

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

Componentes y Factores
del
Desempeño Lingüístico

Tesis que para obtener el grado de
doctor en Lingüística
presenta
María Ileana Ebergenyi Magaloni

Comité tutor:
Dr. Fernando Castaños Zuno
Dra. Mary Elein Meagher
Dra. Carmen Curcó





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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente al pueblo de México por la propia existencia y manutención de la Universidad Nacional Autónoma de México, con todas sus magníficas características de apertura y pluralidad de pensamiento.

Agradezco también al pueblo de México por la existencia y manutención del CONACYT, institución que se ha mostrado siempre dispuesta a asignar el necesario patrocinio para la realización de trabajos de investigación como el presente. Me parece muy importante señalar que, sin tal patrocinio, este trabajo no hubiera podido realizarse.

Agradezco también al pueblo de México la existencia y manutención de la Universidad Autónoma Chapingo, misma que mantiene una relación laboral sumamente benigna con sus trabajadores académicos y apoya, en la medida de sus posibilidades, trabajos de investigación como el presente. En particular, agradezco a las autoridades y cuerpo de profesores investigadores de la Preparatoria Agrícola de esta Universidad por haberme dado todas las facilidades necesarias en la realización de las aplicaciones de los instrumentos indagatorios que se describen en esta tesis.

Agradezco también a la generación de alumnos 2006-2013 de la Universidad Autónoma de Chapingo, quienes se prestaron a responder los instrumentos indagatorios que se describen en esta tesis, con veracidad y entusiasmo.

Agradezco también al Dr. Fernando Castaños por su invaluable asesoría en la realización de esta tesis, así como por su dedicación y amabilidad, tanto en la celebración de los logros como en la puntualización de las críticas.

Agradezco a la Dra. Mary Elain Meagher y a la Dra. Carmen Curcó por su dedicación y entusiasmo en su participación en mi Comité Tutorial, y a la Dra. Marisela Colín y al Dr. Ignacio Méndez, por su dedicación y entusiasmo en la lectura crítica de la tesis.

Agradezco profundamente a mi familia, mi madre y mis hermanos, por su persistente sentido crítico de la lengua en uso, que se manifestó, durante toda mi infancia, en forma de señalamientos, chistes y críticas ante nuestro decir familiar.

RESUMEN

Esta investigación aspira a describir la relación entre el ambiente físico, biológico y social en el cual se desarrolla el individuo, y su desempeño lingüístico como adolescente medio (entre 14 y 17 años de edad). Diversos estudiosos del desempeño lingüístico asignan diferente énfasis al ambiente y su influencia sobre el desarrollo del lenguaje. Basándonos en la distinción de Frawley (1997) entre perspectivas internalistas (aquellas que asignan todo el énfasis a procesos internos) y perspectivas externalistas (aquellas que asignan todo el énfasis a procesos externos), se realizó una revisión bibliográfica cubriendo un panorama de perspectivas de estudio, desde las más internalistas, como la neurológica, con Schoenhimer (1946), Cowan (1979), Golden (1981), Luria (1982), Verma *et al* (1984), Tulving y Schacter (1990), y Damasio, A. R. (1992, 2002), y la cognoscitivista, con Piaget (1972, 1975, 1982), Rumelhart, (1977), Anderson (1983, 1985), Harris (1992), Casad (1996), y Das (1998), a perspectivas más intermedias, más enfocadas sobre procesos de interfase, con la perspectiva de Vygotsky (1934) y sus revisores, Frawley (1997) y Werscht (1985), y la visión estructural ontogenética, con Bruner y Brown (1956, 1975, 1983) y Clark (1993), hasta perspectivas totalmente externalistas, con Burks (1927), Lakoff (1987), Tomasello (2000), Sinha y Jensen de López (2000), Dabrowska (2000), Israel, Johnson y Brooks (2000), y Heckman (2007), especialmente la perspectiva sociocultural funcional de Halliday (1978), con Bernstein (1975), Labov (1970, 2000) y Wells (1994), por un lado, y por el otro, la perspectiva del análisis del discurso, de Orlandi (1987), la perspectiva del espacio enunciativo de Foucault (2007), y la perspectiva filosófica de Wittgenstein (1953). La revisión se centró en el concepto de ‘ambiente’, implícito o explícito en cada una de estas perspectivas, así como también en su visión de tres temas, lengua escrita, alfabetización y educación formal, que están fuertemente ligados actualmente, pero que, según Cole (1997) no tiene porqué ser así. Nuestra revisión sobre estos temas fue guiada por la perspectiva de Benveniste (1998) de la lengua escrita.

Con el propósito de describir con más detalle tanto el concepto de ‘desempeño lingüístico’ como el de ‘ambiente’, y relacionarlos uno con el otro, 979 sujetos fueron examinados en su desempeño lingüístico en español, y respondieron un cuestionario para describir su ambiente de desarrollo. El Examen de Español incluyó 276 reactivos organizados en 29 algoritmos cubriendo 9 dominios lingüísticos, y el Cuestionario de Vida incluyó 1529 rasgos de vida para describir 28 áreas de vida. La incidencia en ambos conjuntos de datos se usó para construir dos bases de datos compatibles, a partir de las cuales se calcularon parámetros poblacionales básicos: media, desviación estándar, moda y mediana, y todos los coeficientes de correlación posibles entre las 1530 variables entre sí, particularmente aquellos coeficientes entre variables en el Examen y variables en el Cuestionario.

Respecto al desempeño lingüístico, los resultados indican que éste varía en cada dominio más o menos independientemente de otros dominios; los desempeños en dominios extremos tales como deletreo en el extremo básico, y razonamiento verbal en el extremo complejo, muestran bajo coeficiente de correlación entre sí, mientras que los desempeños en los dominios intermedios, como morfología, léxico y lectura, están altamente correlacionados, tanto entre ellos como con otros dominios más o menos complejos. La eficiencia declina desde textos sobre asuntos familiares (ceranos o lejanos) con calificación más alta, a textos no familiares (científicos) con calificación más baja. Una segunda declinación en calificación se muestra desde textos simples (con oraciones simples solamente) con calificación más alta, a textos complejos (usando enlaces con participio pasado y gerundios adverbiales) con calificación más baja. Una tercera declinación en eficiencia se observó desde textos que usan oraciones complejas cortas, con calificaciones más altas, a textos que usan oraciones simples largas, con calificaciones más bajas.

El análisis de los coeficientes de correlación entre rasgos ambientales y desempeño lingüístico apunta hacia las siguientes variables del ambiente como importantes en el desempeño lingüístico: (1) sexo y edad del sujeto; (2) calidad, intensidad, diversidad y frecuencia de penetración del ambiente hacia el interior del núcleo familiar; (3) grado y calidad de la socialización verbal dentro del núcleo familiar; (4) rol asignado a y jugado por el sujeto en el núcleo familiar; (5) edad y ambiente de adquisición de habilidades lingüísticas básicas de la lengua escrita; (6) calidad de la educación escolar que se lleva a cabo en un ambiente razonablemente cómodo; y (7) inclinaciones personales del sujeto. Se concluye también que en todos estos casos, hay un factor de cercanía o lejanía, de significados compartidos o no compartidos, o no totalmente compartidos, entre aquello concebido por el sujeto y las concepciones del creador del examen de español.

ABSTRACT

This research aims at describing the relation between the physical, biological and social environment within which the individual develops, and his linguistic performance as a middle teenager (between 14 and 17 years old). Various scholars studying linguistic performance assign different emphasis to the environment. Based on Frawley's distinction (1997) between internalist (those assigning all emphasis on internal processes), and externalist (those assigning all the emphasis on external processes) perspectives, a bibliographic review was conducted which covered a span of research perspectives, from the most internalist ones, such as the neurological perspective, with Schoenhimer (1946), Cowan (1979), Golden (1981), Luria (1982), Verma *et al* (1984), Tulving y Schacter (1990), and Damasio, A. R. (1992, 2002), and the cognitivist perspective, with Piaget (1972, 1975, 1982), Rumelhart, (1977), Anderson (1983, 1985), (Harris, 1992), Casad (1996), and Das (1998); to 'middle' perspectives, more focused on interphase processes, with Vygotsky's perspective (1934), and some of his reviewers, like Frawley (1997) and Werscht (1985), and the ontogenetic structural perspective, with Bruner and Brown (1956, 1975, 1983), and Clark (1993); to totally external perspectives, with Burks (1927), Lakoff (1987), Tomasello (2000), Sinha and Jensen de López (2000), Dabrowska (2000), Israel, Johnson y Brooks (2000), and Heckman (2007), especially Halliday's sociocultural functional perspective (1978), with Bernstein (1975), Labov (1970, 2000) and Wells (1994), on the one side, and on the other, Orlandi's discourse-analysis perspective (1987), Foucault's enunciative-space perspective, and Wittgenstein's philosophical perspective (1953). The review was centered on the concept of 'environment', or 'exterior', implicit or explicit, in each of these perspectives, as well as their vision of three issues which are currently strongly linked, but, as Cole establishes (1997), they do not need to be so: written language, literacy, and formal education. Our review of these themes is guided by Benveniste's perspective (1998) of written language. In all these perspectives, the 'exterior' is present, but it reaches its highest emphasis in the last perspectives mentioned. Even in these cases, though, the 'exterior' goes from an undifferentiated mass, to a set of anecdotes, to a set of induction controls, to a small set of at most four variables. The same happens with the language element, which is reduced to a few variables, when it is formally considered.

In order to describe in more detail both the concept of 'linguistic performance' and that of 'environment', and to relate them with each other, 979 subjects were tested in their linguistic performance in Spanish, and answered a questionnaire to describe their development environment. The Spanish test covered 276 items organized in 29 algorithms covering 9 linguistic domains, and the questionnaire included 1529 'life features' to describe 28 life areas. Incidence in both data sets was used to construct two compatible data bases, out of which basic population parameters were calculated: average, standard deviation, mode, and median, and all possible correlation coefficients between the 1530 variables, particularly those between variables in the test and variables in the questionnaire.

Regarding linguistic performance, results indicate that performance in each domain varies more or less independently from other domains; thus, performances in extreme domains such as spelling, a basic extreme, and verbal reasoning, a complex extreme, show low correlation while performances in middle domains, such as morphology, vocabulary and reading, are highly correlated, both among themselves and with other more and less complex domains. Accentuation, written construction and verbal reasoning were great-difficulty domains. Efficiency declines from texts on familiar issues (close or distant) with higher grades, to non-familiar issues (scientific) with lower grades. A second decline in efficiency was observed from simple texts (texts with only simple sentences) with higher grades, to complex texts (using past-participle linkers and adverbial gerunds) with lower grades; a third decline in efficiency was observed from texts using short complex sentences, with higher grades, to long simple sentences, with lower grades.

Analysis of the correlation coefficients between environmental features and linguistic performance points towards the following environmental variables as important in language development: (1) sexo y edad del sujeto; (2) quality, intensity, diversity and frequency of penetration of the environment into the family nucleus; (3) degree and quality of verbal socialization within the family nucleus; (4) social role assigned to and played by the subject in the family nucleus; (5) age and environment of acquisition of basic linguistic abilities of written language; and (6) quality of school education carried out in an at least reasonably comfortable environment; and (7) subject's personal preferences. It is also concluded that in all these cases, there is a 'closeness' or 'distancing', of shared or not shared, or not totally shared, meanings, between the subject's meanings and those of the creator of the Spanish test.

INDICE

PREFACIO	6
I. INTRODUCCIÓN	12
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
II. MARCO TEÓRICO	
INTERNALISMO Y EXTERNALISMO	16
LA PERSPECTIVA NEUROLÓGICA	17
LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA	21
LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	27
INTERNALIZACIÓN	33
FUNCIONES INTER E INTRAPSICOLÓGICAS DEL HABLA	35
DESCONTEXTUALIZACIÓN, GENERALIZACIÓN, CATEGORIZACIÓN Y	
FORMACIÓN DE CONCEPTOS	37
LENGUAJE PARA EL PENSAMIENTO	38
LENGUAJE INTERIORIZADO Y DISCURSO	33
LENGUA HABLADA, LENGUA ESCRITA, LENGUA INTERIORIZADA Y	
DISCURSO	44
LA PERSPECTIVA DE LA ONTOGÉNESIS ESTRUCTURAL DEL LENGUAJE	44
RELACIONES ENTRE PROCESOS ONTOGENÉTICOS DEL	
LENGUAJE Y AMBIENTES DE DESARROLLO	52
LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA Y DE LAS FUNCIONES	
SOCIALES DE LA LENGUA EN USO	54
SEMIO-GENOSIS	55
LENGUA	56
SITUACIÓN Y CONTEXTO	58
POTENCIAL DE SIGNIFICACIÓN	58
CAMPO, TENOR Y MODO	51
HALLIDAY: LA VARIACIÓN INTERGRUPAL: SUBCULTURAS Y	
COMUNIDADES DE HABLA	60
BERNSTEIN: CÓDIGO Y CLASE SOCIAL	61
LABOV: VARIACIÓN ÉTNICA EN MINORÍAS URBANAS	63
HALLIDAY: VARIACIÓN INTERSITUACIONAL, USOS Y	
FUNCIONES DEL HABLA	65
<i>TEXTO</i>	65
<i>REGISTRO</i>	68
<i>TEXTO Y REGISTRO</i>	68
<i>DIALECTO Y REGISTRO</i>	69
HYMES Y EL ESTILO SEMÁNTICO	70
ORLANDI Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO	70
<i>TIPOS DE DISCURSO</i>	71
DISCURSO, TEXTO Y DIÁLOGO	73
EL DESARROLLO DEL NIÑO DESDE LA PERSPECTIVA	
DEL HABLA SOCIO-FUNCIONAL	74
BERNSTEIN: CLASE SOCIAL Y CÓDIGOS EN EL DESARROLLO DE	
LA LENGUA EN EL NIÑO	83
LOS CONTEXTOS CRÍTICOS DE BERNSTEIN	86
ESCUELA Y DESEMPEÑO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA	
SOCIO-FUNCIONAL DE LA LENGUA	87
LA ESCUELA COMO CULTURA Y COMO CONTEXTO DE	
SITUACIÓN	89
LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DEL NIÑO	89
PERTENENCIA SOCIAL Y DESEMPEÑO ESCOLAR	91

LA TEORÍA DEL FRACASO EDUCATIVO	91
<i>LA TEORÍA DE LA DEFICIENCIA</i>	92
<i>LA TEORÍA DE LA DIFERENCIA</i>	92
BERNSTEIN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR	93
LENGUA ESCRITA	95
LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA DE BENVENISTE	96
LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA	103
LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA	106
LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA SOCIO-FUNCIONAL	115
LA PERSPECTIVA DEL ENUNCIADO DE FOUCAULT	118
LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN	128
UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINARIA DE LAS DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO	136
III. METODOLOGÍA	
INTRODUCCIÓN	139
LOS INSTRUMENTOS DE SONDEO	139
EL EXAMEN DE ESPAÑOL	139
EL CUESTIONARIO DE VIDA	173
LA POBLACIÓN MUESTRA	196
EL CONTEXTO DE APLICACIÓN DE EXAMEN DE ESPAÑOL	196
EL PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	201
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	
INTRODUCCIÓN	203
Procesamiento de los datos	204
IV.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL	
ANÁLISIS DE RESULTADOS EN DOMINIOS Y ALGORITMOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL	206
Razonamiento gráfico-verbal simple	208
Deletreo	211
Acentuación	214
Derivación	218
Léxico	227
Comprensión de textos escritos	239
Construcción de textos escritos	246
Cohesión	251
Razonamiento verbal	256
Razonamiento GMV	259
ANÁLISIS DE LA DIFICULTAD POR REACTIVO	261
Reactivos 'extra' de ortografía	261
Reactivos de muy baja dificultad	264
Reactivos de baja dificultad	264
Reactivos de alta y muy alta dificultad	267
CORRELACIONES ENTRE DESEMPEÑOS EN LOS DIFERENTES DOMINIOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL	271
CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL	274
IV.2 ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL Y AQUELLOS DEL CUESTIONARIO DE VIDA	
Introducción	276
RASGOS DE VIDA Y DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO	
Introducción	279

Sexo y desempeño lingüístico	280
Edad y desempeño lingüístico	283
Alimentación y desempeño lingüístico	292
Régimen vigilia sueño, condiciones de sueño y contenido onírico, y desempeño lingüístico	298
Estado de origen y desempeño lingüístico	303
Paisaje rural / urbano y desempeño lingüístico	307
Tamaño de la ciudad y nivel económico de la zona y desempeño lingüístico	310
Número de personas viviendo en casa y desempeño lingüístico	312
Número de hermano y desempeño lingüístico	317
Nivel máximo de educación formal en la familia y desempeño lingüístico	324
Ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar y desempeño lingüístico	325
Hablantes de lengua indígena y desempeño lingüístico en español	331
Pláticas en familia y desempeño lingüístico	336
Sonidos en el ambiente cotidiano y desempeño lingüístico	348
Interior de la casa familiar y desempeño lingüístico	356
Exteriores y desplazamientos y desempeño lingüístico	364
Usos de la lengua en la familia y desempeño lingüístico	372
Materiales impresos en la casa familiar y desempeño lingüístico	391
Escuela y educación formal y desempeño lingüístico	399
Segregados de conocimiento y habilidad y desempeño lingüístico: sitio y edad de adquisición y preferencias	420
Los dos conjuntos de rasgos de vida significativos	442
2: RASGOS DE VIDA ASOCIADOS A EFICIENCIAS EN DOMINIOS LINGÜÍSTICOS	
RASGOS DE VIDA POSITIVAMENTE ASOCIADOS A LA EFICIENCIA EN LOS DOMINIOS LINGÜÍSTICOS	445
Rasgos de vida y deletreo	445
Rasgos de vida y acentuación	448
Rasgos de vida y derivación	450
Rasgos de vida y léxico	452
Rasgos de vida y lectura	455
Rasgos de vida y comprensión de textos escritos	457
Rasgos de vida y cohesión	459
Rasgos de vida y razonamiento verbal	461
Rasgos de vida y razonamiento GMV	463
Rasgos de vida y desempeño global	464
RASGOS DE VIDA NEGATIVAMENTE ASOCIADOS A LA EFICIENCIA EN LOS DOMINIOS LINGÜÍSTICOS	467
Rasgos de vida y deletreo	467
Rasgos de vida y acentuación	468
Rasgos de vida y derivación	468
Rasgos de vida y léxico	469
Rasgos de vida y lectura	471
Rasgos de vida y otros dominios lingüísticos	472
Rasgos de vida y desempeño global	474
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	478
BIBLIOGRAFÍA	502

PREFACIO

Esta investigación surge de la experiencia de la lengua, del habla y del discurso académico y científico, que he vivido desde que ingresé a la licenciatura en biología hasta ahora. Arribar al objeto de investigación que me ocupa en este trabajo es resultado de un largo proceso de maduración de una idea que surgió desde aquel entonces: la idea de la singularidad en el desempeño lingüístico y del proceso individual-social-cultural del desarrollo del lenguaje y de la lengua que resulta en esa singularidad.

En el transcurso de mis estudios superiores, desde que inicié la carrera de biología, trabajé como maestra de inglés, por el simple hecho de hablar inglés un poco mejor que los demás. No relataré cómo es que llegué a ese grado de dominio, más allá de que en mi familia hay la sensación de que somos buenos para ‘captar’ lenguas y dominarlas. El 90% de la carrera de biología en aquel entonces se impartía usando bibliografía en inglés (lucky me!) y hubo períodos largos de tiempo durante los cuales viví de hacer traducciones. Lo que quiero decir es que, durante esos estudios, yo tenía una mayor conciencia de la lengua que la de mis compañeros. Cuando mis compañeros ‘exponían’ (*‘hoy me toca ‘exponer’ el artículo de los ribosomas’*) en clase, yo tomaba nota, experimentaba, su ‘exposición’, sus palabras, su sintaxis, su lenguaje corporal, sus gestos, sus tonos, sus materiales de apoyo, la forma en que estaba organizada la información en sus láminas, o en sus transparencias, o en lo que fuera que llevaran de materiales de apoyo.

Pude observar notables contrastes, desde aquellos estudiantes que difícilmente articulaban el habla como para ser comprendidos por la audiencia, hasta aquellos que hablaban con gran seguridad, o aquellos que leían en voz alta un texto, o aquellos que exponían con una constante risita sardónica, como si todo aquello no fuese más que una broma. Había aquellos que llevaban láminas impecables pero completamente caóticas en el contenido, y había aquellos que llevaban láminas caóticas en apariencia, pero muy lógicas en la progresión del contenido. Había de todo. No había tantas faltas de ortografía en las láminas (aunque las había) en lo que a deletreo se refiere, aunque todo el mundo fallaba en los acentos (incluyéndome). Todo esto sucedió en los primeros dos años de la carrera, en el turno matutino, donde predominan los estudiantes con más recursos económicos. Eran los más seguros al hablar, y sus materiales tenían los mejores aspectos, pero no siempre eran los más ordenados de acuerdo a una lógica... y los acentos también les fallaban.

La segunda mitad de la carrera la estudié en el turno vespertino. Fue un cambio radical. En el turno vespertino predominan los estudiantes que trabajan por la mañana. Son menos, son mayores y son más pobres. No hay los de la risita sardónica. Ahí todo el mundo quiere estudiar biología. Terminar una carrera en esas condiciones, con tesis y título y todo, es una odisea; te encuentras muchas veces en un salón de clases, intentando dilucidar una fórmula de biofísica, a las nueve de la noche, después de toda una jornada de trabajo, de transporte público, de estudio en clases más tempranas. Sus materiales de ‘exposición’ no tenían buen aspecto, pero la lógica de ordenamiento era mejor. No tenían buena ortografía, y habían adoptado la actitud de mucha gente hacia los acentos: ignorarlos. El tono de sus exposiciones era entusiasta. Se maravillaban del conocimiento que estaba siendo compartido por los compañeros y por el maestro. Verbalmente eran versátiles, con vocabulario suficientemente amplio y diverso como para decir lo que querían decir; pero por escrito eran muy ineficientes;

el discurso académico los apabullaba y caían en fórmulas trilladas y rígidas. Yo escribía bien, relativamente, así que era bienvenida en cualquier equipo de trabajo. Pero no era tan eficiente ordenando la información, así que eso se hacía en otra parte. Yo solamente ‘lo escribía’.

Todo esto me llamaba mucho la atención. Me preguntaba cómo era posible que sujetos que tenían tanta lógica cognitiva fueran tan ineficientes en el uso de la lengua, y gente que era tan eficiente en el uso de la lengua fueran tan ineficientes en cuanto a lógica cognitiva. Esta paradoja, y otras más (creo que cada individuo guarda sus sorpresas en este sentido), se manifestaron continuamente, en el transcurso de mis estudios de posgrado, y en el transcurso de mis años como profesora de inglés.

Al mismo tiempo, varias materias y trabajos realizados durante la carrera de biología y la maestría en ecología contribuyeron a desarrollar en mi pensamiento la idea de la relación entre el individuo y el ambiente. Primero, en la materia de evolución, donde se aborda con gran intensidad, y desde todos sus ángulos, la teoría de la evolución de Darwin y sus derivaciones históricas, recibí las primicias de esa idea: el individuo, todo individuo, vive en un ambiente y se relaciona con éste al cien por ciento, todo el tiempo, todos sus actos, todas sus funciones, se realizan en función del ambiente; intentar concebir al individuo al margen de un ambiente es un absurdo¹. Pero además, el concepto de ‘ambiente’ aquí cobra una naturaleza multivariada, y el individuo se relaciona con toda esta gama de variación de esa infinidad de variables, para resultar en que una mutación que hace que su pico (en una ave, claro) crezca sin medida y se conforme en un gancho desgarrador que, en lugar de producirle la muerte, le permite desgarrar la corteza de una cierta especie de árbol, para alimentarse de los insectos que se alojan por debajo de ella. Pero, claro, no es el gancho en sí, aislado del sujeto, lo que resulta tan afortunado. Es el cerebro del sujeto, su pensamiento, su capacidad cognitiva, combinados con su hambre, y con una gran dosis de azar, lo que lo lleva a sobrevivir aprendiendo a alimentarse de esta nueva fuente nutritiva que el ambiente le ofrece; capta la oportunidad y la aprovecha, hasta el punto de aparearse y dejar progenie, todos con pico ganchudo y un cerebro listo para el siguiente desafío.

En esta materia me topé, además, con el concepto de la ‘vida de relación’, una noción propuesta por Schoenhimer (1946). Básicamente esta idea propone que la función central del cerebro es regular las relaciones del individuo para su sobrevivencia; este mundo de relaciones puede dividirse en dos grandes tipos: las relaciones del cerebro con el interior del cuerpo, es decir, con el ambiente interno, y las relaciones con el exterior, es decir, con el ambiente externo; estas últimas pueden subdividirse, a su vez, en dos grandes tipos: las relaciones con el ambiente físico y las relaciones con el ambiente biológico; y éstas últimas pueden subdividirse en las relaciones con los individuos de su misma especie y las relaciones con individuos de otras especies. La propuesta implica que la información captada desde el ambiente por el sistema sensorial del individuo es procesada por distintas vías, y almacenada en distintos sitios del cerebro, según el tipo de relación de que se trate.

Poco después, en la materia optativa de bio-matemáticas, analicé un artículo sobre la maduración de la corteza visual del gato (Pérez, R. *et al*, 1974). El artículo propone un

¹ Es una lástima que la cultura occidental, sobre todo la estadounidense, haya reducido la teoría de la evolución de Darwin a la ‘ley del más fuerte’.

modelo matemático de maduración neuronal para explicar los siguientes hechos experimentales: una camada de gatitos es puesta, inmediatamente después de nacer, en un ambiente donde todos los límites horizontales de los objetos han sido desvanecidos hasta perderse en el panorama general, es decir, sin ofrecer los contrastes de luz y sombra que la visión interpreta como límites de los objetos; los límites verticales se han dejado al natural. Tres meses después, una vez que la corteza visual de los gatitos ha madurado, se les libera al ambiente natural y resultan incapaces de ‘ver’ límites horizontales. Lo mismo sucede si los gatitos son colocados en un ambiente donde los límites verticales son los que se desvanecen: los gatitos maduros no pueden ver, nunca más, los límites verticales.

La explicación a estos hechos propuesta en el modelo de Pérez, R., *et al* (1974) se basa en la evolución, a través del proceso de maduración, de las fuerzas de conexión entre neuronas desde la retina hasta la corteza visual, en el lóbulo parietal. Me tomó todo el semestre comprender el modelo matemático en sí, y no pienso torturar al lector con semejante dilucidación. Aquí son importantes dos cosas: primero, la contribución de estos autores al significado de ‘proceso de maduración’ en el cerebro, y sus consecuencias en el pensamiento del adulto, y la forma en que esta propuesta complementa la propuesta de la vida de relación de Shoenhimer, dándole al ambiente (físico) un papel activo en la maduración del pensamiento.

Mi tesis de licenciatura, bajo el título de ‘*Variaciones estacionales en la respuesta febril*’ es una extensión y una aplicación de estas propuestas. En esta tesis usé una cantidad muy grande de datos empíricos que provenían de conejos criados en diferentes condiciones de control ambiental, desde bioterios opulentos donde se controla temperatura, humedad y hasta la música ambiental, hasta criaderos al aire libre, sin ningún control, pasando por bioterios con controles ‘contingentes’ (e. g. calefacción sólo cuando hace mucho frío, o aire acondicionado fresco sólo cuando hace mucho calor). Logré demostrar que los individuos sometidos a cambios grandes en la temperatura ambiental a través de las estaciones del año muestran una mayor capacidad de respuesta febril que aquellos que no están sometidos a estos cambios, y además, que un individuo en una estación extrema del año (verano o invierno) responde más eficazmente que un individuo en una estación benigna (primavera u otoño). Es decir, nuevamente, el ambiente influyendo activamente en el proceso de desarrollo y maduración del individuo, afectando su desempeño como adulto.

Mi tesis de maestría en ecología, bajo el título ‘*Heterogeneidad ambiental y agricultura*’ siguió la misma tónica. En esta investigación intenté determinar la relación que los agricultores establecen con el ambiente, los rasgos que les son relevantes en la lectura del ambiente, para así lograr una cosecha exitosa. Estaba ya involucrando seres humanos, que son rara vez abordados en biología más allá de sus características anatómicas y fisiológicas y su lugar en la evolución. De manera que me vi obligada a ampliar mis conocimientos y adentrarme en el campo de la antropología. Realicé un muestreo muy amplio, que me tomó incluso varios años, en una cierta región, y que me permitió caracterizar el grado de heterogeneidad que este ambiente presenta a los humanos que se desenvuelven en él cotidianamente. Al mismo tiempo, me entrevisté con una cantidad grande de habitantes de la región, agricultores y/o productores primarios. Llegué hasta el punto de dar cuenta de la lógica entre la estructura del ambiente y la lectura que los productores hacen de éste para obtener los mejores resultados.

El rechazo de los biólogos hacia el tema de tesis por ser ‘demasiado antropológica’ y el rechazo de los antropólogos hacia el tema de tesis por ser ‘demasiado biológica’ me dejó pasmada. Constituyó una de las lecciones más grandes en mi vida académica: ‘*el conocimiento está fragmentado, y está fragmentado así, y no te atrevas a mezclar campos*’. Entonces decidí buscar vías más antropológicas de adquisición de los conocimientos necesarios para comprender la relación entre el ser humano y su ambiente.

Esta decisión no podría significar, en modo alguno, un rompimiento con la biología, la ecología, o el conocimiento duro. La ciencia dura constituye, no solamente conocimiento organizado y ordenado lógicamente, sino también *disciplina* de visión y de acción. De visión, porque se aprende a reconocer lo que es, y a distinguirlo de lo que se desea que fuera, a distinguir entre conclusiones y deseos; porque se aprende a relevar aquello que ha sido ignorado, o ha estado oculto, pero siempre a la luz de lo que ya está explicado; de acción porque se aprende que una flor no hace a la primavera, que los hechos científicos son ubicuos, repetibles y demostrables. Una vez que se adquiere este conocimiento, se convierte en una presencia constante en la vida.

En todo caso, me quedé con una vocación que, hasta ahora, determina los temas que me interesan para investigar: la relación entre el individuo y el ambiente. En biología y en ecología estudié e investigué esta relación en plantas y en animales, y en humanos también, aunque en este caso no haya logrado el reconocimiento académico pertinente. Mi transcurso de 15 años por la escuela de biología de la facultad de ciencias de la UNAM, me dejaron la impresión de las actuaciones lingüísticas verbales y escritas de mis compañeros y profesores, de los rasgos en los que estas actuaciones se distinguían de un individuo a otro; la impresión de que la descripción del desempeño lingüístico en cada individuo es multivariada y tiene mucho que ver con la vida del sujeto, con su desarrollo en un ambiente que también puede describirse de forma multivariada. Cuáles son estos rasgos descriptivos del ambiente del sujeto que se relacionan con su eficiencia (o deficiencia) lingüística, y cuáles son los rasgos descriptivos de la propia eficiencia o deficiencia lingüística, eran preguntas que no podía hacerme en ese entonces, porque no tenía los conocimientos suficientes para hacerme esas preguntas, ya no digamos para responderlas.

Motivación para investigar el tema de las diferencias individuales

Hace quince años decidí estudiar la maestría en lingüística aplicada en el CELE de la UNAM. Lo hice con dos motivaciones: primero, porque me pareció una excelente puerta de entrada hacia la antropología, y segundo, porque necesitaba conocer más formalmente mi materia de enseñanza, la lengua; necesitaba una descripción formal de la lengua, necesitaba parámetros formales para describir una lengua, después de quince años de dar clases de inglés. Gracias a este plan de estudios, logré ambas cosas, pero donde me sentí mejor fue con la lingüística cognitiva, lo poquito que logramos ver de ella en la materia de psico-lingüística, con autores como Anderson (1983), Rummelhart (1977), y Osherson (1990), y en particular, claro, con el conexionismo, con autores como Harris (1992). También en psico-lingüística vimos un poquito de desarrollo del lenguaje en el niño, autores como Bruner (1983), Clark (1993), y Slobin (1979). En la materia de semántica, logré poner en términos de análisis

componencial la nomenclatura de suelos de los mayas yucatecos. En la materia de análisis del discurso hice un estudio sobre la distancia entre el discurso público de un estudiante de segundo de preparatoria, y el de su maestro de economía.

El conexionismo, como corriente de la lingüística cognitiva, tiene dos ventajas: la ventaja de que es, realmente, una propuesta de explicación del proceso de *aprendizaje* de la lengua, y la ventaja de que esta explicación se basa en la definición de aprendizaje de una lengua como un proceso de *extracción de regularidades de la realidad lingüística que el individuo experimenta en el entorno*. Por supuesto, la propuesta conexionista, siendo como es una propuesta de relación entre el individuo y su entorno, me resultó sumamente atractiva.

Mi tesis de maestría en lingüística aplicada versó sobre algunas aplicaciones de la propuesta conexionista para construir léxico en sujetos estudiantes de licenciatura aprendientes de inglés como segunda lengua. Durante los diez años siguientes me dediqué a construir un método de enseñanza de inglés con enfoque cognitivo-conexionista. En vista de la condicionante conexionista de la extracción de regularidades a partir del input lingüístico, lo primero que hice fue seguir un proceso para detectar estas regularidades; este proceso implicó tres pasos: primero, la definición de 12 clases de palabras, segundo, el conteo de los pares, tercias y tétradas de clases de palabras más frecuentes (v. g. qué clase de palabra precede más frecuentemente a un sustantivo) en un corpus de 50 mil palabras, para arribar a la definición de cinco tipos de frases, y tercero, la definición de 10 tipos de esquemas sentenciales. Actualmente, el método tiene 5 niveles, con 42 unidades, con todos los materiales necesarios para impartir 300 horas de clase. Se ha impartido a más de tres mil estudiantes con mucho éxito. La aplicación de los principios conexionistas ha sido determinante en este éxito. Éxito en el logro de aprendizajes, éxito en la medición de estos logros, éxito en la calidad de la enseñanza brindada².

Este proceso se llevó a cabo en la Universidad Autónoma Chapingo, donde trabajé 30 años como profesora de inglés. Ésta es una universidad dedicada a la agronomía, con once especialidades y unos tres mil estudiantes en el nivel superior; tiene su propio nivel medio superior, la Preparatoria Agrícola, con otros tres mil estudiantes, y un propedéutico de un año para los estudiantes que ya tienen nivel preparatoria, como condición para ingresar al nivel superior; también tiene nivel posgrado, con unos 500 estudiantes, entre maestría y doctorado. Recibe estudiantes de toda la República y aplica exámenes de ingreso en toda la República; noventa por ciento de los estudiantes son becados, internos y externos. Es una universidad de mucho prestigio, en vista de que educamos a una gran cantidad de empleados públicos de todos los niveles, hasta secretarios, en la SAGARPA. Con sus muy honorables excepciones, nuestros graduados en la burocracia no se caracterizan por una buena ortografía, y en general, tampoco por una buena estructuración de textos escritos.

En el transcurso de esos años impartí, paralelamente, en la licenciatura en agro-ecología, cuatro materias: Introducción a la Ecología Sistémica Cualitativa, Ecología de Poblaciones, Manejo de Áreas Naturales Protegidas, y mi consentida, Etnoecología. Creo que en este campo es en donde me he sentido mejor como investigador. Durante el tiempo que impartí

² No tanto éxito entre los profesores del gremio (que son muchos, pero difícilmente son un gremio). Tal y como dicen Sunderland y Graham (2005) estamos totalmente avasallados por la oferta de mano de obra, y nos mecemos en la hamaca del sindicalismo: el mayor salario por el menor trabajo.

esta materia realizamos unos cincuenta trabajos de corte etnoecológico, unos diez o doce de ellos realmente excelentes. En estos trabajos se analiza un tema, pero realmente una palabra, un nombre que designa un segregado de la realidad *del que se puede hablar* (en los términos de Wittgenstein), y hablar con los pobladores de pueblos como Tepetlaxtuc, o Jolalpan. De manera que los estudiantes debían comenzar por seleccionar y definir su ‘palabra-tema’. Algunos ejemplos de ‘palabras-tema’ fueron *agua, palma para cestería, basura a la orilla del río, meteoritos*, y hasta ‘*el chupacabras*’. Una vez que seleccionaban su ‘palabra-tema’, seleccionaban un pueblo (que muy bien podría ser el pueblo de origen de alguien del equipo) y se iban a ese pueblo a hablar con la gente sobre esa ‘palabra-meta’; grababan todo lo que la gente decía sobre el tema, y luego me daban cuenta de lo que la gente concebía, del significado, con su diversidad de sentidos y componentes, contenido en esa palabra, en ese nombre. Era realmente una medida y una descripción de lo que Vygotsky llama ‘interiorización’ del concepto, experimentada por la gente de ese pueblo. Es interesantísimo el hecho de que el tema esté siempre permeado por rasgos de significado ‘locales’, no compartidos por otros pobladores de otros sitios del país, rasgos propios de *ese tema en ese lugar en ese momento*; de tal manera que los investigadores, que habían seleccionado el tema en primer lugar, ahora se acercaban a su *socialización* con curiosidad, porque les estaba brindando información novedosa sobre un tema que creían dominado.

De tal manera que desde aquellos días en que inicié la carrera de biología, hasta ahora, treinta y cinco años después, he sido *profesora* de segunda lengua y de ecología, y *estudiante* de una licenciatura y dos maestrías, y la impresión aquella sobre *las diferencias* entre los sujetos en su discurso, tanto verbal como escrito, en el diseño y estructura de los materiales de exposición, en el uso de la lengua para el pensamiento, aquella impresión no sólo sigue intacta sino que se ha ido profundizando, mientras más conozco a los estudiantes y a las personas en general. Es curioso cómo el ser profesor y estudiante al mismo tiempo, estar en los dos polos de una relación asimétrica por excelencia, mirar la película desde aquí y desde allá, te brinda una visión tan completa, tan holística, del fenómeno ‘clase en el salón de clases’, de lo que significa exponer un tema y de lo que significa asistir a la exposición de un tema, y de lo que significa evaluar esa exposición. --Y es que todo es tan lingüístico... y tan individual.

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

La presente investigación intenta determinar la influencia del ambiente, en particular de los rasgos lingüísticos del ambiente, sobre el desarrollo de la lengua en el sujeto. Se realizó, en primer lugar, una búsqueda bibliográfica, sistematizada de acuerdo a las distintas perspectivas de estudio de la lengua y del lenguaje, para determinar la forma de ver el ambiente, y el sitio asignado a éste, en cada una de estas perspectivas. En el capítulo II, bajo el título de Marco Teórico, damos cuenta de los resultados de esta búsqueda. Se elaboró, entonces, un protocolo de investigación del cual damos cuenta en el Capítulo III, bajo el título de Marco Metodológico. En el Capítulo IV, dividido en tres partes, damos cuenta de los resultados obtenidos; en la primera parte, exponemos los resultados del Examen de Español, en la segunda parte exponemos las relaciones entre los resultados del Examen de Español y las incidencias de variables de vida obtenidas del Cuestionario de Vida, desde la perspectiva del ambiente, y en la tercera parte exponemos esta misma relación, desde la perspectiva del desempeño lingüístico obtenido en el Examen de Español. Finalmente, en el Capítulo V, discutimos los resultados obtenidos, brindamos las conclusiones más relevantes surgidas de tal discusión, y hacemos una reflexión sobre éstas.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La cuestión de las diferencias individuales en la eficiencia lingüística se constituye en problema ante la tendencia, en la investigación sobre el desempeño lingüístico, hacia la estandarización tanto del usuario de la lengua como del ambiente lingüístico que lo rodea. Esta estandarización se resume en la línea de los investigadores que proponen una facultad innata para el lenguaje, fundamentándose en un ‘ambiente demasiado pobre’ como para explicar la comprensión de enunciados originales y ostensiblemente enredados. La propuesta de los innatistas se basa, entonces, en dos generalizaciones dudosas: la primera es que ‘todos los sujetos comprenden tales enunciados’, lo que puede concebirse como la estandarización teórica del usuario de la lengua, y la segunda es que ‘todos los ambientes son demasiado pobres’, lo que puede concebirse como la estandarización teórica del ambiente lingüístico. Esta tendencia hacia la estandarización del usuario y del ambiente no se restringe a los estudiosos de la corriente innatista. Puede notarse en la mayoría de las aproximaciones a los estudios lingüísticos formales que tienden a considerar un usuario estándar en un ambiente estándar.

Las diferencias en el desempeño lingüístico, si bien pueden explicarse por diferencias en la disposición cognitiva entre individuos, que pueden ser de origen genético, también pueden ser resultado de diferencias en las historias de vida de los sujetos, y por lo tanto, debe considerarse como un tema de desarrollo del lenguaje en el niño. Ésta área de estudio ha sido abordada en lo general por dos autores principales: Jerome Bruner (*‘El habla del niño’*, 1983) y Eva Clark (*‘The lexicon in acquisition’* 1993). Sus obras están ampliamente difundidas y han sido usadas como fundamento teórico para un gran número de estudios e investigaciones. Sin embargo, al igual que las obras de Piaget sobre el desarrollo sensoriomotriz, estos autores se interesan por aquellos elementos del desarrollo que son generalizables a todos los sujetos, y no por las particularidades del propio sujeto. Generalizan elementos del desarrollo que han sido

observados en un solo sujeto o en un número reducido de sujetos. Las diferencias entre sujetos se salvan muchas veces ampliando el intervalo de edad durante el cual todos los sujetos adquieren un cierto elemento. Si lo adquiere al inicio del intervalo o al final, y cuáles factores estarían interviniendo en tal adquisición más temprano o más tarde, y, sobre todo, cuál es la eficiencia mostrada por el sujeto una vez que el elemento en cuestión aparece en su desempeño lingüístico, no son considerados importantes. Si el intervalo de edad de adquisición se ha ampliado ya demasiado y aún así aparecen sujetos que adquieren el elemento fuera de tal intervalo, la tendencia es a considerar al sujeto, o al hecho mismo, como ‘anormal’.

Se suma a esta tendencia de estandarización el hecho de que la definición de ‘dominio’ *de la lengua materna* es un gris continuo en un gran intervalo desde alto dominio hasta bajo dominio. Hay una pretensión de que el sujeto que ha estado inmerso en el ambiente materno *domina* su lengua materna a los quince años, pero no se menciona en qué sentido, o cuál aspecto de la lengua; simplemente la domina. La experiencia concreta apunta, sin embargo, a que sujetos de mayor edad que han progresado en la educación formal hasta niveles de posgrado, se muestran mucho más aptos para captar y usar regularidades lingüísticas en textos escritos aún cuando tengan mala ortografía. Por otro lado, sujetos adultos (artesanos, por ejemplo) que son apenas suficientemente aptos lingüísticamente cuando hablan, son capaces de ordenar ítems en una hoja de papel y colocar bien sus costos, y hacer sus cuentas impecablemente; es decir, usan bien la lengua para razonar, pero tienen mala ortografía. En resumen, no parece que todo sujeto alcance *el* dominio de su lengua materna a los quince años de edad, sino más bien que es posible aprender a usar la lengua conscientemente, como adulto, con mucho más eficiencia a los cuarenta años que a los doce; parecen ser aprendizajes y usos distintos: a los doce años se aprende mucho sobre aspectos básicos de la lengua, porque es poco lo que se sabe de ésta; pero a esa edad la lengua en su uso lógico es apenas incipiente. A los cuarenta años, el dominio de este uso lógico de la lengua puede ser crítico, una cuestión de sobrevivencia. Se aprende a usar la lengua para razonar porque *es lo que exige la vida*.

Una cantidad de estudios abordan las diferencias en eficiencia en desempeño lingüístico entre sexos. Mucha de esta literatura carece de la seriedad necesaria para ser útil en la contribución de respuestas válidas a las preguntas sobre las diferencias. Sin embargo, sí hay algunos escritos muy serios y con una gran cantidad de datos útiles respecto a la diferencia entre sexos en la eficiencia en el desempeño lingüístico, que provienen principalmente del ámbito educativo. Casi siempre estas diferencias se abordan en conjunto con diferencias entre sexos en desempeño en otros ámbitos tales como la física o las matemáticas. Hay actualmente una discusión fuerte sobre las causas que subyacen a estas diferencias, con aquellos que apoyan las causas ambientales y sociales (*‘nurture’*) por un lado, y por el otro, aquellos que apoyan las causas biológicas, particularmente diferencias anatómicas en el cerebro que se traducen en diferencias en el procesamiento cognitivo (*‘nature’*). Sin embargo, aún estos estudios son alcanzados por la tendencia a la generalización. Por ejemplo, se concluye que las mujeres se desempeñan mejor que los varones lingüísticamente, aún cuando es evidente que hay muchos varones que se desempeñan mejor que muchas mujeres; dicho de otra manera, aunque el promedio de eficiencia de las mujeres sea mayor que el promedio de eficiencia de los varones, entre las mujeres hay aquellas que se desempeñan muy eficientemente y aquellas que se desempeñan muy deficientemente, y lo mismo sucede entre los varones. Estas diferencias en el interior de los grupos por sexo no se abordan en tales estudios.

Diferencias en la eficiencia, ya no lingüística sino en los exámenes de inteligencia, se han explicado por la influencia de la raza, etnicidad o nivel económico; el elemento común a estas explicaciones es que siempre se trata sólo uno de estos ‘factores’, con dos variables antagonistas (v. g. afroamericanos versus nórdico-americanos, latinos versus nórdico-americanos, pobres versus ricos). La polémica sobre la inteligencia y su medición es interesante en varios sentidos: primero, porque las diferencias en el desempeño en los exámenes de inteligencia se están estrechando conforme sujetos y núcleos familiares de sectores más desprotegidos (afroamericanos, o latinos en Estados Unidos) se mueven hacia sectores mejor insertados en el tejido social más amplio de la nación, o de la entidad federativa, o de la comunidad (por ejemplo, comerciantes de verduras en una ciudad de tamaño regular); esto se traduce en cambios en la forma de vida, y los padres están más dispuestos a velar por la educación formal de los hijos, para hacerlos avanzar a niveles más altos de lo que ellos alcanzaron. Segundo, porque las delimitaciones de estos grupos son cada vez más grises, dado que niveles educativos menos restrictivos producen mejores niveles económicos y cambios en la forma de vida tendientes al estándar de clase media, los grupos antagonistas se mezclan más en estos niveles; es decir, las diferencias en las formas de vida se reducen y también las diferencias en el desempeño en los exámenes de inteligencia se estrechan. Tercero, porque los exámenes de inteligencia predicen acertadamente la historia académica del sujeto a través de la educación formal, pero no su ‘éxito en la vida’ (cualquier cosa que esto sea). Esto indica una circularidad en el proceso de determinación del nivel de inteligencia que se realiza, entonces, desde la academia y para la academia.

En resumen, el problema de las diferencias entre individuos en el desempeño lingüístico no está suficientemente esclarecido. Es un problema complejo porque implica, por un lado, eficiencias probablemente distintas en distintos aspectos del lenguaje, y por el otro, relaciones probables entre estas diferencias y diferencias en el ambiente de desarrollo del sujeto. Definimos, entonces, nuestro problema de investigación como las diferencias entre individuos en el desempeño en diferentes áreas lingüísticas, y la relación entre estas diferencias y diferencias en el ambiente donde el individuo se desarrolla.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este proyecto se planteó así:

Encontrar las relaciones entre eficiencias lingüísticas y rasgos de la vida cotidiana

Para lograr este objetivo, se plantearon cuatro objetivos parciales en serie:

- (1) Medir con detalle la eficiencia en la resolución de algoritmos lingüísticos en adolescentes con entre 14 y 16 años de edad, mediante un examen de español cuidadosamente planeado,
- (2) Captar información ordenada sobre la minucia cotidiana de cada sujeto, aplicando paralelamente un cuestionario de vida de mi propio diseño,
- (3) Encontrar, aplicando tratamientos estadísticos pertinentes a los datos obtenidos, patrones de eficiencia lingüística y patrones de vida, y

(4) Relacionar estos patrones entre sí.

Cada uno de estos objetivos plantea preguntas relacionadas con ese campo. El primer objetivo plantea preguntas sobre la propia facultad del lenguaje: ¿Puede la facultad lingüística descomponerse en capacidades definibles? ¿Cuáles elementos podrían constituirse como criterios para definir las y distinguirlas unas de otras? ¿Cuál es el grado de independencia, en el desempeño lingüístico, de estas capacidades? ¿Se relacionan jerárquicamente, es decir, pueden definirse capacidades básicas que se constituyen en requerimientos necesarios para el desempeño en capacidades de nivel superior o más complejo?

El segundo objetivo plantea preguntas sobre la descripción de la vida de los sujetos: ¿Puede la vida de cualquier sujeto humano descomponerse en áreas, campos y rasgos de vida que permitan describirla ordenadamente y compararla con la vida de cualquier otro sujeto humano? Generada una propuesta de áreas, campos y rasgos de vida, ¿cómo podría ponerse a prueba para determinar su bondad?

El tercer objetivo plantea preguntas sobre la asociación sistemática de elementos involucrados en cada una de las dos líneas de la investigación. En el sentido de las eficiencias en diferentes áreas del desempeño lingüístico: ¿son aquellos sujetos eficientes en ortografía, eficientes también en relaciones de significado? O ¿son aquellos sujetos deficientes en relaciones de significado, deficientes también en el uso de la lengua para el razonamiento? Y en el sentido de las formas de vida, ¿son aquellos sujetos cuyas familias conversan ordenadamente los mismos en cuyas casas hay gran cantidad de libros de historia? O ¿son aquellos sujetos en cuyo ambiente abundan los diálogos violentos los mismos que encuentran en la escuela un refugio de solaz?

El cuarto objetivo es realmente el mismo que el objetivo central de la investigación; dicho de otra manera, el objetivo central de la investigación va a lograrse una vez que los tres primeros objetivos parciales hayan sido cubiertos, es decir, una vez que hayamos creado una base de datos amplia y diversa, respecto a las eficiencias en el desempeño lingüístico y respecto a los rasgos descriptores de la vida del sujeto, y una vez que estas dos bases de datos hayan sido analizadas en detalle, entonces estaremos en posición de relacionar una con la otra, para determinar asociaciones entre eficiencias (o deficiencias) lingüísticas en un sujeto y rasgos particulares de su vida, y también entre patrones de eficiencia (o deficiencia) en el desempeño lingüístico y formas de vida.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

INTERNALISMO Y EXTERNALISMO

El problema de las diferencias individuales en el desempeño lingüístico se enmarca en el campo más general del estudio del desarrollo de la lengua y del lenguaje. Según Frawley (1997), el estudio de las capacidades cognitivas y de su desarrollo se aborda desde una de dos perspectivas opuestas, el ‘*internalismo*’ y el ‘*externalismo*’. Estas perspectivas son ideologías científicas que ponen la mayor carga de la explicación en unidades y procesos internos o externos al sujeto; se comportan como si fueran irreconciliables: el externalismo es claramente tan ilegítimo para la ‘ciencia’ de la mente como el internalismo lo es para la ‘ciencia’ de la sociedad. Ninguno puede contribuir al discurso del otro.

El propósito central de Frawley, en su libro ‘*Vygotsky y la ciencia cognitiva*’, es conciliar estas dos visiones, la internalista, que consideraremos en esta exposición como la perspectiva cognoscitivista, y la externalista, que consideraremos como la perspectiva social. Para Frawley, la irreconciliable oposición que muestran estos dos enfoques para el estudio del pensamiento no puede ser más que una cuestión de énfasis, ya sea en lo interno o en lo externo; es decir, se trata de una reducción de la contraparte a un mínimo pero sin poder desaparecerla, porque así como el funcionamiento del pensamiento no puede concebirse en total aislamiento del exterior, así también, por más fuerte que sea la influencia del exterior, ésta es ejercida sobre un interior mental. La oposición entre internalismo y externalismo debe más bien concebirse, entonces, como una relación dialéctica donde un extremo implica al otro. Tal y como lo expresa Wittgenstein (1988), cuando la perspectiva internalista se vuelve ortodoxa y muy restringida al procesamiento interno de información, arroja poca luz sobre la realización de tareas en la vida real; así mismo, cuando la perspectiva externalista se restringe a la descripción del ambiente social, dice poco sobre los imperativos y restricciones cognitivos que están interviniendo en el rumbo de los eventos. Wittgenstein, como veremos más tarde, se pronuncia por *la acción verbal inmersa en el evento social*. Un sujeto en una tienda realiza cálculos mentales para saber si le alcanza lo que trae en la bolsa para pagar lo que está intentando comprar. Aparentemente no hay nada externo en este procedimiento; requiere que el sujeto pueda distinguir los números reales en las cantidades abstractas y procesar estas cantidades según las reglas aritméticas. La propia solución depende de la memoria, la abstracción y el procesamiento. Sin embargo, la solución también depende de aprendizajes previos sobre la realización *en línea* de éstos cálculos matemáticos (esto es: mantener constantes los términos, entender los efectos de las operaciones aritméticas sobre la equivalencia, etc.), y también sobre y la realización *pertinente* de tales cálculos y la toma de posición en el acto de comprar y pagar en una tienda, en la identificación y descripción de los artículos que está comprando, en la valoración de la necesidad de estos artículos contra su precio, en la valoración de la necesidad de estos artículos contra el deseo de otros artículos. Todo esto está pasando por su mente simultáneamente, y todo puede referirse, a fin de cuentas, a una exterioridad previa. De tal manera que las perspectivas internalista y externalista se oponen sólo aparentemente. Más bien, de acuerdo con Frawley, dada esta oposición ideológica entre los estudiosos del tema, la relación entre el interior y el exterior del individuo,

que él describe como una relación ‘arquitectura / contexto’, se constituye como una relación dialéctica, donde los opuestos se implican.

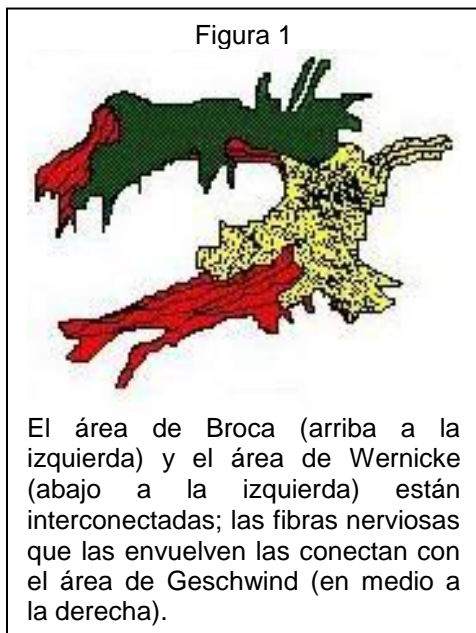
Las diferentes perspectivas de estudio del desarrollo del lenguaje que abordaremos en adelante, pueden clasificarse como internalistas o externalistas, con distintos grados de pureza y rigidez, pero siempre implicando la visión del otro, con mayor o menor énfasis. Las primeras dos perspectivas que abordaremos, la neurológica y la cognoscitivista, podrían considerarse internalistas aunque implican irremediamente al exterior, o contexto, y en algunos casos brindan información importantísima sobre la influencia del contexto en el desarrollo y en la ejecución cognitiva. A continuación abordaremos la perspectiva vygotskiana, que es considerada como externalista por Frawley, aunque es más bien psicológica (es decir, internalista) y centrada en fenómenos de interfase arquitectura / contexto. Abordaremos luego a un grupo de estudiosos del desarrollo del lenguaje, como Bruner (1956, 1975, 1986) y Brown (1956), y de Eva Clark (1993) que comparten con Vygotsky el centramiento en procesos de interfase, pero se centran en el dominio progresivo de estructuras y vocabulario de su lengua materna. Aunque estas perspectivas podrían considerarse estrictamente externalistas implican irremediamente al interior, o arquitectura funcional, o pensamiento, y en ocasiones brindan información valiosísima sobre la influencia de la arquitectura y funcionamiento cognitivos en el desempeño observable del individuo. Finalmente abordaremos dos perspectivas que nosotros consideramos como verdaderamente externalistas. La primera, basada principalmente en Halliday (1978), pero también en Wells (1994), Bernstein (1975) y Orlandi (1987) se refiere al desarrollo del niño inmerso en las distintas semio-senosis constituidas en el espacio familiar, el grupo de amigos y la escuela, donde el habla se constituye en potencial de significación. La segunda y última se refiere a la versión discursiva, pragmática del desempeño cognitivo, la acción verbal de Wittgenstein realizada en el espacio enunciativo de Foucault, con las características discursivas de Halliday (1978), Orlandi y Tolstoi.

LA PERSPECTIVA NEUROLOGICA

La perspectiva neurológica del estudio del cerebro puede considerarse como internalista, en vista de que se centra en el estudio de la estructura y funcionamiento internos del cerebro. Sus protocolos de investigación pueden estar dirigidos hacia la delimitación de núdulos funcionales en el cerebro, entre ellos las áreas de Broca, Wernicke y Geschwind, relacionadas con el pensamiento y la conducta lingüísticos, e íntimamente conectadas entre sí; como resultado de estas investigaciones tenemos un mapa cada vez más detallado de la distribución de núdulos cerebrales. Las investigaciones neurológicas del cerebro pueden también estar dirigidas hacia la determinación de la relación entre nódulo y función; esto puede lograrse por imaginaria del funcionamiento cerebral (v. g. fMRI), o determinando déficits en el desempeño resultantes de lesiones y pérdidas de tejido cerebral. En el primer caso, se crean imágenes de la actividad cerebral como respuesta a un estímulo *externo*, mientras que en el segundo, la parte funcional del nódulo se describe por características en la conducta hacia el *exterior* del sujeto; es decir, en ambos casos, el objeto de estudio se ubica en la frontera o interfase entre la mente y el mundo, internándose hacia ambos lados de esta línea. En estos estudios, a pesar de que la relación con el exterior que el sujeto, como persona, *experimenta al ser estudiado*, está implicada en el objeto de estudio, la neurología del cerebro rara vez se ocupa o da cuenta de

esta relación. En algunos enfoques, se intenta homogeneizar el ambiente físico, creando 'situaciones' o 'contextos' para tomar medidas detalladas de ciertas conductas, pero la condición sociocultural del sujeto y la influencia de su propia historia de desarrollo sobre su desempeño en las tareas que se le encomiendan, es rara vez abordada.

A pesar de esta limitación, debe reconocerse que la cantidad de información generada por la perspectiva neurológica del estudio del cerebro, y la posibilidad de incorporar esta información en un cuerpo de conocimientos con mucha lógica estructural ha contribuido con mucho al conocimiento del ser humano. El mapeo de nódulos de tejido cerebral y su correlación con funciones perceptivas, cognitivas y motoras no solamente nos habla del sitio en el cerebro donde se procesan funciones físicas y sociales comunes y definidas, sino que nos obliga a reconocer estas funciones, a redefinir algunas de ellas y a definir otras que no estaban previamente en nuestro inventario de funciones. Las conductas atípicas producidas por lesión o pérdida de tejido cerebral son, en ocasiones, tan atípicas que nos obligan a revisar constantemente este inventario, a modificarlo o a incrementarlo³. De tal manera que la información y el cuerpo de conocimientos generado por la neurología del cerebro nos habla también de la forma de ser del pensamiento como sistema funcional, al brindarnos una idea cada vez más clara, una visión cada vez más refinada, de la matriz en la que se realiza, de sus límites, elementos, interacciones, transferencias y funcionamiento integral, de los imperativos y restricciones de funcionamiento.



La investigación neurológica de la relación nódulo – función y del mapa de nódulos en el cerebro ha rendido importantes frutos; el más importante para esta investigación es obviamente el nódulo lingüístico, en el lóbulo temporal izquierdo, por encima del oído. La estructura interna de este nódulo se ha ido complejizando conforme las técnicas de análisis se han ido refinando. La Figura 1 muestra las áreas de Broca, Wernicke y Geschwind, en su configuración al final del desarrollo cerebral. Las interconexiones en y entre estas áreas son íntimas, pero el conjunto no está aislado del tejido cerebral circundante. En particular, se conectan con los nódulos de memoria, con áreas sensoriales, principalmente oído, y motrices, principalmente aparato fonador. La función tanto de las áreas de procesamiento en sí, como de las conexiones del conjunto con tejidos adyacentes y distantes, ha

podido comprobarse por las modificaciones en la conducta lingüística producidas por lesión o pérdida de tejido cerebral, modificaciones que pueden ser muy refinadas y sutiles, y van desde déficits en la articulación de las emisiones, déficits en sintaxis, déficits en semántica, déficits en estructuración del discurso y déficits en pragmática⁴. De tal manera que la conducta

³ Un buen ejemplo de estas descripciones atípicas lo constituye el libro 'The man who mistook his wife for a hat' ('El hombre que confundió a su esposa con un sombrero'), un libro mucho más serio de lo que su título deja ver, de Sacks O. (1970).

⁴ Esta información nos fue brindada en el excelente curso de neurolingüística impartido por el Dr. Marcos en el I. I. Filológicas. El doctor posee una videoteca asombrosa que registra conductas lingüísticas en pacientes que han sufrido lesión o pérdida de tejido cerebral.

lingüística es en la realidad una actividad cerebral integral que involucra procesamientos superiores y complejos. Esta forma de ver el funcionamiento cerebral y la actividad lingüística constituye un apoyo para la teoría modular del funcionamiento, pero también para la teoría de interconexión entre módulos que da lugar a un funcionamiento integral.

Desde la perspectiva neurológica del estudio del funcionamiento del lenguaje en una lengua, entonces, los núcleos de memoria y su funcionamiento cobran gran importancia. Hasta ahora se ha podido demostrar la existencia de una cantidad de núcleos de memorias distintas: para rostros y personas, para voces, para episodios experienciales, para conceptos y semántica, para melodías y mantras, para construcción de discurso (fonética, semántica, sintaxis, sentido, pragmática) (Tulvin, E., & Schacter, D.L., 1990). La existencia de estas memorias se demuestra *en conductas características ante lesiones cerebrales*, en las que se muestran pérdidas de uno u otro tipo de información, sin que los demás tipos se vean afectados, y también en la activación de áreas distintas del cerebro cuando la tarea requiere de la recuperación de información de uno u otro tipo.

Tulving y Schacter (1990) oponen la memoria episódica a la semántica. La memoria episódica contiene información experiencial, en forma de bits episódicos con fuerte énfasis en imaginación perceptiva: visiones, sonidos, olores y sabores, e introceptiva: sensaciones, sentimientos, emociones, estados anímicos; los bits no están incorporados en cuerpos de conocimiento sino en cuerpos episódicos, como narraciones bajo cierto título, conformadas por una serie de episodios. Es la historia de vida del sujeto en forma de episodios cuya única relación entre sí es el tiempo (Tulving y Schacter, 1990). Estudios neurológicos han demostrado que esta memoria se localiza en la parte media del lóbulo temporal, en contacto estrecho con estructuras del cerebro medio.

La memoria semántica es memoria de conocimiento, factual o conceptual; también contiene el conocimiento enciclopédico y el acervo categórico del sujeto. Su relación con el lenguaje es muy íntima porque, de acuerdo con Vygotsky (1934), el uso de la lengua en sociedad da lugar a procesos de descontextualización de las representaciones y a la categorización de los significados que nombra. Según Tulving y Schacter (1990), en la memoria semántica, el cerebro almacena información sobre las palabras, cómo se ven y lo que representan, y cómo usarlas en forma organizada; en la dimensión arquitectónica, la memoria semántica se organiza jerárquicamente en hiperonimias e hiponimias, y cualitativamente en categorías con estructuras gestálticas típicas o focales e instanciamientos atípicos y en áreas de significado de distinta amplitud y grado de inclusión. Los estudios neurológicos han demostrado que esta memoria se encuentra también en la parte media del lóbulo temporal, pero establece conexiones más estrechas con el núcleo lingüístico. La investigación de Peraita y Sánchez (1998) es un excelente ejemplo de un estudio neurológico sobre la función mnemónica semántica, realizado casi en su totalidad con *mediación lingüística*: fluidez de ejemplares de categorías semánticas, definición conceptual de categorías, denominación de dibujos, reconocimiento de atributos.

Es interesante el hecho de que un estímulo simbólico determinado, sea de origen externo o interno, active siempre ambos campos mnemónicos, y muchas veces la resolución de un problema depende del énfasis que el sujeto asigna a cada uno de los dos componentes, lo que a su vez depende, con mucho, de la calidad del estímulo, de su contenido simbólico, de su

familiaridad o ajenidad, de su contenido emotivo, de su claridad estructural, y también de la historia experiencial del sujeto, de su capital semántico y de su estado anímico y emotivo en el momento de realizar la tarea (Cole, 1997).

Los procesos individuales de desarrollo y maduración de los seres humanos son sumamente complejos y muy largos. Como expone Cowan (1979), el cerebro sufre procesos de crecimiento y eliminación, de acuerdo a programaciones complejas que se prolongan hasta varios años *más allá del nacimiento*, y resultan en una extremadamente imbricada estructura de red de conexiones sorprendentemente exacta en su regularidad a través de todos los seres humanos.

De acuerdo con Schoenhimer (1946), el recién nacido de la mayoría de las especies de aves y de mamíferos tiene la capacidad para discriminar sonidos emitidos por miembros de su especie, de entre el ambiente acústico que lo rodea, y según Verma *et al* (1984), el niño al nacer puede discriminar *lo que es lengua* de entre lo que no lo es, en el estímulo acústico del ambiente. Según Schoenhimer, el aparato fonador del sujeto *estimula al oído*, es decir, el sujeto oye los sonidos que él mismo produce y procesa esos sonidos en la misma forma que procesa los sonidos del ambiente; en el proceso de maduración, el sujeto contrasta lo que oye desde fuera con lo que oye desde dentro, para dominar *cognitivamente* su propio aparato fonador y calibrarlo a lo que oye. Schoenhimer hace notar que este proceso de calibración se realiza satisfactoriamente en un ambiente que proporciona al niño *estímulo* suficiente para que éste pueda contrastar continuamente y durante meses, e incluso años, lo que oye con lo que produce. Si el estímulo es muy pobre, por debajo de un límite o umbral mínimo, el niño no logrará una calibración satisfactoria.

Un área de investigación neurológica que ha producido datos valiosos sobre el desarrollo del pensamiento en el infante es la neuropsicología evolutiva, que se centra en la relación entre las funciones cognitivas y el cerebro en desarrollo. Uno de los máximos exponentes en esta área es Luria (1982). Según este autor, la maduración de las áreas de la corteza cerebral involucradas en procesos superiores y complejos del pensamiento no se completa, funcionalmente, sino hasta alrededor de los 7 años de edad. Golden (1981) por su parte afirma que estas áreas no son funcionales antes de la adolescencia. Una propuesta para conciliar esta discrepancia es la de Das (1998); basado en una gran cantidad de estudios, Das propone que el desarrollo del pensamiento en el infante se realiza en etapas de ‘aceleración’ y etapas de ‘asentamiento’. La primera etapa se produce entre los 4 y los 7 años de edad, e incluye la expansión de las conexiones entre la parte anterior y posterior de la corteza cerebral. La segunda etapa tiene lugar entre los seis y los ocho años de edad e incluye la expansión de conexiones de largo alcance. Durante estas dos etapas, los niños pasan por un período de desarrollo rápido; aprenden a dominar tareas sencillas pero intencionadas, su conducta está cada vez más mediada por el habla, la persistencia de sus respuestas disminuye mucho y la capacidad de la memoria de trabajo aumenta (Das, 1998). La tercera etapa se manifiesta en las conexiones temporales-frontales del hemisferio derecho y se produce entre los ocho y los diez años de edad. Al final de esta etapa, los niños han adquirido el dominio de la inhibición proactiva, tanto verbal como no verbal, el mantenimiento de más de un conjunto de información en la memoria de trabajo y la comprobación de hipótesis. En una cuarta etapa que se realiza entre los 12 y los 15 años de edad, se manifiesta un proceso de facilitación de conexiones tanto al interior del lóbulo frontal como de aquellas entre el lóbulo frontal y otras

áreas del cerebro cercanas y distantes. Al final de esta etapa el adolescente es mucho más fluido y rápido en procesamientos superiores y complejos. Aún en una quinta etapa, al final de la adolescencia, el sujeto adquiere la capacidad de plantearse alternativas de solución a un problema y seleccionar una que considera más conveniente. Estas funciones se realizan en los lóbulos frontales, la porción del cerebro que madura en las últimas etapas del desarrollo; sin embargo, para su realización, utilizan información principalmente de la memoria semántica, y son mediadas por lenguaje, ambas áreas del cerebro que maduran antes.

La descripción neurológica del desarrollo de las capacidades para discriminar, procesar, almacenar y recuperar información *del ambiente* se acerca mucho a la propuesta conexionista (Harris, 1992), y aún más a la propuesta de Pérez et al (1974), que consideran los aprendizajes como cambios en las fuerzas de conexión de las neuronas y fibras nerviosas del cerebro. Son capacidades *de relación* entre la arquitectura del cerebro y el ambiente, que se traducen finalmente en lo que algunos llaman ‘adquisición’, otros ‘internalización’, y aún otros más ‘aprendizaje’.

LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA

Frawley (1997) considera como corrientes internalistas al innatismo de Chomsky, al computacionismo de Anderson, y a casi toda la ciencia cognitiva. Son concepciones de la mente que normalmente enfatizan los hechos que se encuentran dentro del límite entre la mente y el mundo. Según Frawley, la perspectiva cognoscitivista constituye simplemente la creencia de que los factores cruciales para la explicación de la conducta lingüística se hallan en la arquitectura funcional del cerebro, ya sea una mente en un cuerpo, una red computacional o un modelo arquitectónico. Se concibe a la mente como un dispositivo con un código abstracto. Los científicos cognitivos conciben la mente humana como un sistema complejo que recibe, almacena, recupera, transforma, y transmite información en forma autónoma.

Bajo la perspectiva cognoscitivista se han producido obras de gran valor que han enriquecido enormemente nuestro conocimiento sobre el pensamiento humano; con muy pocas excepciones, los estudios realizados bajo esta perspectiva parecen interesados en cómo procesa información el adulto promedio. Las contribuciones cognoscitivistas al conocimiento del pensamiento humano nos brindan, para la presente investigación, información rica y valiosa, organizada en cuerpos lógicos de conocimiento, respecto a lo que hace al pensamiento y respecto a procesos cognitivos de distinto nivel y calidad; si vamos a estudiar la influencia del ambiente sobre el desarrollo del lenguaje, como pensamiento, es imprescindible conocer a la víctima, digámoslo así, de tal influencia: el pensamiento.

Las investigaciones bajo la perspectiva cognoscitivista pueden clasificarse en tres grupos que describiremos sucintamente a continuación, en lo referente a sus contribuciones al conocimiento sobre el pensamiento humano, y en lo referente a las formas en que estas contribuciones toman en el estudio de la influencia del ambiente sobre el desarrollo del lenguaje, como pensamiento.

Encontramos primero a los observadores y experimentadores de la conducta (sea o no lingüística) en la resolución de problemas planteados por el investigador; los representantes más relevantes en este grupo son Piaget (1972), y Luria (1982), aunque este último puede considerarse también externalista, en vista del reconocimiento de la influencia del ambiente social de la corriente vygotskiana en la que se inserta.

Aunque los procesos ontogénicos de maduración de la corteza cerebral y de aprendizajes asociados a esta maduración, al poner en evidencia el papel crítico del ambiente en su realización, son tema non grato para los cognoscitivistas, Piaget (1972, 1975, 1982) es uno de los poquísimos cognoscitivistas dedicados al estudio de procesos ontogénicos, en particular de *la maduración sensorio-motriz en el niño, y de la percepción, apreciación y cálculo de información física y dimensional* (v. g. volumen, tamaño, cantidad). Según Piaget estos procesos de desarrollo comienzan desde la infancia temprana y alcanzan su ‘madurez’ (e. g. lo que Piaget considera dominio de tales procesamientos) entre los 7 y los 9 años. La descripción de Piaget de estos procesos de maduración es tan detallada y exacta, y sus medios de demostración tan claros, que su influencia sobre los estudios de desarrollo del lenguaje se siente aún ahora.

Piaget consideraba que, para la realización de este proceso constructivista en el niño, era necesario que los rasgos del ambiente social fuesen *transculturales* en todos los aspectos esenciales:

Ya sea que estudiemos niños en Ginebra, París, Nueva York o Moscú, en las montañas de Irán, o en el corazón de África, o en una isla del Pacífico, observamos en todo lugar ciertas formas de conducir intercambios sociales entre niños, o entre niños y adultos, que actúan sólo por su funcionamiento, independientemente del contexto de información brindado a través de la educación. En todos los ambientes, los individuos hacen preguntas, trabajan juntos, discuten, ponen cosas en oposición; y este intercambio constante entre los individuos tiene lugar a través de todo el desarrollo de acuerdo a un proceso de socialización que involucra la vida social de los niños mismos tanto como sus relaciones con niños más grandes o con adultos de todas las edades (Piaget, 1972, pág. 35)

De tal manera que, aun cuando Piaget reconocía que los factores socioculturales podrían acelerar o retardar una etapa de desarrollo, hasta el punto de sugerir que, en algunos escenarios culturales, la etapa final del pensamiento operacional formal podría no alcanzarse, el contexto sociocultural de la cognición y su desarrollo era visto como una condición simplemente necesaria, tal vez limitante, que podría *solamente modular* el ritmo y el punto terminal de una secuencia universal, endógena, de desarrollo cognitivo.

Gran parte de la crítica a la perspectiva de Piaget va justamente en el sentido de la sobregeneralización hacia toda la población humana (e. g. como universales cognitivos) de los datos obtenidos de niños de cierta nacionalidad, viviendo en cierta sociedad, compartiendo cierta red de significados, asistiendo a cierto tipo de escuelas con cierto tipo de contenidos y métodos de enseñanza. La controversia, entonces, radica en la amplitud que se adjudica a la

modulación ejercida por el contexto sociocultural en el desarrollo de los segregados cognitivos propuestos por Piaget.

Un segundo grupo de cognoscitivistas lo constituyen los propositores de arquitecturas cognitivas. Los integrantes más conocidos de este grupo son Rumelhart, (1977) y Anderson (1983, 1985), cada uno con su propia propuesta de arquitectura. Menos difundida, pero igualmente importante para el presente trabajo es la propuesta de Das (1998) para la planificación cognitiva. Hay dos maneras de realizar estos estudios; en la primera, se crea una arquitectura computacional *para imitar* procesamientos que la gente realiza (v. g. jugar ajedrez); en la segunda, se proponen arquitecturas hipotéticas *para explicar* los procesamientos que la gente realiza (v. g. una arquitectura que dé cuenta del acto de leer).

Los procesamientos abordados son segregados observables en la conducta de la gente común que el investigador define y que pueden variar en su calidad y amplitud; por ejemplo, un autor decide crear una arquitectura que juegue ajedrez mientras que otro decide crear una arquitectura que mueva un brazo para tomar un objeto con una pinza en el extremo; o un autor propone una arquitectura para describir el acto de leer un texto, mientras que otro propone una arquitectura para reconocer letras escritas. Estos procesamientos, entonces, constituyen en realidad propuestas de segregación de la conducta o del pensamiento humanos.

Excepto por la propuesta de Rumelhart, los otros tres propositores de arquitecturas cognitivas mencionados se ocupan más o menos extensamente de los procesos de ‘aprendizaje’ necesarios para la realización de los procesamientos que ellos mismos segregan, colocando todo el énfasis en las modificaciones sufridas por la arquitectura a lo largo de tales procesos de aprendizaje, mientras que la influencia de la calidad del ambiente donde se realizan tales aprendizajes es por lo general ignorada; en algunos casos, el ‘ambiente’ es substituido por un conjunto de estímulos de tal calidad y en tal cantidad como para ‘inducir’ un ‘aprendizaje’, como en el caso de las arquitecturas propuestas por Rumelhart y Anderson, y por la corriente conexionista, mientras que en otros el ‘ambiente’ es estandariza a una neutralidad máxima, en recintos relativamente pequeños y cerrados, y las observaciones se realizan sobre conductas inducidas por estímulos también estandarizados; es la creación de situaciones de observación muy parecidas a las de Piaget; es el tratamiento de un ser humano observado como si fuera a-histórico, o a-social, en aras de conocer los procesos cognitivos involucrados en la resolución de algún problema.

Una ventaja temporal pero inesperada es la proliferación que han tenido estos estudios en las últimas décadas, y que ha redundado en un catálogo verdaderamente rico de situaciones de observación, de tareas para asignar al sujeto, de formas de plantearlas, de materiales que se ponen a su disposición, de la inducción de la acción, la interacción y la proyección ejercidas por el coparticipante adulto. Además, las condiciones de control del ambiente, si bien se han flexibilizado, siguen siendo canónicas en la mayoría de los estudios, lo que permite la integración de la información obtenida en cuerpos de conocimiento coherentes. Más importante es el hecho de que nos brindan una descripción clara de aquello que es influido por el ambiente, aquello sobre lo cual el ambiente estaría actuando.

La inclusión del lenguaje como procesamiento cognitivo es diferente en cada una de las propuestas. Rumelhart (1977) y Anderson (1983) incluyen el procesamiento lingüístico como

un módulo especial de la arquitectura general, con su propio funcionamiento interno, y dedican sitios específicos en sus exposiciones para abordar este funcionamiento. Sus análisis van desde el reconocimiento de fonemas o grafemas hasta el reconocimiento de palabras, de frases y de oraciones simples y complejas, formas de pregunta y negación, o pronomiación relativa; la diversidad de niveles de articulación, de complejidad estructural, de profundidad semántica que abarcan en sus estudios es muy amplia sobre todo en lo referente a sintaxis.

En el grupo de los cognoscitivistas se incluye también la corriente conexionista que propone una arquitectura modificable *ad hoc* (Harris, 1992). De acuerdo con Frawley (1997), el conexionismo pone énfasis en la manipulación de símbolos realizada por arquitecturas híbridas conexionistas-simbólicas. Los conexionistas, que se enorgullecen de su sensibilidad hacia los modelos externos y hacia la inclusión de la mente en el mundo, poseen, sin embargo, una visión muy empobrecida de lo que es el mundo externo; emplean gran cantidad de su tiempo construyendo y justificando unas *redes internas* ricas, adaptables, inteligentes, y *descontextualizadas*. El conexionismo se adhiere esencialmente a la ideología de la corriente principal de la ciencia cognitiva y construye una mente desde dentro; el mundo externo es un contexto *virtual* idealizado (Frawley, 1997).

El conexionismo dedica sus construcciones arquitectónicas (llamadas redes neurodales) casi enteramente al desarrollo del lenguaje. El aprendizaje se concibe como la extracción de regularidades implicadas en un conjunto de unidades de estimulación. Las redes neurodales se construyen *ad hoc* para el aprendizaje de cierto bit de conocimiento lingüístico, como el reconocimiento de fonemas o la formación de cadenas plausibles con el enlace *sobre* o con el enlace *en*, o la formación de oraciones complejas con algún pronombre relativo; hay mucho más énfasis en la semántica y en las relaciones de sentido que en las arquitecturas propuestas por Rumelhart y por Anderson. El proceso inicia con la creación de un algoritmo ‘input-tarea-dictamen-retroalimentación’. Dos rasgos de los algoritmos son muy importantes para la presente investigación: primero, el input está constituido por una *gran cantidad de unidades de estimulación* (de mil a dos mil unidades), que pueden ser frases u oraciones simples o complejas; sin embargo, el número de unidades lexicales involucradas en todo el conjunto es limitado (no más de 150), de tal manera que estas unidades lexicales se repiten una y otra vez, pero en diferentes contextos semánticos con la misma estructura sintáctica. El segundo es que el conjunto de unidades de estimulación, y cada una de estas unidades en particular, debe obedecer estrictamente la lógica de *la regularidad meta*, para que la red sea capaz de extraerla en el proceso de ‘aprendizaje’ (Harris, 1992).

En cada puesta en marcha, la red es estimulada en serie, por una unidad de input tras otra; la parte ‘input’ alimenta a la red a través de una capa neurodal de percepción; la red distribuye la señal a través de neurodas, para arribar a un dictamen que el retroalimentador juzga como correcto o incorrecto. Si juzga ‘correcto’ entonces la ruta de transmisión de la señal es facilitada incrementando las fuerzas de conexión entre neurodas a costa de la inhibición de otras rutas cuyas fuerzas de conexión disminuyen. Si juzga ‘incorrecto’, el sistema de fuerzas de conexión regresa al estado en el que se encontraba antes de la introducción del input. Lo que los conexionistas llaman ‘aprendizaje’ consiste en un incremento progresivo de dictámenes correctos hasta arribar a una eficiencia de 90% o mayor. Una vez que la red arriba a esta eficiencia, se considera a la regularidad meta como aprendida. Si la red se deja en el estado conectivo que ha alcanzado después del proceso de aprendizaje y se repite la serie de

estimulaciones, emite dictámenes correctos en aquellas unidades donde, en la primera etapa, había emitido dictámenes incorrectos (Harris, 1992).

La corriente conexionista nos brinda, entonces, un panorama muy rico y diverso de segregación de la lengua en regularidades semánticas y sintácticas al igual que los trabajos de Rumelhart y de Anderson. Sin embargo, para la presente investigación es otra la contribución más importante del conexionismo: la descripción básica de lo que podría considerarse como el ‘ambiente lingüístico’, es decir, ese conjunto de unidades de estímulo, o input, que es usado como una especie de sustituto del ambiente, y es alimentado a la red a través de un nivel o capa neurodal denominada ‘perceptiva’. Dicho de otra manera, la gran cantidad de instanciamientos de la regularidad meta, y la estricta lógica interna a través de este conjunto de instanciamientos con respecto a la regularidad meta, son condiciones necesarias para la realización del ‘aprendizaje’; es decir, para los conexionistas, *la cantidad y calidad del estímulo lingüístico en el entorno* del sujeto, a través de su desarrollo ontogénico, son elementos críticos del ambiente para el desarrollo del lenguaje y en la adquisición de la lengua.

En el tercer grupo de cognoscitivistas consideramos a los propositores de imaginiería lingüística, es decir, la imaginación, en esquemas de significado, de la proposición contenida en una unidad estructural, en una arquitectura de relación. El integrante más relevante de este grupo es, por supuesto, Langacker (1987, 1982). La importancia de la magna obra de este autor en la lingüística formal moderna no puede exagerarse; cada página de su obra es un extracto de sabiduría, buen sentido y científicidad. El inventario de imaginiería lingüística que Langacker propone ha penetrado en el campo de la lingüística hasta volverse ubicuo, no sólo en lo referente a la imaginiería en sí, sino a la cantidad y calidad de los segregados lingüísticos que propone, y que, en un conjunto coherente, él denomina ‘gramática cognitiva’.

A la imaginiería propuesta por Langacker (1987, 1982) para dar cuenta del procesamiento de los significados simples y articulados de las representaciones lingüísticas, subyace el principio de que la mayoría de los usuarios de una lengua (sea hablada o escrita) no realiza un procesamiento gramatical de las representaciones lingüísticas, o si lo hace no es consciente de ello, y de que, por lo tanto, la resultante del procesamiento no es otra representación lingüística, sino un esquema imaginario donde los significados representados se relacionan de cierta forma entre sí según se especifica en la representación lingüística; la imaginiería esquemática que propone Langacker guarda, en principio, una semejanza con la teoría Gestalt (González, 2009) de interpretación de la realidad; la imagen esquemática evocada por una representación lingüística es un todo integrado de relaciones de significado; hay, en principio, una pretensión de igualdad entre la representación lingüística y la imagen esquemática. Sin embargo, en contraste con la teoría Gestalt básica (González, 2009), la imaginiería de Langacker es dinámica, muy abstracta y con una formalidad *lingüística* estricta, aunque no tradicional.

Tres elementos en la obra de Langacker resultan importantes para la presente investigación. Primero, Langacker atiende al concepto de universalidad como atributo de los segregados lingüísticos que propone, y al abordar cada uno de ellos se ocupa de dar ejemplos de lenguas que incluyen tal segregado y aquellas que no (si las hay y él las conoce); es decir, que cada lengua se presenta como un sistema singular en el sentido de que, si bien en diferentes lenguas

pueden encontrarse expresiones que parecen decir lo mismo, podría ser que la representación en sí difiera, no solamente en la estructura sino en las relaciones que tal estructura establece entre los componentes que la conforman. Mucho de estas diferencias se encuentra en los instrumentos gramaticales de la lengua. Langacker (1987), al definir la imaginaria como: ‘nuestra habilidad para construir una cierta situación de muchas formas distintas, mirándola desde diferentes perspectivas, enfatizando ciertas facetas sobre de otras, aproximándonos a ella en diferentes niveles de abstracción’ (pág. 47), explica que:

El léxico y la gramática son almacenes de imaginaria **convencional**, que difieren sustancialmente de una lengua a otra. Si una lengua dice ‘estoy frío’, la otra dice ‘tengo frío’ y una tercera dice ‘está frío para mí’, estas expresiones difieren semánticamente a pesar de que se refieren a la misma experiencia, porque emplean diferentes imágenes para estructurar el mismo contenido conceptual básico. Es una premisa central en la gramática cognitiva que el significado es específico de la lengua hasta un grado considerable. No se puede presumir una universalidad completa de la estructura semántica aun cuando se suponga que la habilidad y experiencia cognitiva humana son comparables a través de las culturas’ (Langacker, 1987, pág. 47).

De esta explicación se desprende que, en cada una de las tres expresiones, el sujeto establece una relación diferente con un elemento del ambiente: el frío. En el primer caso, el sujeto considera al frío como un estado corporal, en el segundo lo considera como una posesión, y en el tercero el sujeto se ubica como objeto pasivo del frío; es decir, *la relación del sujeto con el frío* es diferente en cada caso. Este, claro, no es un caso aislado, es decir, las lenguas difieren no solamente en cómo establecen la relación entre el sujeto y el frío, sino en cómo establecen relaciones entre elementos del ambiente, entre el sujeto y elementos del ambiente, y entre el sujeto consigo mismo. De tal manera que la definición de Geertz (1997) de cultura como ‘la red de significados en la que el humano se encuentra suspendido’ debe ampliarse para incluir las relaciones que la cultura establece entre estos significados y los instrumentos lingüísticos que la lengua incluye para expresar estas relaciones en las representaciones lingüísticas.

Un segundo elemento de la obra de Langacker (1987, 1982) importante en esta investigación, y que se desprende de la cita de arriba, es que, en cuanto que cada lengua es un sistema singular de representación no solamente respecto a los significados que segrega, sino también respecto a las relaciones que establece entre los significados, entonces influye en el pensamiento del sujeto, tanto en las unidades que pondrá en juego al analizar la realidad, como en las relaciones entre las unidades que tiene a su disposición y que pondrá en juego en tal análisis. Dicho de otra manera, los hábitos semánticos, estructurales, proposicionales y oracionales de la lengua así como las variaciones de estos hábitos en función de las intenciones, los contextos, los eventos, las situaciones particulares de uso de la lengua influyen fuertemente en la conformación de los hábitos cognitivos del sujeto, las distintas proyecciones y rutas de procesamiento, la definición de lo que es un *problema*, la selección de alternativas de dictamen final (cualquiera que sea el nivel de procesamiento). Seguramente es este poder tan fuerte de la lengua sobre el pensamiento lo que lleva a Vygotsky (1934) a colocarla como el mediador por excelencia entre el ambiente y la arquitectura cognitiva, y entre ‘departamentos’ cognitivos en el interior del pensamiento.

Un tercer elemento en la obra de Langacker (1987, 1982) importante para esta investigación es su declaratoria externalista:

Cualquier examen serio del inventario lexical revela la necesidad de un modelo no reduccionista, basado en el uso. Un ítem lexical de ocurrencia frecuente despliega una variedad sustancial, a menudo impresionante, de sentidos interrelacionados y usos *convencionalmente sancionados*; el conjunto de sus valores establecidos puede ser considerado como una categoría compleja, cuyos miembros son tratados como equivalentes para efectos simbólicos (y para otros propósitos). El conocimiento convencional del hablante sobre tal categoría no puede ser reducido a una caracterización única. Aún cuanto todos los valores sean analizados plausiblemente como instanciamientos de un solo esquema abstracto, o como extensiones de un solo prototipo, no hay manera de predecir, a partir solamente del esquema o del prototipo, cual combinación de instanciamientos o extensiones, en el conjunto de todos los posibles, es explotado convencionalmente en la comunidad de habla. Este conocimiento es separado sólo arbitrariamente de otros aspectos de la aprehensión de sujeto de la estructura lingüística: los hechos del uso convencional yacen en el fundamento mismo de la estructura lingüística y deben ser incluidos en la gramática de la lengua. Langacker (1982, pág. 446)

Puede verse entonces que, aun cuando Frawley (1997) considera a los cognoscitivistas como internalistas estrictos, no solamente les resulta imposible escapar de la relación entre el individuo y el exterior, sino que no parecen desear tal escapatoria, y en ocasiones nos brindan declaraciones, información y conocimiento importante sobre esta relación y sobre la influencia del ambiente en las ejecuciones cognitivas del individuo. Aun así, ambiente, ambiente social, cultura, convencionalización, y otros términos relativos al exterior del individuo se refieren a una especie de materia amorfa y gris que sabemos que influye en el desempeño cognitivo y lingüístico del sujeto, pero no sabemos realmente qué es.

LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Moviéndonos desde un internalismo moderado hacia un externalismo moderado, arribamos a Vygotsky (1934). Frawley (1997) considera a Vygotsky en el polo opuesto al internalismo y a la ciencia cognitiva, y lo clasifica como el externalista por excelencia; la consideración está justificada porque Vygotsky asigna, efectivamente, un papel determinante al ambiente, particularmente al ambiente social, en el desarrollo del niño. Sin embargo, como veremos en este apartado, en el transcurso de los trabajos de Vygotsky, la construcción y exposición de conceptos, la asignación de énfasis, la proyección de sus propuestas teóricas, son sobre procesos *mentales*, internos más que externos; en este sentido, Vygotsky puede ser considerado como un *precursor* de la ciencia cognitiva. Al asignar el énfasis en la influencia del ambiente social sobre los procesos mentales, y al mismo tiempo dedicar grandes extensiones a constructos mentales, Vygotsky está en realidad ocupándose de fenómenos de interfase entre el ambiente y el individuo que resultan en la conformación de su personalidad y

de sus estilos cognitivos y emotivos. Aun así, en comparación con los trabajos desde la perspectiva cognoscitivista, Vygotsky dedica inmensamente más espacio al ambiente de desarrollo del individuo, y por lo tanto puede ser considerado como externalista.

Vygotsky muestra un segundo sesgo en sus trabajos: está muy preocupado por la eficiencia de los procesos de enseñanza formales en las escuelas, en el logro de un buen desarrollo mental en los alumnos. Dedicó también grandes espacios a analizar esta cuestión, y muchas de sus 'situaciones de investigación' son eventos sociales muy similares a los eventos escolares formales: un encargado de la situación, padre o tutor, uno o un pequeño grupo de aprendientes y un tema de aprendizaje. Poco espacio, en comparación, se dedica al ambiente no escolar, espontáneo, en la familia, o el grupo de amigos, o en los eventos sociales cotidianos. Sin embargo, como veremos en este apartado, no es que Vygotsky no considere importantes a estos ambientes, sino que les dedica menos espacio y explicación, aunque los menciona constantemente.

Dos elementos en la vida de este gran exponente de la investigación genética influyeron determinantemente en su enfoque externalista: primero, el tiempo en el que vivió, en la recientemente formada Unión Soviética, bajo la fuerte influencia de las ideas marxistas que privilegiaban lo social sobre cualquier otro elemento de vida, y segundo, su vida en familia que le brindó experiencias de fuerte socialización, y de contacto con la lengua escrita, tanto literaria como académica, tal como expone su biógrafo Levitin (1982):

Tanto su padre como su madre fueron capaces de proporcionar un ambiente intelectualmente estimulante para sus hijos. El estudio del padre de Vygotsky siempre se hallaba a disposición de los niños. Allí organizaban todo tipo de reuniones, se retiraban a estar solos o quedaban con algún grupo reducido de amigos. El comedor también era un lugar de comunicación al producirse invariablemente una amena e interesante conversación alrededor de una gran mesa a la obligatoria hora del té. Las charlas en torno al samovar desempeñaron un papel importante en la formación de la mentalidad de los niños, especialmente de los mayores. (Levitin, 1982, págs. 24-25)

Rara vez se tiene la oportunidad de conocer aquellos elementos de la vida de investigadores renombrados que obviamente influyeron determinantemente en la selección, no solamente de sus carreras, sino del enfoque con el que se aproximan a la práctica profesional. Esta pequeña descripción nos brinda, además, una serie de elementos que conforman lo que puede ser un ambiente rico y motivante para el desarrollo de la lengua en el niño; un estudio abierto, libros de muy diversos temas, charla interesante en las reuniones familiares.

Vygotsky considera el enfoque 'genético' como un imperativo metodológico; la ontogénesis implica la operación simultánea e interrelacionada de más de una fuerza de desarrollo; especifica cuatro dominios en los cuales un enfoque genético es necesario para explicar adecuadamente los procesos mentales humanos. Éstos son: (1) la filogénesis (el desarrollo en la evolución de la especie humana), (2) la historia sociocultural (el desarrollo en el tiempo de una cultura particular), (3) la ontogénesis (el desarrollo en la vida de un individuo), y (4) la microgénesis (el desarrollo en el curso de, y resultante de, interacciones particulares en

escenarios socioculturales específicos). El desarrollo en cada uno de estos dominios no es una recapitulación de los precedentes, cada uno tiene sus propios principios explicativos (Wells, 1994).

Vygotsky concebía a la ontogénesis formada por una línea ‘natural’ y una línea ‘social’ o ‘cultural’ del desarrollo:

El desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forma una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otro.

El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo -el natural y el cultural- coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño (Vygotsky, 1934, pág. 47).

Así, Vygotsky (1934) supone que los aspectos del desarrollo cognitivo deben explicarse sobre la base de principios diseñados para la explicación de los fenómenos biológicos y también sobre la base del dominio y la interiorización de los medios simbólicos o las prácticas sociales. Evita, entonces, tanto un reduccionismo biológico que ignora las fuerzas culturales y sociales, así como también evita un ‘reduccionismo cultural’, que ignora las fuerzas biológicas.

Sin embargo, aunque puede apreciarse que los presupuestos teóricos de Vygotsky apuntan hacia una ‘fusión’ en la que ‘ambos planes de desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se entrecruzan’, en la práctica se centró casi exclusivamente en la manera en la que las fuerzas culturales transforman el curso natural del desarrollo. Para Vygotsky, entonces, el curso natural del desarrollo era un proveedor de ‘materias primas’ que son luego transformadas por las fuerzas culturales, un proveedor de condiciones necesarias, pero no suficientes, para la operación de las fuerzas sociales. La maduración orgánica desempeña el papel de una *condición*, más que el de un poder de motivación del proceso de desarrollo cultural. Para Vygotsky (1934), las fuerzas naturales y las fuerzas culturales operan completamente independientes durante la ontogénesis (Frawley, 1997).

En ningún lugar puede mostrarse mejor la diferencia de énfasis entre el papel de las fuerzas naturales y las fuerzas culturales en el desarrollo cognitivo del niño, que en las discrepancias entre Vygotsky y Piaget. Vygotsky hace múltiples referencias a las investigaciones iniciales de Piaget sobre el desarrollo sensorio-motriz del niño. Piaget consideraba que el ambiente social del niño podría influir sobre su *desarrollo sensorio-motriz* acelerándolo o haciéndolo más lento, pero nunca inhibiéndolo por completo. Vygotsky, por otro lado, consideraba que el *desarrollo cognitivo* del niño es *causado* por el ambiente social en el que el niño se desenvuelve. A lo que parece, ni estaban hablando de lo mismo cuando hablan de desarrollo,

ni estaban hablando de lo mismo cuando hablan de causas y efectos del desarrollo ontogénico.

Piaget se centró mucho en el desarrollo motriz en los primeros años de la infancia, y en el desarrollo de conceptos científicos en edades más avanzadas, incluyendo la adolescencia. Piaget sí parece considerar que ambos tipos de desarrollo pueden realizarse al margen de las características particulares tanto del ambiente físico como del ambiente social en el que el niño se desenvuelve; el ambiente es, entonces, solamente una matriz neutral, amorfa y gris, donde el individuo, indefectiblemente, arribará a un dominio de sus capacidades motrices y sensoriales. Este desdén por el ambiente y por su influencia en el desarrollo sensorio-motriz del niño costó caro a Piaget, ya que fue justo en este sentido donde las críticas a sus propuestas se centraron.

Vygotsky (1934), por su parte, se centró mucho en la influencia, más que del ambiente social, de la socialización (que no en el ambiente físico ni en el biológico) sobre el desarrollo de funciones mentales superiores, en particular la generalización, la descontextualización y la formación de categorías, funciones que muchos autores actualmente consideran como una sola; el ambiente social es, entonces *la* determinante en este desarrollo. Al ignorar el papel de la disposición mental natural, de la arquitectura funcional del aparato cognitivo en el desarrollo de las capacidades cognitivas, Vygotsky pagó también un precio alto ya que fue justo en este sentido donde se centran las críticas a su propuesta.

A mi parecer, ambos autores son verdaderos colosos de la investigación sobre el desarrollo del funcionamiento mental; es fácil imaginarlos absortos en un diálogo de mutua colaboración, informándose uno al otro sobre este tema que, obviamente, los apasionaba a ambos, adelantando y criticando los últimos datos obtenidos; este diálogo se nota en sus escritos; de hecho, Vygotsky menciona repetidamente a Piaget, en muchos puntos está de acuerdo con él, y emite sus críticas en forma muy respetuosa (Vygotsky podía ser implacable con investigadores que consideraba ‘insulsos’). Piaget, por su parte, responde a las críticas de Vygotsky en un ensayo posterior a la muerte de Vygotsky, y se lamenta de no tener la oportunidad de discutir con él, en vivo, sus críticas, a la luz de información nueva.

Un elemento en el que están de acuerdo los dos investigadores respecto al desarrollo de las capacidades cognitivas, cada uno en las suyas, es que éste no sucede en forma continuamente progresiva hacia el pensamiento del adulto, sino que sucede en saltos no solamente cuantitativos sino también, y en mayor medida, cualitativos; son cambios en la forma de uso, o de funcionamiento, de todo el aparato cognitivo. Combinando los resultados de los dos investigadores, estos cambios se dan alrededor de los cuatro años, alrededor de los nueve años, alrededor de los 14 años y al final de la adolescencia.

Otro elemento en el que están de acuerdo los dos investigadores es que, a través del desarrollo ontogénico, el sujeto va siendo cada vez más capaz de abstraer, o descontextualizar unidades conceptuales de la realidad cotidiana, segregar y generalizar atributos descriptivos que permiten tal abstracción, formar conceptos y utilizarlos en la resolución de problemas. Difieren en las particulares unidades conceptuales; Piaget se enfoca sobre lo que Vygotsky llama ‘conceptos científicos’, mientras que Vygotsky no se enfoca sobre ningún tipo de concepto, aunque establece la distinción entre conceptos científicos y conceptos cotidianos.

Un tercer elemento común es la extraordinaria sencillez y elegancia de sus métodos de investigación, la lógica en la estructura del experimento, del plan experimental, su adecuación para brindar la información precisa que el investigador está buscando para dar fundamento sólido a su teoría, la contundencia de sus resultados y la lógica en sus conclusiones. Son inspiradores de una nueva forma de hacer investigación usada por una miríada de investigadores actualmente.

Elementos donde muestran total desacuerdo son: el origen de los cambios en la forma de funcionamiento del aparato cognitivo, y el origen y destino del habla egocéntrica y el habla interior; este último punto lo discutiremos en su momento. Respecto al primer punto, Piaget (1972, 1975, 1982) pone todo el peso de este origen en la evolución y maduración del propio aparato, es decir, los cambios son naturales, mientras que Vygotsky (1934) pone todo el peso en el ambiente social del niño, es decir, para él, los cambios se originan en el exterior. Es curioso que, a pesar de esta discrepancia, ambos propongan más o menos los mismos cambios descritos arriba, y se ocupen principalmente de los cambios en sí, sin atender al ambiente en el que se realizan. En el caso de Vygotsky, es un abordaje de los procesos de interfase; lo que estudia son los efectos de la socialización sobre los cambios en la forma de uso del aparato cognitivo, pero no la socialización misma. Ninguno de los dos investigadores pone en duda que tal desarrollo se realiza con el mismo éxito en todos los sujetos cognitivamente intactos. Tampoco hay un abordaje de la relación entre las variaciones del ambiente físico, biológico y social, y las variaciones en la influencia de distintos ambientes sobre el desarrollo del aparato cognitivo, ni se abordan las propias posibilidades descriptivas del ambiente, los rasgos de éste que pueden funcionar como variables descriptivas con influencia sobre el desarrollo cognitivo del individuo.

Vygotsky estaba interesado en establecer dos principios importantes respecto al desarrollo del niño: el primero era que el desarrollo intelectual del individuo no puede ser comprendido sin tomar en cuenta sus interacciones con otras personas en su ambiente social; los niveles de generalización en el pensamiento de un niño corresponden estrictamente a los niveles de desarrollo de la interacción social. El segundo era que este ambiente social es influido por la cultura. Ambos principios han sido corroborados en investigaciones recientes, en particular con respecto a los efectos cognitivos de la alfabetización escolar (Wells, 1994).

Wells (1994) dice que la preocupación central de Vygotsky en su trabajo como psicólogo era construir una explicación del desarrollo de lo que él llamó las 'funciones mentales más altas'. Desde el principio asumió que tal explicación debe ser histórica y cultural: La actividad mental adulta totalmente formada no es simplemente el resultado de la maduración y experiencia del individuo, sino que además también se enriquece profundamente y se transforma por la "asimilación de la experiencia de la humanidad a través del involucramiento del individuo en la acción e interacción social, mediadas por el uso de herramientas semióticas.

Vygotsky propone que cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece como una categoría inter-psicológica, entre las personas, y después aparece dentro del niño como una categoría intra-psicológica. Esto es igualmente cierto respecto a la atención voluntaria, memoria lógica, la formación de conceptos, y el desarrollo de volición.

La conexión entre los dos planos se encuentra en la función mediadora de las señales y, en particular, del discurso. Experimentado primero en la interacción con otros, las funciones de discurso son gradualmente internalizadas y se vuelven los medios para la actividad mental auto-dirigida. "Una señal siempre es originalmente un medio usado para los propósitos sociales, un medio de influir en otros, y sólo después se vuelve un medio para influir en uno mismo" (Wells, 1994).

Para Vygotsky, el significado de la palabra es la unidad para el análisis de pensamiento verbal; pertenece no sólo al dominio del pensamiento sino también al dominio del discurso. Sin embargo, el análisis del desarrollo del significado de la palabra debe llevarse a cabo, no sólo en relación con el desarrollo de pensamiento verbal individual sino también en relación con la función de la palabra en la interacción comunicativa. Esto se hace claro cuando afirma que: "puede ser apropiado no sólo ver el significado de la palabra como una unidad de pensamiento y discurso sino como una unidad de generalización e interacción social, una unidad de pensamiento y comunicación" (Wells, 1994).

Según Vygotsky, al participar en las conversaciones que acompañan y surgen de las actividades cotidianas en las que el niño se involucra, junto con otros miembros de la cultura, el niño aprende a usar la herramienta semiótica que es la lengua, y que le permite conectarse con otras personas; al mismo tiempo, en virtud del rol mediador que la conversación juega en estas actividades, el niño asimila la experiencia de humanidad, porque está codificada en el sistema semántico de la lengua de la cultura. De tal manera que, como dice Bruner (1987), la teorización de Vygotsky (1934) es, al mismo tiempo, una teoría del desarrollo, de transmisión cultural y también de educación (Wells, 1994).

Según Piaget, el niño progresa hacia un pensamiento racional o dirigido que es social y comunicable. Esta progresión se refleja en su discurso. En la niñez temprana, mucho de su discurso, particularmente en el juego, es egocéntrico, hablado como si estuviera pensando en 'voz alta'. En su discurso social, por otro lado, él intercambia pensamientos con otros a través de demandas, preguntas, y declaraciones. Sin embargo, conforme su pensamiento se vuelve progresivamente más socializado, también lo hace su habla. Alrededor de los siete u ocho años de edad, el discurso egocéntrico ha casi desaparecido; de ahí en adelante, su discurso es casi completamente social (Wells, 1994).

Empíricamente, Piaget encontró que, en el caso de niños pequeños, "el coeficiente de discurso egocéntrico casi se duplicó cuando alguna dificultad o impedimento eran incluido en la tarea." En contraste, los niños de edad escolar, al enfrentarse con la misma tarea, pensaban en silencio y encontraban la solución. Cuando se les preguntó en que pensaron, sus respuestas indicaron una similitud entre su conducta oculta y la conducta abierta del pre-escolar. Piaget asumió entonces que las mismas operaciones que el pre-escolar realizaba en habla abierta se realizan por niños escolares en habla interna, sin sonido. (Wells, 1994).

Según este punto de vista, la función inicial del habla del niño es social: interactuar con otros. Sin embargo, conforme el niño se desarrolla, hay una diferenciación de función: El habla social se diferencia en discurso egocéntrico y discurso comunicativo. Entonces, conforme el habla egocéntrica se diferencia de la comunicativa aún más a través de un proceso gradual de abreviación, deja de ser abierto y se transforma en habla interna, oculta. El

discurso egocéntrico es así una forma de transición que involucra la transmisión de formas sociales de conducta al niño. Se desarrolla a través de un movimiento desde formas sociales de colaboración hacia la esfera de funciones de las funciones mentales individuales (Wells, 1994).

INTERNALIZACIÓN

Vygotsky (1934) concebía la internalización como **un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno**. A diferencia de otros autores sin embargo, Vygotsky definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno. La relación estrecha entre la internalización y los orígenes sociales de los procesos psicológicos individuales es evidente en el siguiente pasaje donde Vygotsky defiende que necesariamente, las funciones psicológicas superiores aparecen inicialmente en su forma externa, ya que son procesos sociales:

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno... Cuando nos referimos a un proceso, 'externo' quiere decir 'social'. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna (Vygotsky, 1934, pág. 162).

El interés de Vygotsky en los procesos sociales lo llevó a examinar los sistemas de representación necesarios para participar en dichos procesos; de aquí su énfasis en la internalización del *discurso*. Por el contrario, el énfasis de Piaget en la interacción del niño pequeño con la realidad física lo llevó a examinar los sistemas de representación necesarios para la manipulación de objetos. Como resultado, Piaget concebía la internalización básicamente en términos de esquemas que reflejan las regularidades de la acción física de los individuos. De esta manera, y aunque ambos autores trataron el tema de la internalización, sus ideas diferentes sobre los orígenes de los procesos psicológicos humanos los llevaron a centrar su análisis sobre actividades y medios de representación distintos.

Al igual que anteriormente con respecto a las líneas natural y social del desarrollo, existe un cierto grado de complementariedad atribuible, por un lado, a la complejidad relativamente grande que aportó Piaget al estudio de los primeros estadios de la ontogénesis y, por otro, al grado de complejidad aportado por Vygotsky en sus estudios sobre la mediación de los signos en las funciones psicológicas superiores. Debido a que Piaget había llevado a cabo análisis reveladores y muy detallados de la primera inteligencia sensoriomotriz, fue capaz de identificar esquemas que habían sido generalizados, abstraídos e internalizados en los estadios finales del período sensoriomotor. Por cierto, Piaget también se ocupó de la internalización

asociada a los estadios ontogenéticos posteriores, pero lo importante es que para Piaget, la internalización tiene lugar en perfecta conexión con lo que Vygotsky llegó a considerar el curso natural del desarrollo. Para Vygotsky, la noción de internalización solamente era aplicable al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, por tanto, a la línea social o cultural del desarrollo. Desde esta postura, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Por tanto, Vygotsky concebía la realidad social como determinante fundamental de la naturaleza del funcionamiento intrapsicológico.

Una tercera posición a este respecto es la de Cole (1997), que afirma que, en concordancia con Schoehimer, y con el conexionismo, desde que podemos hacerlo, estamos internalizando *regularidades del entorno*, de la realidad, del mundo que nos rodea, en la que nos encontramos embebidos como en una matriz, y estamos internalizando *regularidades del yo interno* (hambre, mano, pie, sensación en el dedo pulgar), y *regularidades de la relación yo – entorno*, y de éstas últimas, la relación con objetos, la relación con otros seres vivos, y la relación con los congéneres, la madre, el padre, el hermano, la abuela. Lo que es importante de la posición de Cole es que lo que se internaliza son *regularidades*, de tal manera que la internalización podría comenzar desde el vientre de la madre, por ejemplo, en la expectativa de ésta por la llegada del bebé durante el embarazo, las formas de gratificación por las que ésta opta y la expresión química en su cuerpo resultante de tal gratificación; o por el contrario, las formas de angustia, de ansiedad, de temor, y la expresión química de tales eventos en su cuerpo.

Sin embargo, parece que lo que Vygotsky entiende por ‘internalización’ es distinto. Según Frawley (1997), Vygotsky se refiere a la existencia de una relación genética inherente entre la actividad externa e interna en la que el punto principal es cómo son creados los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño a lo que Vygotsky denominaba ‘*formas culturales maduras de comportamiento*’. Para Vygotsky los procesos de internalización no consisten en la *transferencia* de una actividad externa a un plano interno preexistente, un ‘plano de la conciencia’; son los procesos mediante los cuales este plano es formado. La internalización es el proceso de control sobre las formas de signos externos. En el tipo más importante de internalización, los niños dominan las reglas de consonancia con el tipo de signos externos que deben utilizar.

Un ejemplo de este proceso se halla en la *combinación* del comportamiento del niño con la respuesta del adulto que transforma un comportamiento no comunicativo en un signo del plano interpsicológico, como cuando un movimiento dirigido hacia un objeto en el intento de alcanzarlo, se vuelve un movimiento dirigido hacia otro ser humano para indicar ‘quiero eso’. El intento de alcanzar se convierte en una indicación.

FUNCIONES INTER E INTRAPSICOLÓGICAS DEL HABLA

Vygotsky (1934) fundamenta su propuesta del origen social del desarrollo cognitivo y lingüístico en el cambio de las funciones para las cuales el niño usa la lengua, desde las funciones interpsicológicas, es decir, en la socialización, hasta las funciones intrapsicológicas es decir, en la mente con la cultura interiorizada a través de la lengua en uso. Según Werscht (1985), a través de su obra, Vygotsky reconoce cuatro derivaciones de uso de la lengua, desde

el interpsicológico, hasta el intrapsicológico: (1) desde la función de señalización hasta la función significativa; (2) desde la función indicativa hacia la función simbólica; (3) desde la función social hacia la función individual; y (4) desde la función comunicativa hacia la función intelectual.

La distinción entre las funciones de señalización y significativa se basa en la distinción entre el primero y el segundo sistema de señales propuesta por Pavlov. El primer sistema de señalización de la realidad es el mismo en nuestro caso y en el de los animales. Pero, según Vygotsky, las palabras han construido un segundo sistema de señalar la realidad, que nos caracteriza, y que es una señal de las señales primarias. La actividad básica y más general de los humanos, desde un punto de vista psicológico, es la significación. La significación es la creación y el uso de signos. En el proceso de vida social, los humanos han creado y desarrollado sistemas extremadamente complejos de vínculos psicológicos sin los cuales la actividad y la vida social serían imposibles. Estos instrumentos de conexión psicológica son, por propia naturaleza y por función, signos. Además, la emergencia de la significación está asociada a un nuevo principio regulador de la conducta. Es la creación humana de estímulos para regular la conducta; de tal manera que lo que explica la posibilidad de que emerjan nuevos principios reguladores de la conducta es la vida social y la interacción entre las personas. (Werscht, 1985)

Respecto a la distinción entre las funciones indicativa y simbólica del habla, Vygotsky introdujo estas funciones del habla como parte de su análisis genético de la generalización. El papel de estas funciones del habla es crucial en su línea de argumentación, puesto que sin ellas el investigador se queda con una explicación de la ontogénesis en la que la generalización aparece súbita y misteriosamente. Para Vygotsky, los primeros niveles de generalización y los correspondientes niveles de desarrollo de la interacción social se basan en la función indicativa del habla, mientras que los niveles más avanzados son posibles gracias a la función simbólica del habla. La función indicativa del habla, que es la primera en aparecer en la ontogénesis, corresponde a la función original del habla, es decir, la palabra es inicialmente un indicador. En contraposición, la función simbólica del habla implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas, y finalmente, la formación de relaciones entre categorías. (Werscht, 1985)

La distinción entre las funciones indicativa y simbólica del habla sirvió también a Vygotsky para estudiar la manera en que la estructura e interpretación de los signos lingüísticos depende de sus relaciones con el contexto en que éstos aparecen. Según Vygotsky, las dos fuerzas, contextualización y descontextualización, actúan simultáneamente en la determinación de la estructura e interpretación del habla. La organización de producciones específicas puede estar dominada por una de estas fuerzas, pero la otra no desaparece. (Werscht, 1985)

La distinción entre las funciones social e individual del habla es una distinción entre instrumentos de mediación para las funciones inter e intrapsicológicas. Vygotsky (1934) considera que la función mental de la palabra sólo puede explicarse mediante un sistema que va más allá de los individuos humanos. La conformación de una lengua, con sus imperativos y restricciones, hasta los estados actuales de las lenguas vivas en el mundo, se realiza como un proceso histórico a través de miles de años de progresión desde la aparición de la primera palabra, el primer gesto gutural, la primera indicación, hasta la lengua escrita, con una

ortografía, hasta su propia gramática, hasta su texto o hasta su discurso. La extensión de regiones enormes con cientos de millones de personas hablando la misma lengua y entendiéndose entre sí (Latinoamérica es un ejemplo notable) atestigua la amplitud, intensidad y diversidad de uso que los seres humanos hacen de la facultad y del sistema de representación. Cualquier lengua en la actualidad es una creación social *diacrónica*, por la construcción, deconstrucción, y reconstrucción progresivas a través del tiempo, posibles sólo por la transmisión de la lengua de una generación a otra; y *sincrónica* porque se mantiene a través de su uso en las comunidades humanas que las hablan. De ningún modo puede ser la creación de una lengua una empresa individual. Si la lengua se crea en un proceso histórico, transmitiendo, modificando, incrementando, desechando, derivando, de generación en generación, entonces todo hecho lingüístico tiene un origen social.

Para Vygotsky, la sociedad funciona *con* y *en* lengua; el uso de la lengua es individual, y tan ubicuo e intenso que, así como no se puede concebir una lengua sin sociedad, tampoco se puede concebir una sociedad sin una lengua. El estado de una sociedad, desde sus mínimas hasta sus máximas instituciones sociales, desde la convivencia entre individuos más cotidiana con los parientes cercanos, hasta la marcha cotidiana de los congresos legislativos, desde la plomería hasta la presidencia de la república, desde la agricultura hasta las corporaciones multinacionales. La lengua, así ubicuamente presente, se constituye en un mundo de estímulos que rodea al sujeto, lo embebe. De tal manera que, si bien un individuo solo no puede crear una lengua, sí puede, y se encuentra obligado a, ‘recrear’ su lengua materna; la evolución de una lengua en el niño, el proceso de recreación de esa lengua en el intrincado aparato cognitivo del humano, es un proceso ontogénico resultante de la interacción en sociedad.

Respecto a la distinción entre las funciones comunicativa e intelectual del habla, Vygotsky (1934) consideraba que, en los primeros estadios de la ontogénesis, las funciones de descarga emocional y contacto social de habla desempeñan un papel importante, pero, posteriormente, sobre todo con la influencia de las fuerzas socioculturales, emergen nuevas funciones y para describirlas introdujo las nociones de función comunicativa y función intelectual. Según Vygotsky, el habla es en primer lugar y ante todo un instrumento de interacción social, un instrumento para opinar y comprender, media la función interpsicológica, pero también tiene el potencial para ser usado en la reflexión abstracta, descontextualizada. Esta premisa subyace a su análisis sobre el desarrollo conceptual, la categorización, el silogismo y el razonamiento científico. Destacó el potencial para la descontextualización implícito en el lenguaje, especialmente con relación a la descontextualización del significado.

DESCONTEXTUALIZACIÓN, GENERALIZACIÓN, CATEGORIZACIÓN Y FORMACIÓN DE CONCEPTOS

La distinción vygotskyana entre línea de desarrollo natural y cultural brinda, por otro lado, otros conceptos muy útiles para el estudio del desarrollo mental del niño. Para Vygotsky (1934), la línea natural del desarrollo se encuentra generalmente asociada a las funciones psicológicas elementales y la línea cultural a las funciones psicológicas superiores. Es más, el desarrollo natural se explica fundamentalmente basándose de forma casi exclusiva en

principios biológicos, mientras que el desarrollo cultural se atribuye a principios que se refieren a los instrumentos de mediación, incluyendo el principio de *descontextualización*. Como veremos más adelante con Bruner (1956, 1975, 1986) y Brown (1956), la descontextualización, la generalización, la segregación de atributos y la categorización son procesos íntimamente relacionados entre sí y con el lenguaje.

El interés de Vygotsky (1934) por la descontextualización lo llevó a centrarse en el desarrollo de los conceptos o significados abstractos de las palabras en su análisis de los instrumentos de mediación a lo largo de la historia social. Analizando la historia de los signos como mecanismos mnemotécnicos y medios de cálculo, Vygotsky concibió un principio de desarrollo que etiqueta como *principio de descontextualización de los instrumentos de mediación*. La descontextualización de los instrumentos de mediación es el proceso mediante el cual el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados.

Para Vygotsky (1934), la descontextualización de los instrumentos de mediación cumplía el requerimiento fundamental de su análisis genético de que principios explicativos diferentes operan sobre fases de desarrollo separadas por cambios genéticos cualitativos. Un ejemplo de este requerimiento puede encontrarse en el examen de las operaciones cuantitativas o cálculo. Vygotsky argumentaba que las formas de calcular observadas en los hombres primitivos eran altamente dependientes del contexto; es decir, el cálculo dependía de la percepción de objetos y entornos concretos. Esta relación no anticipa la capacidad de hacer distinciones más precisas entre cantidades, sino que las distinciones se basan en juicios sobre objetos concretos, perceptivamente presentes.

Según Vygotsky, en el cálculo, la descontextualización se halla ligada a la aparición de un sistema numérico en el que una cantidad puede ser representada independientemente de cualquier contexto perceptivo. De hecho, la cantidad puede llegar a convertirse en un objeto abstracto en sí mismo, en lugar de un significado ligado a un determinado conjunto de objetos. Con la descontextualización se hace posible hablar de ‘dos’ o ‘tres’ sin necesidad de especificar dos o tres *qué*. La sistematización hace posible la explicación de los signos matemáticos sin necesidad de apoyarse en el contexto de su uso o aplicación. Por ello, dos puede ser definido desde dentro del sistema numérico como uno más uno, tres menos uno, o cuatro menos dos. En el lenguaje, por otro lado, la descontextualización se halla ligada a un sistema de representación múltiple-articulado, la lengua, en el que una unidad de información puede ser representada independientemente del contexto perceptivo, pero además, el binomio lenguaje (función cognitiva) – lengua (sistema de representación) es capaz de crear objetos que pueden definirse y describirse sólo con lengua.

EL LENGUAJE PARA EL PENSAMIENTO

El significado abstracto de la palabra es uno de los dos grandes núcleos del análisis semiótico de Vygotsky; el otro es el lenguaje interior. Frawley (1997), citando a Vygotsky, define el habla privada como un lenguaje auto-dirigido para el control meta-consciente. Es un habla reguladora, no comunicativa, egocéntrica y dirigida a uno mismo que aparece durante la resolución de problemas (Werscht, 1985).

El lenguaje para el pensamiento presenta una apariencia de comunicación, pero de hecho se asemeja más a la mera radiodifusión que a una transmisión de información. El habla para uno mismo tiene todos los trazos de un interlocutor pero el destinatario es el sujeto mismo y por ello constituye un falso diálogo. Mezcla al hablante y al oyente en un solo momento y usa los deícticos para codificar las propiedades del contexto. Es simultáneamente habla pública y privada. Es a la vez subjetiva y objetiva, hace coincidir lo subjetivo y lo objetivo. (Werscht, 1985)

Dennett (1987) caracteriza a los humanos como unos inveterados autocontroladores y autodialogantes. Los humanos se hablan a sí mismos -sobre todo en silencio pero algunas veces de manera abierta- durante la resolución de problemas. Esta habla privada codifica la internalización idiosincrática del individuo a partir de la significación social y cultural externas, de las perspectivas significativas, de la evidencia, de la relevancia, y de las actitudes que estructuran las decisiones del individuo.

El lenguaje para el pensamiento resulta ser una especie de lenguaje natural debido a que sus propiedades generalmente son las del propio lenguaje. Sin embargo, el pensamiento y el habla no son idénticos y el lenguaje para el pensamiento parece presentar límites estructurales. El habla privada se ha definido clásicamente como abreviada, abiertamente autodirigida, pertinente respecto a la tarea, y previa a la acción. En lugar de considerar al lenguaje para el pensamiento como algo esencialmente diferente debido a sus formas abreviadas, privadas y circunscritas, debemos mirar hacia aquello del discurso social de lo que se apropia para ejecutar su tarea de construcción del yo y de regulación (Werscht, 1985).

El lenguaje para el pensamiento y el habla privada son el lugar de convergencia del habla y la acción. El lenguaje conduce el pensamiento. El propósito del lenguaje para el pensamiento es proporcionar medios al hablante para controlar la subjetividad durante la ejecución de una tarea, y el habla privada es la expresión simbólica externalizada de esos medios. Es el lenguaje con el cual son finalmente procesadas las soluciones a los problemas, tiene una función inhibitoria, descartando opciones y dirigiendo el pensamiento representativo (Frawley, 1997).

Según Luria (1982), el auto-control procede del interior pero el humano adulto enculturizado puede ejercerlo mediante el habla que se puede usar para la autoestimulación y la organización conductual. El sujeto emplea el habla privada como un guía simbólico de origen externo. Las distintas lenguas y culturas regulan las relaciones arquitectura-contexto en aras del control mental y conductual, aportando a sus hablantes medios diferentes para desempeñar lograrlo. El habla privada se organiza alrededor de estas formas reflexivas, que varían en función de cómo el lenguaje conjuga la arquitectura y el contexto en su estructura semántica y pragmática. El pensamiento superior, la metaconciencia y el autoconocimiento se vinculan con las condiciones externas culturales mediadas por la lengua que transmite la significación personal-cultural. Por ejemplo, en la función de la denotación, el propio acto de la representación limita el referente y resalta sus límites. El acto de nombrar señala tanto el objeto como el hecho de que el objeto es nombrable. El hecho de nombrar instruye al oyente a que preste atención al propio sistema semántico y por ello es inherentemente reflexivo. La evidencia, para la estructuración lingüística de la metaconciencia se encuentra precisamente en aquellos aspectos de la lengua que permiten la autorreferencialidad.

En el lenguaje reflexivo para el pensamiento, la fusión de lo público y lo privado permite la reorientación de la conciencia, por medio de los signos, dirigiendo el control desde el exterior. El lenguaje para el pensamiento proporciona una perspectiva al sujeto a través de las funciones de los signos. El espacio entre la mente y los objetos a los que atiende objetiviza el problema y proporciona una posición al sujeto, separando su mente del problema que hay que resolver. Al hablar, el sujeto estudia el terreno, expresa una teoría de la situación y controla, de ese modo, al problema y al yo que resuelve el problema (Frawley, 1997).

La estructura de la lengua, en general, proporciona limitaciones universales a la organización del habla para uno mismo. La autoconciencia es activada por los aspectos reflexivos del código lingüístico. El lenguaje interviene en la subjetividad porque está diseñado para esta tarea. El yo es un centro de gravedad narrativa importante; la lengua del hablante contiene formas meta-narrativas que señalan la existencia y límites de la narración misma (por ejemplo, los marcadores de la evidencia y el desplazamiento del hablante). Los hablantes heredan estas formas de mediación consciente de sus lenguas (Frawley, 1997).

No todas las funciones sociales deben transferirse desde el habla comunicativa hacia el habla interna; pueden identificarse modos por los que el habla social origina el habla interna; los distintos idiomas esculpen y codifican la línea entre lo público y lo privado de una forma particular, con algunos fijando en el código para un procesamiento rápido lo que los otros dejan para la inferencia contextual lenta. Las formas cruciales son aquellos dispositivos estructurales que cubren el hueco existente entre el diálogo público y el privado (Frawley, 1997).

El mejor ejemplo lo ofrecen los medios explícitamente reflexivos que todos los idiomas suministran a los hablantes para informar del habla exacta de los demás. El discurso directo es el habla objetivada y, por consiguiente, la quintaesencia de lo público. Los lenguajes también suministran a los hablantes formas para informar simplemente del contenido de otra habla, sin referencia abierta al mismo, el discurso indirecto, con eventos objetivos que son reinterpretados desde la posición de dicho informante. Se encuentra también una tercera forma, el estilo indirecto libre que se halla habitualmente en las narraciones literarias para describir el flujo de la conciencia. En su forma y función se sitúa en algún lugar entre el discurso directo y el indirecto. El estilo indirecto libre retiene todos los marcadores del discurso objetivo, público y contextualizado pero también preserva el punto de vista interior, subjetivo, del discurso indirecto. Es al mismo tiempo subjetivo y objetivo, a la vez público y privado, y por ello es un ejemplo del lenguaje para el pensamiento. El estilo indirecto libre es una expresión sin comunicación, una narración por la narración misma (Frawley, 1997).

La actividad de la metaconciencia se realiza de forma distinta en estos lenguajes particulares, porque los mecanismos mediadores requieren un trabajo diferente para sus hablantes. Entonces, en algunos lenguajes, el fondo sociolingüístico del pensamiento, encarnado en la referencialidad a uno mismo, afecta directamente a la arquitectura, provocando que el control contextual sea rápido y predeterminado; en otros, el fondo afecta al pensamiento de una manera lenta y selectiva, como si la información que media la autorregulación se dejara a la implicación contextual. Ambos idiomas, por tanto, son distintos en la forma en que tratan y codifican la reflexividad, un elemento fundamental del lenguaje

para el pensamiento (Frawley, 1997).

Los marcadores de persona -específicamente los pronombres personales-- conforman quizás los componentes más obvios del lenguaje para el pensamiento. No sólo codifican a los detentores del punto de vista y a la misma subjetividad, sino que también conforman una parte esencial de otros fenómenos que constituyen el habla para la metaconciencia, como la referencialidad, el flujo de información y el foco. La gramaticalización de las personas a través de los pronombres media la influencia de las relaciones sociales sobre la organización mental. Las personas son individuos externos, y por tanto los pronombres funcionan en el ámbito que se halla entre la mente pública y la privada. Los pronombres expresan, mantienen, regulan, y crean relaciones sociales; intervienen entre la sociedad y la estructura mental respecto a la referencia a los participantes en el discurso y, por tanto, como todo el resto del lenguaje para el pensamiento, se encaraman en la frontera entre el contexto y la arquitectura (Frawley, 1997).

La indexicalidad de la referencia a personas es reflexiva porque el contenido de la referencia cambia cuando se modifica el sistema de habla. Un pronombre en un fragmento de ficción, podría referirse al autor, al narrador, a un personaje, a un protagonista informado por otro personaje, o al monólogo interior de un personaje en contraposición al monólogo público. Los pronombres personales están referencialmente vacíos y evocan simplemente casos concretos de personas; para ellos, una persona es un constructo de doble cara, un ser espacio-temporal con un punto de vista (algo así como la persona real en espacio y tiempo físicos) y también un operador en la red de derechos y responsabilidades que construye la sociedad alrededor de los seres físicos (algo así como la persona como ser moral). Cuando decimos, entonces, que los pronombres se refieren a las personas, queremos decir que la gramática de un lenguaje presenta ciertas maneras de instruir a los hablantes y a los oyentes para que atiendan a un participante circunstancial como entidad empírica y como objeto de las fuerzas y efectos sociales; por un lado, los idiomas codifican e indican de forma diferente la doble cara de las personas. Por el otro, los individuos deben dominar el manejo de esta división para regular sus propias subjetividades (Frawley, 1997).

Muchos idiomas poseen sistemas de parentesco y de tratamientos de respeto para codificar directamente el estado y posición social de los participantes en el habla. Otros idiomas tienen poca o ninguna codificación en este sentido y dejan la determinación del estado y la posición a la inferencia contextual (por ej. el inglés). En el término medio se encuentran los idiomas que codifican unos pocos hechos sociales, tal como el género y la posición (por ej., el alemán y el español). Esta escala codificadora tiene consecuencias para el mantenimiento de la subjetividad. Los sistemas de pronombres personales con una codificación significativa tienden a fijar más los papeles sociales y a proporcionar a sus hablantes paquetes ensamblados de la persona-como-constructo-social. Los idiomas que carecen de tal código parecen otorgar una mayor flexibilidad a la determinación del estado, forzando a sus hablantes y oyentes a procesar los hechos sociales y a hacer, por tanto, más trabajo para evitar la ambigüedad en la determinación de la persona social (Frawley, 1997).

El mero uso del habla autorreferencial no implica que ésta se ponga al servicio del meta-comentario semiótico y del autocontrol. La actividad metalingüística no es de la misma extensión que la actividad meta-cognitiva. Ambas implican cognición sobre la lengua, y

ambas se fundamentan en las propias posibilidades autorreferenciales del sistema pero sólo la última requiere del control consciente, la objetivación, el descentramiento, y el distanciamiento que acompañan al mero uso de una señal; son meta-actividades porque diferencian funcionalmente los referentes y las categorías de los individuos que los ejemplifican (Frawley, 1997).

Debido a que el lenguaje para el pensamiento es inseparable del lenguaje para los otros, los niños parecen tener acceso a él, y controlarlo, mucho más pronto dentro del desarrollo de lo que normalmente se supone. El desarrollo cognitivo normal implica que los niños adquieren una teoría de la mente sobre sus propios estados internos y los de los demás; esta epistemología ingenua se vincula con el tipo de lenguaje que poseen para describir los estados mentales, es decir, sobre cómo usan palabras tales como saber, creer, querer, y otras de este tipo. De hecho, las disfunciones de la actuación metacognitiva parecen asociarse con un fracaso concomitante para adquirir un vocabulario sofisticado sobre la experiencia subjetiva. El centramiento en el otro resalta el papel mediador de la gramática en la construcción de la persona y nos devuelve la división conceptual básica entre 'la persona como entidad' y 'la persona como constructo social'. Esta separación y su codificación las adquieren los niños a una edad muy temprana en el desarrollo del lenguaje para el pensamiento (Frawley, 1997).

Vygotsky situaba la aparición del habla interna en los últimos estadios del cambio sociocultural. Sin embargo, en el habla consigo mismo, los niños de dos años demuestran un control productivo de una amplia gama de formas lingüísticas que, según las concepciones normativas, no se supone que se hallen en su repertorio en ese momento, tales como la variación en los tiempos verbales; un análisis más formal de los monólogos revela el control temprano de muchos operadores gramaticales. Los indicadores meta-textuales y las formas reportadas de habla secuencian la información de la sucesión evocándola directamente y citándola en el contexto actual. Tales secuenciadores metalingüísticos son indicaciones precoces de la coherencia narrativa y dialógica en el habla de los niños pequeños. Es más, como hemos visto, estas formas aparecen temprano y juegan un papel decisivo en el monólogo infantil dirigido a uno mismo para el control cognitivo del cambio, la corrección, el progreso, la determinación, y el cierre (Frawley, 1997).

Los monólogos son ejercicios esencialmente metalingüísticos en un espacio donde el niño puede ejecutar su conocimiento del código de una manera explícita y resolver los problemas de la representación sin las presiones del habla pública en la vida real. Ésta es la práctica de la representacionalidad. El niño usa sus monólogos como una charla, dirigida al yo, de resolución de problemas; está intentando dotar de sentido a su experiencia y ordenarla mediante el habla para sí misma. Igualmente, los adultos, cuando se hallan en medio de un problema cognitivo, despliegan lenguaje para el pensamiento con el fin de recobrar el equilibrio del yo y restablecer sus teorías privadas sobre los hechos presentes. Como ya es bien conocido a partir de la filosofía de la ciencia, el metalenguaje es esencial para la construcción de tales teorías, y las preguntas y respuestas forman parte del metalenguaje de la construcción de teorías. No es nada sorprendente que los ejemplos clásicos del lenguaje para el pensamiento --el metalenguaje del control mental- se estructuren frecuentemente alrededor de preguntas (dirigidas a uno mismo) (Frawley, 1997).

Por ejemplo, el contraste entre presente simple y presente continuo se relaciona con la

posición del hablante: el primero implica que la información es fija y descontextualizada; el segundo indica que la información es variable y contextualizada. Cuando el presente simple aparece en el diálogo y el continuo en su monólogo, desempeñan una función de objetivación relativa de la información narrada; el autoinforme no se confina al monólogo; puede ser monológico o dialógico, dependiendo de su subjetividad u objetividad. El lenguaje para el pensamiento empieza, por consiguiente, en la temprana correlación entre arquitectura y contexto (Frawley, 1997).

El lenguaje para el pensamiento es un instrumento de variación individual porque es un síntoma de estilo cognitivo, la manera en la que un individuo manipula de forma concreta representaciones mentales (en su mayor parte universales). El desarrollo de un lenguaje mental privado de control, fuera del habla social pública, sirve para la heterogeneización y diferenciación del individuo con respecto a las fuerzas homogeneizantes de la cultura. El lenguaje de control constituye, así, un coeficiente de la relatividad lingüística y cultural (Frawley, 1997).

Cuando se codifica la meta-representación se almacenan juntos el contexto y la representación, y el lenguaje para el pensamiento es automático y rápido; cuando se calcula la meta-representación, el contexto y la representación se unifican, y el lenguaje para el pensamiento es más lento y deliberado. Las relaciones entre la forma y el significado de la lengua condensan la experiencia, clasificando juntas como "iguales", para los propósitos del habla, cosas que son bastante diferentes en muchos aspectos. Estos paquetes de experiencia confeccionados se utilizan como guías en el pensamiento habitual y generan asociaciones que no son supuestas por la experiencia. De esta manera, los patrones de codificación de la lengua dirigen al hablante hacia fuera, al mundo, y construyen una cosmovisión como pensamiento habitual a través de la forma lingüística. El pensamiento se vincula con las asociaciones semánticas y pragmáticas de las meta-formas, con la excepción de las consideraciones de Vygotsky que se aplican sobre el pensamiento superior abstracto (Frawley, 1997).

LENGUAJE INTERIORIZADO Y DISCURSO

El habla privada aparece entonces como una resultante de la interiorización del mundo externo a través del uso de la lengua en sociedad. Como dijimos arriba, según Werscht (interpretando a Vygotsky), el habla privada es ‘un habla reguladora, no comunicativa, egocéntrica y dirigida a uno mismo que aparece durante la resolución de problemas’ (Werscht, 1985). Según el propio Vygotsky, el lenguaje interiorizado debe ser visto, no como un lenguaje de sonidos, sino como una función enteramente diferente... Su rasgo distintivo es una sintaxis peculiar; comparado con el lenguaje externo, parece desconectado e incompleto... al desarrollarse, presenta una tendencia hacia una forma totalmente especial de abreviación, es decir, omisión del sujeto de la oración y de todas las palabras conectadas y relacionadas con él, en tanto que se conserva el predicado. Esta tendencia hacia la predicación es la forma sintáctica básica del lenguaje interiorizado. Según Vygotsky, la predicación pura aparece en el lenguaje externo en dos casos: ya sea como respuesta o cuando el sujeto de la frase es conocido de antemano, es sobreentendido. Frecuentemente, dice Vygotsky, las oraciones abreviadas se prestan a confusión, cuando el oyente relaciona la frase con un sujeto en el que

él está pensando y que es distinto del que piensa el interlocutor; sin embargo, si los pensamientos de dos personas coinciden, se puede lograr un entendimiento perfecto mediante el uso de predicados simples.

Vygotsky (1934) hace múltiples referencias a Tolstoi como ‘un estudioso de la psicología de la comunicación’. En *Ana Karenina*, Tolstoi pone a Ana y a Levin, personajes muy enamorados y con un profundo conocimiento uno del otro, a dialogar usando exclusivamente la primera letra de cada palabra involucrada en sus enunciados. No necesitan más porque, según Vygotsky, cuando los pensamientos de los interlocutores son los mismos, el papel del lenguaje se reduce a un mínimo. Interpretando a Tolstoi, Vygotsky dice que ‘entre gente que vive en estrecho contacto psicológico, la comunicación a través de formas abreviadas del lenguaje es más bien una regla que una excepción. Una sintaxis simplificada, la condensación y un número de palabras ampliamente reducido caracterizan la tendencia a la predicación que aparece en el lenguaje externo cuando las partes saben lo que está pasando. En el caso contrario, cualquier par de seres que otorguen significados diferentes a una misma palabra o mantengan puntos de vista distintos se mostrarán incapaces de entenderse entre sí, aun cuando su lenguaje sea completo. Citando a Tolstoi, Vygotsky afirma que aquellos sujetos acostumbrados a un pensamiento independiente y solitario no entienden fácilmente el pensamiento de los demás; pero los que viven en estrecho contacto aprenden las complicadas inferencias de uno y otro mediante una ‘comunicación lacónica y precisa’ a través de un mínimo de expresiones.

En el lenguaje interiorizado, hay una presencia invariable e inevitable de factores que posibilitan la predicación pura: uno sabe sobre qué está pensando, uno siempre conoce el tema y la situación, la percepción ‘mutua’ está siempre presente y por lo tanto hay una ‘comunicación’ prácticamente silenciosa de los pensamientos más complicados. Cuando uno conversa consigo mismo, necesita menos palabras. El habla interiorizada es un lenguaje desprovisto casi de palabras. Con la sintaxis y el sonido reducidos a un mínimo, el significado está más que nunca en primer plano (Vygotsky. 1934).

De los resultados de sus investigaciones, Vygotsky (1934) establece tres peculiaridades del lenguaje interiorizado: La primera es la preponderancia del sentido de una palabra sobre su significado, de la oración sobre la palabra, y del contexto sobre la oración; la segunda es el uso creciente de la aglutinación como un modo de formar palabras compuestas para expresar ideas complejas; y la tercera es la combinación y unión de los sentidos de las palabras. De tal manera que, en el lenguaje interiorizado, una sola palabra está tan saturada de sentido que se requerirían muchas otras para explicarla en el lenguaje exterior. Vygotsky cita nuevamente a Tolstoi quien describe cómo, entre personas que están en estrecho contacto psicológico, las palabras adquieren significados especiales que sólo pueden comprender los iniciados; la transición del lenguaje interno al grupo, o del lenguaje interiorizado en un individuo al lenguaje externo es un proceso dinámico y complejo que implica la transformación de la estructura predicativa e idiomática hacia un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás.

El hecho de que la lengua pueda usarse para dialogar cara a cara en el devenir cotidiano, y también para exponer ideas por escrito en diferentes ámbitos (epistolar, académico, religioso, militar), y también para controlar el pensamiento en la planeación y en la solución de problemas, lleva a Vygotsky (1934) a considerar lo que llama la ‘naturaleza multifuncional’ del lenguaje y hace una comparación de la abreviación en estas tres formas de lengua en uso.

Para Vygotsky (1934), el diálogo es la forma natural del lenguaje, la que revela más precisamente su naturaleza. El diálogo presupone siempre un conocimiento del tema común a las partes, lo que permite un discurso abreviado, y en ciertas condiciones, oraciones puramente predicativas. También presupone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz; la inflexión revela el contexto psicológico que sirve para la comprensión de la palabra. Como explicábamos arriba, la intensidad y frecuencia de la abreviación en el diálogo depende con mucho del grado al cual los interlocutores comparten las ideas implicadas; mientras mayor es la comunión de ideas, mayor será la intensidad y frecuencia de la abreviación.

Veámos también arriba que en el uso de lenguaje interiorizado el sujeto está dialogando consigo mismo, lo que se traduce en una identidad total entre los interlocutores y resulta en una máxima intensidad y frecuencia de la abreviación. Vygotsky (1934) llama la atención sobre la imposibilidad de *traducir* biunívocamente los diálogos internos en diálogos externos, en vista de que las representaciones mentales son mixtas, es decir, no son sólo lingüísticas sino que incluyen también datos visuales y auditivos; son imágenes donde las distintas predicaciones atribuidas lingüísticamente suceden simultáneamente. Convertir los pensamientos en habla externa requiere de una verdadera transformación desde representaciones totalmente abreviadas y predicativas a representaciones sintácticamente completas, donde cada predicación debe colocarse en una línea formalmente ordenada. Por supuesto, la amplitud de tal transformación depende, con mucho, de la situación dialógica del habla externa meta, particularmente del grado de comunión de ideas entre interlocutores.

La lengua escrita es el caso opuesto. Si bien es en realidad un monólogo interno y por ello podría considerarse como lenguaje interiorizado más que como diálogo externo, se diferencia del lenguaje interiorizado en la ausencia de abreviación y de predicados carentes de sujeto; no hay una garantía de que exista un interlocutor, y de haberlo, no hay ninguna garantía de que ésta tenga en la mente ideas comunes con el escritor; por lo tanto, éste debe explicarse en forma total; la diferenciación sintáctica es máxima y se usan expresiones que serían poco naturales en el diálogo externo; reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mucho mayor de vocablos que la lengua hablada, para expresar la misma idea. En la lengua escrita, en vista de que el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, hay una obligación de usar muchas más palabras y de un modo más exacto. (Vygotsky, 1934).

Según Vygotsky (1934), la lengua escrita es la forma más elaborada del lenguaje. La velocidad del diálogo externo resulta desfavorable para un proceso de formulación complicado: no da tiempo para la deliberación y la elección. El diálogo implica una expresión inmediata y casi sin premeditación. Consiste en respuestas que forman una cadena de reacciones. En comparación, el monólogo es una formación compleja donde la elaboración

lingüística se puede llevar a cabo con tranquilidad, consciente y deliberadamente. La diferencia entre un borrador y la copia final de un escrito refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental. Este borrador mental es lenguaje interiorizado; el lenguaje interiorizado funciona como borrador, tanto del lenguaje escrito como del oral.

El valor del legado de Vygotsky en el conocimiento del desarrollo del lenguaje en el niño es incalculable y se vio opacado sólo por la indiferencia de la lingüística estadounidense hacia sus libros durante varias décadas posteriores a su publicación. La tesis central de Vygotsky, como vimos a través de esta exposición, es que estos procesos, que se enlistan abajo, y que el sujeto sufre desde la infancia hasta la madurez, se realizan por el empuje de la socialización verbal desde el ambiente hacia el pensamiento.

1. *Internalización*
2. *Funciones inter e intra psicológicas del habla*
3. *Descontextualización, generalización, categorización y formación de conceptos*
4. *El lenguaje para el pensamiento*
5. *Lenguaje interiorizado y discurso*
6. *Lengua hablada, lengua escrita, lengua interiorizada y discurso*

En vista de esto, sus trabajos son experimentales, en condiciones controladas, dirigidos a determinar y medir la influencia de la socialización verbal, desde un adulto hacia un niño. No se ocupó de los ambientes físicos y sociales en los que el niño se desenvuelve normalmente, y no aborda la influencia que tales ambientes pudieran tener sobre el desarrollo del lenguaje. En esto es muy similar a Piaget.

Cole (1997) se ocupa mucho más del ambiente como determinante en el desarrollo cognitivo en general y del lenguaje en particular, pero se dedica a los ambientes educativos y escolares. Si bien logra demostrar que no es necesariamente la alfabetización lo que resulta en la descontextualización del pensamiento, sino más bien la escolarización en el estilo *occidental* que abraza al positivismo científico, no intenta una propuesta de sistematización del análisis del ambiente ni medición cuantitativa alguna de la correlación entre elementos del ambiente y la eficiencia en el desempeño lingüístico, más allá de los ambientes escolares.

LA PERSPECTIVA DE LA ONTOGÉNESIS DEL LENGUAJE

En esta perspectiva consideramos autores que dan cuenta de la evolución del lenguaje en el infante, pre-adolescente y adolescente. Tal y como lo expone Clark (1993), los investigadores de la adquisición temprana del lenguaje se basan principalmente en las observaciones naturalistas. El método usual consiste en seguir al niño y registrar (con una grabadora o un video) cada enunciación. El niño es grabado por períodos establecidos de tiempo en su casa. Las grabaciones registran también lo que otros dicen al niño y pueden ser revisadas una y otra vez para confirmar la precisión de la transcripción. El siguiente paso es tomar cada enunciación del niño y, de acuerdo al contexto de la enunciación, decidir lo que quiso decir.

El contexto usualmente incluye lo que se sabe acerca del niño, sus rutinas, sus juguetes y su actividad en el momento del enunciado, así como también lo que otros podrían haber estado diciendo. Clark llama *interpretación rica* a este uso del contexto para interpretar lo que el niño quiso decir. Esencialmente, asume que el niño *tiene la intención* de comunicar algo por medio de sus enunciaciones. El tercer paso es usar estos datos para hacer inferencias sobre la naturaleza del proceso de adquisición. Además de las enunciaciones producidas por el niño, el investigador puede tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y social del niño, el propósito de la adquisición (la obtención de un *uso adulto de la lengua*), y la información disponible para el niño acerca de la lengua (información *del habla de otros*). De tal manera que el método tradicional en estas investigaciones consiste en la observación detallada y registro meticuloso de la conducta lingüística de uno o unos pocos sujetos, a través de la infancia temprana (entre 1 y 3 o 4 años de edad) de los cuales resulta un catálogo seriado de elementos y estructuras formales de la lengua materna que el sujeto va dominando progresivamente (Clark, 1993)

Clark (1993) investigó con mucho detalle el proceso de ‘adquisición’ de la lengua en las etapas muy tempranas de la infancia; Bruner (1956, 1975, 1986), habla de bebés hasta niños de 5 o 6 años, y Clark habla de niños de 3 a 6 años. Ambos se adhieren a una progresión en el proceso de adquisición desde perfeccionamiento fonético hasta la construcción de verdaderos enunciados significativos. Bruner muestra una tendencia externalista cuando describe el habla de la madre al interactuar con el niño (*‘motherese’*) como *sui generis* y universal. Ambos están de acuerdo en que las primeras palabras o nombramientos del infante se refieren a objetos, cualidades y acciones *presentes* en el ambiente, y también en que el uso que hacen de estos vocablos es inicialmente de señalización, es decir, lo nombran para hacerlo sobresalir del resto del escenario que los rodea, pero siempre estando presente, y posteriormente de indicación, es decir, para dar información sobre el objeto (v. g. *‘eso’*); sólo después de los cuatro o cinco años, usará el vocablo como representación, para traerlo a la realidad en su ausencia. Sin embargo, ninguno de los tres autores aborda la influencia que ciertas características del ambiente, tales como riqueza, diversidad y elementos de relación entre objetos, pudieran tener en el desarrollo del léxico, ni tampoco diferencias entre sujetos en abundancia, riqueza o frecuencia en esta habla.

Clark (1993) hace una excelente descripción del proceso de adquisición del léxico en el transcurso de la infancia, aunque no se enfoca tanto como Bruner y Brown en procesos de categorización, sino más bien en la calidad del significado, con cierto tipo de significados siendo adquiridos antes que otros tipos. También hace un excelente análisis del capital lexical de una lengua, comparando este parámetro en lenguas vivas sin escritura ni educación en niveles superiores, lenguas vivas con escritura sin educación formal en niveles superiores, y lenguas vivas con escritura y nivel superior y posgrado en educación formal. Las variaciones en el capital lexical y sintáctico de las lenguas vivas son enormes en cantidad y diversidad tanto de vocablos como de relaciones de sentido, y dan una pista respecto a la influencia que puede tener este parámetro sobre los procesos de desarrollo de la lengua en un sujeto que la tiene como materna. Sin embargo, este aspecto no fue abordado por Clark.

Contribuciones de autores en esta perspectiva que dan mayor importancia a factores del ambientes son las de Bruner y Brown (1956); en sus descripciones de la ‘adquisición’ de la lengua materna, y del desarrollo del lenguaje, mencionan repetidamente la influencia del ambiente, tanto del al ambiente físico como del social, y en particular en lo que se refiere a las

características estructurales y semánticas de la propia lengua que está siendo adquirida. Brown se refiere a esta influencia cuando dice que:

El aprendizaje de la primera lengua es un proceso de *socialización cognitiva*. (Brown, op. cit. pág. 247).

Según Brown, el lenguaje es una posesión cultural compartida por los miembros de una comunidad. Él describe un conflicto entre la perspectiva glotocéntrica para el estudio de la relación entre pensamiento y lenguaje, que propone que la realidad se presenta en la misma forma a todos los humanos mentalmente sanos, y que hay un inventario común de la realidad en todas las lenguas, y la perspectiva relativista que propone que el mundo es experimentado y concebido en forma diferente en comunidades lingüísticas diferentes y el lenguaje está relacionado *causalmente* a estas diferencias psicológicas. La cuestión es si la lengua es una fracción de la cultura o si tiene especial importancia de tal manera que permite la comprensión de otros sistemas culturales no lingüísticos (Brown, 1956).

La descripción de Brown de este conflicto es importante porque es un indicativo de una de las mayores diferencias entre la perspectiva vygotskyana y la de los ontogenistas, y que radica en la consideración de la cultura. Para Vygotsky (1934), es la lengua en uso la que promueve los procesos cognitivos descritos en la sección anterior, mientras que para Brown (1956), Bruner ((1956, 1975, 1986) y Clark (1993), la lengua es creada por la cultura y es una expresión de ésta, de tal manera que su conformación en el niño se produce como resultado de la inmersión del niño en una comunidad cultural hablante de una lengua durante el proceso de maduración. Dicho de otra manera, no es el contacto con la lengua hablada en sí, sino la experiencia, la vivencia de la lengua en uso en un espacio enunciativo cultural, lo que se traduce en la adquisición de la lengua materna. Brown lo explica así cuando dice:

La enunciación significativa es un hecho cultural socialmente contingente (op. cit. pág. 303)

La enunciación significativa implica, además, un componente individual. Según Brown, en el interior de una comunidad cultural hay variación en el grado de acuerdo entre los miembros respecto al significado de las palabras. Pareciera que hay tendencias sociales en conflicto que se traducen en distintos hábitos de uso de las palabras entre individuos. Usamos las mismas palabras pero no tenemos los mismos conceptos, (v. g. *un gran poema*), especialmente cuando los atributos definitorios no surgen de la percepción, sino que su surgimiento depende de la experiencia, membresía cultural o inteligencia del individuo. (Brown, 1956). El espacio enunciativo cultural y la contingencia social son, entonces, para los autores en esta perspectiva, condiciones sin las cuales el proceso de adquisición de la lengua materna no puede realizarse.

Otro elemento necesario, de acuerdo con estos autores, es la retroalimentación desde el adulto sobre la corrección de la conducta lingüística en el niño. Según Brown, en los primeros meses de edad, tal vez hasta el primer año, los niños vocalizan muy frecuentemente y esta vocalización se conforma por los patrones de habla de su familia como resultado del

reforzamiento selectivo de los adultos que favorecerán una vocalización cuando ésta se aproxima a un patrón de habla reconocible⁵.

Bruner (1956) y Brown (1956) se enfocan mucho sobre los procesos de adquisición y conformación de conceptos como categorías a través de la infancia y preadolescencia. Según estos autores, los niños no categorizan primero el habla en términos de los contrastes fonémicos, sino que están primero más dispuestos a atender a los contornos de tono, patrones de volumen, y calidad emocional de la vocalización. Según estos autores, a edades más avanzadas, la realidad es categorizada en términos de un conjunto de atributos enormemente variados; en el habla tenemos un número pequeño de atributos disponibles que proveen una primera aproximación a los conceptos, de tal manera que el habla puede proveer una categorización de primer nivel de la realidad en términos de un número menor de atributos; así, las enunciaciones facilitan la adquisición de conceptos que forman parte de una cultura. El habla es una moneda común para la cognición.

Aun así, el niño enfrenta grandes problemas para recrear su lengua; debe aprender la capacidad motora para producir enunciados lingüísticos y también debe aprender a categorizar tanto el habla como la realidad no lingüística de conformidad con los hábitos de las personas en el ambiente. Escucha cosas nombradas que están ausentes y no sabe cuáles de los atributos son definitorios. Puede usar el nombre como ayuda para formar hipótesis pero éstas requerirán considerable refinamiento. Se requiere de un tiempo considerable para que las categorías del habla sean aprehendidas en su plena complejidad y este aprendizaje no se completa antes de la pubertad.

A través de la vida, tomamos cada palabra como un desafío para la cognición porque, con una larga experiencia de lenguaje hemos aprendido que tales enunciados son atributos de categorías que vale la pena aprender. En una etapa inicial, entre 3 y 6 años de edad, cuando el niño ya está hablando, el nombre del objeto es una parte inseparable de éste. Estos autores están de acuerdo en que el niño nombra primero objetos, acciones, cualidades y necesidades, emociones y deseos *presentes* en su realidad concreta, aun cuando puede usar expresiones formuláicas para salir del paso cuando se le requiere sobre objetos abstractos⁶.

En etapas más avanzadas, el niño debe separar el objeto de su nombre; Bruner y Brown (1956), y también Clark (1993), Bickerton (1990), Berlín (1992) y muchos otros, están de acuerdo en que este proceso se acelera (y posiblemente se dispara) con el abrumador incremento de pares forma-significado en su experiencia que lo obliga a economizar memoria introduciendo algún tipo de organización de la información. Cuando el niño escucha la palabra por primera vez inmersa en un contexto lingüístico, se propondrá un significado inicial que irá refinando según vaya escuchándola en diferentes contextos. *Con la experiencia* ciertos atributos favorecidos en la cultura, serán notados y pueden servir como base para las primeras hipótesis. Debido a su carácter sistemático, la lengua puede ser de ayuda en la sistematización de la realidad. La fonología y la gramática reducen el número de hipótesis sobre la categoría a unas pocas. Si las partes del *habla* tienen una semántica confiable, entonces el conocimiento de la membresía a una cierta parte del habla de una enunciación puede guiar al aprendiz en la

⁵ Ciertos pacientes afásicos conservan la habilidad para comprender el habla de los familiares cercanos, pero el habla de extraños, especialmente aquellos con acento o dialecto regional, les es inescrutable.

⁶ Como el tiempo: '¿Cuándo te pasó eso?', 'El último viernes'.

selección de atributos. El aprendiz carece de una lista de atributos discriminadores; su problema es identificar una recurrencia y usarla como un atributo del concepto; es un problema de análisis de atributos. El aprendiz debe poner a prueba sus hipótesis y muy probablemente se verá forzado a revisarlas varias veces. El niño que generaliza incorrectamente a partir de la conducta nominativa del adulto *será corregido* hasta que aprenda a identificar los instanciamientos nuevos correctamente. Finalmente, un concepto se considera adquirido cuando el sujeto puede identificar nuevos instanciamientos de éste *sin necesidad de mayor instrucción*. En vista de que, en esta etapa, el habla del niño se refiere a objetos, acciones, cualidades y necesidades, emociones y deseos *presentes* en su realidad concreta, podría considerarse como la etapa ‘agustiniana’ de la adquisición del lenguaje⁷.

Entre los 8 y los 14 años el niño debe descontextualizar su pensamiento. Bruner y Brown (1956) están de acuerdo en que muchos significados son introducidos verbalmente, más que denotativamente, y son definidos verbalmente. Es decir, la lengua en uso no solamente nos da la posibilidad de hablar de objetos ausentes, sino que además nos permite crear objetos inexistentes en la realidad concreta. En estos casos, los contextos de una enunciación juegan un papel en la adquisición de significados lingüísticos. La eficiencia en la definición de significados a partir de contextos lingüísticos es muy baja antes de los ocho años, y los niños escolarizados alcanzan mayor eficiencia a los 14 años, arribando al significado con menor cantidad de hipótesis erróneas siempre y cuando el estímulo lingüístico sea suficiente en cantidad y diversidad. Pareciera que los niños más pequeños no tienen suficiente experiencia con el habla como para construir probabilidades a partir del contexto. Por ejemplo, incurren en más errores porque aún no han aprendido a interpretar indicaciones, en las enunciaciones, sobre la clase de palabra, es decir, las diferencias estructurales entre el nombramiento de un sustantivo, o un adjetivo, o un verbo. El conocimiento de las regularidades en las secuencias de palabras en su lengua materna le ayuda a definir el significado.

En vista de que el habla es un sistema que provee atributos para el repertorio conceptual de una cultura, sería posible usar los atributos de los enunciados para representar las relaciones entre conceptos. El hablante promedio del inglés piensa que las clases de palabras representan categorías fundamentales de la realidad, que expresan ideas abstractas como cosas, eventos y cualidades, pero los métodos para expresar las relaciones y el uso de tales instrumentos en el habla son igualmente importantes en la concepción de la realidad. El orden de las palabras es usado en inglés convencionalmente para hacer converger relaciones sujeto-objeto. Los diferentes ordenamientos de palabras expresan una variedad de relaciones. Los atributos de un nombre no presentan la categoría en relación particular alguna sino que la dejan libre para ser presentada en relaciones infinitamente variadas a través de los recursos combinatorios del lenguaje. Piaget brinda un ejemplo en este sentido (capítulo anexo en Vygotsky, 2008) cuando da cuenta de la evolución de algunos aspectos estructurales de la lengua que se prolongan más allá de lo que llama ‘etapa prelógica’, a edades mayores de los 7 años. Menciona, por ejemplo, la diferencia de edad de dominio del conector *porque*, que se domina, como indicador de causa-efecto, a edades muy cercanas a los 7 años, y el conector *aunque*, que se domina, como indicador de contraste, a edades mayores. Piaget deriva de esto que las relaciones de causa-efecto son cognitivamente más fáciles de *comprender* y de *construir* que

⁷ Porque obedece a la descripción de San Agustino de la adquisición de las palabras.

las relaciones de contraste; desde ahí propone una ‘disposición cognitiva’ hacia temas curriculares de la educación elemental en su país, que varía con la edad, con ciertos temas mostrándose más lábiles a la adquisición a cierta edad y otros temas a otra edad.

Sinha y Jensen de López (2000), Dabrowska (2000), Israel, Johnson y Brooks (2000), y Diessel y Tomasello (2000), dan cuenta de cuatro investigaciones sobre la adquisición de alguna porción *formal* de la lengua: incorporación de relaciones espaciales y de contención, formas de pregunta, el participio pasado, y oraciones relativas, respectivamente. Se consideran aquí dentro de la perspectiva estructuralista porque, como explicamos arriba, estudian el proceso de adquisición de estructuras formales de la lengua. Sin embargo, su reconocimiento y adhesión a la influencia del ambiente en tal adquisición son más explícitos que en Bruner y Clark, aun cuando no intenten estudiar este ambiente en sí.

En los cuatro casos, estos investigadores están de acuerdo en que la estructura o el esquema se adquiere primero como expresión formuláica, por haberla escuchado en su forma hablada en un número suficiente de ocasiones como para calibrar su producción; en su estado formuláico, las palabras componentes son contraídas debido a la altísima frecuencia con la que se dicen juntas (i. e. ‘¿On’ta’...?’ para decir ‘¿Dónde está...?’), y sólo más tarde puede separar las palabras componentes para hacerlas variar paradigmáticamente. Los niños pueden tardar hasta seis años en ‘adquirir’ las oraciones relativas (‘adquirir’ significa para estos autores que el niño incluye estos esquemas en su habla de tal manera que puede notarse cuando aún las usa como formuláicas y cuando ya las usa como esquemas paradigmáticos). Estos autores se adhieren al enfoque externalista al concluir que la adquisición debe ser precedida por el contacto, es decir, que la adquisición es un producto de la experiencia, de la interacción entre la arquitectura funcional (el cerebro-pensamiento) y el ambiente; sin entrar en detalle, mencionan la importancia de la calidad y cantidad de experiencia necesaria para tal adquisición, pero no abordan la cuestión de las variaciones de individuo a individuo en la eficiencia de esta adquisición.

Bruner y Brown (1956) afirman, a través de su obra, que la adquisición de una categoría y de su nombre, requiere por necesidad del contacto experiencial del niño con el concepto y su nombre, en un número mínimo de ocasiones que le muestren una diversidad mínima de variaciones de atributos⁸. En la fase temprana, los conceptos se refieren a objetos físicos presentes en el ambiente y nombrados como indicación; en la etapa intermedia, se refieren a objetos físicos ausentes del ambiente, pero perceptivos; en la etapa intermedia avanzada, reconocen la diferencia entre el objeto particular y la categoría; en la etapa avanzada reconocen objetos y categorías definidas sólo verbalmente, usando estas categorías en el habla ya arribando a edades adolescentes tardías (16 años). Es interesante el hecho de que el ambiente sufre variaciones mínimas a través del desarrollo del niño, es decir, es más o menos el mismo en este tiempo, lo que significa que estas etapas son resultado de la maduración cognitiva del niño que le permite *percibir* y por lo tanto experimentar y procesar *diferentes aspectos* del habla que escucha.

Bruner y Brown (1956) afirman también que las culturas, además de diferir en el inventario de conceptos nombrados, difieren en *la disponibilidad*, para sus miembros, de estos

⁸ Condiciones del ambiente que describen, curiosamente, al conjunto input de los algoritmos conexionistas de aprendizaje.

conceptos; la disponibilidad de un concepto es una medida de su presencia, no solamente en la lengua en sí, sino en el uso de la lengua. Dicho de otra manera, si bien es cierto que el inventario total de los conceptos de una lengua no está disponible para miembro alguno de la comunidad cultural, en vista de que los miembros adultos de la familia son actores culturales de la lengua y viven esta disponibilidad a diario, también es cierto que los conceptos disponibles se usan con frecuencia diferente *en el habla cotidiana* familiar. De tal manera que, en la casa familiar, en la experiencia del niño durante la infancia temprana, habrá conceptos mencionados en múltiples ocasiones durante el día; habrá conceptos que sólo se mencionan una o dos veces en un año; habrá otros que se mencionan con muy alta frecuencia en ciertas épocas del año, y aún otros que se mencionan con una frecuencia baja pero estable a través del año. Si, como dijimos arriba, la adquisición de una categoría y de su nombre, requiere por necesidad del contacto experiencial del niño con el concepto y su nombre en un número mínimo de ocasiones que le muestren una diversidad mínima de variaciones de atributos, entonces esta disponibilidad diferencial se constituye en un factor de diferenciación de adquisición del inventario conceptual de la lengua. Diessel y Tomasello (2000) corroboran esta influencia cuando dicen que el contexto de desarrollo puede ser amplio o restringido en la diversidad de elementos que involucra, en la complejidad con la que estos elementos interaccionan y co-actúan, en las variaciones o fijaciones en el tiempo, a través de la vida cotidiana, en el balance entre elementos rutinarios de la vida cotidiana y elementos novedosos contactados a través de diferentes medios: en vivo (v. g. conversaciones con familiares y amigos, clases escolares, conferencias, teatro, conciertos, museos, ferias artesanales, mercados, cafés con internet), mediados (v. g. cine, televisión, radio, música en reproductores), o incluso mediados lingüísticamente (clases escolares, conferencias, libros, revistas, radio, televisión, internet).

Aunque los estudios realizados bajo esta perspectiva son similares a aquellos realizados por Vygotsky y sus seguidores, algunas diferencias teóricas y metodológicas son importantes. En primer lugar, difieren en la amplitud, o particularidad, de sus metas: Vygotsky quería dilucidar la influencia del uso de la lengua en el desarrollo del pensamiento, mientras que Clark, Bruner y Brown quieren dilucidar el desarrollo del binomio lengua / lenguaje en sí mismo. En segundo lugar, usan métodos diferentes para registrar la conducta del niño. Vygotsky usa situaciones de inducción, con la participación activa de un adulto, a menudo problematizadas para obtener conocimiento sobre el proceso mismo (v. g. categorización o descontextualización), más que sobre el resultado, mientras que los trabajos bajo la perspectiva ontogenética del lenguaje registran con gran detalle el habla espontánea del niño en ambientes cotidianos a través de meses, incluso años, y realizan observaciones muy detalladas del progreso en la enunciación del niño, y de la relación entre su habla y el contexto social en el cual se realiza (aunque también ponen en marcha situaciones de inducción y registran los procesos a la usanza vygotskyana); de tal manera que los registros de enunciaciones resultan muy diferentes en uno y otro caso. Además, la diferencia en los propósitos influye en el énfasis asignado a diferentes partes del registro: los estudios de corte vygotskyano se centran más en la conducta integral del niño, en sus eficiencias y deficiencias en el cumplimiento de la tarea cognitiva asignada, en los sitios donde muestra problemas y en su actitud ante estos problemas; los autores de la perspectiva ontogenista, por su parte, asignan mayor énfasis a las enunciaciones espontáneas del niño y su relación con la situación particular, y con el ambiente *lingüístico*, es decir, con los rasgos sociales de la lengua en uso.

RELACIONES ENTRE PROCESOS ONTOGENÉTICOS DEL LENGUAJE Y AMBIENTES DE DESARROLLO

Lakoff (1987), que puede considerarse un internalista con una vocación externalista más fuerte, afirma que:

Las propiedades de ciertas categorías son una consecuencia de la naturaleza de las capacidades biológicas y de la experiencia de funcionar en un ambiente físico y social (Lakoff, 1987, pág. 12)

Esta formulación reconoce explícitamente tanto la naturaleza interactiva de la experiencia, que da lugar a las categorías cognitivas, y el hecho de que el ambiente en el cual el individuo se desarrolla es tanto social como físico. Aun así, la formulación es bastante general, en cuanto que no se especifica la naturaleza de la interacción, la calidad de la influencia, y el grado al cual tal experiencia puede variar entre individuos y entre culturas.

Con una vocación ya francamente externalista, Tomasello (2000) expone:

Las habilidades lingüísticas que una persona posee en cualquier momento en el tiempo, en la forma de un ‘inventario estructurado de unidades simbólicas’, resulta de su experiencia acumulada con la lengua a través de *la totalidad de eventos de uso* en su vida. Esta experiencia lingüística acumulada sufre procesos de entrelazamiento, debido a usos repetidos de expresiones particulares a través de eventos de uso, y de abstracción, debido a la variación de tipos en constituyentes de expresiones particulares a través de eventos de uso... Por lo tanto, un tema crucial de investigación debería ser el estudio de *cómo los humanos construyen los aspectos más básicos de su competencia lingüística durante la infancia...* (Tomasello, M., 2000, págs. 61-62)

Más tarde en el mismo artículo, afirma que:

La fluidez en el uso de una construcción es función de la frecuencia de instanciamiento de tal construcción en la experiencia del niño (relacional); la creatividad con una construcción emana de la experiencia con la variación del tipo de construcción en uno o más de sus constituyentes (abstracta). (Tomasello, M., 2000, págs. 76-77)

La mayor parte de la literatura consultada sobre la relación entre ambiente y desarrollo cognitivo se centra en un componente del ambiente. El componente más favorecido es el nivel económico del núcleo familiar, que normalmente se mide por el ingreso periódico (semanal, mensual, o anual, según el país) en dinero. Más recientemente, la etnicidad y el nivel máximo de educación formal de los padres han ido cobrando popularidad como componentes importantes en el ambiente. Por ejemplo, en la investigación realizada por Burks (1927), para indagar sobre la influencia de la herencia genética comparada con la influencia del ambiente en la incidencia de genios, se describe un ‘coeficiente cultural’ de la casa como una tasa

combinada de la *educación de los padres, hábitos de habla e intereses, el tamaño y la calidad de la biblioteca en la casa y del mobiliario familiar, la edad mental del padre y de la madre, el vocabulario del padre y de la madre, el grado máximo de educación formal del padre y de la madre, el estatus material de la casa, el estatus cultural de la familia y el ingreso familiar.*

Otro ejemplo es la investigación de Heckman (2007) sobre la formación de las capacidades humanas. En su artículo, reporta componentes del ambiente que van desde la nutrición en la primera infancia hasta los insultos percibidos *in útero*, así como rasgos individuales tales como el peso al nacer, nutrición de la madre durante el embarazo, ganancia en estatura durante el primer año de vida. Él afirma que hay cada vez más literatura sobre el desarrollo que demuestra la importancia de las condiciones ambientales durante la infancia temprana sobre el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en la adolescencia y en la adultez, y que estas habilidades a su vez son importantes en los logros educacionales, en los ingresos económicos, en la participación en conductas riesgosas, e incluso en la comisión de crímenes. Al explicar uno de sus puntos importantes en la relación ambiente y desarrollo, Heckman usa una expresión interesante: ‘... infantes criados en ambientes de orfanato severamente carentes (*deprived*) antes de su adopción...’. Heckman no explica lo que entiende por un ‘ambiente severamente carente’ en vista de que su artículo está escrito con un discurso casi telegráfico. Es nuestra esperanza lograr una descripción cuando menos clara de lo que podría ser un ambiente así, respecto a la eficiencia lingüística.

Los trabajos de Labov (2000) constituyen otro ejemplo ilustrativo de estudios de la relación entre ambiente y desempeño lingüístico. El objetivo de Labov en estos estudios es la generación de un programa de lectura individual para remediar las deficiencias en lectura. Labov engloba al ambiente en la noción de ‘*minorías urbanas*’: afroamericanos, euroamericanos y latinos de la parte interna de la ciudad. Esta noción es en realidad la descripción más cercana de una forma de vida urbana de clase baja a muy baja (i. e. ‘*minorías urbanas*’ es mucho más evocador de una forma de vida que de un ‘nivel económico’). El otro polo de la relación es la eficiencia en lectura, enfocada, además, hacia la relación entre fonología y escritura (i. e. cómo *se oye* un texto *escrito*). Todos los sujetos se muestran deficientes en esta habilidad. De hecho, para entrar en el programa, el sujeto debe mostrar una lectura deficiente. La relación entre la vida del sujeto, que Labov intenta describir con la noción de ‘*minoría urbana*’, y la eficiencia en la lectura es negativa y se reconoce así desde el principio. Labov ubica la causa de la deficiencia en un contraste entre la lengua que el sujeto debe comprender (inglés estándar), y la lengua que él mismo habla (inglés de minoría urbana). Labov no reporta diferencias específicas en la eficiencia al leer, entre los tres grupos que él mismo describe en el título (i. e. diferencias específicas en la eficiencia entre afroamericanos, latinos y euroamericanos). No puede saberse si es porque no está interesado en ellas, o porque no existen (i. e. es muy posible que el ser parte de alguna minoría urbana sea un componente mucho más fuerte que el origen racial).

LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA Y DE LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA LENGUA EN USO

Wells (1994) hace un excelente análisis comparativo, de semejanzas y diferencias, entre la perspectiva de Vygotsky, que vimos en el apartado correspondiente, y la de Halliday (1978), que consideraremos aquí. Según Wells (1994), la causa más importante para las diferencias entre las perspectivas de estos dos autores radica en la orientación general de cada uno hacia las funciones mediadoras que la lengua cumple en las actividades humanas. Vygotsky, como psicólogo interesado en la actividad intra-organísmica, favorece constructos tales como ‘concepto’, o ‘pensamiento’ y ‘habla interna’, que veíamos en el apartado sobre la perspectiva de Vygotsky. Halliday (1978), por su parte, como lingüista con inclinaciones sociológicas, adopta una perspectiva inter-organísmica para abordar la lengua y favorece el comportamiento lingüístico y los propósitos a los que éste sirve en la vida social. Aunque Halliday reconoce que uno de estos propósitos es la manipulación del conocimiento y que la lengua es una condición esencial en el proceso de conversión de la experiencia en conocimiento, no discute sobre el pensamiento concebido como actividad interna. De acuerdo con Wells (1994), la selección de una orientación internalista (intra-organísmica) o externalista (inter-organísmica) no necesariamente implica una selección entre lo social y lo individual como marco de referencia para interpretar los fenómenos. En la explicación de Halliday del desarrollo de la lengua, su concepción de la relación entre el individuo y el grupo social, en función de la cual se convierte en un miembro y una persona, es muy similar a la de Vygotsky, cuando Vygotsky aborda aspectos del ambiente social.

Estos dos autores se muestran de acuerdo, en lo general, respecto al desarrollo de la lengua y del lenguaje: ambos ven el uso de herramientas semióticas, particularmente la lengua, como el medio por el cual, en el curso de la actividad e interacción cotidiana, la cultura es simultáneamente actuada y transmitida a las generaciones subsiguientes (i. e. el ser humano no sería lo que es sin esta posibilidad). Además, coinciden en que la participación en la conversación provee un medio para dominar los recursos semióticos más generales de la cultura, un proceso que puede llamarse tanto “socialización” como “enculturación” (Wells, 1994).

A pesar de que ambos autores se interesan mucho por las funciones del lenguaje, difieren en los contenidos de sus investigaciones. Vygotsky, como psicólogo, estudia la actividad mental, está más interesado en las formas en las cuales la lengua y su uso influyen en las funciones mentales, y la función del habla interna. Halliday, como lingüista, estudia los textos y está más interesado en las funciones del lenguaje en el habla y la escritura como actos sociales. También difieren en el énfasis asignado a la descripción del ambiente social; donde Vygotsky, más interesado en los procesos mentales, sólo hace un bosquejo bastante esquemático y general, Halliday brinda una explicación mucho más detallada de los procesos sociales involucrados (Wells, 1994). Es a la luz de estos comentarios de Wells que podemos entender nuestra afirmación de que Vygotsky es menos externalista de lo que pretende Frawley (1997); se ocupa de la influencia de fenómenos externos, en especial la lengua hablada, sobre fenómenos internos, en particular la maduración de capacidades cognitivas de alto nivel, o la enculturización del pensamiento; es decir, se ocupa de flujos de interfase.

Nuestro interés en Halliday (1978) radica en su detallado recuento de la variación en la lengua hablada, sea geográfica o social, de la influencia de esta variación sobre la apropiación que el sujeto hace de la realidad natural y social, de los efectos de la variación en el desempeño escolar, y de la lengua escrita. En este apartado abordaremos principalmente la propuesta de Halliday respecto a (1) la lengua en la semiosis donde se realiza, y como determinante semiótico; (2) situación y funciones de la lengua; (3) variaciones y variantes de la lengua en uso y factores que la determinan; (4) la conformación de la lengua en el sujeto; (5) la lengua en la conformación del sujeto; (6) la lengua en la adopción y actuación de roles sociales; (7) la lengua en la conformación de la personalidad; (7) la lengua en la escuela; (8) la conformación de la lengua escrita en el sujeto; y (9) la lengua escrita en la conformación del sujeto.

SEMIO-SENIOSIS

Según Halliday (1978), el ser humano está siempre inmerso en lo que nosotros llamamos en español una semio-senosis; entendemos por semio-senosis el espacio habitado, vivido, experimentado, por seres humanos socializados, enculturizados, o en proceso de serlo, y por lo tanto en un continuo estado de significación. Halliday usa el término '*social semiotic*' que define como un sistema de significación que constituye la 'realidad' de la cultura; este sistema semántico evolucionó como interacción simbólica entre las personas en contextos sociales, de manera que la estructura semiótica de estos contextos está incorporada en su organización interna. Es de notarse que Halliday, en el término '*social semiotic*' incluye tanto al sistema de significación (la cultura y la lengua) como al espacio donde éste se realiza (la situación, el contexto, el texto), pero también a las personas involucradas y su historia de socialización, enculturación, es decir, su forma de procesar la realidad y significarla. Nosotros pretendemos dar a semio-senosis, un significado suficientemente amplio para expresar lo que Halliday pretende expresar con '*social semiotic*' y también lo que Foucault (2007) pretende expresar con 'espacio enunciativo' y lo que Wittgenstein (1988) pretende expresar en sus planteamientos del funcionamiento situacional-histórico de la lengua.

Halliday (1978) ha dedicado mucho de su carrera a explorar la relación recíproca entre lenguaje y cultura; para él, una realidad social (o una cultura) es un edificio de significados, una construcción semiótica. Aborda la lengua tal como las personas la hablan entre sí en un *contexto sociocultural*. El contexto de habla es un constructo semiótico con una forma (que deriva de la cultura), y que permite a los participantes predecir los rasgos del registro dominante, y así comportarse apropiadamente social y sociolingüísticamente, y comprenderse el uno al otro mientras lo hacen. La teoría lingüística que Halliday ha desarrollado es inherentemente social y de orientación funcional. Trata a la lengua simultáneamente como sistema y como recurso, código y comportamiento; su propósito es explicar, en cualquier comunidad cultural y lingüística particular, lo que la gente puede significar y cómo usan sus recursos lingüísticos para hacerlo.

Según Halliday (1978), los contextos en los cuales los significados son intercambiados no carecen de valor social; un contexto de habla es en sí mismo un constructo semiótico, que tiene una forma (que deriva de la cultura) que permite a los participantes predecir rasgos del registro prevalente –y así comprenderse uno al otro conforme progresan. En sus actos de

significación cotidianos, la gente actúa la estructura social, afirmando sus estatus y roles, y estableciendo y transmitiendo los sistemas de valor y conocimiento compartidos. De acuerdo con Vygotsky (1934), aun cuando el sujeto está en soledad, meditando o ensimismado, los procesos mentales son derivados socio-culturales, en vista de la influencia crítica del colectivo cultural sobre la forma en la que el sujeto procesa conocimiento a partir de la experiencia. Interesantemente, Halliday (1978) no se ocupa de tales situaciones de soledad, meditación, reflexión o ensimismamiento; no es que niegue su existencia, sino más bien que se enfoca en las situaciones interpersonales.

LENGUA

Halliday (1978) asume un modelo polifacético de la lengua, como sistema de representación, con estratos semántico, léxico-gramatical y fonológico; en la lengua como conducta, toda habla (que no sea la protolengua de la infancia) es polifónica: diferentes melodías se mantienen juntas, y cada elemento en la cláusula es como un acorde que contribuye a todas las demás melodías. Según Halliday, ésta es tal vez la característica más humana del lenguaje, y lo distingue de todos los otros sistemas simbólicos de comunicación. Halliday propone que, para comprender las estructuras lingüísticas en su dimensión funcional, es necesario proceder del exterior al interior, interpretando a la lengua por referencia a su lugar en el proceso social.

Halliday (1978) propone pensar en la lengua como significación, más que en la lengua como estructura, de tal manera que, del sistema lingüístico, la preocupación primordial en un contexto sociolingüístico, es la parte semántica; el marco conceptual se obtiene de la retórica más que de la lógica, y la gramática será una de opciones más que de reglas. La estructura de las oraciones y otras unidades se explica por la derivación de sus funciones, que es la vía por la cual evolucionaron las estructuras.

Según Halliday (1978), la lengua es un sistema de significación que ha evolucionado en contextos sociales como una forma de expresión en la semio-senosis: la lengua es una realización semio-senótica. La lengua juega un papel crítico en el desarrollo del individuo como tal, como aquél que puede hablar y comprender y leer y escribir, que tiene una 'lengua materna'. No puede haber hombre social sin lengua, ni lengua sin hombre social. La gente usa la lengua para crear significados y participar en la retórica elaborada de la conversación cotidiana, de tal manera que el sistema lingüístico funciona como expresión y también como metáfora para los procesos sociales. La lengua crea un ambiente propio, haciendo posible todos los modos imaginativos de significado, desde el chismorre en el patio trasero a la ficción narrativa y la poesía épica. El contexto juega una parte en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos juega una parte determinante en el contexto. La lengua es su propia semio-senosis. Las formas comunes de habla transmiten mucho más que palabras y significados; transmiten un bagaje de supuestos compartidos, una conciencia colectiva que constituye el vínculo social. El potencial lingüístico del individuo es el medio por el cual las diversas relaciones sociales en las que entra se establecen, desarrollan y mantienen. En una perspectiva funcional de la lengua interesa lo que la lengua puede hacer, o más bien, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella.

Si bien la lengua es uno de los sistemas semióticos que constituyen la cultura, se distingue porque también sirve como sistema de representación a otros sistemas semióticos. Es decir, si bien la lengua no es el único modo de representar los significados inherentes al sistema social ya que éstos pueden ser representados también por la forma en que las personas se mueven, la ropa que usan, sus hábitos alimenticios y otros patrones de comportamiento, lo que distingue a la lengua es que puede representar a todos estos significados, o metaforizarlos, por la forma en que la gente clasifica las cosas, las reglas que establecen, y otros modos de pensamiento. La lengua ‘representa’ en estos dos sentidos gracias a que codifica, al mismo tiempo, tanto nuestra experiencia de la realidad como nuestras relaciones uno con el otro. La lengua media entre nosotros y el ambiente natural y social (Wells, 1994).

Según Halliday (1978), la lengua es como es debido a las funciones que ha evolucionado para servir en la vida de las personas; las estructuras lingüísticas pueden ser entendidas en términos funcionales; esto se ve claramente en la organización del sistema semántico, donde el componente ideacional ha evolucionado como un modo de reflexión sobre el ambiente, y el componente interpersonal como un modo de acción sobre el ambiente. Halliday resume así las funciones que la lengua debe ser capaz de cumplir: (1) interpretar toda nuestra experiencia, reduciendo los fenómenos infinitamente variados del mundo que nos rodea, y también de nuestro mundo interior, los procesos de nuestra propia conciencia, a un número manejable de clases de fenómenos: tipos de procesos, eventos en acción, clases de objetos, personas e instituciones; (2) expresar ciertas relaciones lógicas elementales, como ‘y’, ‘o’, ‘si...’, así como aquellas creadas por la lengua misma, tales como ‘principalmente’, ‘dice’, ‘significa’; (3) expresar nuestra participación, como hablantes, en la situación de habla; los roles que tomamos e imponemos sobre otros; nuestros deseos, sentimientos, actitudes y juicios; y (4) hacer todas estas cosas simultáneamente, de forma que relacione lo que está siendo dicho con el contexto en el cual está siendo dicho, con lo que fue dicho antes y con el ‘contexto de situación’; en otras palabras, tiene que ser capaz de ser organizada como *discurso relevante*, no solamente como palabras y oraciones en un libro de gramática o en un diccionario. Estas funciones están integradas en el sistema semántico de la lengua, y forman la base de la organización gramatical, puesto que la tarea de la gramática es codificar los significados que se derivan de estas diversas funciones en estructuras articuladas. No solamente son estas funciones logradas por todas las lenguas, cuando menos en su forma adulta, sino que también han determinado la forma en que la lengua humana ha evolucionado.

SITUACIÓN

Según Halliday (1978), la lengua cobra vida cuando funciona en algún ambiente. Experimentamos la lengua siempre en relación con un escenario, algún contexto de personas y acciones y eventos de los cuales las cosas que se dicen derivan su significado. A esto se le llama ‘situación’, de manera que se dice que la lengua funciona en ‘contextos de situación’. Hablar y comprender la lengua siempre suceden *en un contexto*. Sabemos la lengua en el sentido de saber usarla; sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo escoger formas de lengua que son apropiadas en el tipo de situación donde nos encontramos, y así sucesivamente. Todo esto puede expresarse como una forma de conocimiento: *sabemos cómo comportarnos lingüísticamente*.

Un número aparentemente infinito de diferentes situaciones posibles representa un número mucho más pequeño de tipos generales de situación que pueden ser descritos en términos como ‘jugadores instruyendo a un novato en el juego’, o ‘madre leyendo una historia al niño’, o ‘cliente ordenando bienes por teléfono’, o ‘maestro guiando la discusión de un poema’. El tipo de situación es una estructura semiótica, una constelación de significados que derivan del sistema semiótico que constituye la cultura. El contexto de situación es una representación abstracta del ambiente en términos de ciertas categorías generales que son relevantes para el texto y puede estar totalmente alejado de lo que está sucediendo alrededor durante el acto de hablar o escribir.

POTENCIAL DE SIGNIFICACIÓN

Según Halliday (1978), la lengua puede ser definida como un sistema semántico con un potencial de significación orientado a la función; Halliday define este potencial como el conjunto de opciones de significación disponibles al sujeto para una situación dada en un contexto dado, es decir, una red de opciones para la codificación de significados, un sistema conceptual o cognitivo, de información sobre el mundo real, una semio-senosis de algún tipo, lógico, ideológico, estético o social. El potencial de significación de la lengua, que se realiza en el sistema léxico-gramatical, da lugar a significados de orden mayor; no solamente la semio-senosis del contexto social particular, su organización en campo, tenor y modo, sino también aquella del conjunto total de contextos sociales que constituye el sistema social.

En el contexto de la cultura, el potencial de significación es el sistema semántico de la lengua completa; es una ficción, algo que no podemos describir. En el contexto de situación, es el sistema semántico particular, o conjunto de subsistemas asociado a un tipo particular de situación o contexto social. Esto también es ficción, pero es algo que podemos describir. En términos sociolingüísticos el potencial de significación es el rango de opciones característico de un tipo de situación. Una semántica de este tipo forma la interfase entre el sistema social y el sistema lingüístico; sus elementos realizan los significados sociales y son realizados en formas lingüísticas. Cada opción en la red semántica es interpretada en la semio-senosis de la situación y es también representada en la léxico-gramática del texto (Halliday, 1978).

Tenemos que dirigir la atención más allá de las formas del lenguaje, más allá del dialecto y los particulares semánticos y sintácticos de tal o cual variedad de la lengua, hacia la significación y la función social. La ‘función’ se refiere al significado social de los actos de habla, en contextos de uso de la lengua; por otro lado, se refiere a los componentes de significado en el sistema lingüístico, que determinan la organización interna del sistema mismo. Pero los dos están relacionados simplemente como real a potencial; el sistema es un potencial de uso. El sistema lingüístico es un sistema sociolingüístico.

El potencial de significación de la lengua es actualizado en forma de texto. El texto es una instancia de significación social en un particular contexto de situación. La situación está incorporada o integrada en el texto de tal manera que refleja la relación sistémica entre la estructura semántica y el ambiente social. La lengua hablada en situación consiste de texto o discurso, el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo, por

ejemplo, las opciones elegidas por las madres en respuesta a preguntas particulares sobre estrategias de control de su hijo (Wells, 1994).

CAMPO, TENOR Y MODO

Según Halliday (1978), el contexto social es una estructura semiótica que puede ser representada como un complejo de tres dimensiones: la actividad social en marcha, o campo, es la acción social en la cual el texto está embebido; incluye el asunto como una manifestación especial. El tenor es el conjunto de relaciones de rol entre los participantes relevantes; incluye los niveles de formalidad como un caso particular. El modo es el canal seleccionado, esencialmente la función asignada a la lengua en la estructura total de la situación; incluye el medio (hablado o escrito) explicado como una variable funcional.

La estructura semiótica de un tipo de situación puede ser representada en términos de campo, tenor y modo. El sistema lingüístico adulto tiene cuatro componentes funcionales: experiencial, lógico, interpersonal y textual. Los componentes semióticos de la situación, campo, tenor y modo, están relacionados sistemáticamente con los componentes funcionales de la semántica (ideacional, interpersonal y textual): el campo con el componente ideacional, representando la función de contenido del lenguaje, el hablante como observador; el tenor con el componente interpersonal, representando la función de participación de la lengua, el hablante como participante; y el modo con el componente textual, representando la función de relevancia de la lengua, sin la cual los otros dos no se realizan. Dada una especificación adecuada de las propiedades semióticas del contexto en términos del campo, tenor, y modo, deberíamos ser capaces de hacer predicciones sensibles sobre las propiedades semánticas de los textos asociados a éste. Hacer esto requiere de un nivel intermedio, de un concepto de variedad de texto o registro (Halliday, 1978).

SISTEMA LINGÜÍSTICO	ESTRUCTURA SEMIÓTICA DE LA SITUACIÓN
IDEACIONAL lógica y experiencia	CAMPO
INTERPERSONAL	TENOR
TEXTUAL	MODO

De acuerdo con Halliday (1978), los diferentes grupos sociales y redes de comunicación que determinan lo que llamamos ‘tenor’ – las relaciones de estatus y rol en la situación—son obviamente productos de la estructura social, pero también en un sentido más general, son los tipos de actividad social que constituyen el ‘campo’. Aún el modo, el canal retórico con sus estrategias asociadas, aunque se refleja más inmediatamente en los patrones lingüísticos, tiene su origen en la estructura social; es la estructura social la que genera las tensiones semióticas y los estilos y géneros retóricos que las expresan.

La noción de semio-senosis y las nociones asociadas que vimos en esta sección: la lengua como sistema semántico, el potencial de significación de la lengua, la forma real tomada por el habla en un contexto de una situación tipo, constituyen la primera gran aportación de Halliday a la presente investigación.

HALLIDAY: VARIACIÓN INTERGRUPAL, SUBCULTURAS Y COMUNIDADES DE HABLA

La segunda aportación importante de Halliday (1978) a la presente investigación la constituye su abordaje de la variación en el habla, un tema al cual dedica extensos análisis. Halliday reconoce dos tipos de variación: el primero se refiere a la variación entre grupos, colectivos o comunidades de habla, lo que resulta en distintos dialectos; el segundo se refiere a la variación entre funciones del habla en distintos tipos de contextos y situaciones, lo que resulta en distintos registros.

Según Halliday (1978), una comunidad de habla, en su sentido idealizado, es un grupo de personas que (1) están ligadas por alguna forma de organización social, (2) hablan uno con el otro y (3) hablan igual. Un dialecto es la suma de cualquier conjunto de variantes que van típicamente juntas; hay agrupamientos de rasgos que son reconocibles como configuraciones típicas, y tienden a corresponderse con grupos sociales. El estudio lingüístico de dialectos rurales, que comenzó hace unos cien años, se basa en el supuesto de que hay comunidades homogéneas de habla: la gente de una localidad habla de manera semejante. El investigador típicamente busca al habitante más viejo, entre aquellos que han vivido en el pueblo toda su vida, y toma su habla como representativa, más que la de la gente joven o de aquellos que se han mudado al área desde fuera, cuya habla probablemente no será tan pura.

De acuerdo con Halliday (1978), los dialectos surgen de la tendencia de todo grupo social a desarrollar su propia visión del mundo y de la sociedad, y su propia forma de significarla, y representarla. Bernstein (1975) está de acuerdo en que los diferentes grupos sociales tienen diferentes hábitos de significación, o diferentes ‘orientaciones sociolingüísticas de codificación’. La historia sociolingüística sugiere que las microsociedades (sociedades dentro de sociedades más grandes), tales como la familia, la escuela o la fábrica, proveen una continuidad implicada en expresiones como ‘lengua en la casa’, o ‘lengua en la escuela’; es una red de comunicación; su propia existencia implica que la comunicación tiene lugar adentro; se comparte la experiencia, se expresa solidaridad, se planifica, se toman decisiones, y, si es una institución jerárquica, se dan formas de control verbal, de transmisión de órdenes, etcétera.

Los grupos dialectales pueden ser elementos de la estructura social: proveniencia (rural/urbana), generación, edad, sexo, y también elementos de la jerarquía social: clase social o casta. En el caso de los niños, algunas de las fuerzas y mecanismos de surgimiento dialectal pueden encontrarse en el grupo de amigos donde no hay adultos; son organizaciones del vecindario que en algunas subculturas pueden ser muy cerradas; son centros de solidaridad lingüística que identifican claramente quién está dentro y quién no, y al mismo tiempo permite movimiento dentro y fuera, incluyendo la importante función de regresar. La presencia dialectal puede observarse en el cambio de un grupo social a otro, por ejemplo, un niño que pertenece a una familia de clase media, y departe con un grupo de amigos de clase

trabajadora, o viceversa, que obliga a otro aprendizaje para significar cosas distintas; asimismo, moverse de un vecindario étnico a otro involucra un reajuste semántico, así como entrar al ejército, o cambiar de trabajo, o ir a la cárcel (Halliday, 1998).

De acuerdo con Halliday (1978), en la jerarquía social característica de nuestra propia cultura, los valores que son asignados a variantes lingüísticas son valores sociales y la variación sirve como una expresión simbólica de la estructura social. Siguiendo a Bernstein, Halliday reconoce la ‘clase social’, y en particular la clase ‘trabajadora’ y la clase ‘media’, como unidades comunitarias de habla; siguiendo a Labov, Halliday reconoce a las minorías urbanas como tales. Halliday (1978) insiste en las semejanzas entre Bernstein (1975) y Labov (1970), a pesar de que estos autores frecuentemente se consideran en conflicto. Al respecto, opina que:

Las ideas de Bernstein y Labov son sorprendentemente complementarias, Bernstein comenzando por la estructura social y Labov por la estructura lingüística. Bernstein ha demostrado cómo *los sistemas semióticos de la cultura se vuelven diferencialmente accesibles a diferentes grupos sociales*; Labov ha demostrado cómo *la variación en el sistema lingüístico es funcional al expresar variación en estatus social y roles* (Halliday, 1978, pág. 2)

BERNSTEIN: CÓDIGO Y CLASE SOCIAL

Bernstein (1975, 1999), ha llamado la atención sobre *los principios de organización semiótica que gobiernan la selección de significados* por parte del hablante y su interpretación por parte del escuchante. Define código por referencia a sus propiedades semánticas y las propiedades semánticas de los códigos pueden ser predichas de los elementos de la estructura social que les dan lugar.

Bernstein (1975) reconoce dos tipos de códigos: el código elaborado y el código restringido. El código restringido funciona en situaciones en las cuales hay una gran cantidad de conocimiento compartido y tomado por sentado en el grupo de hablantes. Es económico y rico, haciendo converger grandes cantidades de significado con pocas palabras, cada una de las cuales tiene un complejo conjunto de connotaciones y actúa como un indicador, dirigiendo al escuchante hacia la información que no se dice. El código restringido es menos formal, con frases más cortas insertas en el medio o al final de una idea, para confirmar la comprensión. En el código restringido, los hablantes usan sus conocimientos antecedentes y su comprensión compartida. Este tipo de código crea la sensación de inclusión, un sentimiento de pertenencia a cierto grupo. Los códigos restringidos pueden encontrarse entre amigos y familiares y otros grupos íntimamente entretnejidos. El código restringido es más corto, condensado y requiere de información antecedente y conocimiento previo. Una persona que escucha desde fuera una conversación llena de código restringido se encontrará perdida; es fácilmente identificable como una conversación entre ‘internos’.

Una semejanza interesante se da entre el código restringido de Bernstein, el habla de minorías urbanas de Labov, y el ‘lenguaje condensado’ de Vygotsky, cuando retoma a Tolstoi.

Los tres describen una forma de habla que se presenta en los diálogos y conversaciones entre pares o grupos de personas que comparten (extensamente y a profundidad) un conocimiento común. Vygotsky lo describe así:

Una sintaxis simplificada y un número de palabras muy reducido caracterizan a la tendencia a la predicación que aparece en el lenguaje externo cuando las partes saben lo que está pasando; cuando los pensamientos de los interlocutores son los mismos, el papel del lenguaje se reduce a un mínimo; entre gente que vive en un estrecho contacto psicológico, la comunicación a través de formas abreviadas del lenguaje es más bien una regla que una excepción; se aprenden complicadas inferencias de uno y de otro mediante una comunicación lacónica y precisa a través de un mínimo de expresiones (Vygotsky, 2008, pág. 163).

El código elaborado, en contraste, dice todo, no porque sea mejor, sino porque es necesario para que todos puedan comprenderlo. Tiene que detallar porque las circunstancias no le permiten al hablante condensar. El código elaborado funciona bien en situaciones donde no hay comprensión y conocimiento compartidos y se requieren explicaciones detalladas. Cuando el hablante dice algo nuevo a alguien que no conoce, seguramente usará un código elaborado. El código elaborado puede sostenerse por sí mismo, es completo y lleno de detalles; los que escuchan desde afuera pueden comprenderlo. Los códigos elaborados están hechos de estructuras oracionales más complicadas y más largas que utilizan palabras y pensamientos inusuales. En el código elaborado no hay ‘puntillas’ ni ‘piquetas’, ni ‘muletillas’, sólo proposiciones bien estructuradas que no requieren conocimiento previo por parte del interlocutor (i. e. los detalles necesarios son suministrados) (Bernstein, 1975).

Conforme la comunicación ocurre en un grupo, y se usa un código elaborado o restringido, hay un grado apreciable de apertura. Hay tanto un sistema de rol-cerrado como un sistema de rol-abierto. En el sistema cerrado, los roles están establecidos y las personas se visualizan en términos de estos roles, y se espera que actúen de acuerdo con su rol. En un sistema abierto, los roles no están establecidos, son fluidos y alterables (Bernstein, 1975).

Según Bernstein (1975), hay dos factores que contribuyen al desarrollo de un código elaborado o uno restringido en un sistema. Uno es la naturaleza de la agencia de socialización (familia, grupo de amigos, escuela, trabajo), y el otro son los valores en el sistema. Cuando las agencias de socialización están bien definidas y estructuradas, se produce un código restringido, mientras que, cuando las agencias son maleables, se produce un código elaborado. En una sociedad que valora la individualidad, se producen códigos elaborados, y en una sociedad que valora la colectividad estrecha, se producen códigos restringidos. La orientación hacia estos códigos puede estar completamente gobernada por la forma de la relación social, o más en general, por la calidad de la estructura social.

Bernstein (1975) hace una correlación entre la clase social y el uso ya sea del código elaborado o del código restringido. Según él, la clase trabajadora tiene acceso sólo a códigos restringidos aprendidos en el proceso de socialización, donde tanto los valores como los sistemas de rol refuerzan los códigos restringidos. La clase media, por otro lado, al ser más móvil geográfica, social y culturalmente, tiene acceso a ambos códigos. Ambos grupos usan el código restringido, pero la clase trabajadora usa sólo este código, mientras que la clase

media tiene acceso a los dos códigos. Para Bernstein (1975), esta correlación entre la clase social y el uso de un código explica el pobre desempeño en materias relacionadas con el lenguaje de los estudiantes de la clase trabajadora. De tal manera que la propuesta de Bernstein (1975) puede resumirse así:

Diferentes clases sociales

 ➤ *dan lugar a*

Diferentes sistemas de rol familiar

 ➤ *que dan lugar a*

Diferentes códigos semióticos

 ➤ *que dan lugar a*

Diferentes órdenes de significación y relevancia

LABOV: VARIACIÓN ÉTNICA Y MINORÍAS URBANAS

Recientemente, y particularmente en Estados Unidos, se ha puesto atención en los dialectos urbanos y se ha encontrado que los conceptos tradicionales de la dialectología no se mantienen para las ciudades industriales grandes. No solamente hay variación geográfica, sino también variación social, que distingue el habla de una clase social de otra. Las variantes urbanas de habla son variantes de un dialecto particular y no son, en términos objetivos, muy distantes una de la otra. En esto son diferentes de los dialectos rurales que difieren uno del otro más ampliamente de lo que difieren las formas urbanas de habla, en su pronunciación, gramática y vocabulario. En contextos urbanos, el modelo de comunidad de habla se descompone; no sirve ya como una forma útil de idealización con la cual relacionar los hechos. Los habitantes de una ciudad no son una comunidad de habla. No hablan igual, no significan igual, y no se hablan el uno al otro.

Nuestra comprensión de la naturaleza del habla ciudadana debe mucho al trabajo de Labov (1970), quien introduce el concepto de ‘variabilidad inherente’ como un rasgo sistemático en la lengua, y se refiere a la diferencia entre ‘estratificación tajante’ y ‘estratificación gradual’ (discontinuidad versus continuidad en la frecuencia de variantes en el habla de grupos contiguos), haciendo notar que las diferencias fonológicas entre grupos sociales tienden a ser cuantitativas (graduales) mientras que las diferencias gramaticales tienden a ser cualitativas (tajantes). Labov ha demostrado la existencia de variaciones estables, donde las variantes pueden no tener valor social o pueden ser el objeto de valores en conflicto en cuyo caso son mutuamente excluyentes.

Labov (1970) considera a la comunidad urbana de habla como un grupo de hablantes que comparten las mismas *actitudes lingüísticas*, que considera como más consistentes que los *hábitos lingüísticos*. Labov mostró la extraordinaria complejidad de la estratificación social, no solamente en el sentido de algunas distinciones mínimas que separan diferentes variedades de habla, sino también en el sentido de que tales distinciones pueden tener gran importancia en la comunidad. Los sujetos se muestran muy inconsistentes en sus hábitos de habla, cambiando de una pronunciación a otra de acuerdo con la situación, y particularmente de acuerdo al grado de atención consciente en el habla, pero son consistentes en sus juicios del habla de otras personas, y pueden ser extremadamente sensibles a la variación más ligera en

lo que oye, y usa la información para identificar el estatus social, e incluso el empleo que tiene. De tal manera que, según Labov, una comunidad urbana de habla (a diferencia de una rural) no es tanto un grupo de personas que hablan de cierta forma, sino más bien un grupo de personas que comparten los mismos prejuicios sobre cómo hablan los demás. De acuerdo con Labov, los habitantes de una metrópoli están mucho más unidos por actitudes y prejuicios lingüísticos, que son notablemente consistentes, que por sus propios hábitos de habla; se muestran sorprendentemente consistentes en sus juicios sobre el habla de otros, por ejemplo, cuando se les pide que asignen al hablante un lugar en una escala ocupacional, pero muy poco consistentes en su propia práctica; hay una diferencia entre lo que uno dice, lo que uno cree que dijo y lo que uno cree que debió haber dicho.

Según Halliday (1978), *la variación entre grupos sociales*, clases sociales, minorías urbanas y grupos étnicos, es, en muchos casos, *una cuestión de la frecuencia y consistencia relativa del uso de ciertas formas*, más que de la presencia o ausencia en términos absolutos. En Estados Unidos son las diferencias étnicas, más que las de clase social, las más básicas y definitorias; en el contexto británico los estudios no tienen sobretonos raciales, lo que hace más fácil su discusión; no es que no haya patrones comparables que afectan a migrantes recientes en Bretaña, a pesar de que el asunto es principalmente de clase social, sino que la investigación relevante se ha hecho con blancos⁹.

El mayor problema con los abordajes de Bernstein (1975) y Labov (1970), a mi parecer, radica en la definición de los grupos sociales propuestos por cada uno. Tanto ‘clase social’, como ‘minoría urbana’ entrañan, no solamente una vaguedad en las fronteras que los delimitan (i. e. quién sí es y quién no es miembro de tal grupo), sino además una diversidad de integrantes (i. e. es difícil saber si se está refiriendo a un nivel económico o a una forma de vida); por otro lado, la generalización de atributos (i. e. el uso de cierto código, o de ciertos rasgos fonéticos), que simbolizan identidad social, raya peligrosamente en la creación de estereotipos de grupo (i. e. si es minoría urbana, entonces tiene problemas de lectura). Además, se implica una especie de determinismo de clase que opera como una camisa de fuerza sobre el desempeño lingüístico del miembro de cierto grupo sin ninguna esperanza de liberación. En este sentido, es interesante el trabajo de Flynn (2007) sobre el estrechamiento en las diferencias en desempeño en tests de inteligencia entre grupos sociales y étnicos. Flynn adjudica la responsabilidad de este estrechamiento a una mayor integración de un mayor número de afroamericanos al modo de vida considerado como estándar de la clase media en Estados Unidos¹⁰.

HALLIDAY: VARIACIÓN INTERSITUACIONAL, USOS Y FUNCIONES DEL HABLA

De acuerdo con Halliday (1978), hay factores situacionales que determinan las elecciones del hablante, de entre las opciones que le brinda el potencial de significación. La variación en el sistema está regulada por el contexto social: todo el sistema lingüístico está

⁹ Halliday relata que una estudiante negra declaró que le tomó bastante tiempo darse cuenta de que los sujetos de la clase trabajadora de Bernstein no eran negros. Los trabajos de Labov y Bernstein, lejos de estar en conflicto, se complementan. El trabajo de Labov presupone una teoría general de transmisión cultural y cambio social lo mismo que el trabajo de Bernstein.

¹⁰ Es interesante que ni Bernstein ni Labov se ocupen de la variación en desempeños intra-clase social o intra-raza, o intra-minorías urbanas, que pudiera ser resultante de otros factores como la ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar.

cargado de valor. El significado de una elección particular en un caso particular es una función de todo el complejo de factores ambientales, que, cuando se toman juntos, definen el intercambio de significados como la realización, en algún nivel, del sistema social.

Según Halliday (1978), como veíamos arriba, la mayoría de los individuos tienen un dialecto social para su uso normal, una forma de habla que les es natural; tienen también la posibilidad de variar su habla en un rango de variación dentro del cual se mueve libremente, en parte al azar, y en parte sistemáticamente, ya sea cuando la situación lo demanda o donde la situación no lo demanda pero el propio uso crea la situación porque la variedad de habla está ligada a tal ambiente; es decir, el hablante de una lengua muestra variación bajo ciertas condiciones sociolingüísticas; en el ejemplo típico, estas condiciones se relacionan con el nivel de formalidad (el grado de atención puesto sobre el habla, en la formulación de Labov), relaciones de rol, tópico del discurso y factores de este tipo.

En otro nivel, los grupos sociales varían también en los usos que dan al habla (los diferentes estilos, niveles de formalidad, etc.) y en el valor que asignan a diferentes usos. Un conjunto de valores sociales subyacen a la variación: diferentes grupos sociales tienden a asociar diferentes tipos de significado en un contexto social dado; tienen diferentes conceptos de la estructura semiótica de la situación. Las relaciones dentro del sistema social pueden conformar y modificar significados que expresa la lengua en habla. A la luz de una explicación funcional del sistema semántico, los cambios en patrones de habla pueden ser incorporados al sistema como resultado de minucias innumerables de interacción social (no solamente de comunicación interpersonal); así, estos cambios tienen efecto sobre otras opciones, reaccionando específicamente en aquellas opciones que están funcionalmente relacionadas a éstos (Halliday, 1998).

TEXTO

Según Halliday (1998), una teoría sociolingüística implica una teoría del texto: no meramente una metodología de descripción del texto, sino un medio de relacionar el texto con sus varios niveles de significación. Halliday (1978) usa la palabra ‘discurso’ muy ocasionalmente, y cuando lo hace, establece una equivalencia entre discurso y texto. Sin embargo, para otros autores, la diferencia existe. Por ejemplo, Orlandi (1987) establece que hay una relación de contraparte entre discurso y texto; el discurso es un concepto teórico y metodológico, y el texto, en contrapartida, es el concepto analítico correspondiente: la unidad de análisis del discurso es el texto. Según Orlandi, al considerar al texto en esta perspectiva teórica establecida por el discurso, no basta decir que el texto es la unidad de análisis, sino también que el texto es la unidad compleja de significación, consideradas las condiciones de su realización. El texto es entonces una unidad de análisis no formal sino pragmática. Para van Dijk (2005), por otro lado, el texto es la unidad lingüística básica, manifestada en la superficie como discurso, es un discurso continuo con una estructura profunda o macro-estructura ‘como un todo’ y una estructura superficial o micro-estructura como una secuencia de cláusulas.

Halliday (1978) se muestra de acuerdo con la descripción del texto de van Dijk, para declarar, inmediatamente después, que el texto es una unidad semántica, sin importar el

tamaño, y que debemos relacionarlo no solamente ‘hacia abajo’ a las cláusulas que le dan existencia, sino también hacia arriba, a un nivel mayor de significación, del que es en sí mismo una realización o una proyección. Para Halliday (1978), en un contexto sociolingüístico, esto se refiere a los significados sociológicos que son puestos en marcha por los textos de la conversación cotidiana, tal vez especialmente a aquellos que involucran al texto en su rol en la transmisión cultural; pero estos no son esencialmente diferentes en género de otros tales como la narrativa, incluyendo narrativas de niños, e incluso textos literarios.

Para Halliday (1998), el texto es una unidad semántica; es la unidad básica del proceso semántico; es la forma lingüística de interacción social, es una progresión continua de significados, combinándose tanto simultáneamente como en sucesión. De acuerdo con este autor, la interacción social toma típicamente una forma lingüística, que llamamos texto. El texto se genera en la interacción lingüística en la cual se comprometen las personas en la realidad; texto es todo aquello que es dicho, o escrito, en un contexto operacional, distinto del contexto citacional como las palabras enlistadas en un diccionario. El contexto social consiste de aquellas propiedades generales de la situación que, colectivamente, funcionan como determinantes del texto, porque especifican las configuraciones que el hablante conformará típicamente en contextos de cierto tipo.

De acuerdo con Halliday (1978), un texto es el producto de un número infinito de opciones simultáneas y sucesivas en la significación y realizadas en la estructura léxico-gramatical, o en las palabras. Los significados involucrados en el texto son selecciones hechas por el hablante de las opciones que constituyen el potencial de significación; el texto es la concreción de este potencial de significación. Las selecciones de significación derivan de diferentes orígenes funcionales, y son mapeadas una con la otra en el curso de su realización como estructura léxico-gramática. El significado es representado como palabra, lo que es a su vez expresado como sonido (pronunciación) o como ortografía. Para algunos propósitos puede ser suficiente concebir al texto como un tipo de ‘supercláusula’, una unidad lingüística que es en principio mayor en tamaño que una cláusula, pero del mismo tipo. Sin embargo, el discurso tiene su propia estructura que no está constituida por cláusulas. En una perspectiva sociolingüística es más útil pensar en el texto como codificado en cláusulas, no como compuesto de ellas.

Halliday (1978) describe tres componentes funcionales del sistema semántico: ‘ideacionales’, ‘interpersonales’, y ‘textuales’; son los modos de significación presentes en todo uso del lenguaje en todo contexto social. Según Halliday, un texto es producto de los tres; es una composición polifónica en la que diferentes melodías semánticas se entretajan, para ser realizadas en estructuras léxico-gramaticales integradas. Cada componente funcional contribuye una banda de estructura al todo.

La función ideacional es el potencial de significación del hablante como observador; es la función de contenido de la lengua; es el componente a través del cual la lengua codifica la experiencia cultural, y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de una cultura. Expresa los fenómenos del ambiente, las cosas, criaturas, objetos, acciones, eventos, cualidades, estados y relaciones, del mundo y de nuestra conciencia, incluyendo el fenómeno de la lengua misma (Halliday, 1978).

El componente interpersonal representa el potencial de significación del hablante como participante, el componente a través del cual el hablante se introduce en el contexto de la situación, expresando sus actitudes y juicios y buscando influir en las actitudes y conducta de los otros; expresa las relaciones de rol asociadas con la situación, incluyendo aquellas que son definidas por la lengua misma; constituye el significado interpersonal de la lengua. El texto (lo que quieren decir) tanto como el sistema semántico (lo que pueden decir) incorporan la ambigüedad, el antagonismo, la imperfección, la desigualdad y el cambio que caracterizan el sistema social y la estructura social (Halliday, 1978).

El componente textual representa el potencial de formación de texto del hablante; es lo que hace relevante a la lengua; provee la textura, lo que hace la diferencia entre lengua que está suspendida en el vacío y lengua que es operacional en un contexto de situación. Expresa la relación de la lengua con su ambiente, incluyendo tanto el ambiente verbal (lo que ha sido dicho o escrito antes) y el ambiente no verbal, situacional. La organización funcional del significado en la lengua está integrada hasta la médula del sistema lingüístico, como el principio organizativo más general del estrato léxico-gramatical (Halliday, 1978).

<i>Elementos situacionales</i>		<i>Componentes semánticos</i>
Campo	Sistema activado por rasgos del	Ideacional
Tenor	“	Interpersonal
Modo	“	Textual

Lo que emerge del discurso es cómo, a través de la organización interna del sistema lingüístico, los rasgos situacionales determinan el texto. Como ilustra la tabla, el tipo de actividad simbólica (campo) tiende a determinar el rango de significación como contenido: *la lengua en la función del observador (ideacional)*; las relaciones de rol (tenor) tienden a determinar el rango de significación como participación: *la lengua en la función de participación (interpersonal)*; y el canal retórico (modo) tiende a determinar el rango de significación como textura: *la lengua en su relevancia en el ambiente (textual)* (Halliday, 1998).

REGISTRO

Según Halliday (1978), todas las lenguas muestran variación de acuerdo a su uso pero poco se sabe respecto a los factores que controlan esta variación; la teoría del *registro* intenta descubrir los principios generales que gobiernan la variación, de manera que podamos comprender cuáles factores situacionales determinan cuáles rasgos lingüísticos.

De acuerdo con Halliday (1978), los tipos de situaciones lingüísticas difieren una de la otra en tres aspectos: primero, qué está sucediendo realmente, a lo que llama *campo* (tipo de acción social); segundo, quién está participando, a lo que llama *tenor* (relaciones de rol); y tercero, qué parte está jugando la lengua, a lo que llama *modo* (organización simbólica).

Estas tres variables juntas determinan el rango dentro del cual se seleccionan *los significados y las formas usadas para su expresión*; es decir, determinan el registro.

La existencia de registros es un hecho de la experiencia cotidiana; los hablantes no tienen dificultad en reconocer las opciones y combinaciones semánticas que están en juego bajo condiciones ambientales particulares. Los rasgos del contexto de situación determinan el tipo de habla usado, es decir, los tipos de significación que son seleccionados del potencial y su expresión en gramática y vocabulario. La estructura semiótica de un tipo de situación dado, su patrón particular de campo, tenor y modo, pueden considerarse como resonantes en el sistema semántico, activando redes particulares de opciones semánticas, típicamente opciones desde los componentes semánticos. Este proceso especifica el rango de potencial de significación o *registro*: la configuración semántica que está asociada típicamente con el tipo de situación. Una semántica sociológica implica un conjunto de descripciones semánticas específicas del contexto, o *registros*, cada una de las cuales caracteriza el potencial de significado que está asociado típicamente con un tipo de situación dado (Halliday, 1998).

Según Wells (1994), una forma de concebir al registro es como predicción: dado un contexto de situación particular, o 'situación tipo', ciertos rasgos semánticos tienen una probabilidad mucho mayor de ser seleccionados que otros en la construcción del texto asociado. Sin embargo, sólo algunos rasgos de la situación son relevantes para la categorización de tipos de situación. Los tres rasgos de Halliday, campo, tenor y modo, son rasgos de la situación que predicen las configuraciones que ocurrirán en el texto construido; para decirlo de otra manera, la interpretación que los participantes hacen de la situación en términos de estas tres dimensiones los predispone para hacer ciertos tipos de selección de su potencial de significación para co-construir el texto.

TEXTO Y REGISTRO

Según Halliday (1978), los componentes funcionales del sistema, ideacionales, interpersonales y textuales proveen el canal por el cual los significados subyacentes son proyectados hacia el texto, por la vía de las configuraciones semánticas que llamamos *registros*. La estructura semiótica de la situación se forma de tres variables socio-semánticas: campo, tenor y modo. Estas representan en forma sistemática el *tipo de actividad* en la cual el texto tiene una función significativa (campo), las relaciones de estatus y rol involucradas (tenor), y el modo simbólico y los canales retóricos que son adoptados (modo). El campo, tenor y modo actúan colectivamente como determinantes del texto a través de su especificación del registro; al mismo tiempo están sistemáticamente asociadas con el sistema lingüístico a través de los componentes funcionales de la semántica. Como vimos arriba, el registro puede ser definido como la configuración de los recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia con un tipo de situación. Puesto que estas opciones son realizadas en forma de gramática y vocabulario, el registro es reconocible como una particular selección de palabras y estructuras, pero es definido en términos de significados; es la selección de significados la que constituye la variedad a la cual pertenece el texto.

DIALECTO Y REGISTRO

Como veíamos arriba, un dialecto es cualquier variedad de lengua que es definida por referencia a la pertenencia del hablante a un grupo social; el dialecto que uno habla es una función de quién es uno. El registro, por otro lado, es una variedad definida por referencia al contexto social, es una función de lo se que está haciendo en el momento. El dialecto es la variedad de acuerdo con el usuario, es lo que la persona habla, determinado por quién es; el registro es la variedad de acuerdo con el uso; es lo que la persona está diciendo. Hay variación dialectal que expresa la diversidad de las estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo); hay también variación en registro que expresa la diversidad de procesos sociales (Halliday, 1998).

Sin embargo, de acuerdo con Halliday (1978), los registros a los que tiene acceso una persona son función de su lugar en la estructura social; es decir, la estructura social está presente en las formas de interacción semiótica; ciertos registros requieren ciertos modos dialectales porque expresan la relación entre clases sociales. Por ejemplo, para Bernstein (1975), la estructura social y la jerarquía social se muestran relacionadas con la variación en el habla; se enfoca en la relación entre la estructura social y la significación, es decir, en las significaciones que son típicamente expresadas por los miembros de un grupo social. Según Bernstein (1975), la variación que tiene lugar entre variantes ‘altas’, en contextos formales, y variantes ‘bajas’ en contextos informales, sigue un patrón congruente; el hablante se mueve de un código a otro más o menos rápidamente, en el curso de la vida diaria, y a menudo en el curso de una misma cláusula; no se usa el mismo código en conversaciones con los padres, que en conversaciones con los hermanos, que en distintos tópicos de conversación. Hasta ahí pareciera que se trata de variaciones de registro; sin embargo, el significado de una elección particular en un caso particular es una función de todo el complejo de factores ambientales, factores que, cuando se toman juntos, definen cualquier intercambio de significados como la realización, en algún nivel, del sistema social. Otro ejemplo se encuentra en la red semántica construida por Turner (citado por Bernstein, 1975), para cierto tipo de contexto regulativo en la familia, que involucra categorías generales de estrategias de control parental: imperativo, posicional y personal. El sistema revela correlación con la clase social, así como también con otros factores sociales; por ejemplo, un número significativamente mayor de madres de clase media que de madres de clase trabajadora, seleccionan el control posicional del tipo ‘dar reglas’.

HYMES: EL ESTILO SEMÁNTICO

De acuerdo con Hymes (1966), la importancia del habla en diferentes situaciones y contextos puede diferir de comunidad a comunidad; hay una variación intercultural tanto en el sistema (la lengua y el estilo cognitivo), como en su uso (las formas de hablar); los usuarios despliegan diferencias en el estilo semántico, en los hábitos de significación regulados por el código, presumiblemente transmitidos a través de la estructura social y familiar, que distinguen a una subcultura de otra. Además, las diferencias de código son relativas, son tendencias u orientaciones, en las cuales cada individuo despliega considerable variación.

ORLANDI: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Halliday (1978) rara vez hace uso de la palabra *discurso* y cuando lo hace, la equivale al texto. De acuerdo con Orlandi, el discurso es habla en interacción, es habla en relación a sus condiciones de producción; la relación establecida por los interlocutores, así como el contexto, son constitutivos del significado de lo que se dice. Se establece, así, por la noción de discurso, que el modo de existencia del habla es social: es el sitio particular entre lengua (general) y habla (individual); el discurso es un lugar social. Hablar en discurso es hablar en condiciones de producción que son formaciones imaginarias que integran la relación de fuerzas (los lugares sociales de los interlocutores y su posición relativa en el discurso), la relación de sentido (el coro de voces, la intertextualidad, la relación que existe entre un discurso y los otros), y la anticipación (la manera como un locutor representa las representaciones de su interlocutor y viceversa).

El análisis del *discurso* se ocupa del suceso lingüístico en contexto; se concentra en la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del *texto* y de la conversación como se lleva a cabo espontáneamente en contextos sociales. Es justo a la luz del análisis del *discurso* que las variables ambientales descritas por Burks (1927), Lakoff (1987), Tomasello (2000), Labov (2000), y Heckman (2007), en la sección anterior, adquieren realidad, en los hechos de la vida cotidiana y en la experiencia de los sujetos.

Según Orlandi (1987), la interacción verbal es una realidad fundamental del lenguaje. La palabra es un acto de dos caras: está tan determinada por quien la emite como por aquél para quién es emitida. Es producto de relación recíproca. Una palabra es territorio compartido por el emisor y por el receptor. El concepto de *discurso* se asienta sobre la relación dialógica en la medida en que está constituida por la acción de los interlocutores en un lugar de interacción; hay una simultaneidad del hablante y oyente en el proceso de la interlocución; es un proceso que reúne al yo y al otro en una sola relación: dialéctica de reconocimiento o coyuntura de interlocución. Como la apropiación del lenguaje es social, los sujetos del lenguaje no son abstractos e ideales, sino que están inmersos en lo social que los envuelve, de donde deriva la contradicción que los define, cada uno siendo, al mismo tiempo 'sí mismo' y 'complemento' del otro. En la visión de Orlandi no se privilegia ni al locutor ni al oyente, sino a la relación que los constituye: la instancia de interlocución, la interacción.

Grice (citado por Orlandi), propone un conjunto de máximas que gobiernan la conversación. Según Orlandi (1987), las reglas de discurso derivadas de las máximas de Grice han sido criticadas porque suponen una relación estable entre interlocutores, a quienes consideran locutores bien formados, cuya intención es lograr comunicación; casi siempre alternan en turnos sucesivos; no se abordan la variación cultural de tales reglas ni su naturaleza normativa o constitutiva.

Para Orlandi (1987), en el análisis del discurso, el habla no debe ser considerada prioritariamente en su función representativa e informacional, es decir, no se debe priorizar el aspecto formal de la representación, ni el aspecto informacional de la comunicación. Según este autor, el habla es un modo de acción interaccional, y por tanto social, con características propias que se relacionan con las acciones sociales en general; hay tensión, confrontación,

reconocimiento y conflicto en la propia toma de la palabra; hay tensión entre el texto y el contexto (social e histórico social); hay tensión entre interlocutores; tomar la palabra es un acto social con todas sus implicaciones; hay conflicto en la constitución de los sujetos.

Según Orlandi (1987), el análisis del discurso no es un nivel diferente de análisis, si consideramos niveles como el fonético, el sintáctico o el semántico; es un punto de vista diferente. Se pueden analizar unidades de varios niveles –palabras, frases, oraciones—en la perspectiva del análisis del discurso. Esas unidades no pierden la especificidad de su nivel –lexical, morfológico, sintáctico, semántico—sino que, al considerarlas en la perspectiva de análisis del discurso, se encuentran otras determinaciones que revelarán aspectos discursivos de esas unidades.

TIPOS DE DISCURSO:

Orlandi (1987) intenta demostrar que la variación en las reglas discursivas deriva del hecho de que hay *tipos de discurso*, es decir, hay una variación *inherente*; él cree que la noción de tipo es necesaria como principio de clasificación para el estudio del *uso de la lengua*, es decir, del *discurso*; el análisis de la variación en el discurso necesita, metodológicamente, de la noción de tipo. En este sentido, Orlandi menciona una serie de estudios sobre la variación que proponen reglas de discurso, máximas conversacionales, postulados o condiciones de actos de habla; se han propuesto, por ejemplo, criterios directamente relacionados con normas institucionales, como el discurso religioso, el periodístico, o el jurídico; también se han propuesto como criterios las diferencias entre dominios de conocimiento, como las que existen entre el discurso científico, el discurso literario, o el discurso teórico; o criterios generales como el discurso de disertación, descripción, o narración. De manera que, como Orlandi hace notar, el establecimiento de una tipología tiene que ver con los *objetivos específicos* de análisis que se está emprendiendo, y con la adecuación del *ejemplar* de lenguaje que es objeto de análisis.

Orlandi (1987) se interesa más por la dimensión histórica del discurso y su fundamento *social*, en cuanto capaz de integrar el concepto de *interacción*. Su propuesta tipológica intenta dar cuenta de la relación habla/contexto, entendiéndose contexto en su sentido estricto (situación de interlocución, circunstancia de comunicación, instanciamiento de lenguaje) y no en su sentido amplio (determinaciones histórico-sociales, ideológicas, etc.). En suma, la tipología de Orlandi incorpora la relación de la lengua con sus *condiciones de producción*.

De acuerdo con Orlandi (1987), el *funcionamiento discursivo* da lugar a un *tipo* de discurso; es la actividad estructurante de un discurso determinado, para un interlocutor determinado, por un hablante determinado, con finalidades específicas; se trata de formaciones imaginarias, de representaciones, de la posición de dos sujetos en el discurso; el habla se construye entre dos personas socialmente organizadas. A su vez, la actividad de decir es tipificante: todo hablante, cuando dice algo a alguien, establece una configuración para su discurso; no hay discurso sin configuración, como no hay habla sin estilo. Desde la perspectiva de la actividad, no se trata de un modelo que el hablante llena, sino de una configuración que él establece: no es un dado anterior, es lo que se define en la interacción misma. En cuanto resultados, los tipos son cristalizaciones de funcionamientos discursivos distintos. Hay pues, relación entre la

actividad y el producto del decir y así los tipos pasan a ser parte de las condiciones de producción del discurso. Por ejemplo, con el uso y la sedimentación, funcionamientos discursivos, como el discurso periodístico o el discurso jurídico, ganan legitimidad, se institucionalizan históricamente y pasan a ser determinantes en las condiciones de producción, como tipos cristalizados que retornan al proceso de interlocución como modelos.

La tipología propuesta por Orlandi (1987) distingue tres tipos de discurso: lúdico, polémico y autoritario. Los criterios para tal distinción derivan de las características de *interacción* y *polisemia*. De la primera resulta un criterio que toma en cuenta el modo como los interlocutores se consideran, de entre tres modos: (1) el locutor toma en cuenta su interlocutor de acuerdo con una cierta perspectiva, (2) no lo toma en cuenta, o (3) la relación entre interlocutores puede ser cualquiera. El otro criterio tiene que ver con la relación de los interlocutores con el objeto del discurso, con tres modos: (1) el objeto de discurso es mantenido como tal y los interlocutores se exponen a él, (2) el objeto está encubierto por lo dicho y un hablante lo domina, o (3) el objeto se constituye en disputa entre los interlocutores que procuran dominarlo. De la forma de relación con el objeto del discurso es que podemos derivar el criterio de polisemia: habrá una mayor o menor carga de polisemia de acuerdo con esa forma de relación. Estas tercias de criterios se combinan para conformar un tipo de discurso de entre los tres mencionados:

Discurso lúdico: es aquél en el que la reversibilidad entre interlocutores es total, y el objeto de discurso se mantiene como tal en la interlocución, de lo que resulta una polisemia abierta; el discurso lúdico es el polo de la polisemia (la multiplicidad de sentidos). Lo exagerado es el sinsentido. El discurso lúdico no se ocupa del problema de simetría o asimetría. La función referencial en el discurso lúdico, es la menos importante. Son más importantes la poética y la fáctica por causa, respectivamente, de la manera como se da la polisemia y por causa de la reversibilidad en ese tipo de discurso. No es la relación con la referencia lo que importa: aquí el sinsentido es posible.

Discurso polémico: es aquél en el que la reversibilidad se da bajo ciertas condiciones y el objeto del discurso está presente, pero bajo perspectivas particularizantes dadas por los participantes; la polisemia es controlada y los participantes procuran este control. Lo exagerado es el insulto. El discurso polémico sería aquél que procura la simetría. En el discurso polémico, la relación con la referencia es respetada: la verdad es disputada por los interlocutores.; es el discurso en el que mejor se observa el juego entre lo mismo y lo diferente, entre uno y otro sentido, entre parafrase y polisemia.

Discurso autoritario: es aquél en que la reversibilidad tiende a cero, estando el objeto del discurso oculto por lo dicho, habiendo un agente exclusivo del discurso y una polisemia controlada. Lo exagerado es, en el sentido militar, la orden, de un lado, y el sujetamiento a la orden del otro. El discurso autoritario procura la asimetría de arriba para abajo. En el discurso autoritario, la relación con la referencia es determinada exclusivamente por el locutor: la verdad es impuesta.

Para Orlandi (1987), el discurso lúdico se coloca como contrapunto para los otros dos tipos. Eso porque, en una formación social como la nuestra, lo lúdico representa lo deseable. El uso del lenguaje por el placer, en relación a las prácticas sociales en general, en el tipo de sociedad

en que vivimos, contrasta fuertemente con el uso eficiente del lenguaje para fines inmediatos, prácticos, etc., como acontece en los discursos autoritario y polémico. En ese sentido, uno diría que no hay lugar para lo lúdico en nuestra formación social. Lo lúdico es lo que se cuele, es ruptura.

Un factor importante para Orlandi (1987) en el funcionamiento discursivo de los tipos es que se identifican a sí mismos como tales: el decir lúdico dice *esto es un juego*, el polémico se dice disputa, y el autoritario se dice autoritario. Es una función metacomunicativa que se debe al hecho de que los tipos son configuraciones que se constituyen en la interlocución. Sin embargo, debemos observar que, en general, esos tipos de discurso no tienden que existir en forma pura; dada la tensión, el juego, entre el proceso parafrástico y el polisémico, que establece una referencia para la constitución de la tipología, no se define cada tipo en su esencia sino como tendencia, es decir, lo lúdico tiende hacia la polisemia, lo autoritario tiende a la parafrase, lo polémico tiende al equilibrio entre polisemia y parafrase. No solamente hay mezclas de tipos, sino que hay, además, un juego de dominancia entre ellos que debe ser observado en cada práctica discursiva. Esto significa que es preciso analizar el funcionamiento discursivo para determinar la dinámica de esos tipos: a veces todo el texto es de un tipo, a veces las secuencias se alternan en diferentes tipos, otras veces un tipo es usado en función de otro, otras veces aún los tipos se combinan. La noción de tipo no funciona como un puerto seguro, tiene un carácter no categórico.

DISCURSO, TEXTO, DIÁLOGO

De acuerdo con Orlandi (1987), hay una relación de contraparte entre discurso y texto; el discurso es un concepto teórico y metodológico, y el texto, en contrapartida, es el concepto analítico correspondiente: la unidad de análisis del discurso es el texto. Al considerar al texto en esta perspectiva teórica establecida por el discurso, no basta decir que el texto es la unidad de análisis, sino también hay que decir que el texto es la unidad compleja de significación, consideradas las condiciones de su realización. El texto es entonces una unidad de análisis no formal sino pragmática.

Para Orlandi (1987), el texto puede tener cualquier extensión: puede ser desde unas simples palabras hasta un conjunto de frases. Lo que lo define no es su extensión sino el hecho de que es una unidad de significación en relación a la situación. Considerando al texto en el proceso de interlocución, podemos tomarlo como el centro común, la unidad que se hace en el proceso de interacción entre hablante y oyente. Esa unidad es unidad del proceso de significación, es la totalidad de la cual se parte en el análisis de la estructuración del discurso.

De acuerdo con Orlandi (1987), la relación dialógica es básica para la caracterización del habla: el concepto de discurso se asienta sobre la relación dialógica en la medida en que está constituida por los interlocutores, es decir, todo texto supone una relación dialógica, se constituye por la acción de los interlocutores. Tenemos, entonces, diferentes especies de texto, según las diferentes formas de relación que se establecen entre locutores: una asamblea, una conversación, o un salón de clases. Considerando al lenguaje como proceso, y haciendo uso del documento lingüístico esencial, reflejo de la situación social, la idea de diálogo está en la base de cualquier reflexión sobre el lenguaje. Así, las nociones de texto, discurso y diálogo se

equivalen. Pero se distinguen de la conversación, el debate, o el sermón, en que estas son situaciones particulares de discurso (texto, diálogo).

En esta sección hemos visto la forma que toman los constructos propuestos por diferentes autores como unidades teóricas, analíticas y metodológicas de su perspectiva de estudio de la variación en el habla. Consideramos esta perspectiva como funcional de la lengua porque considera que el habla siempre se trata de ‘hacer’ en una semio-senosis colectiva, comunitaria y dialógica. Incluimos aquí la perspectiva de Orlandi del análisis del discurso porque su concepción de discurso y texto coincide con, complementa, y da cuenta de los constructos propuestos por Halliday y Bernstein. Habla, discurso, texto, dialecto, registro y código, vistos por Halliday, Bernstein, Wells y Orlandi, son todos unidades de análisis de una misma cosa: la conducta lingüística en semio-senosis.

El hombre habla usando una lengua, un sistema semiótico, significativo.

- Habla en una semio-senosis colectiva, comunitaria y dialógica.
- Construye un texto cuyas características dependen de factores externos, sociales, colectivos, comunitarios y dialógicos.
 - Dependiendo de sus orígenes, habla un *dialecto*
 - Dependiendo de su clase social, usa un tipo de *código* con más frecuencia que otros tipos.
 - Dependiendo de la situación y el contexto, usa un *registro*
 - Dependiendo de la relación de rol social con el otro y del objeto dialógico, cae en un tipo de *discurso*.

Es decir, dialecto, código, registro y discurso son formas de texto resultantes de distintos factores sociales en el ambiente, en la situación, en el contexto, en la semio-senosis.

EL DESARROLLO DEL NIÑO DESDE LA PERSPECTIVA DEL HABLA SOCIO-FUNCIONAL

Según Wells (1994), un área en la cual las visiones de Halliday y Vygotsky pueden complementarse para dar una mejor explicación del desarrollo del niño, es la enculturación y las consecuencias de crecer en una cierta semio-senosis social. Vygotsky (1934) consideraba como extremadamente importante el impacto que las diferencias en la experiencia sociocultural pueden tener sobre el desarrollo de los niños. Cuestionó las uniformidades en el desarrollo propuestas por Piaget (1972, 1975, 1982), y no las consideraba como leyes eternas de la naturaleza, sino como leyes sociales e históricas; es decir, el niño habla egocéntricamente o socialmente dependiendo *no solamente* de su edad sino también de las condiciones en las que se encuentra. El desarrollo del pensamiento, argumentaba Vygotsky, no es un proceso individual, sino que es contingente en el dominio que el niño alcanza sobre los medios sociales de pensamiento a través de la interacción lingüística con los otros; más aún, la experiencia del niño con la lengua en uso varía como resultado de diferencias culturales en las actividades en las cuales se les permite participar. Se sigue que, por lo tanto, el estudio del desarrollo del pensamiento del niño en diferentes ambientes sociales creará un potencial para establecer leyes relevantes no sólo para el aquí y el ahora, sino para el desarrollo del niño en general.

Vygotsky propone que es a través de los otros que el individuo se desarrolla; que el individuo se desarrolla en lo que es a través de lo que produce para otros y que este es el proceso de formación del individuo. Esto es sorprendentemente similar a la explicación lingüística, más específica, del desarrollo de la persona de Halliday. Halliday provee lo que es, esencialmente, una explicación paralela del desarrollo intelectual o semiótico. Sin embargo, mientras que la explicación de Vygotsky se apoya en el desarrollo del significado de la palabra, la de Halliday se basa en las reconstrucciones progresivas de la gramática como un todo, cada una de las cuales involucra una nueva forma de construir la experiencia. A pesar de que el desarrollo del significado de las palabras es, ciertamente, parte de este proceso, es el potencial de significación del niño, como un todo, que se reconstituye en cada paso conforme nuevas experiencias con la lengua en uso llevan a desarrollos en aquello que el niño puede hacer con el lenguaje (Wells, 1994).

Con respecto a sus concepciones generales de lo que está involucrado en el aprendizaje de la primera lengua, no hay duda de que Vygotsky y Halliday están de acuerdo. En el desarrollo del niño, aunado al proceso de crecimiento y maduración orgánica, se distingue una línea de desarrollo: el crecimiento cultural del comportamiento basado en el dominio de instrumentos y medios del comportamiento y pensamiento culturales. La explicación de Halliday sobre las fases iniciales sirve de punto de partida: los niños están predispuestos desde el nacimiento a: (1) dirigirse a otros y ser objeto de la dirección de otros (es decir, interactuar comunicativamente); y (2) construir sus experiencias (es decir, interpretar la experiencia organizándola en significados). Los signos son creados en la intersección de estos dos modos de actividad; los signos surgen en la interacción con otros y en la transformación de la experiencia en significado (Wells, 1994).

Respecto a los efectos sobre el desarrollo intelectual de las diferencias sociales y culturales en la experiencia lingüística, la visión de Halliday está de acuerdo, en lo general, con Vygotsky. Halliday dice que es fácil suponer una conexión íntima entre la lengua por un lado, y el pensamiento y la conducta por el otro. Sin embargo, cuando aborda esta relación, sus ideas se derivan de la sociología y la antropología más que de la psicología transcultural, y elabora sobre las diferencias dentro, más que entre, culturas, concentrándose en particular en el papel del lenguaje en la relación entre clase social y logro educativo. Para Halliday, lo que determina la configuración cultural lingüística es, esencialmente, la estructura social, el sistema de relaciones sociales, en la familia y otros grupos sociales, que es característico de una subcultura particular (Wells, 1994).

Tanto Vygotsky como Halliday consideran el enfoque 'genético' como un imperativo metodológico. Vygotsky especifica cuatro dominios en los cuales un enfoque genético es necesario para explicar adecuadamente los procesos mentales humanos. Éstos son: (1) la filogénesis (el desarrollo en la evolución de la especie humana), (2) la historia sociocultural (el desarrollo en el tiempo de una cultura particular), (3) la ontogénesis (el desarrollo en la vida de un individuo), y (4) la microgénesis (el desarrollo en el curso de, y resultante de, interacciones particulares en escenarios socioculturales específicos). El desarrollo en cada uno de estos dominios no es una recapitulación de los precedentes; cada uno tiene sus propios principios explicativos (Wells, 1994).

Halliday está interesado en el papel de la lengua en la formación del hombre social, en la lengua como la forma prototípica de la semio-senosis social y, en particular, en la forma en la cual el sistema semántico de la lengua encuentra su realización en la léxico-gramática y a su vez da realidad a los sistemas de comportamiento más grandes que constituyen la semio-senosis social. Vygotsky, en contraste, se interesaba en el desarrollo de la conciencia y los fenómenos mentales mediados semióticamente, de los cuales está constituida. Aunque enfatiza los orígenes de la lengua en la acción social, su investigación se centró en la transformación del funcionamiento mental (i. e. interno) del niño que ocurre cuando la lengua social o externa es internalizada para convertirse en un medio poderoso para mediar la actividad intelectual (Wells, 1994).

Según Wells (1994), lejos de estar en conflicto, estas dos orientaciones son complementarias. La explicación del desarrollo intelectual que ofrece Vygotsky, en términos de la internalización de los modos de discurso que median la acción y la interacción social, es una parte principal de tal explicación. Sin embargo, la explicación aún no está completa, porque Vygotsky no se ocupa de la influencia de factores socioculturales, tales como la clase social, la etnicidad o el género, sobre los medios discursivos que son internalizados para mediar el funcionamiento mental. Es justamente esta parte de la explicación de la que se ocupan las descripciones teóricas de Halliday sobre la variación socio-semántica.

Halliday (1978) dedica grandes espacios a lo que él llama el desarrollo ‘socio-semántico’ del lenguaje; para él, el lenguaje surge en la vida del individuo a través de intercambios de significados con otros; el niño crea primero su lengua infantil, y luego la lengua de su madre, en interacción con ese *coterie* de la gente que constituye su grupo significativo. En este sentido, el lenguaje es un producto del proceso social. El niño está creciendo en el contexto de una semio-senosis social, una red de significados que constituyen su ambiente semiótico. Estas funciones pueden ser consideradas como universales de la cultura humana. Son funciones engendradoras de lengua, o ‘proto-contextos’, son simultáneamente el origen tanto del contexto social como del sistema semántico.

Desde el punto de vista de Halliday, el rasgo esencial de estas relaciones es el signo que ayuda en el establecimiento de la interacción social. Las formas superiores de interacción social, mediadas por el signo, surgen de las formas naturales de interacción social directa. La transición hacia la lengua adulta no se realiza sólo por la iniciativa del niño. La lengua adulta ejerce una influencia sobre el sistema semántico del niño desde una fase muy temprana, puesto que las enunciaciones del niño son interpretadas por aquellos a su alrededor en términos de sus propios sistemas semánticos; cualquier cosa que el niño quiera significar, el mensaje que llega es el que tiene sentido y es traducible a los términos de la lengua adulta. Es en esta interpretación que los esfuerzos lingüísticos del niño son reforzados, y en esta forma, los significados con los que el niño inicia se adaptan gradualmente a los significados de la lengua adulta (Wells, 1994).

De tal manera que, en el desarrollo del niño como ser social, la lengua tiene un papel central; es el cauce principal a través del cual se le transmiten los modelos de vida, a través del cual aprende a actuar como miembro de una sociedad, en y a través de los diversos grupos sociales, la familia o el barrio, y a adoptar su ‘cultura’, sus modos de pensamiento y acción, sus creencias y sus valores. Esto no sucede por medio de instrucción alguna, cuando menos no en

los años pre-escolares; nadie le enseña los principios por los que se organizan los grupos sociales, o sus sistemas de creencias, ni él entendería si lo intentaran; el desarrollo sucede indirectamente, a través de la experiencia acumulada de numerosos eventos pequeños, insignificantes en ellos mismos, en los que su comportamiento es guiado y controlado, y en el curso del cual el niño contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo esto tiene lugar por medio de la lengua. El niño aprende su lengua materna en escenarios donde las normas de la cultura son actuadas y enunciadas para él, escenarios de control parental, de instrucción, de interacción personal; y, recíprocamente, al mismo tiempo que está aprendiendo, el niño es socializado en los sistemas de valor y patrones de comportamiento de la cultura a través del uso de la lengua. Es en la participación en la conversación informal, en el contexto de los eventos y actividades cotidianas, que el aprendizaje del niño de, y a través del, lenguaje, tiene lugar (Wells, 1994).

Halliday (1978) enfatiza, a la vista de la noción de un ambiente no estructurado y degradado, que el niño no carece de evidencia sobre la cual construir su potencial de significación; tampoco aprende a partir de ejemplos aislados, sino de infinidad de eventos socio-semióticos que constituyen la vida del hombre social. Según Halliday, al observar la lengua que se habla en presencia de un niño pequeño, el habla ordinaria cotidiana que lo rodea, puede verse que ésta es fluida, altamente estructurada y muy relacionada con el contexto no verbal de la situación; las enunciaciones que escucha a su alrededor están típicamente ricamente estructuradas y son altamente gramaticales, además de ser situacionalmente relevantes; casi todas las secuencias están bien formadas, y son aceptables incluso para un gramático exigente. Además, en la vida real, la mayoría de las oraciones que son enunciadas, no lo son por primera vez. Una gran porción del discurso está más o menos rutinizada; decimos las mismas historias y expresamos las mismas opiniones una y otra vez. Por supuesto, creamos nuevas oraciones; también creamos nuevas cláusulas, y frases, y palabras, pero la imagen de la lengua como 'viejas palabras en nuevas oraciones' es muy superficial y simplista. Por ejemplo, las formas en las cuales un padre controla el comportamiento de un niño revelan al niño bastante sobre estatus y roles, la estructura de autoridad, y valores morales y otros valores en la cultura. Una o dos intervenciones de éstas no le dirán mucho por sí mismas; pero de su repetición y reforzamiento constante y diverso aprenderá mucho sobre la cultura de la cual él ha obtenido membresía involuntariamente. Este aprendizaje tiene lugar sin instrucción y sin un conocimiento organizado detrás, sino más bien a través de los usos cotidianos más ordinarios de la lengua en los tipos cotidianos ordinarios de situación.

Según Halliday (1978), la lengua diaria constituye una parte importante del total de la experiencia de un ser humano típico, ya sea adulto o niño; lo que dice, lo que se le dice, lo que se dice a su alrededor, lo que lee, lo que escribe, la lengua que escuchan en la radio o en el cine, lo que dice a la esposa o esposo, la consulta con el doctor, el llenado de formatos oficiales, las compras; son los usos más ordinarios y cotidianos de la lengua, con los padres, hermanos y hermanas, niños de vecindario, en la casa, en la escuela y el parque, en las tiendas, en los camiones, los que sirven para transmitir al niño las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. El niño aprende su lengua materna en el contexto de escenarios conductuales donde las normas de la cultura son actuadas y enunciadas para él: escenarios de control parental, instrucción, interacción personal; y, recíprocamente, es

‘socializado’ hacia sistemas de valor y patrones de conducta de la cultura a través del uso de la lengua al mismo tiempo que la está usando.

Para Wells (1994), en la conversación informal en el contexto de los eventos y actividades cotidianas, los significados expresados se relacionan con estos eventos y actividades; arman la semio-senosis social en formas perceptibles y concretas. Esto contrasta con escenarios que involucran textos más formales, como los trabajos literarios o las conferencias, donde la relación entre texto y sistema social es más compleja e indirecta. La conversación informal es más accesible a la interpretación para el niño, porque las estrategias y motivaciones semióticas que la construyen son derivables de rasgos del ambiente social. Bajo este mismo razonamiento, los rasgos del ambiente social, considerados como instanciamentos de la semio-senosis social, son derivables de los patrones de significado, y de las estrategias semánticas, que se realizan en los textos construidos colectivamente.

Para Halliday, el aprendizaje humano consiste en hacer del significado un proceso semiótico. Un niño que aprende su lengua materna está aprendiendo cómo significar y está construyendo un potencial de significación respecto a un número de funciones sociales. Los niños construyen sus recursos de significación al comprometerse simultáneamente en ‘aprender la lengua’ y ‘aprender por la lengua’; la lengua es una condición esencial de conocimiento, el proceso por el cual la experiencia se vuelve conocimiento. Halliday propone un modelo del desarrollo semiótico; el desarrollo de la lengua y el aprendizaje a través de la lengua ocurren como resultado de conversaciones que proveen la ocasión para estos aprendizajes (Wells, 1994).

Wells (1994) está de acuerdo en que el aprendizaje es un proceso semiótico para el cual el recurso prototípico es la lengua, pero añade que este proceso involucra tanto aprender a significar como aprender a hacer: aprender a expandir nuestro potencial para la acción significativa y también nuestro potencial para significar por medio de la lengua. El discurso, tanto hablado como escrito, juega un papel esencial de mediación en estos procesos, como lo hacen otras herramientas semióticas. Sin embargo, todo este aprendizaje no es solamente el desarrollo del potencial de significación, concebido como la construcción y articulación lingüística de conocimiento basado en disciplina, sino también el desarrollo de recursos para actuar, hablar y pensar que capacitan al aprendiente a participar efectiva y creativamente en la actividad práctica, social e intelectual.

De acuerdo con Halliday (1978), un niño que aprende una lengua está también aprendiendo otras cosas a través de la lengua, está construyendo una imagen de la realidad que está alrededor y en su interior. *La construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en el cual la realidad está embebida.* En este sentido, la lengua es un potencial compartido de significación y al mismo tiempo parte de la experiencia. Mientras el niño aprende la lengua, también aprende por medio de la lengua. Interpreta el texto no sólo por ser relevante al contexto de la situación sino también por ser relevante al contexto de la cultura. Es el sistema lingüístico el que le da la capacidad para hacer esto; puesto que los conjuntos de opciones semánticas característicos de la situación (el registro) derivan de los componentes funcionales generalizados del sistema semántico, ellos también al mismo tiempo dan vida a órdenes mayores de significación que constituyen la cultura, de manera que el foco del niño se mueve fácilmente entre el ambiente microsemiótico y el macrosemiótico.

Un niño desarrolla su habilidad para significar por un proceso gradual de generalización y abstracción. Halliday propone tres fases para este proceso. Antes de dominar una forma reconocible de su lengua materna, el niño tiene ya un sistema lingüístico en el sentido de que puede expresar ciertos significados a través del uso consistente de sonidos vocales. Desde una perspectiva funcional, mientras más pequeño es el niño, más claramente delimitadas son las funciones que el lenguaje llena en su vida. Desde una perspectiva de la estructura, sucede lo contrario: es en general más difícil analizar la estructura del habla del niño que aquella del adulto. Podemos asumir, razonablemente, que el niño está motivado funcionalmente; si la lengua es para el niño un medio de lograr fines sociales, es decir, fines que son importantes para él como ser social, no necesitamos mirar más allá para encontrar las razones por las cuales la aprende (Halliday, 1978).

El niño construye primero una lengua en forma de un rango de significados que se relacionan directamente con sus necesidades básicas. Los significados se vuelven más complejos y substituye a esta lengua por un sistema simbólico, un sistema semántico con realizaciones estructurales basado en la lengua que escucha a su alrededor. Desde una perspectiva funcional el niño tiene al nacer la capacidad de procesar ciertos tipos altamente abstractos de relaciones cognitivas que subyacen (entre otras cosas) al sistema lingüístico; el niño depende de su ambiente, de la lengua que escucha a su alrededor, y de los contextos en los cuales es hablada, para aprender *exitosamente* esa lengua. Es lo que llamamos la ‘lengua materna’. Al observar las primeras fases del desarrollo del lenguaje desde un punto de vista funcional, podemos seguir el proceso por el cual el niño gradualmente ‘aprende cómo significar’, porque esto es el aprendizaje de la primera lengua; el niño está adquiriendo un potencial de significación, un número pequeño de funciones elementales de la lengua, y un rango de opciones de significado en cada una (Halliday, 1978).

De acuerdo con Halliday (1978), el niño comienza desarrollando una semiótica propia que no se deriva del sistema lingüístico del adulto que lo rodea; es una lengua cuyos elementos son simples pares contenido/expresión que tienen significado en seis funciones de su protolengua;

1. Instrumental: ‘Quiero’ Satisfacción de necesidades materiales
2. Regulatoria: ‘Dame’ Control de la conducta de otros
3. Interaccional: ‘Tú y yo’: Llevarse bien con otras personas
4. Personal: ‘Ahí voy’: identificación y expresión del uno mismo
5. Heurística: ‘¿Porqué?’: Exploración del mundo alrededor y en el interior
6. Imaginativa: ‘Vamos a jugar a que yo era...’: Creación de un mundo propio
7. Informativa: ‘Tengo algo que decirte’: comunicación de información nueva

Halliday (1978) afirma que alrededor de los 18 meses se presenta una discontinuidad, un punto donde el niño deja de recapitular a la filogenia y comienza a adoptar el modelo adulto. De ahí en adelante, el habla que lo rodea, el texto-en-situación, que es un rasgo más o menos constante de su ambiente, viene a determinar el desarrollo de su lengua. Conforme se mueve hacia esta fase de transición, a partir de las seis funciones deriva una distinción simple pero muy general entre *la lengua como medio de hacer y la lengua como medio de conocer*, que, en esta fase, puede interpretarse funcionalmente como aprender. Asigna cada enunciación a

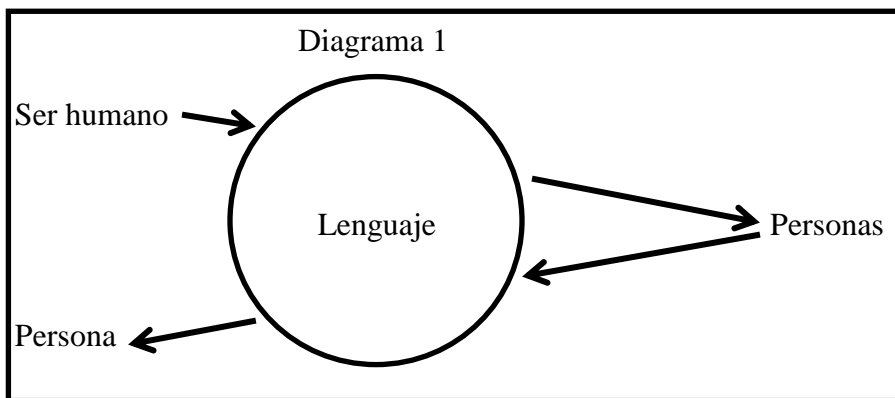
una u otra de estas categorías funcionales generalizadas, codificando la distinción por medio de la entonación; por ejemplo, todas las enunciaciones de aprendizaje se dan en tono hacia abajo, y todas las enunciaciones de hacer en un tono hacia arriba.

La segunda fase, de la propuesta de Halliday (1978), es funcionalmente transicional; el niño está en transición hacia el sistema adulto. Ha dominado el principio de un nivel intermedio, léxico-gramatical, del código; también ha dominado el principio del diálogo, la adopción, asignación y aceptación (o no aceptación) de los roles comunicativos, que son roles sociales de naturaleza especial, aquellos que vienen a ser por la lengua.

La tercera fase, según Halliday (1978), *se prolonga por toda la vida*.

Halliday (1978) describe la primera etapa como aquella en la que las funciones sociales originales de la ‘proto-lengua’ del infante son reinterpretadas como ‘macro-funciones’; en la segunda, son reinterpretadas como componentes funcionales en la organización del sistema semántico, o ‘meta-funciones’; en la tercera, el infante disocia el concepto de ‘función’ del concepto de ‘uso’; las funciones evolucionan hacia componentes del sistema semántico, y los usos hacia tipos de situaciones o contextos sociales. Al aprender su lengua materna, el niño se libera progresivamente del contexto inmediato —o, mejor, redefine progresivamente el contexto y el lugar de la lengua en este—de manera que es capaz de aprender a través de la lengua, e interpretar un intercambio de significados en relación a la cultura como un todo.

Algunos elementos y especificaciones de la perspectiva funcional son importantes para la investigación:

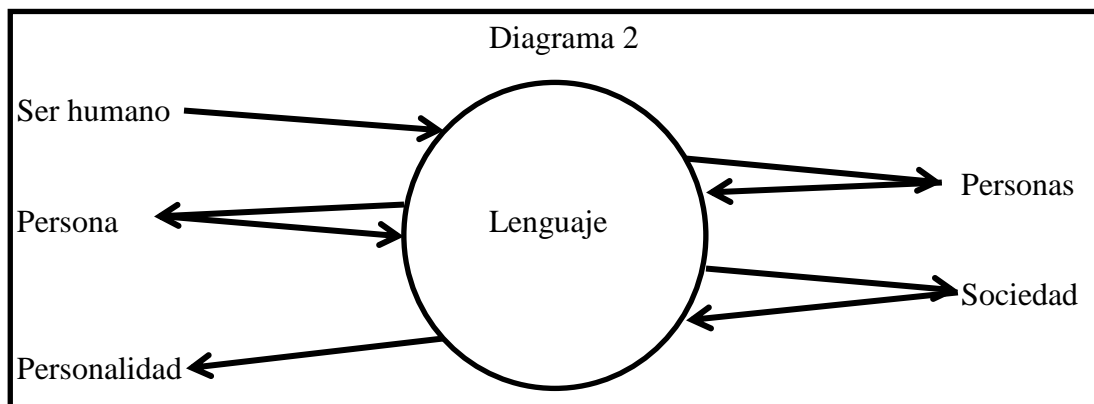


- *El individuo es único, con rasgos singulares, y es social, con rasgos del grupo social donde se desarrolla.* Para Halliday (1978), la lengua que cada niño aprende es una herencia única; es una herencia porque el niño está dotado, como ser humano, con la capacidad de aprender una lengua sólo por crecer en un ambiente en el cual la lengua se usa a su alrededor. Es única porque ninguna persona ocupa un lugar idéntico a otra en un ambiente donde el aprendizaje de la lengua está sucediendo, y esto debe significar que *la lengua aprendida es única al individuo*. Por otro lado, el texto en situación que rodea al niño es filtrado a través de su propio tamiz semántico funcional, de manera que él procesa tanto de ello como puede ser interpretado en términos de su propio potencial de significación *en el momento*, y tiene que confiar fuertemente en el sistema social para decodificar los significados que están

incorporados en tales encuentros cotidianos; el sujeto es entonces un individuo inmerso en, integrado a, la semio-senosis social (Halliday, 1978).

- *El niño conforma su personalidad de acuerdo a roles establecidos por la cultura y que ésta le asigna según su posición particular en el colectivo.* Halliday (1978) afirma que el individuo está destinado a ser uno en un grupo de personas, y lo logra (no totalmente pero sí críticamente) por medio de la lengua. El intercambio lingüístico con el grupo determina el estatus de los individuos y los conforma como personas. La estructura social determina los diversos patrones familiares de comunicación, regula los significados y estilos de significación que son críticos en el proceso de la transmisión culturales, a través de su incorporación en los tipos de relaciones de rol en la familia.

Halliday (1978) describe a este grupo de personas que rodea al niño en su primera infancia, como una estructura simple, un conjunto de participantes entre los cuales no hay relaciones especiales, sólo la simple coexistencia implícita en la participación en el grupo. En otro nivel, una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y estas relaciones definen los roles sociales. Ser miembro de una sociedad implica un papel social; y es a través de la lengua que una persona se convierte en el ocupante de un rol social. Así, la estructura social determina, a través de la intermediación de la lengua, las formas que toma la socialización del niño. Los roles sociales son combinables, y el individuo, como miembro de la sociedad, ocupa muchos roles diferentes, siempre a través de la lengua. Las formas de relaciones sociales y los sistemas de rol que lo rodean tienen su efecto en el tipo de opciones de significación que serán relevadas y dotadas de prominencia en diferentes tipos de situación.



De acuerdo con Halliday (1978), la fase final en el proceso de desarrollo del individuo, desde ser humano a persona (Diagrama 1), se realiza por la vida entre las personas mediada por el lenguaje; la fase hasta lo que puede llamarse una personalidad, se realiza en un complejo de roles, por la vida en la sociedad, también mediada por el lenguaje (Diagrama 2). El individuo es visto como la configuración de un número de roles definido por las relaciones sociales en las que entra; el lenguaje es el medio por el cual un ser humano se convierte en una personalidad, a consecuencia de su membresía en una sociedad y su estancia en roles sociales.

- *La semio-senosis puede variar de acuerdo a situaciones y contextos. El discurso es diferente de situación a situación y de contexto a contexto.* Según Halliday (1978), no hay

diferencia entre saber una lengua y saber cómo usarla; el éxito en la lengua materna es éxito en el desarrollo de un potencial lingüístico para todos los tipos de contexto engendrados por la cultura. Esta es una cuestión de registro, el cambio en la orientación semántica y la léxico-gramática de acuerdo al contexto. Es la habilidad para usar la lengua en contextos de situación abstractos e indirectos lo que distingue el habla de los adultos de la de los niños.

- *El grupo social específico crea una semio-senosis cuyo discurso se realiza en un dialecto que puede diferenciarse hasta patrones de significación o códigos.* Según Halliday (1978), el niño que aprende un sistema lingüístico, aprende en realidad una variante particular familiar y del vecindario, de un dialecto socio-regional particular, de una lengua en particular; le sirve bien, expandiéndose para satisfacer cualquier demanda nueva. Más tarde se mueve hacia otro medio, el de la lengua escrita, aún como parte de un proceso continuo, la extensión de su potencial de significación funcional; y puede aprender otras variantes, otros dialectos e incluso otras lenguas. Todo esto puede tener lugar sin desplazarse grandes distancias ni cruzar fronteras.

Una teoría del aprendizaje comprensiva basada en la lengua debería explicar cómo es que se aprende la lengua y cómo se aprende conocimiento cultural a través de la lengua. Es primero y con la mayor importancia a través de la lengua que la cultura es transmitida al niño, en el curso de la interacción cotidiana en las agencias claves de socialización como la familia, el grupo de amigos o la escuela. Existe una conexión íntima entre la lengua por un lado, y los modos de pensamiento y conducta, por el otro, no tanto en los usos especiales de la lengua (términos técnicos, discurso político, etc.), como en sus formas constantes de arreglar los datos y su análisis cotidiano más ordinario de los fenómenos; es ahí donde se reconoce la influencia que la lengua tiene sobre otras actividades, culturales y personales. En el curso de estas interacciones, el niño también se apropia del *sesgo semiótico sub-cultural* (el código y la orientación de la codificación) que es un rasgo de todas las estructuras sociales excepto aquellas de un tipo homogéneo, y ciertamente de todas las sociedades complejas de tipo plural y jerárquico (Halliday, 1978).

Todo niño crece en una cultura y tiene que aprender los patrones de esa cultura en el proceso de volverse miembro de ésta. El principal medio por el que la cultura se hace disponible a él es la lengua: la lengua no es el único canal, pero es el más significativo. Aún las relaciones personales más íntimas, como la del niño con su madre, están, desde edad muy temprana, mediadas por la lengua; y la lengua juega algún papel prácticamente en todo su aprendizaje social. En esta socialización aparecen diferencias entre niños de diferentes culturas (por ejemplo entre niños británicos, hindús o pakistanís), y entre niños de diferentes subculturas (por ejemplo, grupos de clase social en la población británica). Estas diferencias se expresan en la lengua (por ejemplo, diferentes conceptos de relaciones familiares, expresados por diferentes modos de dirigirse a ellos). No es que tales grupos hablen diferentes lenguas o dialectos; son las formas de uso de la lengua y los significados expresados los que son diferentes (Halliday, 1978).

Esta dependencia de la estructura social no es meramente inevitable, es esencial para el desarrollo del niño como hombre social, su experiencia debe ser conformada de tal manera que le lo convierta en un miembro de la sociedad y de su particular sección en ésta. Lo que los seres humanos ‘pueden hacer’, en interacción con otros humanos, se convierte en lo que

‘pueden significar’. Lo que pueden significar (el sistema semántico) es, a su vez, codificado en lo que ‘pueden decir’ (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario) (Wells, G., 1994).

BERNSTEIN: CLASE SOCIAL Y CÓDIGOS EN EL DESARROLLO DE LA LENGUA

Wells (1994) afirma que la teoría de Bernstein (1975) es una teoría sobre la sociedad, sobre cómo una sociedad persiste y cómo cambia; es una teoría sobre la naturaleza y los procesos de transmisión cultural, y sobre la parte esencial jugada por la lengua. Según Wells, en la teoría de socialización de Bernstein, la estructura social se vuelve la realidad psicológica de desarrollo del niño conformando su acto de habla. Esta teoría intenta explicar la forma en la cual ciertos rasgos de la estructura social son actuados y transmitidos a través de las conversaciones cotidianas experimentadas por niños de diferentes clases sociales. La teoría de Bernstein pone énfasis sobre cambios en la estructura social como factores principales en la conformación o cambio de una cultura a través de su efecto sobre las consecuencias en las formas de hablar. Bernstein afirma que, en el contexto de una lengua común, en el sentido de un código general, surgirán formas lingüísticas distintas, formas de hablar, que inducen en sus hablantes diferentes formas de relacionarse con objetos y personas, y confirma la influencia controladora sobre la experiencia, adscrita a ‘marcos de consistencia’ involucrados en las formas de hablar.

Para Bernstein (1975), si aprender una lengua es un proceso gradual que consiste en parte en aprender a liberarla de las restricciones del ambiente inmediato, entonces este proceso tiene lugar *en formas diferentes con niños diferentes*. Ciertos tipos de situaciones sirven como entrada a significaciones contextuales más abstractas y generalizadas. Ciertos tipos de niños, a través de las formas de su socialización, son orientados hacia la recepción y emisión de significados universales en ciertos contextos; en éstos, el niño necesitará usar la lengua en formas que son menos dependientes del ahora y el aquí. Hay diferencias que se correlacionan con la clase social, diferencias lingüísticas en el sentido de que tienen que ver con la lengua. Son diferencias que aparecen disfrazadas de lingüísticas, en las formas lingüísticas, gramática y vocabulario, en el habla del niño, pero son más bien diferencias de interpretación, evaluación y orientación, en los niños y en sus madres, siempre enfocados hacia el funcionamiento social del lenguaje.

Bernstein (1975) afirma que, si hay cambios en la estructura social, especialmente cambios que afectan los sistemas de rol familiar, estos pueden llevar a cambios en la orientación del niño hacia, o alejándose de, ciertas formas de significación en ciertos tipos de situación; y esto puede llevar a cambios en las estrategias de aprendizaje, y por tanto a cambios en el potencial de significación que está típicamente asociado con diferentes ambientes (i. e. en el sistema semántico); ciertas opciones se vuelven más, o menos, diferenciadas; o ciertas opciones son más, o menos, frecuentemente optadas. Sólo cuando interpretamos el desarrollo de la lengua en el contexto de la construcción y transmisión de la realidad social podemos encontrar en él las fuentes y mecanismos del cambio lingüístico.

Como vimos en la sección anterior, Bernstein (1975) propone el término ‘código’ para designar la forma de organizar los principios detrás de la lengua empleados por los miembros

de un grupo social. Según este autor, el lenguaje que las personas usan en la conversación cotidiana refleja y da forma a los supuestos de un determinado grupo social. Además, las relaciones establecidas dentro del grupo social afectan la manera en que ese grupo usa la lengua, y el tipo de habla que se usa. Las formas de la lengua hablada, en el proceso de su aprendizaje, generalizan y refuerzan tipos especiales de relación con el ambiente y crean así para el individuo formas particulares de significación. Es decir que la forma en la que la lengua es usada afecta la forma en la que la gente asigna significado y significación a las cosas acerca de las cuales hablan. Las personas aprenden su lugar en el mundo en virtud de los códigos lingüísticos que usan. Un número de formas de hablar, o marcos de consistencia, son posibles en cualquier lengua, y estas formas de hablar, formas lingüísticas o códigos, son en sí mismos una función de la forma que toman las relaciones sociales. Según esta visión, la forma de relación social, o más generalmente, la estructura social genera formas lingüísticas o códigos y estos códigos esencialmente transmiten la cultura y así restringen la conducta.

Bernstein (1975) intento definir los códigos en términos lingüísticos, comenzando con inventarios de rasgos y progresando hacia un concepto de ‘predicción sintáctica’ de acuerdo con el cual el código elaborado está caracterizado por un rango más amplio de opciones sintácticas, y el restringido por un rango más limitado. En el desempeño de ciertas tareas, la cantidad de variación gramatical encontrada con respecto a (i) la modificación en el grupo nominal y (ii) el uso de modales, por niños de diferentes edades, está, de hecho, ligada a la clase social. Sin embargo, para Bernstein es claro que cualesquier generalizaciones lingüísticas que pudieran hacerse serían en el nivel semántico, puesto que es a través de significados que los códigos se manifiestan en la lengua. La diferencia entre un tipo de código y otro no está hecha solamente de palabras o de estructuras clausulares, o de pronunciación o acento, sino del énfasis relativo puesto sobre diferentes funciones de la lengua, o, más precisamente, los tipos de significación asociados a ellas. Las ‘formas de hablar’ son de naturaleza socio-semánticas; son patrones de significación que emergen más o menos fuertemente, en contextos particulares, especialmente aquellos relacionados con la socialización del niño en la familia.

Para Bernstein (1975), los códigos son, además, estrategias de uso de la lengua. Todos los seres humanos ponen a la lengua en ciertos tipos de uso, y todos ellos aprenden un sistema que ha evolucionado en ese contexto; pero aquellos aspectos del sistema que son típicamente situados y enfatizados en un tipo y otro de uso, son hasta un alto grado determinados por la cultura, por el sistema de relaciones sociales en el cual el niño crece, incluyendo los roles que el propio niño aprende a reconocer y a adoptar. Todos los niños tienen acceso al potencial de significación del sistema, pero pueden diferir, porque los grupos sociales difieren, en su interpretación de lo que demanda la situación.

Bernstein (1975) postula dos variables dentro del código: elaborado versus restringido y orientado hacia la persona versus orientado hacia el objeto. Una agencia particular de socialización, tal como la familia, tiende a favorecer un conjunto de funciones sobre otro; es decir, a responder más positivamente a los significados del niño en esa área, cuando menos en ciertos contextos significativos de socialización. Entonces el sistema semántico asociado con tales contextos mostrará una relativa orientación hacia aquellas áreas de potencial de significación. Por ejemplo, la combinación del nivel educativo de los padres con la posición

del niño en la familia puede llevar a orientaciones semánticas diferenciales y así influir en la estrategia funcional del niño para aprender la lengua.

De tal manera que, de acuerdo con Bernstein (1975), el elemento esencial que gobierna el acceso a los códigos es el sistema de roles familiares, el sistema de relaciones de rol dentro de la familia; el acceso a los códigos es controlado por la clase social a través de la existencia de dos *tipos de familias*, el sistema posicional de rol y el sistema personal de rol, definidos en términos de relaciones de rol dentro de la familia. En el primero, la parte jugada por el miembro (por ejemplo en la toma de decisiones) es hasta un alto grado una función de su posición en la familia: el rol corresponde al estatus adscrito. En el segundo, es más una función de sus cualidades psicológicas como individuo; aquí el estatus es un logro, y hay típicamente ambigüedades de rol.

Según Bernstein (1975), los dos tipos se encuentran en todas las clases sociales, pero secciones de la clase media favorecen los tipos orientados hacia la persona, y las familias fuertemente posicionales se encuentran principalmente en la clase trabajadora más baja; así que hay un mecanismo para el efecto de la clase social sobre el lenguaje, por la interrelación entre clase y tipo de familia. Algunos tipos extremos de familias tienden a limitar el acceso a ciertas partes del sistema de código en ciertos contextos socializadores críticos; una familia fuertemente posicional, por ejemplo, puede orientar a sus miembros en sentido contrario del sistema 'personal elaborado'. Con importantes cualificaciones y subcategorizaciones, familias fuertemente posicionales tienden hacia formas de interacción de código restringido, cuando menos en las formas de control parental en el contexto regulativo. Los tipos de familia no coinciden con las clases, pero es probable que la familia más puramente posicional se encuentre más frecuentemente entre la clase trabajadora más baja, mientras que la familia más puramente personal se encuentre en la clase media.

Según Halliday (1978), los códigos pueden ser interpretados, desde un punto de vista lingüístico, como diferencias en orientación dentro del potencial semiótico total. Diferentes grupos sociales o subculturas asignan un valor alto a diferentes órdenes de significado. De ahí que las diferencias surgen en la preeminencia asignada a uno u otro 'conjunto' semántico, o potencial de significación dentro de un contexto dado. Para cualquier subcultura en particular, ciertas funciones de la lengua, o áreas de significación en una determinada función, puede recibir un énfasis relativamente mayor; esto a menudo refleja valores que pueden estar implícitos e inmersos, o también ser reconocidos explícitamente –conceptos tales como 'compañerismo', 'alma', 'adulación', 'ceja' (ceja alta, ceja baja), sugieren ciertas orientaciones funcionales. Y hay órdenes de significado, y otras funciones del lenguaje, que son menos valoradas y reciben menos énfasis. El potencial de significación del niño puede desarrollar diferentes orientaciones bajo diferentes condiciones ambientales y por lo tanto bajo el control de diferentes códigos simbólicos.

En este mismo sentido, Wells (1994) afirma que las formas de hablar son de naturaleza socio-semántica; son patrones de significado que emergen, más o menos fuertemente, en contextos particulares, especialmente aquellos relacionados con la socialización del niño en la familia. De ahí que, a pesar de que el ambiente de aprendizaje de la lengua del niño es único, también comparte ciertos rasgos comunes con otros niños *con orígenes sociales similares*, no solamente en el sentido superficial de la similitud entre ambientes concretos; de hecho pueden

no serlo; sino en un sentido más profundo, el de que las formas de relación social, y los sistemas de rol que rodean al niño tienen efectos sobre el tipo de selecciones de significado que serán preferidos y prominentes en diferentes tipos de situación (Wells, G., 1994).

LOS CONTEXOS CRÍTICOS DE BERNSTEIN

Los patrones sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, el vecindario y la escuela, y la experiencia personal del lenguaje desde la primera infancia están entre los elementos más fundamentales en el ambiente de aprendizaje del niño. Bernstein (1975) afirma que algunos tipos de situaciones juegan un papel crucial en el movimiento del niño hacia la lengua adulta. En estas situaciones, el niño tendrá una fuerte impresión de la lengua como medio para aprender acerca del ambiente físico y acerca de su propia habilidad para interactuar con éste y controlarlo. Estos tipos de situación tienen en su estructura semiótica algún elemento que los hace centrales al proceso de transmisión cultural; Bernstein (1975) llama a estos tipos de situación ‘contextos socializantes críticos’. Son contextos críticos también en el aprendizaje de la lengua, puesto que es a través del uso de la lengua en situaciones de estos tipos que el niño construye y expande su potencial de significación.

Bernstein (1975) identificó cuatro tipos de contextos críticos, tipos generalizados de situación de los que el niño, en el entorno de las agencias primarias de socialización de la familia, el grupo de amigos y la escuela, deriva información esencial sobre el sistema social: (1) el contexto ‘regulativo’ donde el niño se hace consciente de las reglas del orden moral, y sus diversos respaldos; (2) el contexto ‘instructivo’ donde el niño aprende acerca de la naturaleza objetiva de objetos y personas, y adquiere habilidades de varios tipos; (3) el contexto ‘imaginativo’, o ‘innovativo’, donde al niño se le alienta a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos; y (4) el contexto ‘interpresonal’ donde el niño se hace consciente de estados afectivos, tanto suyos como de otros. Para Bernstein (1975), los ‘contextos socializantes críticos’, tienen la mayor importancia para la socialización del niño y para su interpretación de la experiencia. Además, se enfoca en la variable *función* de la lengua en estos contextos, y sobre el potencial de significación funcional que está disponible, y es explotado por el niño que está participando. La hipótesis de Bernstein (1975) es que, en un contexto dado, (v. g. el control parental de la conducta del niño) varios subsistemas diferentes dentro del sistema semántico podrían estar siendo usados; de ahí que los códigos puedan concebirse como orientaciones diferenciales hacia áreas de significado en situaciones sociales dadas.

La semejanza entre los tipos de código, descritos a la luz de los contextos sociales críticos, como lo hace Bernstein (1975), y los tipos de discurso de Orlandi, es perceptible, aunque no pueden considerarse como sinónimos, en particular porque el sesgo de clase social de Bernstein está ausente en Orlandi. Aun así, puede afirmarse que, si los tipos de código de Bernstein pueden orientar la significación en los contextos sociales críticos, favoreciendo ciertas áreas semánticas por sobre de otras, entonces lo mismo puede suceder con los tipos de discurso de Orlandi. Dicho de otra manera, tanto los tipos de código de Bernstein, como los tipos de discurso de Orlandi, son factores conformantes de una particular semio-senosis; así como es fácil para Bernstein evocar un tipo de familia extremadamente ritualizado y

posicional, que usa con la mayor frecuencia un código restringido, también es fácil para Orlandi evocar una familia juguetona que recurre constantemente a un discurso lúdico. De ahí se sigue que es tan fácil imaginar la influencia de un ambiente familiar donde impera un código restrictivo y las posiciones de los integrantes en la estructura de roles son determinantes, sobre el desarrollo mental y lingüístico del niño, también es fácil imaginar la influencia que un ambiente lúdico, o un ambiente de constante debate académico, o un ambiente autoritario, sobre este desarrollo.

ESCUELA Y DESEMPEÑO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-FUNCIONAL DE LA LENGUA

Tanto Vygotsky como Halliday reconocen que uno de los principales intereses de la escuela es el desarrollo y la reconstrucción del significado. Difieren en las formas de analizar el significado y, en particular, en la selección de sus unidades de análisis. Mientras que Vygotsky se centra casi exclusivamente en los significados de las palabras como el sitio del desarrollo conceptual, para Halliday la unidad mínima de análisis es el texto, es decir, un instanciamiento de la lengua siendo usada en discurso. En su explicación, el significado se hace en la reconstrucción e interpretación de textos, y esto involucra el interjuego de diferentes componentes del significado, interpersonal, textual, y lógico así como experiencial (Wells, G. 1994).

Esta visión más amplia del significado tiene dos consecuencias. Primero, permite ver más claramente que el desarrollo en las funciones del pensamiento posibles para el niño depende tanto de las relaciones hechas entre los significados de las palabras dentro del texto como de las estructuras de generalidad de los significados de las palabras aisladas. En otras palabras, el desarrollo del pensamiento mediado verbalmente depende de la fase alcanzada en el desarrollo de la gramática como un todo. Segundo, cuando el acto de significación es considerado implicando tanto acción como comprensión, como es siempre el caso del pensamiento incorporado al discurso, no hay necesidad de buscar la motivación que engendra pensamiento fuera de la situación comunicativa (Wells, G. 1994).

Una segunda diferencia radica en aquél rasgo de la escuela que se propone como el disparador del desarrollo de lo que Vygotsky llama las funciones mentales superiores. Para Halliday, son esencialmente los requerimientos de la lengua escrita y su modo sinóptico de significación. Para Vygotsky, es la naturaleza sistémica de los conceptos científicos y su base en la instrucción escolar. Sin embargo, si vemos los rasgos subyacentes de las dos explicaciones, encontramos que tienen mucho en común. Halliday caracteriza a la lengua escrita en términos de su abstracción relativa y su tendencia a proyectar una perspectiva sinóptica sobre la realidad. Vygotsky hace notar el alto grado de generalidad (i. e. abstracción) que caracteriza a los conceptos científicos y el hecho de que sus relaciones con los objetos están mediadas por relaciones con otros conceptos. Para Vygotsky, la fuerza del concepto científico yace en su promoción de características superiores de la conciencia y volición. Para Halliday, la lengua escrita alienta el desarrollo de la conciencia metalingüística y la vigilancia y dirección, por parte del niño, de su propio proceso de aprendizaje. Es interesante que, cuando Vygotsky habla del desarrollo de los conceptos científicos, analiza también el aprendizaje de la lengua escrita que acentúa la naturaleza abstracta, consciente y volitiva de los procesos involucrados y los identifica como los rasgos que distinguen todas las

funciones mentales que se desarrollan en este período bajo la influencia de la instrucción. Puede argumentarse, entonces, que para Vygotsky, la construcción de conceptos científicos es un aspecto particular de la reconstrucción de lengua y experiencia involucrada en el aprendizaje de la lectura y la escritura. De ser así, la congruencia entre las dos explicaciones del desarrollo del pensamiento basado en la lengua es aún mayor. En cualquier caso, es claro que ambos están de acuerdo en ver a la sistematización del significado como un rasgo central de esta fase del desarrollo (Wells, G. 1994).

Como Vygotsky, Halliday considera que los maestros juegan un rol esencial asistiendo a los niños en la reconstrucción de sus gramáticas, en su lidia con la abstracción involucrada en el uso de la metáfora gramatical, y en su reconocimiento y uso de la complementaridad sinóptica/dinámica. Más generalmente, el interlocutor adulto ayuda al niño a comunicar significados de importancia personal en términos de una gramática adulta, y así es como los niños hacen la transición hacia otras fases de la trayectoria de desarrollo. Incluso cuando usan términos distintos, como los ‘conceptos cotidianos / conceptos científicos’ de Vygotsky (1934), y el ‘conocimiento común / conocimiento educado’ de Halliday, es claro que hay un alto grado de similitud entre ellos. (Wells, G. 1994)

LA ESCUELA COMO CULTURA Y COMO CONTEXTO DE SITUACIÓN

Según Wells (1994), en la mayoría de las culturas, los niños en infancia media inician su educación formal en una escuela y esto inicia una nueva fase en su aprendizaje que involucra nuevas formas de usar la lengua y nuevas formas de pensar. Para Halliday, la escuela es una nueva cultura en la cual el niño es socializado; la escuela funciona como grupo social dentro de un contexto social discernible, es una comunidad de habla; hay patrones de interacción propios de la escuela, y, por lo tanto, hay patrones de lengua en uso también propios de la escuela, y aquellos que trabajan juntos en la escuela desarrollan respuestas comunes a éstos patrones. La escuela es una institución compleja y la lengua tiene muchas partes diferentes en ella. Se espera que el alumno, en el curso de su educación, adquiera *sensibilidad al uso de la lengua en diferentes tipos de situación* y sea capaz de variar su propia conducta lingüística en respuesta a éstas.

De acuerdo con Wells (1994), cuando los niños inician la escuela, han hecho ya progresos considerables en la construcción de una teoría práctica de la experiencia, basada en conocimiento del sentido común. La primera reconstrucción, y la de más alcance en términos de las consecuencias sociales semióticas, ocurre cuando el niño reconstruye su protolengua como potencial de significación organizado en términos de tres estratos, con la léxico-gramática funcionando como intermediario entre el contenido semántico y la expresión fonológica. La gramática abre el camino hacia la nominación y la referencia, y así es que puede funcionar como una teoría de la experiencia humana. Como resultado de esta reconstrucción, la ‘teoría de la experiencia’ del niño puede ser influida por la teoría cultural codificada en las contribuciones adultas a las conversaciones en las que construyen significaciones en colectivo. A esta edad, los símbolos del niño se vuelven ‘convencionales’ y las palabras (los ítems lexicales) se vuelven nombres de clases de objetos, atributos, acciones, porque sólo los nombres-clase pueden entrar en las construcciones gramaticales. Como Vygotsky, Halliday ve a la clasificación como generalización, y además ve a esta última

involucrando el desarrollo de sistemas de base taxonómica. Las palabras no se aprenden como en un diccionario, sino como en un thesaurus, cada una siendo localizada progresivamente, en el espacio topológico, por referencia a las 'otras' palabras que están relacionadas taxonómicamente.

Más aún, con la adopción del sistema semiótico lingüístico del adulto, se hacen disponibles un número de estrategias para expandir el potencial de significación. La más poderosa de éstas, sin duda, es la habilidad para dar y pedir información, donde esto es interpretado como 'impartir significados que no son todavía del conocimiento del interlocutor'. Por primera vez, el aprendizaje se vuelve un proceso semiótico de dos sentidos, basado en la reciprocidad de aprender y enseñar. Y así como los niños están predispuestos a aprender, así los padres y otros 'otros' están predispuestos a enseñar. Sin embargo, esta enseñanza es espontánea; surge, en gran parte, de la necesidad de establecer y mantener el acuerdo inter-subjetivo sobre la forma en que deben ser interpretadas las situaciones en las que se comprometen. La teoría de la experiencia que el niño construye sobre esta base no es de una pieza. Las gramáticas del sentido común de la vida cotidiana incorporan complementariedades de muchos tipos, interpretaciones contradictorias de algún aspecto de la experiencia, cada una iluminando una faceta diferente, de manera que el todo es construido en términos de la tensión entre ellas (Wells, G. 1994).

Esta primera reconstrucción se logra con el aprendizaje de la lengua materna, al tomar parte en la actividad y discurso de la vida cotidiana en y alrededor de la casa, donde el conocimiento está codificado en textos que ellos co-construyen con las otras personas significativas. El contenido específico de la teoría de la experiencia, incluyendo creencias acerca de los objetivos de acción e interacción y acerca de los recursos semióticos particulares logrados, varía de niño a niño, dependiendo de la experiencia única del niño, porque esta experiencia está mediada por los roles que el niño debe cubrir en virtud de su membresía en una cultura, grupo étnico, clase social y género, entre otros. Más aún, aunque la conducta del niño, tanto verbal como no verbal, es en su mayoría fluida y con un propósito, éste no está aún consciente de los medios que usa para alcanzar sus metas (Wells, G. 1994).

La transición a la escuela y las demandas de la alfabetización traen consigo una segunda reconstrucción. Halliday la caracteriza en términos de 'abstracción', el movimiento de lo concreto a lo abstracto. Debido a la naturaleza más abstracta de la lengua escrita, tanto respecto a su uso como simbolismo de segundo orden, como respecto a su tendencia a usar palabras que se refieren a entidades abstractas, al aprender a leer y escribir, los niños tienen que reconstituir su potencial de significación en un nuevo modo más abstracto. Una consecuencia importante es que, en este proceso, comienzan a hacerse conscientes de la lengua misma, como herramienta semiótica con su propia estructura y organización. Esta conciencia metalingüística es la mayor consecuencia cognitiva de aprender a leer y a escribir (Wells, G. 1994).

PERTENENCIA SOCIAL Y DESEMPEÑO ESCOLAR

Si la educación formal es una de las formas tomadas por el proceso de transmisión de la cultura, debe ser inevitablemente canal de persistencia y cambio: el sistema educativo mismo

es conformado por la estructura social. De ahí que la socialización en la escuela plantea demandas mayores para algunos niños que para otros; en muchos casos, el patrón de uso de la lengua en la vida diaria de la escuela no es adecuado para tal socialización. Ciertas formas de uso de la lengua en la escuela le son menos familiares.

Wells (1994) en su estudio comparativo entre Vygotsky y Halliday, dice que al poner las dos contribuciones juntas, se genera la siguiente explicación para las diferencias entre niños en el desempeño escolar: la habilidad de los niños para comprometerse eficientemente en las tareas que se supone deben realizar en la escuela depende del *grado al cual* han internalizado las funciones socio-semánticas de los modos específicos del discurso que median estas tareas, tanto interna como externamente, lo que a su vez depende del *grado al cual* estas funciones han sido aclaradas en sus interacciones con las otras personas significativas en sus ambientes familiares inmediatos, y estas variables de grado se comportan *de acuerdo con* la relación de la familia con la estructura social más grande, y en particular, *de acuerdo con* la membresía étnica y de clase social. Es notable que '*la relación de la familia con la estructura social más grande*' es considerada como una variable compleja, en muchos aspectos continua; se está hablando de una permeabilidad desde el exterior hacia el interior del colectivo familiar (i. e. la programación en televisión); con el exterior siendo multivariado, la variable tiene que ser desglosada en componentes (i. e. lo que ven en la televisión) para poder ser analizada. En contraste, '*la membresía étnica*' y '*la membresía de clase social*' son consideradas variables bipolares discretas (i. e. se tiene o no se tiene tal membresía, se pertenece o no se pertenece a tal grupo).

A pesar de que la forma en la que interpretamos el contexto de situación determina en gran medida lo que decimos, también es cierto que lo que decimos juega una parte importante para determinar la situación. Esto es particularmente significativo desde el punto de vista educativo; los maestros no están totalmente restringidos por las definiciones tradicionales de lo que constituye una 'clase' típica. Al hacer diferentes selecciones de su potencial de significación, particularmente con respecto al tenor y al modo, pueden cambiar significativamente el registro y el género, y por lo tanto incrementar o reducir las oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes (Wells, G. 1994).

Según Halliday (1978), la escuela requiere que el niño sea capaz de usar la lengua en ciertas formas, la más obvia, para aprender. Ciertas formas de organizar la experiencia a través del lenguaje, y de participar e interactuar con la gente y las cosas, son necesarias para tener éxito en la escuela. La habilidad para controlar las variedades de nuestra lengua que son apropiadas para diferentes usos es una de las piedras angulares del éxito lingüístico, y no es menos para el alumno en la escuela.

LA TEORÍA DEL FRACASO EDUCATIVO

La teoría sobre el éxito o fracaso educativo propone como causa de este éxito o fracaso la forma particular de habla que el niño ha desarrollado; los estudios están dirigidos a encontrar cómo es que la lengua funciona para niños de diferentes edades y de proveniencias subculturales distintas en varios contextos educacionales. Para algunos autores, como Bernstein, estos estudios parecen sugerir diferencias de clase social en las funciones del habla;

en la práctica, el fracaso educativo es asociado usualmente a la clase trabajadora baja, que habla un dialecto socio-regional particular. En vista de que grandes números de niños ciudadanos aprenden a hablar, es decir, a significar, en formas que son incompatibles con las normas sociales establecidas para las escuelas, otros autores responsabilizan al dialecto de las minorías urbanas del fracaso escolar. Aún otros autores responsabilizan a la pertenencia étnica, en particular la cultura negra en Estados Unidos, es decir, su uso de la lengua, sus hábitos de habla, sus aspiraciones lingüísticas, se muestran incompatibles con la cultura escolar estadounidense (Halliday, 1978).

Según Halliday (1978), el problema del fracaso educativo no es un problema lingüístico, si por lingüístico queremos decir un problema de diferentes dialectos, a pesar de que es complicado por factores dialectales, especialmente actitudes hacia dialectos. En el fondo, el problema es semiótico, concerniente a las diferentes formas en las cuales hemos construido la realidad social, y en los estilos de significar que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta. El problema del fracaso educativo es meramente un resultado del desencuentro entre los órdenes simbólicos de significación del alumno y aquellos de la escuela, un desencuentro que resulta de diferentes patrones de socialización que caracterizan diferentes secciones de la sociedad, o subculturas, y que son a su vez una función de las relaciones sociales subyacentes en el a familia y en otros sitios. Niños de diferentes clases sociales pueden tener ideas bastante diferentes sobre qué es lo que la situación demanda; sin embargo, la escuela da por hecho que para todo niño, para el momento en que llega a la escuela, la lengua es un medio para aprender; es un supuesto básico al proceso educativo.

LA TEORÍA DE LA DEFICIENCIA

Hay dos versiones de la teoría del fracaso lingüístico: una versión de ‘deficiencia’ y una versión de ‘diferencia’. Ambas han sido discutidas en el contexto del ‘inglés negro’ en Estados Unidos, donde el problema del fracaso tiende a ser planteado en términos étnicos más que en términos de clase social.

La teoría de la ‘deficiencia’ supone que hay deficiencia en una o más áreas lingüísticas: sonidos, palabras, construcciones y significados: insuficiente vocabulario, insuficiente gramática (o estructura, en la jerga contemporánea), y una alternativa más rara y más sofisticada, *insuficientes significados*. Según esta teoría, todo el dialecto es simplemente deficiente; carece de los elementos esenciales: es deficiente en sonidos, o palabras o estructuras. El supuesto es que hay grupos de personas (de clase social, étnicos, tipos de familia) cuya dialecto es deficiente: Halliday (1978) hace tres críticas a esta teoría: primero, es difícil determinar con precisión los recursos lingüísticos de un individuo en términos cuantitativos; no hay forma confiable de decir ‘este niño tiene un inventario lingüístico más pequeño que aquél, o que algún estándar’; segundo, no se puede separar realmente el vocabulario de la gramática; ambos forman un solo componente en el sistema lingüístico, y medir uno sin medir el otro es engañoso; diferentes variantes de la lengua, como la forma hablada y la escrita, tienden a explotar estos recursos diferencialmente; y tercero, no hay evidencia convincente de que los niños que fallan en la escuela tengan un vocabulario disponible menor, o un sistema gramatical menos rico, que aquellos que tienen éxito.

LA TEORÍA DE LA DIFERENCIA

Según la teoría de la ‘diferencia’, el problema no es que el habla del niño sea deficiente sino que es diferente, por implicación, de algún estándar o norma (en términos lingüísticos, entre dialectos estándar y no estándar). En la variante débil, el niño que habla un dialecto no estándar está en desventaja porque ciertos contextos demandan el uso del estándar. Halliday (1978) hace dos críticas a esta teoría: primero, según este autor, los dialectos rurales difieren del estándar mucho más ampliamente que los dialectos urbanos, tanto en Bretaña como en Estados Unidos; sin embargo, los niños rurales no tienen el problema del fracaso educativo; es decir, el fracaso educativo es un problema urbano. Segundo, de cualquier parte o sección de la sociedad de donde provenga, las diferencias de habla son relativamente ligeras y superficiales, y en cualquier caso, el niño ha escuchado la lengua del maestro frecuentemente en televisión y otros lugares, de manera que nunca tiene más que una dificultad temporal para comprenderla, y de hecho es usualmente competente para imitarla.

Para Halliday (1978), entonces, ni la versión de la ‘deficiencia’ ni la versión de la ‘diferencia’ explican el problema. La falla no yace ni en la lengua como sistema ni en la lengua como institución. Halliday considera que el fracaso educativo es realmente un problema social, aunque tiene un aspecto lingüístico que podemos comprender si consideramos el ambiente cultural; no es el ambiente lingüístico, en el sentido de cuál lengua o dialecto aprende a hablar el niño, lo que importa, tanto como el ambiente cultural o subcultural como es incorporado en y transmitido por la lengua. En otras palabras, la ‘diferencia lingüística’ es una diferencia de función más que de forma.

BERNSTEIN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Bernstein (1975) es un educador interesado en explicar la actuación relativamente pobre, en la escuela, de estudiantes de la clase obrera en materias dirigidas al desarrollo del lenguaje, cuando se desempeñan con la misma eficiencia que los de clase media, en materias relacionadas con las matemáticas. Según Bernstein, el fracaso educativo no está distribuido al azar en la población, sino que tiende a correlacionarse con la clase social; mientras más baja esté la familia en la escala social, mayores serán las probabilidades de fracaso del niño. Claramente, para Bernstein, hay una incompatibilidad entre las normas sociales de la clase trabajadora y el *ethos* de la clase media, y el sistema educativo está basado en este último. El patrón emerge más claramente como una discrepancia entre las medidas verbales y no verbales de inteligencia; la discrepancia es mucho mayor en la clase trabajadora baja, y tiende a incrementarse con la edad. Según Bernstein, esta dependencia de la estructura social no es sólo inevitable, es esencial para el desarrollo del niño, que sólo puede desarrollarse como hombre social; su experiencia se conforma en formas que lo hacen miembro de la sociedad y de su sección particular de ésta. Se vuelve restrictiva sólo cuando la estructura social orienta el pensamiento del niño a otros modos de experiencia que no son los que la escuela requiere. Se crea un problema de educabilidad sólo cuando la escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y aquellos del niño.

Bernstein (1975) desarrolló su teoría del código para explicar esto; como vimos en la sección anterior, Bernstein reconoce dos tipos de código: el código 'elaborado' representa un tipo de habla más explícita, independiente del contexto, que mantiene la distancia social, demanda respuestas individuales y no hace suposiciones sobre la intención del escuchante; el código restringido es una forma más implícita, dependiente del contexto, socialmente íntima en la cual la intención del escuchante puede darse por hecho y por lo tanto las respuestas se basan en normas comunalizadas. Los códigos controlan la transmisión de patrones subyacentes de una cultura o subcultura, actuando a través de agencias socializantes como la familia, el grupo de amigos, y la escuela. Mientras el niño llega a atender e interpretar significados, en el contexto de la situación y en el contexto de la cultura, al mismo tiempo se apropia del código. La cultura le es transmitida con el código actuando como un filtro, definiendo y haciendo accesibles los principios semióticos de su propia subcultura, de manera que, mientras aprende la cultura, aprende también el ángulo sub-cultural del sistema social. La experiencia lingüística del niño le revela la cultura a través del código, y así transmite el código como parte de la cultura. La educación, en su organización actual, demanda un código elaborado, y por tanto, si un grupo social tiene, en virtud de sus patrones de socialización, un control parcial o condicionado sobre este código, ese grupo estará en desventaja.

Según Bernstein (1975), algunos tipos extremos de familias tienden a limitar el acceso a ciertas partes del sistema de código en ciertos contextos socializadores críticos: una familia fuertemente posicional, por ejemplo, puede orientar a sus miembros en sentido contrario del sistema 'personal elaborado' en aquellos contextos en los cuales este tipo de código es demandado por los procesos de educación formal, tal y como la educación está constituida actualmente, lo que puede ser un factor que contribuye en el patrón de fracaso educativo fuertemente ligado a la clase social que se observa en Bretaña, Estados Unidos y otros lugares. Bernstein reconoce que los tipos de familia no coinciden con las clases, pero también afirma que es probable que la familia más puramente posicional se encuentre más frecuentemente entre la clase trabajadora más baja, justamente en la sección de la población donde la proporción de fracaso educativo es la más alta.

El trabajo de Bernstein (1975) ha suministrado una clave para la comprensión no sólo de la parte jugada por la lengua en la vida hogareña y la vida escolar del niño, sino, más significativamente, de cómo la lengua llega a jugar esta parte central, y por lo tanto cómo sucede que algunos niños fracasan en la satisfacción de las demandas de la escuela sobre sus capacidades lingüísticas, no porque tales capacidades no existan sino porque han sido usadas típicamente en ciertas formas y no en otras.

Halliday (1978) estaba interesado en el intento de Bernstein para explicar la relación entre clase social y logro educativo en términos de transmisión cultural de desigualdad educativa a través de los códigos lingüísticos, o formas de hablar, que surgen como consecuencia de la estructura social y los tipos de relaciones sociales asociadas a ésta. Para Halliday (1978), muchas de las diferencias significativas entre el habla de negros y aquella de blancos podrían no ser lingüísticas. La misma clase de variación semiótica puede ser vista entre varones y mujeres, entre viejos y jóvenes, entre rurales y urbanos; y sería sorprendente si no se manifestara como función de la clase social. La subcultura es un sistema de significados, tanto como la cultura. La cuestión, entonces, no es cómo surgen las diferencias de clase social en la significación sino cómo se mantienen y transmiten de una generación a otra, y cómo

pueden cambiar en el curso del tiempo. Para Bernstein (1975) es a través de la familia, con el sistema de relaciones de rol familiares y los patrones típicos de comunicación que se derivan de éstos; en segundo lugar pone al grupo de amigos y más tarde al proceso educativo mismo. Estos son los sitios de socialización del niño, los contextos a través de los cuales se vuelve una persona en el ambiente de otras personas.

En este sentido se encuentran también los trabajos y las conclusiones de Cummings (1984), sobre la relación entre el desempeño lingüístico y el logro académico. Cummings estudia estas dos variables en niños bilingües latinos inmigrantes (BLI) a Estados Unidos y observó que aquellos niños BLI eran aceptados en cierto grado de la escuela elemental, por ser considerados como lingüísticamente eficientes con base en su desempeño lingüístico en la conversación cotidiana, fracasaban en su desempeño escolar, lo que lo llevó a concluir que la eficiencia en el uso de la lengua en contextos cotidianos, con la familia o con los amigos, no es suficiente para lograr un buen desempeño escolar.

Según Halliday (1978), lo que necesitamos es ver una variedad subcultural en el contexto más amplio del sistema social. Ni las llamadas ‘diferencias de habla blanca / negra’, ni las diferencias lingüísticas entre clases sociales pueden ser explicadas en términos de rasgos fonológicos o léxico-gramaticales, sean cualitativos o cuantitativos. Tales diferencias existen, pero no explican las cosas. Para citar una pequeña pieza de evidencia, a pesar de la distancia lingüística que separa al inglés negro no estándar y el inglés estándar en Estados Unidos, los dialectos rurales sobrevivientes en Bretaña están separados del inglés británico estándar por cuando menos una distancia así de grande, tanto en léxico-gramática, como en fonología; sin embargo, el problema del fracaso educativo, tanto en Bretaña como en Estados Unidos, no es del campo sino de las ciudades, e involucra a niños cuyo dialecto es mucho más cercano a, y podría ser considerado por muchos lingüistas como una forma de, lengua estándar. El tipo de diferencias que están en cuestión, en cuanto que son lingüísticas, pueden ser interpretadas en los ‘códigos’ de Bernstein (1975), como manifestaciones lingüísticas de diferencias en la semiosis social, diferentes ángulos subculturales en el sistema social.

Para Halliday (1978), entonces, lo que sugiere el trabajo de Bernstein (1975) es que puede haber diferencias en la orientación relativa de diferentes grupos sociales hacia las diversas funciones del lenguaje en contextos dados, hacia diferentes áreas de significación que pueden ser exploradas dentro de una función dada. La manifestación de estas diferencias en contextos que son críticos para el proceso de socialización puede tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño; y por lo tanto en su respuesta a la educación, porque un número de supuestos y prácticas que están integrados al proceso educativo, reflejan diferencialmente no solamente los valores sino los patrones de comunicación y estilos de aprendizaje de diferentes subculturas. Como Bernstein ha hecho notar, esto no solamente tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje sobre otros, sino que también crea para algunos niños una continuidad de cultura entre la casa y la escuela que es negada a otros niños.

Halliday (1978), de acuerdo con Bernstein (1975), considera que los ‘modos semióticos’ que son relativamente enfatizados por un grupo son *positivos* con respecto a la escuela –son favorecidos y extendidos en el proceso educativo, ya sea inherentemente o porque así es como se ha actualizado la educación – mientras que otros modos semióticos enfatizados por otro grupo pueden ser irrelevantes, o incluso *negativos*, en el contexto educativo. Halliday

propone tres factores de contexto que ponen en desventaja al niño que habla un dialecto no estándar: el maestro, el tema y el sistema. El niño que habla un dialecto no estándar puede ser penalizado por el maestro; tiene que manejar material presentado en lengua estándar, como en los libros de texto, y tiene que ajustarse a un proceso educativo y una forma de vida que es en gran medida conducido en la lengua estándar. Esto coloca a la lengua en una perspectiva que es relevante para la educación, el factor clave en la transmisión cultural.

Según Halliday (1978), a pesar del cuidado que Bernstein (1975) ha puesto para enfatizar en que ninguno de los dos códigos es más valioso que el otro, y que la hipótesis es que ambos son necesarios para una vida exitosa –a pesar de que el proceso de educación demanda el código elaborado – hay una impresión difundida de que (1) algunos niños hablan el código elaborado y algunos hablan el código restringido y (2) el segundo es una forma inferior de habla y por lo tanto es más probable que los niños que lo hablan fracasen. A veces la distorsión se complejiza con la idea de que el código elaborado es, de alguna manera, igual a la lengua estándar y el código restringido es no estándar. La hipótesis de que el fracaso educativo es de alguna manera explicado como fracaso lingüístico prevalece a pesar todo.

LENGUA ESCRITA

LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA DE BENVENISTE

Benveniste (1998) define *escritura* como la representación sistemática de información en forma gráfica y hace notar que la sistematicidad de las representaciones implica forzosamente la convencionalización, a través de los miembros de un grupo cultural, de los signos gráficos involucrados; el proceso de convencionalización es de larga duración por lo que requiere de la estabilidad del colectivo cultural a través de largos períodos de tiempo. Además, requiere de la dedicación de individuos entrenados en la construcción de las representaciones, lo que requiere de una sociedad que considera a tales individuos, y lo que hacen, como importante, y se ocupa de ellos, los remunera. Benveniste pone mucho énfasis en el hecho de que no todas las culturas alcanzan las condiciones para generar *sistemas* gráficos de representación de información. Aunque es difícil concebir una cultura *milenaria* sin algún sistema de representación gráfico, sobre todo si se toman en cuenta representaciones tales como los nudos y las cuerdas en serie, que representan cantidades y fechas con mucha precisión, Benveniste propone que las culturas pueden dividirse, en primera instancia, en aquellas que generan un sistema gráfico de representación y aquellas que no lo generan. La distinción es importante porque contrasta con la universalidad de la lengua hablada (i. e. *todos* los colectivos culturales explotan el ‘aparato fonador’ para la comunicación interpersonal).

Según Benveniste, los sistemas gráficos de representación se clasifican en incompletos y completos de acuerdo a la relación que guardan con la lengua. Los sistemas incompletos de escritura son mecanismos mnemotécnicos que recuerdan hechos significativos o expresan significaciones generales. En estos sistemas, que también reciben el nombre de sub-escrituras, se incluyen la escritura pictórica (o pictografía) y la ideográfica. Los pictogramas son los sistemas de escritura más primitivos. En estos sistemas, no existe correspondencia entre los signos gráficos y la lengua que hablan sus creadores (Benveniste, 1998).

Los sistemas completos se caracterizan por una correspondencia más o menos estable entre los signos gráficos y los elementos de la lengua que transcriben; es lo que puede llamarse *lengua escrita*. Los elementos de transcripción pueden ser palabras, sílabas o fonemas (unidad mínima de una lengua que distingue una realización de otra). Así pues, estos sistemas se clasifican en ideográficos (también llamados morfemáticos), silábicos y alfabéticos. Los sistemas ideográficos o morfemáticos se caracterizan porque sus signos, llamados ideogramas que representan palabras completas. Los sistemas silábicos están formados por signos de vocal más consonante y signos para las vocales aisladas. En los sistemas alfabéticos se escriben por separado los sonidos vocálicos y los consonánticos. Puesto que cada uno representa un fonema, la palabra escrita es una transcripción fonética. (Benveniste, 1998)

La correspondencia, complementaridad, oposición y contraste que Vygotsky (1934) establece entre la lengua hablada y la lengua escrita, como vimos antes, son analizados con más detalle por Blanch-Benveniste, (1998) en sus estudios dedicados justamente a la relación entre oralidad y escritura. Según esta autora, durante mucho tiempo, la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita ha sido un asunto de pedagogía escolar, porque la gran mayoría de la población aprende a leer y escribir en el ámbito escolar; como vimos en el apartado anterior, la escuela funciona con la lengua estándar (o tal vez debiéramos decir el ‘dialecto estándar’ de la clase media), y con un discurso (o registro, o estilo) académico y autoritario. De tal manera que la *lengua hablada* se considera espontánea, eventualmente pintoresca, pero de seguro llena de errores, mientras que la *lengua escrita* es considerada más refinada y correcta; además es la que da testimonio de la gramática de la lengua.

Benveniste (1998) aborda entonces las relaciones complejas entre lo pensado, lo hablado y lo escrito, en diferentes formas de culturas: aborda temas lingüísticos de la relación entre oralidad y escritura, como la correspondencia entre unidades de lo escrito y lo oral, la sintaxis de las producciones orales y escritas, las diferencias en la organización de la información en lo oral y en lo escrito, las ambigüedades típicas de lo oral y aquellas de lo escrito; también aborda temas cognitivos, como la influencia de lo escrito sobre la percepción de nuestro propio lenguaje, cómo tendemos a percibir lo oral a través de las representaciones escritas y los problemas de transcripción de lo oral a lo escrito; aborda también la influencia de la cultura sobre la relación entre oralidad y escritura, y las variaciones inter e intra culturales en esta relación; aborda también temas socio-funcionales en la relación entre oralidad y escritura, como las diferencias en asignación de pertinencia, importancia y uso de la lengua escrita en diferentes colectivos de habla y las diferencias en la planificación del discurso en lo oral y en lo escrito; y aborda también temas pedagógicos en esta relación, como el papel que la enseñanza otorga a la oralidad y a la exigencia de escribir, leer, y corregir, que se hace a los escolares que son escritores inexpertos.

Como dijimos arriba, Benveniste (1998) hace notar que la representación gráfica sistematizada aparece sólo cuando la comunidad cultural es amplia y estable a través de varias generaciones, de tal manera que la convencionalización de los signos gráficos pueda realizarse. Estas condiciones se cumplen en las primeras formaciones imperiales en tiempos antiguos, tales como el Antiguo Imperio Egipcio, donde se generó una escritura jeroglífica en 3000 a. C. y en China, donde se generó una escritura silábica poco después del 2000 a. C. Son numerosas las historias sobre la influencia de algún gobernante en la escritura de un pueblo,

alentando o desalentando el uso de uno u otro sistema de signos gráficos, o el uso de signos gráficos particulares dentro de un sistema. Benveniste (1998), también hace notar que la escritura no es, de ningún modo, un producto obligatorio de cualquier cultura que se mantenga estable en un largo período de tiempo. Aparentemente, se requiere de una organización macrocultural, con estructura social estratificada, que requiere del asentamiento indeleble de triunfos y derrotas militares, ganancias y pérdidas, cobros y pagos, almacenamientos y riquezas, transacciones comerciales, registros poblacionales y censos. De tal manera que las dos condiciones, estabilidad de la cultura en el tiempo y la amplitud de la cultura en población, son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la generación de sistemas de representación gráfica de información. Benveniste (1998)

Benveniste (1998) define ‘alfabeto’ como el conjunto de signos gráficos que se corresponden con el conjunto de ‘fonemas’, o unidades mínimas de sonido, de una lengua, para la representación gráfica de la lengua, es decir, la palabra escrita es una transcripción fonética. Aunque ‘alfabeto’ es una palabra derivada del griego, el propio concepto de alfabeto se debe a los *sumerios*, al sur de Mesopotamia, que inventaron la escritura cuneiforme. El primer escrito que se conoce se atribuye a los sumerios de Mesopotamia y es anterior al 3000 a.C. El alfabeto semítico es el primer alfabeto conocido; surgió en lo que hoy es Siria y Palestina entre 1700 a.C. y 1500 a.C., cuando el Cromañón llevaba ya unos cuarenta mil años en Europa, y el *H. erectus* más de 70 mil años en oriente. A pesar de lo que pudiera creerse, por la diversidad de alfabetos existentes en la actualidad, los alfabetos de todas las lenguas alfabéticas en la actualidad, incluyendo el español, se derivan de éste primer alfabeto; dicho de otra manera, el alfabeto se inventó sólo una vez, y de ahí se derivó hacia todas las culturas que usan el invento actualmente. En torno al año 1000 a.C. habían aparecido cuatro ramas derivadas del alfabeto semítico septentrional: la escritura semítica meridional, la cananea, la aramea y la griega. Entre los años 1000 y 900 a.C. los griegos habían adoptado la variante fenicia del alfabeto semítico, y habían añadido dos signos (en algunos dialectos varios signos más) a sus 22 consonantes, sin contar los caracteres con los que representaron las vocales. Después del año 500 a.C. el griego ya se escribía de izquierda a derecha; su alfabeto se difundió por todo el mundo mediterráneo. Como consecuencia de las conquistas del Imperio romano y de la difusión del latín, el alfabeto latino se convirtió en el básico de todas las lenguas europeas occidentales. Las primeras inscripciones en latín son del siglo VI a.C., en tanto que los primeros textos escritos son ligeramente anteriores al siglo III a.C. Bajo la influencia de la lengua y la literatura griega, que se tradujo al latín ya en la segunda mitad del siglo III a.C., éste se convirtió en una lengua de cultura con literatura propia (Benveniste, 1998).

De tal manera que la historia de la escritura alfabética, desde la invención del alfabeto hasta el establecimiento de la escritura alfabética como el poderosísimo instrumento de comunicación interpersonal, intercultural e internacional, que es ahora, se extiende por más de cuatro mil años, si bien no es sino hasta los últimos doscientos años que la escritura está a disposición de la población en general. Sin embargo, como hace notar Benveniste (y es corroborado sólidamente por Cole (1997)), no todas las lenguas con escritura alfabética participan de esta evolución. Ambos investigadores coinciden en que esto se debe a la diferencia en importancia y espacio que la cultura del colectivo asigna a la lengua escrita. Halliday (1978), según veremos más tarde, asigna una importancia crucial al desarrollo de los registros científicos y técnicos para el desarrollo de la lengua escrita. En términos de Cole

(1997), esto significa que las culturas que, teniendo lengua escrita, no le asignan mucha importancia, tampoco asignan mucha importancia a temas científicos y tecnológicos.

Un buen ejemplo de las particulares condiciones de uso de la lengua escrita, marcadas por la cultura, se da en la retórica. Según Benveniste, la retórica es un *habla pública* bien construida, donde el orador tiene una plena y exacta conciencia y un dominio absoluto de lo que está haciendo. La retórica se ejerció primero sobre la lengua hablada, pero sobre una lengua oral cuidadosamente observada y pulida, destinada a los discursos públicos. El reemplazo de la improvisación oral, a mediados del siglo V, por una recitación de textos escritos parece haber suscitado sorpresa y desconfianza de un público aun ampliamente *oral*. Los oradores griegos antiguos detestaban el recurso a la escritura; era considerada como una tecnología fastidiosa; consideraban que la retórica enlentece los procesos mentales y su práctica resulta en hábitos incompatibles con la palabra escrita, que estorba y trava el pensamiento y obstaculiza el curso de la improvisación (Benveniste, 1998).

Benveniste (1998) hace notar que la convencionalización de las reglas de correspondencia entre lo escrito y lo hablado varía tanto sincrónica como diacrónicamente entre y dentro de los colectivos de habla. Para el caso del español, hace notar que, durante todo el período que va del siglo II al IX, la escritura del latín desempeñó un papel unificador *por escrito*; por ejemplo, en el siglo VI, se pronunciaba la forma verbal *vienen* casi como en el español actual, pero se la escribía *veniunt*, a la manera del latín. Y cuando se leía el latín escrito *veniunt*, se lo pronunciaba *vienen*, porque, como lo decían los gramáticos de la época, no se debía pronunciar lo que estaba escrito, sino la palabra hablada; lo mismo sucedía con otras lenguas romances en Francia, España, Italia y Portugal, durante casi toda la Alta Edad Media; la gente hablaba lenguas romances pero escribía en latín. Según Benveniste, de hecho no sabían cómo escribir en su propia lengua. De tal manera que en Europa occidental existían, desde el final del Imperio hasta el siglo XII, dos tipos de lenguas: el latín, hablado y escrito por los sabios, y las lenguas romances antiguas, habladas por las personas no educadas que, hasta comienzos del siglo IX, no habrían sabido escribirlas. Esto significa que durante toda la Alta Edad Media, Europa occidental vivió una unificación gracias a una misma escritura de las palabras. La palabra escrita, impermeable a la historia, garantizaba estabilidad al latín, mientras que las lenguas habladas carecían de la estabilidad que brinda la lengua escrita.

Hacia el año 800, con la reforma de Carlomagno, llevada adelante por el gramático Alcuino, se estableció una pronunciación estándar del latín y la distinción radical de las lenguas romances; éstas *fueron obligadas* a darse una transcripción escrita diferente de la que habían usado durante siglos, de manera que los primeros documentos escritos que nos ha legado la historia, para el francés, italiano, español y portugués, marcan la fecha de nacimiento de su nueva escritura. Este proceso no se logró tan fácilmente. Los gramáticos de la Edad Media europea estimaban que no era posible describir las lenguas romances vulgares que se hablaban en aquella época, porque estaban fundadas solamente en el *uso* hablado. Era posible utilizar toda una tradición de gramáticos y analistas para analizar una frase en latín, pero no había ninguna tradición, ni analistas, para analizar una frase en castellano, considerada como una lengua vulgar; ni siquiera era seguro que se pudiera transcribir correctamente por escrito. Hubo que esperar siglos para que las lenguas vulgares llegaran a ser consideradas como objetos de estudio (Benveniste, 1998).

Benveniste (1998) hace notar también que la lengua escrita es un precursor y promotor de la conciencia de la lengua, y por lo tanto, de su estudio como sistema de representación (i. e. solamente las lenguas escritas derivan gramáticas); además, la propia gramática requiere de la lengua escrita para explicarse formalmente. Esto sugiere un desarrollo muy superior de la lengua escrita, que implica, forzosamente, largos períodos de tiempo entre el inicio de su uso y la primera gramática. La primera gramática que se conoce es la de Panini (VII a.C.? o IV a.C.?) para el sánscrito, una lengua de la India, es decir, unos mil años después de la invención del alfabeto. En ella se mostraba cómo se formaban las palabras y qué parte de las mismas era la que llevaba el significado. Benveniste hace notar, además, que es del uso no utilitario, sino más bien estético, literario, o místico, de la lengua escrita, de donde surge la necesidad de la gramática. En su obra principal, *Asthadhyayi*, Panini investiga un extenso grupo de reglas gramaticales, *escritas en verso*, dentro del estilo Sutra, que era el usado para impartir enseñanza durante este periodo histórico. Los trabajos de Panini y de otros estudiosos indios se dedicaron a interpretar los libros sagrados de los hindúes, que se escribieron en sánscrito.

De acuerdo con Benveniste, la relación entre signos gráficos y equivalentes fónicos se ha tratado con más frecuencia que la relación entre la palabra dicha y la palabra escrita. La palabra puede considerarse como una unidad con forma fónica y gráfica a la cual se le puede reconocer una significación, como una unidad de sentido pronunciable, y no como una unidad de rango inferior como las letras/sonidos, que sólo son adecuadas para algunos tipos de escritura. Considerar en la escritura solamente las letras y su pronunciación implica vaciar la palabra 'escritura' de toda realidad. La escritura verdadera es la de las palabras comprendidas. Para Benveniste, así como la gramática es un derivado de la lengua escrita, así la noción de 'palabra' es un derivado de la acción complementaria escritura / gramática. La escritura promueve el aislamiento consciente de las palabras que en el habla se encuentran inmersas en la línea verbal. Son tan numerosos los ejemplos de dificultades y errores en la separación de las palabras durante las primeras etapas en el desarrollo de la lengua hablada en el niño, que cualquier persona que haya seguido a un niño en tal desarrollo tiene alguna anécdota protagonizada por éste, cometiendo tal tipo de error. La lengua escrita, por un lado, es característicamente parsimoniosa y por el otro, es mucho más literal que la hablada, sobre todo en sus inicios; además, en muchos casos está obligada a ser precisa en su significación, como en los inventarios, o en los partes de pérdidas y ganancias (Benveniste, 1998).

A este respecto, Benveniste relata que la mayor parte de los textos formales semíticos de fecha temprana utilizaron divisores de palabra; de un conjunto de escrituras antiguas, en los códigos arcaicos de tipo silábico (escritura hitita, micénica, chipriota) la demarcación en el nivel de la palabra parece mejor realizada en la escritura. El griego antiguo y el latín lo han practicado desde épocas tempranas; los latinos conocieron y practicaron la separación en palabras desde los orígenes hasta el siglo II d. C., pero luego la abandonaron. La escritura en palabras ligadas, la *scriptio continua*, fue ampliamente practicada hasta el siglo X, y quedan aún testimonios en el Renacimiento; las escrituras europeas que continúan el griego y el latín no adoptaron la separación en palabras de manera habitual sino hacia el año 1000. Se puede ver en la *scriptio continua* el efecto de un principio de escritura muy próximo del enunciado; las palabras están ligadas como lo están en el flujo del habla. En efecto, los romanos habían perfeccionado incesantemente maneras de escribir que reflejaran la pronunciación, como la regla de la "n que se vuelve m antes de p". El efecto de la *scriptio continua* es que la lectura se vuelve un ejercicio mucho más difícil de lo que lo es hoy en día,

una tarea de especialistas, que deja mucho qué hacer al lector, en especial la difícil tarea de segmentar la *scriptio continua* en palabras separadas. Los riesgos de confusión eran numerosos. La *scriptio continua* no impidió a griegos y latinos tener una conciencia de la *palabra*, puesto que la tienen en cuenta en su clasificación gramatical. Pareciera que, por diversas razones, hubieran juzgado superfluo el procedimiento de separación en la escritura corriente. Benveniste (1998)

Benveniste describe un debate entre aquellos que piensan que la noción de palabra sólo se adquiere a través de la escritura, y aquellos persuadidos de que existe una realidad psicológica de la palabra, instalada antes de la experiencia de la escritura, y aún otros que consideran que la palabra es un simple "artefacto" resultante de la escritura. El término *palabra* es elástico: designa una porción de enunciado pero a una misma porción puede llamársele palabra, morfema, frase, versículo de un canto, proverbio, tema general. Algunas lenguas sin tradición escrita parecen no tener ningún término que corresponda a *palabra* o *frase*. Según Benveniste, la gramática, combinada con la escritura, promueve el concepto de 'palabra' porque obliga a reconocer la forma de la palabra, a estudiar la variación sistemática de ésta, es decir, a crear una morfología de la palabra, y a estudiar la relación entre la palabra y la sintaxis. A este respecto, Benveniste afirma que el modelo que ofrece la escritura sirve para pensar la lengua, y para hacer la introspección de nuestro lenguaje; sin escritura, no es posible acceder a la noción de *palabra*, menos aún a los componentes de la palabra; no es posible lograr un análisis de la lengua, ni, por tanto, a las diferentes formas de *conciencia lingüística*. La atención al texto literal, es decir a las palabras exactas, proviene de la escritura. Sólo para aquellos que han aprendido lengua escrita, decir lo idéntico puede ser una repetición estricta. Por esta vía se explica que la escritura fije la forma fónica de las palabras, y que *disminuya el ritmo de las evoluciones fonéticas*. Personas multilingües, que han aprendido a leer y escribir en varias lenguas, pero no en su lengua materna, enfrentan muchas dificultades al descubrir la versión escrita de la lengua materna porque se ven obligados a hacer una reflexión nueva sobre ella, a hacer segmentaciones en palabras y otras operaciones que jamás habían encarado cuando se limitaban a la versión hablada (Benveniste, 1998).

En el siglo XVII la *Gramática de Port-Royal* definía como palabra aquello que se pronuncia separado y se escribe separado. Sin embargo, en vista de que, en la lengua hablada, el enunciado se presenta como un flujo continuo, y las separaciones no corresponden a palabras, encontrar un fragmento equivalente a la palabra es mucho menos directo y las palabras sólo pueden ser aisladas mediante ciertas operaciones de "segmentación" bastante complejas. Los lingüistas se han dividido en dos grandes escuelas de acuerdo a su adopción de este criterio de separabilidad de la palabra: por un lado están los que piensan que la *palabra* puede ser considerada como un "universal" de las lenguas, y por el otro están los que piensan que no se puede aplicar a todas las lenguas la misma noción de *palabra* porque lo que se puede "separar" del enunciado difiere según la lengua. Aun así, la separabilidad de las palabras se ha constituido como un criterio tipológico de las lenguas (Benveniste, 1998).

Se han denominado *lenguas aglutinantes* aquellas que tienen un radical que se puede aislar, y el resto es una serie de sufijos que no pueden formar un enunciado separado. El tipo "aglutinante" es, pues, muy diferente del alemán, donde se pueden aislar los elementos

constitutivos como otras tantas "palabras" separables. El colmo de la no separabilidad lo alcanzarían las lenguas *incorporantes*, llamadas también *polisintéticas*, o lenguas de *palabras-frases*. En estas lenguas, las secuencias escritas de elementos ligados son a veces tan largas que es necesario educar la respiración para lograr leerlas de una vez. En estas lenguas la palabra no existe como tal (Benveniste, 1998).

En lenguas de fuerte variación morfológica, como las latinas romances, el elemento que es, pretendidamente, aislable, cambia de forma según el contexto. Cuando se extrae una palabra de un enunciado, adquiere su forma aislada y abandona la forma que tenía efectivamente en ese enunciado, es decir, al extraerla del enunciado adquiere una forma que no es exactamente la que tiene cuando está "inmersa" en el enunciado; abandonar las marcas particulares que tenía en el contexto, es una suerte de abstracción, y es bajo esta forma abstracta como se encuentra en un diccionario, es decir en forma *lematizada*, o lo que se considera *palabra del sistema*. El lema es una palabra de la lengua, una palabra abstracta en el repertorio del sistema, en el diccionario; puede subsumir en una sola forma diversas realizaciones morfológicas y representa a un paradigma de formas (Benveniste, 1998).

Para los lingüistas formados en la escuela de Bloomfield, en la conciencia de los hablantes, la palabra es ante todo una unidad de sentido, o bien no es nada. La unidad de base del análisis no es *la palabra*, como simple convención gráfica, sino el *morfema*, "unidad mínima de forma provista de sentido", que puede ser más pequeña que una palabra. Los que están siempre "ligados" a otros morfemas no son palabras porque no pueden manifestarse aisladas. Esta postura, sin embargo, enfrenta el problema de los significados complejos, formados por la fusión de dos significados (v. g. *patarajada*, *pelirojo*), o por la combinación de dos significados en una frase (v. g. *pata de perro*, *rabo verde*, *lápiz labial*, *hilo dental*); de hecho, cualquier relación núcleo-predicación en una frase es un significado. Problemas de este tipo han llevado a los generativistas a decir que la asignación del sentido no puede hacerse más que en el nivel de la palabra, y no en el del *morfema* de los estructuralistas; para ellos, la morfología está basada en palabras (completas) más que en morfemas y es sólo en el nivel de las palabras completas donde la forma está asociada al significado (Benveniste, 1998).

En la enunciación, por otro lado, la palabra constituye un "fragmento de *lo enunciado*", con la forma y el sentido que tiene en ese fragmento en particular. La forma y el sentido que se asignará a esos fragmentos segmentados en el enunciado dependen en gran medida del contexto. Esta es la *palabra en discurso*, tal como es empleada en un acto de enunciación, con una forma particular que le permite estar "integrada" en un grupo de palabras en un sitio particular. La palabra de discurso tiene una "significación" dependiente del contexto. Los grupos formados por un sujeto, un auxiliar y un verbo, como en yo *he caminado*, formarían una sola *palabra de discurso*, cuya significación sólo puede aprehenderse en el nivel del conjunto (Benveniste, 1998).

Las lenguas occidentales actuales están fuertemente estandarizadas en lo que se refiere a la lengua escrita impresa con unidades gráficas bien definidas y convencionalizadas entre los usuarios: letras (del alfabeto latino), palabras (serie de letras separada por dos blancos), oraciones (secuencia de palabras que comienza con una mayúscula y que termina con un punto), párrafos (secuencia de oraciones que comienza en un punto y aparte y termina en un

punto y aparte). Es posible llegar a conocer bien los detalles distribucionales de una escritura, sin por ello establecer la menor correspondencia con las unidades fónicas que transcribe. El simple hecho de estar expuesto a una escritura, aun cuando no se la pueda interpretar, permite reconocer que un texto está escrito en correspondencia con una lengua bien determinada y crea cierta familiaridad con esas distribuciones. (Benveniste, 1998)

Los enunciados de las lenguas escritas presentan fragmentos que son palabras escritas delimitadas por fronteras gráficas. A partir del inventario de las formas del alfabeto se afirma el corte fundamental que da existencia a las unidades como *palabras del sistema*. Sin embargo, la separación mediante blancos gráficos, que es la manifestación más sensible de la palabra escrita, no parece ser el elemento más explicativo. Para el árabe y el hebreo, una disposición aparentemente secundaria dice más sobre el tipo de escritura: ciertas letras ubicadas en posición final de palabras tienen formas particulares. La segmentación y la composición interna de las unidades gráficas pueden dar indicaciones sobre muchas otras cosas además de la pronunciación, y en especial sobre las categorías a las que pertenecen las palabras (Benveniste, 1998).

LA LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA

Según Mayeranski y Turner (1992), se da por sentada una disposición cognitiva innata hacia la lengua verbal¹¹, en vista de una supuesta especialización de las conexiones neurológicas entre el área del lenguaje y el oído, y la disposición psicológica del infante a discriminar, entre el ambiente acústico, a la voz humana verbalizando; además, el uso del sonido para la comunicación intra-específica tiene una larga historia que va bastante atrás hasta las aves y los primeros mamíferos. Sin embargo, el dominio pleno (que no total) de la lengua hablada es rara vez alcanzado y sólo por individuos dotados de un talento especial, mientras que el dominio ‘normal’, de la lengua cotidiana, se alcanza sólo después de un largo y tortuoso proceso de años de ensayos, errores, balbuceos, calibraciones, re-embobinados, hasta que el sujeto logra apropiarse de las regularidades de transformación idea – representación – idea, para luego apropiarse de las regularidades de relación entre la representación y el contexto; esto contraviene la supuesta disposición cognitiva y psicológica hacia el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, como lo asientan Maryanski y Turner (1992), en el humano hay también una disposición cognitiva hacia la comunicación con representaciones gráficas del lenguaje, y la eficiencia en la creación e interpretación de tales representaciones se logra a través de un proceso de aprendizaje igualmente largo y tortuoso. Más aún, como estos mismos autores comentan, la visión y el oído son sentidos conectados directamente a la corteza cerebral, lo que nos permite analizar, procesar, y sobre todo mezclar y llevar hasta niveles más altos de pensamiento, la información percibida del ambiente por medio de estos dos sentidos. Ellos proponen, entonces, que la lengua se desarrolla inicialmente en forma hablada, por practicidad, más que por una disposición cognitiva, una practicidad ya probada por muchos ancestros pre-homínidos. Por practicidad, según Maryanski y Turner, debemos entender la

¹¹ Entendemos por lengua verbal aquella que usa el sonido como base, es decir, en una producción y percepción fonémica en una matriz acústica.

posibilidad propia del sonido para ser emitido y percibido sin ocupar partes corporales que son necesarias en otras tareas (particularmente mirar y correr); por ejemplo, el individuo puede emitir sonidos y percibirlos mientras ubica visualmente a su presa o un refugio contra su depredador, y al mismo tiempo, corre en la dirección apropiada para atrapar o escapar. La emisión y percepción de señales visuales, en contraste, ocupan partes del cuerpo, particularmente la vista y las extremidades, que, entonces, no pueden ocuparse en otras tareas. Además, el sonido viaja y es percibido sin que participe, necesariamente, una intención de comunicación, mientras que el estímulo visual, para ser percibido, debe ubicarse intencionadamente. Maryanski y Turner llaman la atención, además, sobre el hecho de que el oído, en contraste con la vista, está siempre alerta (e. g. es posible cerrar los ojos pero no los oídos).

Tanto en la lengua hablada como en la lengua escrita, lo que se ubica en el eje del desarrollo sintagmático es del orden de lo continuo. Nos muestra *la oración* como un "principio administrador", que sin cesar sintetiza, permite volver atrás y "hacer un montaje mejorado". Cuando este principio no funciona, no quedan más que fragmentos de la búsqueda paradigmática, "depósitos yuxtapuestos de pequeños fragmentos heterogéneos". Pero cuando ambos funcionamientos (*el pensamiento* y *la oración*) se desarrollan, se ve funcionar, en los turnos de habla más comunes, un admirable mecanismo, muy superior al contenido de las "ideas" (Benveniste, 1998).

La dificultad para "oír" la lengua hablada es más grande de lo que se podría creer antes de haberlo intentado. Hay varias formas de escuchar la lengua hablada. Como participantes de un diálogo, estamos atentos sobre todo a lo que el otro *quiere decir*, más que a lo que *dice*, y a la forma exacta y literal de su discurso. Lo que oímos es un compromiso entre lo que nos ofrece la percepción misma y lo que reconstruimos por interpretación. Elegimos entre dos posibilidades fónicamente cercanas mediante un cálculo de la interpretación más plausible (Benveniste, 1998). Sin duda, es esto lo que explica que finalmente nos molestan poco las repeticiones, los titubeos y los recomienzos propios del lenguaje hablado improvisado, que percibimos apenas y que parecen insoportables cuando se los pone por escrito. Cuando escuchamos la lengua hablada para estudiarla, nos esforzamos en cambio por captar todo lo que es efectivamente *dicho* (incluidos las repeticiones y los titubeos). Es allí donde se percibe la diferencia entre el decir y el querer decir; constantemente somos llevados a notar más bien lo que el hablante quiere decir (Benveniste, 1998).

En la lengua hablada, al igual que con palabras diferentes del léxico, se pasa revista a diversas formas de una misma palabra, cuando el hablante busca la forma adecuada. En el mismo momento en que producen su discurso, los hablantes comentan abundantemente su dificultad para buscar las palabras, *no me sale el nombre*; aprueban o recusan la elección del léxico, explícitamente, diciendo *sí* o *no*; expresan su perplejidad ante una elección de la palabra de la que no están seguros, *no sé si es la palabra*. Un interlocutor puede venir en auxilio de esta búsqueda, cinco sintagmas antes de llegar al que considera apropiado (Benveniste, 1998).

Las producciones de lengua hablada rara vez son productos terminados. Sólo es así para el habla profesional, en hablantes muy entrenados. En el uso conversacional, la lengua hablada

deja ver las etapas de su confección. Se ven allí tanto apilamientos de elementos paradigmáticos como idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas. Cuando hablamos, buscamos las palabras, y a menudo enumeramos varias antes de encontrar la adecuada. Esta enumeración corresponde exactamente al eje paradigmático de Saussure. Pero en este caso los elementos del paradigma están presentes a la vez. Se conservan todos los ensayos léxicos porque, en la oralidad, no es posible borrar lo que se acaba de decir. Estas enumeraciones no hacen avanzar el discurso, sino que lo dejan en un mismo emplazamiento paradigmático, son exasperantes en la lectura si se presentan en el orden normal de la lectura en líneas sucesivas. Deja de distinguirse lo que pertenece al desarrollo sintagmático de lo que, viniendo del orden paradigmático, se encuentra indebidamente en la misma línea. *La acumulación paradigmática, produzca o no un efecto de hallazgo estilístico, es una de las características importantes de la producción oral.* En la búsqueda de la palabra adecuada, el *pensamiento* procede haciendo desfilar muy rápido todo tipo de respuestas, evaluando microvariaciones, construyendo micro-oposiciones, haciendo micro-comparaciones. Los titubeos y las respuestas erróneas, lejos de ser residuos que habría que desechar, son las vías de acceso a estos funcionamientos. No se trata sólo de tanteos para nombrar las cosas, sino también *para pensarlas* (Benveniste, 1998).

Otra característica esencial de las producciones en lengua hablada es la facilidad para introducir oraciones incisas. Es sorprendente ver cómo los hablantes pueden interrumpir el hilo sintáctico de su discurso, memorizar la parte ya dicha, colocar incisas, y retomar el hilo. Las incisas no son raras en las conversaciones, pero son más frecuentes en los monólogos. A menudo sirven para pronunciarse sobre la elección de una palabra. Un uso masivo de las incisas da a veces la impresión de que el hablante puede llevar adelante varios "hilos", que se entrecruzan, como instrumentos diferentes. El discurso deja de ser una construcción lineal (Benveniste, 1998).

La escritura, por otra parte, ha generado unidades y categorías que les son propias y que no tienen equivalentes en lo oral. Así ocurre con las unidades tales como palabra, frase, párrafo, y también es el caso de ciertas categorías de análisis, tales como la noción de subordinación relativa o la noción de frase. No se procede de la misma manera por escrito y oralmente. Lo que se escribe no es una simple transcripción de lo que se dice, y aquello que se dice no puede ser transcrito con exactitud. Los actos lingüísticos escritos son más elaborados que los hablados y la lengua escrita sigue fielmente la descripción formal de la lengua, mientras que la lengua hablada se muestra mucho más flexible a este respecto. No hay, en los hechos, distribución equivalente de la complejidad entre lo oral y lo escrito. Hay muchos escritos elaborados y pocos orales que lo sean, y hay muchos actos orales espontáneos y pocos escritos que lo sean. Pero este reparto es asunto de hábitos sociales, y puede cambiar; por ejemplo, los turnos de habla en televisión explotan formas convencionales de oralidad elaborada, mientras que los intercambios a través de correo electrónico están desarrollando cantidad de escritos espontáneos (Benveniste, 1998).

Experiencias de neurolingüística parecen mostrar que la actividad cerebral es diferente según se presenten a los sujetos palabras escritas *bien formadas*, que siguen las reglas gráficas de la lengua, o secuencias aleatorias. Estas mismas áreas se iluminaron cuando los voluntarios vieron palabras sin sentido que sin embargo obedecían las reglas del inglés ("tweal"), como si el cerebro estuviera luchando por asignar un sentido a algo que con

todo derecho debería tenerlo. Estas áreas semánticas permanecieron oscuras cuando los voluntarios vieron series de consonantes ("nlpfz"). De tal manera que los modos de producción de lo escrito, aprendidos en la infancia, son interiorizados a tal punto, que parecen *naturales*. Los enunciados escritos son producidos según un desarrollo lineal orientado. Es sobre este modelo que F. de Saussure proyectó los dos ejes de análisis del sintagma y el paradigma. El eje de los sintagmas, representado por una línea horizontal, en el sentido de la lectura, representa el encadenamiento de elementos que se suceden, (v. g. la sucesión de sujeto-verbo-objeto) y el eje de los paradigmas, el eje mnemónico de las series potenciales, representado en sentido vertical. Tres características esenciales de las producciones orales las distinguen de los textos escritos: acumulaciones paradigmáticas, idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas, y enunciados incisivos Benveniste (1998). Nada en un texto escrito, una vez que el escrito ha sido corregido y se presenta como producto acabado, indica alguna de estas tres características. En los borradores, el que escribe vuelve con frecuencia hacia atrás sobre el eje de los sintagmas, y puede, en la fase de borrador, acumular los elementos de un mismo paradigma, antes de elegir uno. Las etapas de confección del texto se borran en el texto escrito, en tanto producto terminado (Benveniste, 1998).

Según Maryanski y Turner (1992), si bien es cierto que el bebé humano puede discriminar el sonido de la voz humana del resto del ambiente acústico, le toma entre 6 y 8 meses dilucidar que a tales emisiones subyace una señalización sistemática (mamá siempre es mamá, agua siempre es agua), entre 24 y 28 meses dilucidar que tal señalización puede usarse como indicación, y alrededor de 36 meses usar tales indicaciones como representaciones del objeto nombrado (sea objeto concreto o abstracto, acción o cualidad) en su ausencia. Entre los 36 y los 48 meses de edad es capaz de dilucidar palabras componentes en una enunciación, y construir enunciaciones que muestran dominio sobre la variación sintagmática y paradigmática de Saussure. Es muy importante aquí la precisión de Bruner y Brown (1956) respecto a este desarrollo de la lengua materna en la mente del niño, y de la que hablamos en la sección correspondiente: la riqueza del ambiente lingüístico en el que el niño se desarrolla marca la diferencia en la edad a la cual alcanza estos logros: a mayor riqueza, menor la edad. Sin embargo, el niño normal a los cuatro años está muy lejos aún del dominio pleno de su lengua materna; se expresa bien y comprende lo que se le dice, pero su vocabulario se restringe aún a aquello que lo rodea, sobre todo si el contacto con el ambiente exterior a lo estrictamente cotidiano, es restringido. Además, ciertos aspectos de la lengua en uso están fuera del alcance cognitivo, en particular los pragmáticos, es decir, el uso *apropiado* de la lengua en contextos sociales.

La gran mayoría de los pueblos occidentales marcan la edad apropiada para iniciar la alfabetización del niño entre los cuatro y los seis años, establecen formalmente la obligatoriedad de tal inicio, crean espacios (escuelas) especiales y ponen en marcha situaciones de inducción de alfabetización (enseñanzas). Queda claro, entonces, que los niños occidentales inician el proceso de alfabetización, cuando su aparato cognitivo aún no ha terminado de madurar, y cuando aún no dominan la lengua hablada. Es interesante aquí la anotación de Slobin (1979) respecto a la variación en el énfasis asignado a la alfabetización, al uso de la lengua como vehículo de enseñanza, y a la propia noción de educación y de escuela, en diferentes culturas (Benveniste, 1998).

Los niños de 6-7 años parecen asignar poca importancia a la separación gráfica de las

palabras; niños de ocho años pueden leer y comprender un texto corto de unas veinte palabras, sin blancos gráficos. La única diferencia que se puede observar con el mismo texto conteniendo blancos gráficos es una mayor rapidez de lectura. En Francia, mucho tiempo después de que los impresores hubieran adoptado normas fijas para la segmentación en palabras, los autores siguieron escribiendo las palabras ligadas en sus escrituras manuscritas. La escritura de las partículas no acentuables, como los artículos, las preposiciones y ciertas negaciones, ha seguido reglas particulares: en todas las escrituras de lenguas indoeuropeas, se tiende a soldar las partículas que siguen la palabra acentuada, y a separar las que la preceden. Todas las lenguas romances que colocan el artículo delante del sustantivo lo escriben separado; pero el romano, que coloca el artículo después, lo liga al sustantivo como un sufijo. En la escritura de la lengua berebere establecida en el siglo XX, lo más difícil no era elegir un alfabeto, sino elegir una separación del enunciado en palabras. Si resulta demasiado compacta, la grafía corre el riesgo de enmascarar los componentes del enunciado; si es demasiado fragmentada, vuelve más trabajosa la lectura. Se debe intentar, entonces, un compromiso razonado (Benveniste, 1998).

De acuerdo al significado, los elementos del habla más fácilmente separables parecen ser los que cumplen una función de designación. Los nombres propios y los nombres comunes se procesan en diferentes regiones del cerebro. El nombre propio es de algún modo el parangón de la "palabra separable". Los nombres propios son escasamente predecibles a partir del contexto, son fáciles de detectar como unidades separables, aun cuando su forma sea a veces difícil de repetir; la composición interna es difícil de percibir, puesto que no es posible apoyarse en hábitos o probabilidades para reconstruirlos. Por lo general, es lo primero que los niños aprenden a escribir. Los nombres propios son también las palabras más estables, en el pasaje de una lengua a otra, y por ende las que podrían ser representadas de manera idéntica en diferentes entornos lingüísticos. En un enfoque prototípico, entonces, el nombre propio es el prototipo de la "palabra" (Benveniste, 1998).

Los nombres propios son, pues, los dos primeros grados prototípicos de *la palabra*; en orden decreciente le siguen el nombre común, ciertos adjetivos y adverbios, ciertos verbos. Las preposiciones, los artículos, los verbos auxiliares, y otros elementos clíticos de la lengua, a los cuales no puede aplicarse la definición de la "palabra separable", son muy difíciles de aislar. Los niños pequeños suelen no considerarlos como palabras. Experiencias realizadas por varios psicolingüistas confirman esta escala prototípica: los niños percibirían mejor la palabra gráfica referida al nombre propio, pero no perciben los determinantes, y es extraordinariamente difícil hacérselos comprender. En ciertas formas de "alexias" se encuentra el mismo comportamiento, aún más pronunciado (Benveniste, 1998).

Los niños de 3 a 4 años que son capaces de hacer la distinción entre lo que un texto dice y lo que quiere decir, son aquellos que más tarde, hacia los 10 años, son los mejores lectores. Este hecho no puede restringirse a habilidades de la lectura y la escritura; parece más bien ser parte de la orientación general al lenguaje y a las formas del pensamiento que son particularmente relevantes en una sociedad alfabetizada. ***El conocimiento del material gráfico es adquirido a partir tanto de la práctica oral de los padres alfabetizados como de las actividades concretas de lectura y escritura*** (Benveniste, 1998).

LENGUA ESCRITA EN LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DE VYGOTSKY

Para Vygotsky (1934), si bien la lengua escrita es en realidad un monólogo interno y por ello podría considerarse como lenguaje interiorizado más que como diálogo externo, se diferencia del lenguaje interiorizado en la ausencia de abreviación y de predicados carentes de sujeto; no hay una garantía de que exista un interlocutor, y de haberlo, no hay ninguna garantía de que éste tenga en la mente ideas comunes con el escritor; por lo tanto, éste debe explicarse en forma total; la diferenciación sintáctica es máxima y se usan expresiones que serían poco naturales en el diálogo externo; reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mucho mayor de vocablos que la lengua hablada, para expresar la misma idea. En la lengua escrita, en vista de que el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, hay una obligación de usar muchas más palabras y de un modo más exacto.

Según Vygotsky (1934), la lengua escrita es la forma más elaborada del lenguaje. La velocidad del diálogo externo resulta desfavorable para un proceso de formulación complicado: no da tiempo para la deliberación y la elección. El diálogo implica una expresión inmediata y casi sin premeditación. Consiste en respuestas que forman una cadena de reacciones. En comparación, el monólogo es una formación compleja donde la elaboración lingüística se puede llevar a cabo con tranquilidad, consciente y deliberadamente. La diferencia entre un borrador y la copia final de un escrito refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental. Este borrador mental es lenguaje interiorizado; el lenguaje interiorizado funciona como borrador, tanto del lenguaje escrito como del oral.

Para Vygotsky (1934), la descontextualización se ve fuertemente reforzada por el desarrollo de la lengua escrita. Basándose en resultados empíricos, Luria (1982) concluyó que existen diferencias importantes entre los sujetos alfabetizados y los no alfabetizados en su uso de procesos de razonamiento abstractos (es decir, descontextualizados). Luria afirmaba que los sujetos con cierta experiencia en contextos educativos formales eran capaces de utilizar categorías y afirmaciones descontextualizadas, mientras que los sujetos sin ese tipo de experiencia tenían dificultades mucho mayores en ese tipo de tareas.

Los resultados de Luria también muestran que hay una tendencia a basarse en operaciones realizadas en la vida práctica entre los sujetos analfabetos. Sujetos con una cierta formación -incluso aquellos con sólo un año de escolarización-- empleaban la agrupación categórica como método para agrupar los objetos. Por ejemplo, cuando se les preguntaba cuáles de los siguientes objetos irían juntos: un vaso, una cazuela, unas gafas y una botella, respondían inmediatamente: 'las gafas, el vaso y la botella van juntos. Están hechos de cristal, mientras que la cazuela es de metal'.

En su estudio del comportamiento de los sujetos en tareas de razonamiento silogístico, Luria halló resultados análogos a los de sus estudios de categorización: «el proceso de razonamiento y deducción asociado con la experiencia práctica inmediata domina las

respuestas de nuestros sujetos sin formación» (Luria, 1982). Al igual que en los experimentos sobre categorización, la resolución a nivel superior de las tareas de razonamiento silogístico implicaba el empleo de la lengua de forma descontextualizada.

Los estudios de Luria y Vygotsky revelaban una diferencia importante entre los sujetos alfabetizados y no alfabetizados en el empleo de instrumentos de mediación descontextualizados, concretamente, de la lengua. Los sujetos alfabetizados demostraron una voluntad y capacidad de operación con objetos lingüísticos y con una realidad creada lingüísticamente. Éstos categorizaban objetos, aceptaban premisas y extraían conclusiones basándose exclusivamente en instrumentos lingüísticos. Los sujetos sin formación no mostraron esta tendencia. En su lugar, invocaban experiencias prácticas, no lingüísticas, en sus razonamientos.

Los trabajos de Ginsburg y Allardice (1984) brindan luz sobre el proceso de descontextualización. Ellos distinguen entre tres sistemas cognitivos de conocimiento o funcionamiento matemático. En primer lugar, identifican el *Sistema 1* de funcionamiento, que no implica el cálculo u otras técnicas específicas o informaciones transmitidas por la cultura. Debido a que no son transmitidas por la cultura se las denomina ‘naturales’ y, como aparecen independientemente de la escolarización formal, ‘informales’. El Sistema 1 de funcionamiento Ginsburg incluye cosas como la percepción de cantidad y diferentes aptitudes para la elaboración de juicios sobre la correspondencia uno-a-uno, la equivalencia y la seriación, tal y como fueron estudiadas por Piaget (1972, 1975, 1982).

La descripción del Sistema 1 de funcionamiento corresponde a la noción de Vygotsky del curso natural del desarrollo y el funcionamiento psicológico elemental: la ejecución de una tarea determinada se halla estrechamente vinculada con un contexto concreto e implica instrumentos de mediación no desarrollados culturalmente. De hecho, Vygotsky escribió sobre la aritmética natural en el dominio de la ontogénesis:

«La primera etapa en la capacidad aritmética del niño está formada por la dotación aritmética natural del niño, es decir, la operación con cantidades antes de que el niño sepa cómo contar. Aquí se incluyen la concepción inmediata de cantidad, la comparación entre grupos más grandes y más pequeños, el reconocimiento de grupos cuantitativos, la distribución en objetos unitarios cuando es necesario dividir, etc. (Ginsburg, 1934, pág. 27).

El siguiente nivel de aptitudes matemáticas en la teoría de Ginsburg (1982) es el *Sistema 2* de funcionamiento, que se caracteriza por ser ‘informal’ al aparecer, todavía, al margen de los contextos formales de instrucción, pero también como ‘cultural’, porque utiliza sistemas de signos culturalmente evolucionados (es decir, sistemas numéricos), con lo cual debe ser considerado como funcionamiento psicológico superior. Sin embargo, si se compara con el funcionamiento del *Sistema 3*, el nivel de utilización del sistema de signos en el Sistema 2 de habilidades es rudimentario y todavía se está utilizando de una manera contextualizada. Los números se utilizan para contar objetos concretos y no como objetos abstractos con los que se puede operar por sí solos; es decir, la descontextualización ha tenido lugar solamente en un grado ínfimo.

El último tipo de funcionamiento matemático identificado por Ginsburg (1982), el *Sistema 3*, se caracteriza por ser ‘formal’, ya que se enseña sistemáticamente en contextos de escolarización formal, y ‘cultural’ porque implica el empleo de sistemas de signos desarrollados socioculturalmente y es transmitido por ‘agentes sociales’. La descripción de Ginsburg de las habilidades del Sistema 3 es muy similar a la noción vygotskyana de funciones psicológicas superiores. En él se hallan implicados instrumentos de mediación desarrollados culturalmente y éstos se utilizan de manera relativamente descontextualizada. Esta tendencia hacia la descontextualización se ve reflejada en un comentario de Ginsburg y Allardice acerca de ‘los principios matemáticos expuestos explícitamente’. (ibíd.). Tales principios se formulan para ser aplicados en diferentes contextos, es decir, son independientes del contexto.

Ginsburg y sus colaboradores (1982) han realizado comparaciones ontogenéticas, culturales y subculturales en sus investigaciones sobre los tres tipos de aptitudes matemáticas. Su trabajo se inicia con la hipótesis de que ciertas aptitudes pertenecientes al Sistema 1, especialmente las estudiadas por Piaget, se hallan ampliamente extendidas y pueden hallarse en miembros de diferentes grupos culturales. (Ginsburg, 1982, pág. 192). Sobre la base de estudios interculturales, Ginsburg especula que quizá las aptitudes del Sistema 1 son tan universales como la aptitud básica para la lengua (1982, pág. 192).

En su estudio empírico de las aptitudes del Sistema 1, Ginsburg y sus colaboradores (1982) no encontraron efectos significativos para la raza, clase social o tipo familiar; sin embargo, encontraron efectos significativos importantes para los factores *edad y tipo de problema*. Respecto a la influencia de la edad sobre la ejecución de las tareas, los resultados de Ginsburg indican que este funcionamiento continúa desarrollándose más allá de la infancia. El efecto de la variable ‘tipo de problema’ reflejaba una diferencia entre los problemas ‘de confusión’ por un lado y los problemas ‘normales’ y ‘al azar’, por otro. Los problemas de confusión no podían resolverse utilizando los mecanismos específicos (es decir, contextualizados) de percepción propios del funcionamiento psicológico elemental. Además, era necesaria la intervención de la mediación de signos para evitar ser confundido por la información referente a longitudes.

Al examinar las aptitudes correspondientes a los Sistemas 2 y 3, Ginsburg y sus colaboradores (1982) encontraron cierta influencia de la escolarización. En la aptitud de adición mental correspondiente el **Sistema 2** también encontraron que los adultos no escolarizados habían desarrollado procedimientos informales diferentes de los de los adultos escolarizados pero que eran igual de eficientes y precisos. En las aptitudes pertenecientes al Sistema 3 implicadas en la solución de complicados problemas de adición por escrito, Ginsburg y sus colaboradores hallaron diferencias interculturales a lo largo de los primeros años de escolarización, desapareciendo éstas a medida que la exposición a la escolarización formal progresaba. Si consideramos las aptitudes correspondientes a los Sistemas 2 y 3 como formas rudimentarias y avanzadas de funcionamiento psicológico respectivamente, podemos esperar la obtención de esta línea de resultados. En concreto, la tendencia hacia la descontextualización animada por la escolarización se refleja en el progreso de los diferentes grupos en las tareas del Sistema 3.

Según Saxe (1982), hay una tendencia general entre los niños pequeños a manipular las

formas de los sistemas de signos pero no a incorporarlos apropiadamente al funcionamiento psicológico superior; es decir, hay un proceso de cambio de una fase en la que los términos numéricos se utilizan de forma ‘premediacional’ a otra en la que se emplean de forma ‘mediacional’. Basándose en series de observaciones, Saxe halló que los niños pequeños cuentan como respuesta a una pregunta pero sin hacer comparaciones con las reproducciones de los resultados de sus cálculos, mientras que los niños mayores sí lo hacen. Saxe también señala que los niños pequeños ejecutan igual de bien las tareas cuando el tamaño del conjunto es bastante pequeño. Este descubrimiento, sin embargo, refleja lo que Vygotsky denominaba funcionamiento psicológico elemental o lo que Ginsburg califica de Sistema 1 de funcionamiento sin que sea necesaria la intervención de instrumentos mediacionales.

Estos resultados indican cómo ciertos aspectos de un sistema sociocultural de signos pueden verse interrelacionados con el razonamiento práctico asociado al curso natural de desarrollo. La propuesta de Vygotsky acerca de la naturaleza de la descontextualización sugiere que el sistema de signos reflejado en el funcionamiento premediacional no es realmente el mismo que el que se refleja en el funcionamiento mediacional. En el desarrollo, los dos sistemas de signos son diferentes.

Luria y Vygotsky estaban muy interesados en la influencia de las instituciones socioculturales sobre la actividad cognitiva de los individuos cuya socialización había tenido lugar en el seno de instituciones de otra época; el Asia central soviética servía de laboratorio ideal, ya que su población se hallaba en los comienzos de la colectivización, un proceso en el que era rápidamente introducida a prácticas y habilidades de sociedades de una época diferente desde el punto de vista del materialismo histórico. Luria consideraba que la aparición del razonamiento teórico puede ser rastreada desde la participación de los sujetos en instituciones correspondientes a un estadio más avanzado de la evolución social. Por ejemplo, la población de Asia central fue integrada a la cultura pro-soviética en un período muy breve. El analfabetismo fue eliminado y las formas elementales de economía individual fueron reemplazadas por una economía colectiva. Estos cambios condujeron a la aparición de nuevas formas de pensamiento. (Werscht, 1985)

Luria y Vygotsky compararon los resultados producidos por sujetos analfabetos en una serie de tareas de razonamiento con las de otro grupo de sujetos que acababan de recibir formación académica. Las tareas consistían en cosas como categorizar objetos familiares o deducir la conclusión derivada de las premisas de un silogismo. Por ejemplo, en una de las tareas, se les daba a los sujetos una serie de dibujos de un martillo, un hacha, una sierra y un tronco, preguntándoles a continuación por los tres objetos que iban juntos. Los sujetos alfabetizados solían responder que el martillo, el hacha y la sierra iban juntos, pues todos ellos son herramientas. Es decir, agrupaban objetos bajo un criterio basado en el significado abstracto de las palabras (‘martillo’, ‘sierra’, ‘hacha’, pero no «tronco», pertenecen a la misma categoría ‘herramienta»). Por el contrario, las respuestas de los sujetos analfabetos indicaban una fuerte tendencia a agrupar los objetos en base a contextos concretos asociados como familiares. De esta manera, se producían respuestas como ‘el tronco también tiene que ir ahí’. Estos sujetos rechazaban generalmente sugerencias del experimentador sobre la posibilidad de agrupar juntos el martillo, el hacha y la sierra (sugerencias basadas en los significados descontextualizados de las palabras y en relaciones jerárquicas entre ellas) (Werscht, 1985).

Sin embargo, no está claro si es la capacidad de leer y escribir de por sí o la existencia de un nuevo marco social institucional general, la responsable de la aparición de estas nuevas formas de pensamiento. Obviamente, ambos aspectos están estrechamente conectados ya que la alfabetización suele impartirse en una institución social concreta, la escolarización formal. Sin embargo, un estudiante escolarizado se halla inmerso en el aprendizaje de una serie de complicadas relaciones de rol, técnicas cognitivas generales, formas de abordar los problemas y otras cosas semejantes (Werscht, 1985).

Durante las últimas décadas se han llevado a cabo diversos estudios en antropología y psicología encaminados a dilucidar esta cuestión. La mayoría de trabajos han examinado uno de los argumentos implícitos en la teoría vygotskyana. En concreto, que el desarrollo de la alfabetización produce automáticamente una progresiva descontextualización de los instrumentos de mediación. Por ejemplo, la interpretación de Vygotsky de sus propios resultados (y los de Luria) de los estudios realizados en Asia central se basa en la suposición de que, mediante el proceso de alfabetización, los seres humanos adquieren la capacidad de utilizar signos de una forma menos dependiente del contexto. De hecho, podría decirse simplemente que, con el desarrollo de la alfabetización, igualaban ciertas fases de la descontextualización (Werscht, 1985).

El problema es que este punto de vista olvida considerar los diferentes niveles y propiedades de la alfabetización, así como las posibles formas de abstracción que podrían derivar de ella. Vygotsky y sus seguidores suponen que la alfabetización es un fenómeno homogéneo que tiene un impacto uniforme sobre los diferentes aspectos del funcionamiento psicológico superior. Este supuesto ha sido cuestionado por Cole (1997), quien hace mención de dos aspectos de gran importancia a la hora de considerar la interpretación vygotskyana de las relaciones entre alfabetización, descontextualización y funciones psicológicas superiores. En primer lugar, Cole exploró la cuestión de si la alfabetización puede ser equiparada a la escolarización. Pudiera ser que la participación en las actividades de la escolarización formal y no la alfabetización en sí misma fuera la que afectara el funcionamiento intelectual. Aunque la escolarización formal y el desarrollo de la alfabetización se hallan en la mayoría de casos estrechamente ligados, es posible separarlos conceptualmente y, en ocasiones, incluso empíricamente, permitiendo, por tanto, su investigación. En segundo lugar, examinó la posibilidad de diferenciar entre distintas formas de alfabetización desde el criterio de los roles funcionales que éstas cumplen en la vida del individuo y la sociedad.

Cole (1997) comparó los resultados de subgrupos de sujetos vai de Liberia en la realización de tareas cognitivas. Su elección del emplazamiento de la investigación se vio influida por el hecho de que alfabetización y escolarización no van siempre parejas entre los vai. Además de la alfabetización en inglés, que se adquiere en contextos educativos formales, también se da la alfabetización en vai, una escritura indígena, transmitida al margen de la institución escolar y sin conexión con la escolarización de tipo occidental. La segunda forma de alfabetización se utiliza básicamente para escritos personales y correspondencia comercial. Finalmente, muchos de los sujetos vai del estudio habían adquirido la alfabetización en árabe, fundamentalmente con el objetivo de utilizarla para la lectura, recitación y memorización del Corán. Esta última forma de alfabetización se halla tan estrechamente vinculada a las actividades religiosas que "coránica" es una descripción más apropiada que "árabe" para sus

actividades de lectura y escritura.

Dado que algunos grupos de sujetos vai solamente dominaban un tipo de alfabetización, Cole (1997) tuvo la oportunidad de separar los efectos de la alfabetización de los efectos de la escolarización. Mediante la comparación de varios subgrupos: *a)* sujetos que habían desarrollado la alfabetización en inglés en contextos de escolarización formal; *b)* sujetos que habían desarrollado la alfabetización en árabe en contextos de instrucción dedicados a la memorización del Corán; *c)* sujetos que habían desarrollado la alfabetización en el sistema de escritura silábica vai mediante autoinstrucción de tipo informal; y *d)* analfabetos.

Cole (1997) examinó los resultados de los sujetos en tareas de razonamiento silogístico y categorización similares a las utilizadas por Vygotsky y sus colegas. Los resultados hacen replantearse las suposiciones de Vygotsky acerca de las relaciones entre alfabetización, descontextualización y funciones psicológicas superiores. Ni la escritura silábica vai, ni la alfabetización en el sistema alfabético árabe estaba asociada a lo que se considera como aptitudes intelectuales de orden superior. Tampoco la alfabetización permitía el uso de aptitudes taxonómicas en las tareas diseñadas para evaluar la categorización. Ni tampoco contribuían a una evolución hacia el razonamiento silogístico. La alfabetización no escolarizada no produce efectos cognitivos generales. La naturaleza menor y selectiva de la escritura vai y la influencia de la escritura árabe en el funcionamiento cognitivo impide una generalización amplia sobre la alfabetización y el cambio cognitivo (Cole, 1997).

En contraste con las dos formas de alfabetización no-escolarizada, la alfabetización en inglés adquirida en contextos escolares se halla asociada con ciertos tipos de descontextualización previstos por Vygotsky. El hallazgo más impresionante de Cole es la tendencia de los sujetos que fueron alfabetizados en inglés a *formular explicaciones verbales informativas precisas sobre las tareas basándose en significados generales relativamente descontextualizados*. La evaluación de estos resultados se realizaba examinando la utilización que hacían los sujetos de instrumentos lingüísticos como clase general y expresiones atributivas para producir explicaciones y justificaciones informativas bien estructuradas sobre los principios utilizados para llevar a cabo una determinada tarea. Desde este planteamiento, concluyen que la escolarización afecta a las explicaciones verbales además de las posibles influencias que puede ejercer sobre la ejecución correcta de la misma tarea (Cole, 1997).

Cole (1997) *no* encontró que sus sujetos escolarizados con un desarrollo de la alfabetización en inglés difirieran significativamente de otros grupos en la ejecución de las tareas propuestas. Su explicación lo adjudica a causas diversas, incluyendo el hecho de que muchos de sus sujetos habían permanecido alejados de la escolarización durante varios años. A pesar de ello, no consideran estos resultados como refutación de otros resultados ampliamente difundidos (por ejemplo, Rogoff, 1984) de que una escolarización más amplia cuando todavía se lleva a cabo o está a punto de ser completada, se relaciona con una mejor ejecución en tareas de razonamiento abstracto y categorización. En vista de que bajo ciertas circunstancias la escolarización solamente posee efectos temporales sobre el razonamiento silogístico, Cole propone que, al aceptar como hipótesis de trabajo que la escolarización produce efectos generales en ciertas operaciones intelectuales, debe especificarse si se está hablando de sujetos que fueron estudiantes o de sujetos que continúan en actividades de tipo escolar.

Sin embargo, Cole (1997) no encontró esta falta de permanencia en todos los efectos de la alfabetización escolar. Es más, encontró que los sujetos cuyo desarrollo de la alfabetización se había realizado en inglés realizaban mejor que otros grupos la tarea de proporcionar descripciones informativas verbales y justificaciones de su actividad. El subgrupo que acababa de abandonar la escuela también realizó de forma superior la ejecución de las tareas. Esta combinación de hechos sugiere que tanto la realización de tareas como su descripción verbal mejoran como resultado de la alfabetización escolar aunque, en el primer caso, la mejora sea relativamente transitoria.

En resumen, la investigación de Cole (1997) pone en duda la propuesta de Vygotsky sobre la relación entre alfabetización y descontextualización de los instrumentos mediacionales por un lado y entre descontextualización y funcionamiento psicológico superior por otro. Sus resultados indican que no es posible establecer una única dicotomía entre sujetos alfabetizados escolarizados, capaces de utilizar instrumentos de mediación descontextualizados y formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior por un lado y sujetos sin ninguna de estas características por el otro. Estas relaciones son más complejas. Es posible contemplar la alfabetización sin habilidad para utilizar instrumentos de mediación descontextualizados y sin formas avanzadas de funcionamiento psicológico, y es posible observar la alfabetización con una descontextualización, pero sin una tendencia a utilizar formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior en la ejecución de una determinada tarea.

Un reto más serio a las argumentaciones de Vygotsky proviene de la tesis de Cole (1997) sobre los efectos de la escolarización por encima y más allá de los de la alfabetización. Sugieren que una explicación práctica de la escolarización puede ofrecer una perspectiva más adecuada que la basada solamente en la alfabetización. Este tipo de argumento hace referencia a la cuestión general de cómo las actividades organizadas socialmente generan consecuencias para el pensamiento humano. Sin embargo, dado que la escolarización, en sí misma, se halla inherentemente relacionada con la manipulación de instrumentos de mediación (lenguaje natural, símbolos matemáticos y demás), la argumentación de Cole se sigue apoyando en la descontextualización de los instrumentos de mediación, de manera que el efecto de la escolarización parece ligado directamente al potencial mediacional de los signos. Cole reivindica una concepción práctica de la alfabetización, es decir, una concepción práctica basada en los instrumentos de mediación; sus descubrimientos demuestran que lo importante no radica en el hecho de que estemos alfabetizados bajo un determinado criterio, digamos el de codificar y descodificar símbolos gráficos, sino en cómo utilizamos esta alfabetización que gobierna la descontextualización y sus posibles consecuencias sobre el funcionamiento psicológico superior. En lugar de concebir la alfabetización como un fenómeno único y diferenciado con un impacto uniforme sobre el funcionamiento psicológico superior, Cole (1997) muestra la existencia de diferentes tipos de alfabetización con diferentes consecuencias cognitivas.

La cercanía entre Halliday y Vygotsky es mayor en sus visiones de la enseñanza de la escritura. No solamente ambos ven que el aprendizaje de la escritura representa una tarea mucho más abstracta para el niño que el aprendizaje del habla, porque involucra un sistema simbólico de segundo orden, sino que también ambos enfatizan la necesidad de que las tareas, a través de las cuales se aprende la escritura, sean significativas y funcionalmente relevantes para el aprendiente. Sus visiones del papel del maestro son también notablemente similares (Wells, 1994).

Al reconstituir la gramática se produce una reconstitución de la realidad como experiencia que debe ser reinterpretada en términos de los patrones característicos de significación usados en los textos escritos. Como dice Halliday, el aprendizaje hacia la literación requiere que los niños dominen ‘una nueva forma de conocimiento: conocimiento educativo escrito, en oposición al conocimiento hablado del sentido común’. Una de las características de la forma en la que el conocimiento educacional escrito es representado es que involucra lo que Halliday llama ‘metáfora gramatical’, en particular, el uso de las estructuras nominales para representar lo que, en el modo hablado, sería realizado en una cláusula completa. Halliday ha demostrado que este rasgo es particularmente relevante en los registros que han evolucionado en inglés científico escrito, pero ahora se encuentra en casi todos los registros escritos y ciertamente en los textos usados en los cursos de estudios sociales. Sin embargo, la posterior reconstrucción de la gramática necesaria para dominar el tipo de abstracción que involucra la metáfora gramatical no se desarrolla hasta la edad de nueve o diez años. Este es el tercer paso en el modelo de Halliday de desarrollo semiótico en tres pasos (Wells, 1994).

A las diferentes formas de construir la experiencia que corresponden a estos tres pasos en el desarrollo gramatical subyace una distinción que Halliday llama ‘complementaridad sinóptica / dinámica’. El conocimiento del sentido común, tal como está codificado en los textos conversacionales hablados de la vida diaria, es dinámico en su organización. Los significados usados son de hacer y sucesos, que son realizados léxico-gramaticalmente en oraciones que son ‘congruentes’, es decir, donde procesos y atributos son realizados como verbos y adjetivos / adverbios. El conocimiento educacional, por otro lado, tal como está codificado en los textos escritos, es sinóptico: Los significados usados son de estructura y estasis, realizados léxico-gramaticalmente en textos que favorecen la metáfora gramatical. Los modos sináptico y dinámico son complementarios; cada uno ha evolucionado para servir diferentes propósitos en la totalidad del intercambio semiótico. Como dice Halliday, cualquier tipo de fenómeno puede ser interpretado como producto de los dos modos, una vez que el adolescente ha trascendido la barrera semiótica entre ellos (Wells, 1994).

En los primeros años de la escuela tiene lugar una importante transformación, engendrada en gran medida por la experiencia de aprender a leer y a escribir, y usar este modo de la lengua como instrumento para el logro de una amplia variedad de tareas. La lengua escrita requiere de un grado considerable de abstracción, tanto de la expresión escrita como de la hablada, y del proceso monológico desde el dialógico. Esta abstracción dirige la atención del niño hacia el medio mismo del lenguaje y también a los significados que codifica, trayendo a ambos hacia el dominio de la conciencia (Wells, 1994).

Al comprometerse con textos escritos relacionados con los tópicos que estudian en la escuela, por lo tanto, los niños reconstituyen gradualmente su léxico-gramática en el modo

escrito, más abstracto; al mismo tiempo, reinterpretan su experiencia de acuerdo a las estructuras semánticas características de los textos escritos. Más aún, conforme el contenido del plan de estudios se basa más en los textos escritos, los niños contactan nuevos significados que son más abstractos y sistemáticos en su naturaleza que aquellos contactados en el habla cotidiana. Así, al aprender a reconstruir la experiencia en términos de las estructuras semánticas de la lengua escrita, los niños reconstruyen lo que Vygotsky llama ‘conceptos científicos’. Es decir, son los textos escritos, y el habla sobre ellos, lo que provee los medios discursivos para el desarrollo de las ‘funciones mentales superiores’, por medio de la apropiación de conceptos sistemáticamente relacionados que se corresponden con las estructuras semánticas más abstractas en los textos escritos (Wells, 1994).

Una característica particular de los textos escritos donde se presenta el conocimiento escolar basado en las disciplinas, es la prevalencia de la metáfora léxico-gramatical en la realización del significado. En contraste con la interpretación dinámica de la experiencia en términos de acciones y procesos que es característica del conocimiento del sentido común y el habla cotidiana, la metáfora gramatical usa la interpretación sinóptica de la realidad, que objetiviza la experiencia al codificar procesos y relaciones en estructuras organizadas alrededor de sustantivos, como en el siguiente ejemplo, tomado de la astronomía:

La conversión de hidrógeno a helio en el interior de las estrellas es la fuente de energía para su enorme producción de luz y calor

Comprender y usar este modo de lengua escrita requiere de una reconstrucción mayor de la gramática; sin embargo, una vez dominado, este modo ‘científico’ escrito de reconstruir la experiencia provee un modo poderoso complementario a aquél que es característico del habla cotidiana espontánea (Wells, 1994).

Según Halliday (1978), los cambios en el sistema semántico pueden ser diacrónicos; por ejemplo, el cambio en los pronombres de poder y solidaridad (usted y tú) desde el inglés isabelino al inglés moderno. Tales cambios son limitados, no sólo en que representan opciones semánticas específicas, sino también en que reflejan sólo aquellas relaciones sociales que son creadas por el lenguaje y que no existen independientemente, o afectan sólo expresiones directas de las relaciones sociales mismas, como en las relaciones de parentesco. Halliday introduce el concepto de ‘desarrollo de la lengua’ para explicar la evolución que han sufrido algunas de las lenguas del mundo, en particular aquellas que predominan en los países occidentales y orientales. Halliday (1978) define una lengua ‘desarrollada’ como aquella que es usada libremente en todas las funciones que la lengua cumple en una sociedad. La noción de ‘desarrollar una lengua’ significa añadir a su rango de funciones sociales. Según Halliday, el desarrollo de una lengua tiene lugar lentamente. Al inglés le tomó trescientos o cuatrocientos años desarrollar sus registros de matemáticas, ciencia y tecnología y todavía se están desarrollando. Todas las lenguas humanas tienen el potencial de ser desarrolladas para todos los propósitos que la sociedad humana y el cerebro humano pueda concebir. Todas las lenguas tienen el mismo potencial de desarrollo como vehículos de las matemáticas, la ciencia y la tecnología, o cualquier otra cosa. Esta creación se logra desarrollando nuevos registros. Un registro es un conjunto de *significados* apropiado para una función particular de la lengua, junto con las palabras y estructuras que expresan estos significados. El desarrollo de un

nuevo registro involucra la introducción de nuevas ‘cosas-nombres’, formas para referirse a nuevos objetos o nuevos procesos, propiedades, funciones y relaciones.

La creación de vocabulario por procesos naturales es abierta; pueden siempre añadirse nuevas palabras; no hay límite para el número de palabras en una lengua y siempre hay algunos registros en expansión. Por otro lado, la lengua matemática y científica tiene un número de rasgos que se relacionan con la naturaleza del asunto y las actividades asociadas a éste. Hay un alto grado de nominalización, porque las locuciones con nominales en ellas tienen un mayor potencial semántico y sintáctico para los diferentes énfasis y diferentes estructuras informativas. No hay una división tajante en la lengua entre el vocabulario y la gramática. Lo que es expresado en una lengua por selección de palabras puede ser expresado en otra lengua (o en la misma lengua en otra ocasión) por selección de estructuras. Algunas veces estos procesos demandan nuevas estructuras y se produce innovación estructural en el proceso de desarrollo de un registro científico. En la mayoría de los casos no se crean estructuras totalmente nuevas sino que estructuras ya existentes pero raras adquieren prominencia. Los registros como los de matemáticas o de ciencia o tecnología involucran nuevos estilos de significación, formas de desarrollar un argumento y de combinar elementos existentes en nuevas combinaciones. Para Halliday (1978), la creación de una terminología matemática o científica o tecnológica en una lengua que no se ha usado para este propósito es una tarea muy difícil, si no imposible.

Halliday (1978) explica el rasgo ‘densidad lexical’ de un texto como la proporción de ítems lexicales (palabras de contenido) del total de palabras. La densidad lexical es una función, en primer lugar, del medio (hablado o escrito); la lengua escrita tiene una densidad lexical más alta que la lengua hablada. Y, en segundo lugar, es una función social; el habla pragmática, o lengua en acción, tiene la densidad lexical más baja. La diferencia entre el habla y la escritura, entonces, tiene un efecto importante en todo el patrón de organización léxico-gramatical; tiende a influir sobre la densidad lexical del discurso. En general, la lengua escrita, además de ser más lexicalizada que la lengua hablada, tiene más vocabulario complejo, compactando más palabras de contenido en cada frase, oración o cláusula. Para decirlo de otro modo, el habla escrita contiene más información lexical por unidad de gramática. Asimismo, la lengua escrita tiende a ser más simple que la lengua hablada en su organización gramatical; el habla, especialmente el habla informal como la conversación casual, despliega complejidades en la estructura clausular que serían intolerables, por inteligibles, en la lengua escrita.

Halliday (1978) no solamente reconoce la variación en desempeño, sino que además la adjudica a un conjunto de valores sociales. La lengua escrita funciona diferente en la vida de los niños; los niños aprenden diferentes estilos de habla que pueden no ser el estándar usado en la escuela, pero es menos probable que el inglés estándar evoque resistencia en la lectura entre hablantes no estándares, tal vez porque la lectura es un asunto menos íntimo que el habla, y por lo tanto, menos sensible. Halliday (1978) considera, por ejemplo, que el sistema de escritura del inglés es neutral con respecto al dialecto. Está tan bien adaptado al habla ‘Glaswegian’ o de ‘Harlem’ como al estándar británico o estadounidense; esa es una gran fuerza. No hay problemas lingüísticos involucrados en aprender a leer solo porque uno *habla* una variedad no estándar de inglés. Desde la perspectiva socio-funcional de Halliday (1978), es cuando la lectura y la escritura son ajenas al resto de la experiencia del niño con la lengua y

su aprendizaje, que se convierten en tareas vacías y sin significado. Para Halliday, la reorganización de la gramática y la concomitante reconstrucción de la experiencia, requeridos para usar el texto escrito como herramienta del pensamiento y la comunicación no ocurren espontáneamente en la mayoría de los niños. Para dominar este nuevo modo, los niños tienen que percibirlo como funcional para ellos, en relación con actividades que encuentran interesantes y personalmente significativas.

LA PERSPECTIVA DEL ENUNCIADO DE FOUCAULT

Para Foucault, *discurso* designa, de la manera más general y más indecisa, un conjunto de actuaciones verbales, aquello que ha sido producido en cuanto a conjuntos de signos; designa también un conjunto de actos de formulación, una serie de oraciones o de proposiciones; el discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que éstas son enunciados, es decir, en tanto que se les puede asignar modalidades particulares de existencia. Si la ley de semejante serie es una *formación discursiva*, y ésta es el principio de dispersión y de repartición de los enunciados, entonces el discurso es el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación; se puede hablar del discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico (Foucault, 2007).

De acuerdo con Foucault, los discursos deben entenderse tal como se dan, con su vocabulario, su sintaxis, su estructura lógica o su organización retórica. El análisis de las formaciones discursivas define el principio de distribución de los objetos en un discurso, busca la ley de dispersión de los conceptos analiza los sistemas que hacen posibles las formas sistemáticas últimas. Lo que descubre el análisis de las formaciones discursivas es un espesor inmenso de sistematicidades, un conjunto estrecho de relaciones múltiples. Estas relaciones caracterizan ciertos niveles y definen ciertas reglas que el discurso actualiza en tanto que práctica singular. No se intenta, pues, pasar del texto al pensamiento, de la dispersión espacial al puro recogimiento del instante, de la multiplicidad superficial a la unidad profunda. Se permanece en la dimensión del discurso (Foucault, 2007).

Foucault reflexiona sobre el sistema de emergencia de los objetos discursivos que llama ‘enunciados’; sobre su aparición y distribución, sobre los modos enunciativos, sobre la colocación y dispersión de los conceptos, sobre el despliegue de elecciones estratégicas, sobre las unidades tradicionales del libro y la obra, las leyes de construcción del discurso (con la organización formal que resulta), o la situación del sujeto parlante (con el contexto y núcleo psicológico que la caracterizan). Foucault interroga al discurso mismo sobre las reglas de su formación (Foucault, 2007).

Foucault describe a los enunciados en esa discontinuidad que los libera de todas las formas en que se aceptaba que fuesen tomados, y en el campo general, ilimitado, aparentemente sin forma, del discurso. La noción del enunciado multiplica los sentidos del ‘discurso’: unas veces dominio general de todos los enunciados, otras, grupo individualizable de enunciados,

otras, práctica regulada que da cuenta de cierto número de enunciados. Se trata de tomar en su raíz la definición del enunciado, sea para hablar de una ‘población de enunciados’, sea para oponerlo (como la parte se distingue del todo) a esos conjuntos que serían los ‘discursos’ (Foucault, 2007).

Según Foucault, si el enunciado es en efecto la unidad elemental del discurso, debe reconocerse su composición, sus rasgos distintivos, sus límites; saber si esta unidad es o no idéntica a aquella que los lógicos han designado con el término de *proposición*, a la que los gramáticos caracterizan como *oración*, o a aquella que los analistas del discurso llaman *acto de habla*. Se pueden tener *dos enunciados con características enunciativas muy distintas*, que dependan de agrupamientos discursivos muy diferentes, *y una sola proposición*. Los criterios que permiten definir la identidad de una proposición, distinguir varias proposiciones bajo la unidad de una formulación, caracterizar su autonomía o su calidad de completas, no sirven para describir la unidad singular de un enunciado. Por otro lado, dondequiera que haya una oración gramaticalmente aislable, se puede reconocer la existencia de un enunciado independiente; sin embargo, ciertos enunciados pueden estar compuestos al margen de la forma canónica sujeto-verbo-objeto, por ejemplo, de un simple sintagma nominal (‘¡Qué hombre!’), o de un adverbio (‘Perfectamente’), o de un pronombre personal (‘¡Usted!’). Incluso puede concederse el estatuto de oraciones ‘aceptables’ a conjuntos de elementos lingüísticos que no han sido construidos correctamente, con tal de que sean interpretables. Con una definición tan amplia y laxa de la oración, será difícil reconocer oraciones que no fuesen enunciados, o enunciados que no fuesen oraciones (Foucault, 2007).

Sin embargo, para Foucault, la equivalencia *oración – enunciado* dista mucho de ser total, y es relativamente fácil citar enunciados que no corresponden a la estructura lingüística de las oraciones. Cuando se encuentra en una gramática latina una serie de palabras dispuestas en columna: *amo, amas, ama*, no se trata de una oración sino del enunciado de las diferentes flexiones personales del presente de indicativo del verbo *amar*; habría que leerla como la oración: ‘El presente de indicativo del verbo *amar* es *amo* para la primera persona’; por otro lado, puede verse claramente que un cuadro de clasificación de las especies botánicas está constituido por enunciados; un árbol genealógico, un libro de contabilidad, las estimaciones de una balanza comercial, son enunciados; una ecuación de enésimo grado, o la fórmula algebraica de la ley de la refracción, deben considerarse como enunciados, y si bien poseen una gramaticalidad muy rigurosa (ya que están compuestas de símbolos cuyo sentido está determinado por reglas de uso y su sucesión regida por leyes de construcción), no se trata de los mismos criterios que permiten definir, en una lengua natural, una oración aceptable o interpretable; un gráfico, una curva de crecimiento, una pirámide de edades, una ‘nube de distribución’, forman enunciados; las oraciones de que pueden ir acompañados son su interpretación o su comentario, no su equivalente, y la prueba está en que sólo un número infinito de oraciones podría equivaler a todos los elementos que están explícitamente formulados en esta clase de enunciados. No parece posible, pues, en suma, definir un enunciado por los caracteres gramaticales de la oración (Foucault, 2007).

De acuerdo con Foucault, los analistas del discurso, por su parte, suponen que existe enunciado siempre que se puede reconocer y aislar un acto de formulación; se describe

la operación que ha sido efectuada por la fórmula misma, en su emergencia: promesa, orden, decreto, contrato, compromiso, comprobación. Para los analistas del discurso, el acto ‘elocutorio’ es lo que se ha producido por el hecho mismo de que ha habido enunciado, y ese enunciado precisamente, en circunstancias bien determinadas. La individualización de los enunciados depende de los mismos criterios que el señalamiento de los actos de formulación; cada acto toma cuerpo en un enunciado y cada enunciado es, desde el interior, habitado por uno de esos actos; existen el uno por el otro y en una exacta reciprocidad. Sin embargo, con frecuencia hace falta más de un enunciado para efectuar un acto de habla: juramento, plegaria, contrato, promesa, demostración, exigen casi siempre cierto número de fórmulas distintas o de oraciones separadas y se puede asignar a cada una de ellas el estatuto de enunciado (Foucault, 2007).

Así pues, concluye Foucault, cuando se quieren individualizar los enunciados no se puede admitir sin reserva ninguno de los modelos tomados de la gramática, de la lógica, o del análisis del discurso. En los tres casos, los criterios propuestos son tan numerosos y densos que no dejan al enunciado toda su extensión; a veces el enunciado se ajusta exactamente a ellas, pero en otras ocasiones no. Como si el enunciado fuera más tenue, menos cargado de determinaciones, menos fuertemente estructurado, más omnipresente también que todas esas figuras; como si el número de sus caracteres fuese menor, y éstos menos difíciles de reunir; pero como si, por eso mismo, recusara toda posibilidad de descripción (Foucault, 2007).

Para Foucault, el enunciado es, en su modo de ser singular (ni del todo lingüístico, ni exclusivamente material), indispensable para que se pueda decir si hay o no oración, proposición, acto de habla, y para que se pueda decir si la oración es correcta (o aceptable, o interpretable), si la proposición es legítima y está bien formada, si el acto se ajusta a los requisitos y ha sido efectuado por completo. Debe buscarse en el enunciado un nexo lógico, gramatical o elocutorio; se trata de una función que se ejerce verticalmente con relación a esas diversas unidades, y que permite decir, a propósito de una serie de signos, si están presentes en ella o no (Foucault, 2007).

De acuerdo con Foucault, el enunciado es una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decidir si ‘casan’ o no, según qué reglas se suceden o yuxtaponen en su formulación (oral o escrita); no es en sí mismo una unidad, sino una *función* que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio. El enunciado es lo que hace existir al sintagma, a la regla de construcción, a la forma canónica de sucesión y de permutación; el enunciado es lo que hace existir a tales conjuntos de signos y permite a esas reglas o a esas formas concretarse en la realidad. Una serie de signos pasará a ser enunciado a condición de que tenga con ‘otra cosa’ (que puede serle extrañamente semejante, y casi idéntica) una relación específica que le concierna a ella misma, y no a su causa, no a sus elementos (Foucault, 2007).

Foucault propone cuatro caracteres propios del enunciado. El primero es que la relación que mantiene con lo que enuncia es singular. El correlato del enunciado es aquello que éste pone en juego, aquello de lo que habla, su ‘tema’, lo que permite decir

si la proposición tiene o no un referente. Hay que saber a qué se refiere el enunciado, cuál es *su espacio de correlaciones*, para poder decir si una proposición tiene o no un referente; el *correlato* del enunciado es un conjunto de dominios en los que tales objetos pueden aparecer y en los que tales relaciones pueden ser asignadas: puede ser, por ejemplo, un dominio de objetos materiales que posean cierto número de propiedades físicas comprobables o relaciones de magnitud perceptible, o, por el contrario, puede ser un dominio de objetos ficticios, dotados de propiedades arbitrarias; puede ser un dominio de localizaciones espaciales y geográficas, con coordenadas, distancias, relaciones de vecindad y de inclusión, o, por el contrario, un dominio de dependencias simbólicas y de parentescos secretos; puede ser un dominio de objetos que existen en ese mismo instante y en la misma escala del tiempo en que se formula el enunciado, o puede ser un dominio de objetos que pertenecen a un presente totalmente distinto, indicado y constituido por el enunciado mismo. Un enunciado está ligado a un ‘referencial’ constituido por leyes de posibilidad, reglas de existencia para los objetos que en él se encuentran nombrados, designados o descritos, para las relaciones que en él se encuentran afirmadas o negadas. El referencial del enunciado forma el lugar, la condición, el campo de emergencia, la instancia de diferenciación de los individuos o de los objetos, de los estados de cosas y de las relaciones puestas en juego por el enunciado mismo; define las posibilidades de aparición y de delimitación de lo que da a la oración su sentido, a la proposición su valor de verdad. Este conjunto es lo que caracteriza el nivel *enunciativo* de la formulación, por oposición a su nivel gramatical y a su nivel lógico. Por la relación con esos diversos dominios de posibilidad, el enunciado hace de un sintagma, o de una serie de símbolos, una oración a la que se puede, o no, asignar un sentido, una proposición que puede recibir, o no, un valor de verdad. Se ve en todo caso que la descripción de ese *nivel enunciativo* puede hacerse por el análisis de las relaciones entre el enunciado y los *espacios de diferenciación*, en los que él mismo hace aparecer las diferencias (Foucault, 2007).

El segundo carácter de un enunciado, de acuerdo con Foucault, es que mantiene una relación determinada con un sujeto exterior, ese individuo real que lo ha articulado o escrito. No existen signos sin alguien que los profiera, o sin un elemento emisor. Para que una serie de signos exista, es preciso, según el sistema de las causalidades, un ‘autor’ o una instancia productora. De manera general parece que el sujeto del enunciado es precisamente aquel que ha producido sus diferentes elementos en una intención de significación. El sujeto del enunciado es una función determinada, pero no forzosamente la misma de un enunciado a otro; es una función vacía, que puede ser desempeñada por individuos cuando formulan el enunciado; un único individuo puede ocupar sucesivamente diferentes posiciones en una serie de enunciados y tomar el papel de diferentes sujetos. Hay, entonces, un lugar determinado y vacío que puede ser efectivamente ocupado por individuos diferentes; pero este lugar constituye una dimensión que caracteriza toda formulación en tanto que enunciado. Es uno de los rasgos propios de la función enunciativa y que permiten describirla. Si una proposición, una oración, un conjunto de signos pueden ser llamados ‘enunciados’, es en la medida en que puede ser asignada la posición del sujeto. Describir una formulación en tanto que enunciado consiste en determinar cuál es la posición que puede y debe ocupar un individuo para ser su sujeto (Foucault, 2007).

El tercer carácter de la función enunciativa, de acuerdo con Foucault, es que sólo puede ejercerse *en* un dominio asociado. Para decidir si un conjunto de palabras o de símbolos constituyen una unidad gramatical como la oración o una unidad lógica como la proposición, es necesario y suficiente determinar según cuáles reglas ha sido construido. El sólo examen de los elementos y de su distribución, con referencia al sistema de la lengua permite establecer la diferencia entre lo que es proposición y lo que no lo es, entre lo que es oración y lo que es simple acumulación de palabras. Este examen basta, además, para determinar a qué tipo de estructura gramatical pertenece la oración, o a qué tipo de proposición responde la serie de signos. Para que haya enunciado, sin embargo, *es preciso ponerla en relación con todo un campo adyacente*; una oración adquiere existencia como tal sólo en un espacio colateral. Estos márgenes se distinguen de lo que se entiende generalmente por ‘contexto’, del conjunto de los elementos de situación o de lenguaje que motivan una formulación y determinan su sentido, en la medida misma en que lo hacen posible; la relación contextual entre una oración y las que la rodean no es la misma en una novela que en un tratado de física; no será la misma entre una formulación y el medio objetivo en una conversación que en el informe sobre un experimento (Foucault, 2007).

El campo asociado hace de una oración o de una serie de signos un enunciado, y le permite tener un contexto determinado, un contenido representativo especificado en una trama compleja. Está constituido en primer lugar por la serie de las demás formulaciones en el interior de las cuales el enunciado se inscribe y forma un elemento (un juego de réplicas que formen una conversación, la arquitectura de una demostración, limitada por sus premisas de una parte y su conclusión de otra, la serie de afirmaciones que constituyen un relato). Está constituido también por el conjunto de formulaciones a que el enunciado se refiere, ya sea para repetir las, ya sea para modificarlas o adaptarlas, ya sea para oponerse a ellas, ya sea para hablar de ellas a su vez. Todo enunciado, de una u otra manera, reactualiza otros (elementos rituales en un relato; proposiciones ya admitidas en una demostración; oraciones convencionales en una conversación). Está constituido además por el conjunto de formulaciones cuyo enunciado prepara la posibilidad ulterior, y que pueden seguirlo como su consecuencia, o su continuación natural, o su réplica. Está constituido, en fin, por el conjunto de formulaciones cuyo estatuto comparte el enunciado en cuestión, entre las cuales toma lugar sin consideración de orden lineal, con las cuales se eclipsará, o con las cuales, por el contrario, se valorizará, se conservará, se sacralizará y se ofrecerá, como objeto posible, a un discurso futuro. De manera general, puede decirse que una secuencia de elementos lingüísticos sólo es un enunciado en el caso de que esté inmersa en un *campo enunciativo* en el que aparece como elemento singular (Foucault, 2007).

Destaca, entonces, el *campo enunciativo* en el que el enunciado tiene un lugar y el estatuto que dispone para él unas relaciones posibles con el pasado y que le abre un porvenir eventual. Todo enunciado forma parte de una serie o de un conjunto; desempeña un papel en medio de los demás, se apoya en ellos y se distingue de ellos; se incorpora siempre a un juego enunciativo, en el que tiene su parte, por ligera e ínfima que sea. Todo enunciado supone otros; todo enunciado tiene, en torno suyo, un campo de coexistencias, unos efectos de serie y de sucesión, una distribución de

funciones y de papeles. Si se puede hablar de un enunciado, es en la medida en que figura en un punto definido, con una posición determinada, en un juego enunciativo que la rebasa (Foucault, 2007).

Sobre este fondo de la coexistencia enunciativa se destacan, a un nivel autónomo y describable, las relaciones gramaticales entre oraciones, las relaciones lógicas entre proposiciones, las relaciones metalingüísticas entre un lenguaje objeto y aquel que define las reglas, las relaciones retóricas entre grupos (o elementos) de oraciones. Se pueden analizar todas estas relaciones sin tomar como tema el campo enunciativo mismo, es decir *el dominio de coexistencia en el que se ejerce la función enunciativa*, pero sólo en la medida en que han sido ‘enunciadas’, en la medida en que se despliegan en *un campo enunciativo* que les permite sucederse, ordenarse, coexistir y desempeñar un papel las unas con relación a las otras. El enunciado, lejos de ser el principio de individualización de los conjuntos significantes (el ‘átomo’ significativo, el *mínimum a partir del cual existe sentido*), es lo que sitúa esas unidades significativas en un espacio en el que se multiplican y se acumulan (Foucault, 2007).

El cuarto carácter de la función enunciativa es que precisa una existencia material. Puede hablarse de enunciado sólo si es articulado por una voz, o inscrito en signos sobre una superficie, si ha tomado cuerpo en un elemento sensible y si ha dejado rastro en una memoria o en un espacio. El enunciado no es una figura ideal y silenciosa; el enunciado se da siempre a través de un espesor material, a veces disimulado, en otras apenas aparecido, en algunas más condenado a desvanecerse. Esta materialidad no es sólo necesaria, sino que se le da como suplemento, una vez bien fijadas todas sus determinaciones; es esta materialidad la que lo constituye; aunque esté compuesta de las mismas palabras, cargada exactamente del mismo sentido, y mantenida en su identidad sintáctica y semántica, una oración no constituye el mismo enunciado si es articulada por alguien en el curso de una conversación, o impresa en una novela; si ha sido escrita un día, hace siglos, o si reaparece ahora en una formulación oral. Las coordenadas y el estatuto material del enunciado forman parte de sus caracteres intrínsecos (Foucault, 2007).

Sin embargo, el *enunciado* no puede ser reducido al puro acontecimiento de la *enunciación*, porque, a pesar de su materialidad, puede ser repetido; tiene una materialidad propia que autoriza ciertos tipos singulares de repetición. Se puede hablar del mismo enunciado, tratándose de varias enunciaciones distintas, y de varios enunciados allí donde se pueden reconocer formas, estructuras, reglas de construcción, intenciones idénticas. Hay un régimen de *materialidad repetible* que caracteriza el enunciado. Sin duda, no es una materialidad sensible, cualitativa, dada bajo la norma del color, del sonido o de la solidez y cuadrículada por el mismo sistema de puntos de referencia espacio-temporal que el espacio perceptivo. Por ejemplo, un texto reproducido varias veces, las ediciones sucesivas de un libro, o los diferentes ejemplares de una misma tirada, no dan lugar a otros tantos enunciados distintos; la materialidad del enunciado no está definida por el espacio ocupado o la fecha de formulación, sino más bien *por un estatuto de cosas o de objeto*, que es modificable, relativo y siempre susceptible de revisión. El régimen de materialidad al que obedecen necesariamente los enunciados es del orden de la institución más que de la localización

espacio-temporal; define *posibilidades de reinscripción y de transcripción* más que individualidades limitadas y perecederas (Foucault, 2007).

La identidad de un enunciado está sometida a un segundo conjunto de condiciones y de límites que le son impuestos por el conjunto de los demás enunciados en medio de los cuales figura, por el dominio en que se le puede utilizar o aplicar, por el papel o las funciones que ha de desempeñar. La afirmación ‘la tierra es redonda’, no constituye el mismo enunciado antes y después de Copérnico; se ha modificado la relación de esta afirmación con otras proposiciones, en condiciones de utilización y de reinscripción, en el campo de experiencia, de verificaciones posibles, de problemas por resolver al que pueden referirse. Los esquemas de utilización, las reglas de empleo, las constelaciones en que pueden desempeñar un papel, sus virtualidades estratégicas, constituyen para los enunciados un *campo de estabilización* que permite, a pesar de todas las diferencias de enunciación, repetirlos en su identidad; pero este mismo campo puede igualmente, bajo identidades semánticas, gramaticales o formales más manifiestas, definir un umbral a partir del cual hay que reconocer la aparición de un nuevo enunciado. Por otro lado, puede considerarse un único enunciado donde ni las palabras, ni la sintaxis y ni la lengua misma son idénticas, por ejemplo, en un discurso y su traducción donde hay un solo conjunto de enunciados en formas lingüísticas diferentes. Más aún, una información dada puede ser retransmitida con otras palabras, con una sintaxis simplificada, o en un código convenido; si el contenido informativo y las posibilidades de utilización son las mismas, podrá decirse que es el mismo enunciado (Foucault, 2007).

No se trata de un criterio de individualización del enunciado, sino más bien de su principio de variación; es tan pronto más diverso que la estructura de la oración (y su identidad es entonces más fina, más frágil, más fácilmente modificable que la de un conjunto semántico o gramatical), tan pronto más consistente (y su identidad es entonces más amplia, más estable, menos accesible a las variaciones); la identidad del enunciado no puede situarse en relación con la de la oración, porque ella misma es relativa y oscila según el uso que se hace del enunciado y la manera en que se manipula. Es evidente que no se puede considerar al enunciado como idéntico en su lengua original y en su traducción, cuando se le está utilizando para poner de relieve la estructura gramatical, la configuración retórica o las connotaciones que lleva en sí. En cambio, si se quiere hacerle entrar en un procedimiento de verificación experimental, entonces texto y traducción constituyen el mismo conjunto enunciativo. La constancia del enunciado, la conservación de su identidad a través de los acontecimientos singulares, de las enunciaciones, sus desdoblamientos a través de la identidad de las formas, todo esto es función del *campo de utilización* en que se encuentra inserto (Foucault, 2007).

El enunciado es una unidad de función enunciativa que pone en juego unidades diversas; a veces coinciden con oraciones, a veces con proposiciones; están hechas a veces de fragmentos de oraciones, de series o de cuadros de signos, de un juego de proposiciones o de formulaciones equivalentes. Esta función, en lugar de dar un ‘sentido’ a esas unidades, las pone en relación con un campo de objetos; en lugar de conferirles un sujeto, les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles; en lugar de fijar sus límites, las coloca en un dominio de coordinación y de coexistencia; en lugar de determinar su identidad, las aloja en un

espacio en el que son aprehendidas, utilizadas y repetidas. Es un campo de ejercicio de la función enunciativa y las condiciones según las cuales hace ésta aparecer unidades diversas que pueden ser de orden gramatical o lógico (Foucault, 2007).

Actuación verbal, o quizá mejor *actuación lingüística*, es todo conjunto de signos efectivamente producidos a partir de una lengua; *formulación* es el acto individual (o en rigor colectivo) que hace aparecer, sobre una materia cualquiera y de acuerdo con una forma determinada, un grupo de signos. La formulación es un acontecimiento que, al menos en derecho, es siempre localizable según unas coordenadas espacio-temporales, que puede ser referido a un autor, y que eventualmente puede constituir por sí mismo un acto específico. *Oración* o *proposición* son unidades que la gramática o la lógica pueden reconocer en un conjunto de signos, caracterizadas por los elementos que figuran en ellas, y por las reglas de construcción que las unen. *Enunciado* es la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos, modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos, prescribir una posición definida a todo sujeto posible, estar situado entre otras actuaciones verbales, estar dotado de una materialidad repetible (Foucault, 2007).

El análisis de los enunciados, en todo el espesor implicado por las actuaciones verbales, se sitúa a un nivel particular que debe estar separado de los demás, estar caracterizado frente a ellos, y ser abstracto. Constituye otra manera de atacar las actuaciones verbales, de disociar su complejidad, de aislar los términos que en ellas se entrecruzan, y localizar las diversas regularidades a las que obedecen. El análisis de los enunciados corresponde a un nivel específico de descripción. Describir un enunciado es definir las condiciones en que se ha ejercido la función que ha dado a una serie de signos (no forzosamente gramatical ni lógicamente estructurada) una existencia específica. Existencia que la hace aparecer como relación con un dominio de objetos; como un juego de posiciones posibles para un sujeto; como un elemento en un campo de coexistencia; como una materialidad repetible. La descripción de los enunciados se dirige, de acuerdo con una dimensión en cierto modo vertical, a las condiciones de existencia de los diferentes conjuntos significantes; se demora sobre el momento que determina su existencia singular y limitada. Se trata de suspender, en el examen del lenguaje, no sólo el punto de vista del significado sino el del significante, para hacer aparecer el hecho de que, aquí y allá, en relación con dominios de objetos y sujetos posibles, en relación con otras formulaciones y reutilizaciones posibles, *hay* lenguaje (Foucault, 2007).

Para que el lenguaje pueda ser tomado como objeto, descompuesto en niveles distintos, descrito y analizado, es preciso que exista un ‘dato enunciativo’, que será siempre determinado y no infinito; el análisis de una lengua se efectúa siempre sobre un corpus de palabras y de textos; la interpretación y la actualización de las significaciones implícitas reposan siempre sobre un grupo delimitado de oraciones; el análisis lógico de un sistema implica en la reescritura, en un lenguaje formal, un conjunto dado de proposiciones. Sin embargo, dado que el enunciado está supuesto por todos los demás análisis del lenguaje, no se le pone nunca en evidencia. El hecho de que el enunciado sea indispensable para que el análisis pueda realizarse, le arrebató toda pertinencia para el análisis mismo. Considerar los enunciados en sí mismos es

tratar de hacer visible, y analizable esa tan próxima transparencia que constituye el elemento de su posibilidad (Foucault, 2007).

Se trata de organizar un dominio coherente de descripción y discusión de los enunciados, sus principios de agrupamiento, las grandes unidades históricas que pueden constituir, y los métodos que permiten describirlas; y se trata de ‘cerrar el círculo’ mostrando que el análisis de las formaciones discursivas se centra realmente sobre una descripción del enunciado en su especificidad; en suma, son realmente las dimensiones propias del enunciado las que entran en juego en la localización de las formas discursivas (Foucault, 2007).

Al examinar el enunciado, lo que se ha descubierto es una función que se apoya sobre conjuntos de signos que necesita, para ejercerse, un referencial, un sujeto, un campo asociado, una materialidad. Ahora bien, lo que se ha descrito con el nombre de formación discursiva son en sentido estricto grupos de enunciados. Es decir, conjuntos de actuaciones verbales que están ligadas al nivel de los *enunciados*. Esto implica que se pueda definir el régimen general al que obedecen sus objetos, la forma de dispersión a que se ajusta regularmente aquello de que hablan, el sistema de sus referenciales; esto implica que se defina el régimen general al que obedecen los diferentes modos de enunciación, la distribución posible de las situaciones subjetivas y el sistema que las define y las prescribe; esto implica que se defina el régimen común a todos sus dominios asociados, las formas de sucesión, de simultaneidad, de repetición de que son todos susceptibles al sistema que liga todos esos campos de coexistencia; esto implica, en fin, que se pueda definir el régimen general al que está sometido el estatuto de esos enunciados, la manera en que están institucionalizados, recibidos, empleados, reutilizados, combinados entre sí, el modo según el cual se convierten en objetos de apropiación, en instrumentos para el deseo o el interés, en elementos para una estrategia. Describir enunciados, describir la función enunciativa de que son portadores, analizar las condiciones en que se ejerce esta función, recorrer los diferentes dominios que supone y la manera en que se articulan es acometer la tarea de sacar a la luz lo podrá individualizarse como formación discursiva. O también, lo cual viene a ser lo mismo, pero en la dirección inversa: la formación discursiva es el sistema enunciativo general al que obedece un grupo de actuaciones verbales, que obedece además, y según sus otras dimensiones, a los sistemas lógico, lingüístico, o psicológico. Lo que ha sido definido como ‘formación discursiva’ escande el plan general de las cosas dichas al nivel específico de los enunciados. Las cuatro direcciones en las cuales se le analiza (formación de los objetos, formación de las posiciones subjetivas, formación de los conceptos, formación de las elecciones estratégicas) corresponden a los cuatro dominios en que se ejerce la función enunciativa. Y si las formaciones discursivas son libres en relación con las grandes unidades retóricas del texto o del libro, es porque ponen en juego el nivel enunciativo con las regularidades que lo caracterizan (Foucault, 2007).

1: Se puede decir que la localización de las formaciones discursivas, independientemente de los demás principios de unificación posible, saca a la luz el nivel específico del enunciado; pero se puede decir igualmente que la descripción de los enunciados y de la manera en que se organiza el nivel enunciativo conduce a la individualización de las formaciones discursivas. Las dos operaciones son igualmente

justificables y reversibles. El análisis del enunciado y el de la formación se hallan establecidos correlativamente (Foucault, 2007).

2: Un enunciado pertenece a una formación discursiva, como una oración pertenece a un texto, y una proposición a un conjunto deductivo. Pero mientras la regularidad de una oración está definida por las leyes de una lengua, y la de una proposición por las leyes de una lógica, la regularidad de los enunciados está definida por la misma formación discursiva. Su dependencia y su ley son una sola cosa; la formación discursiva se caracteriza por una dispersión, es para los enunciados una ley de coexistencia; los enunciados, en cambio, son conjuntos caracterizados por su modalidad de existencia (Foucault, 2007).

3: Se puede dar un sentido pleno a la definición del ‘discurso’ que se sugirió más arriba, como un conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva; está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia. El discurso es, de parte a parte, histórico, fragmento de historia, unidad y discontinuidad en la historia misma, planteando el problema de sus propios límites, de sus cortes, de sus transformaciones, de los modos específicos de su temporalidad. Lo que se llama ‘práctica discursiva’ es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 2007).

LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN

Wittgenstein reflexiona sobre el problema de cómo coordinamos la experiencia homogeneizada e idealizada del mundo virtual interior con la variada experiencia de las circunstancias externas contingentes; une a la máquina virtual (lógica) con la máquina real (acción) y *asigna al lenguaje el papel crucial de mediar entre la razón y los valores*. A Wittgenstein normalmente se le considera como un filósofo con dos mentes distintas. El primero, el Wittgenstein del *Tractatus* (1974a, originalmente 1921), es un lógico; explora, con un estilo comprobatorio, la forma y significado de las proposiciones bajo condiciones de verdad determinada. El segundo, el Wittgenstein de *Investigaciones filosóficas* (1968, originalmente 1953), es un historiador natural, habla discursivamente sobre los usos de los enunciados bajo condiciones indeterminadas sobre la verdad y el significado. Wittgenstein siempre trabajó en la frontera entre la lógica y el uso. Desde esa perspectiva ventajosa única exploró cada lado, centrándose primero en la lógica y después en los usos. Por esta razón, algunos han atribuido una *unidad dialéctica* a Wittgenstein, apaciguando así la cuestión de la *elección* entre una y otra perspectiva (Frawley, 1997).

La meta de Wittgenstein en el *Tractatus* y las *Investigaciones filosóficas* es trazar la línea entre el hecho y el valor, investigando primero la esencia y límites del conocimiento determinado formalmente, y sosteniendo después lo puramente demostrable con resultados de una investigación sobre *la esencia y límites del discurso y la acción en tiempo real*. La diferencia entre los dos Wittgenstein es de enfoque: en el *Tractatus* asume la auto-evidencia

de la conexión lenguaje-mundo; en el trabajo posterior percibe la auto-evidencia como algo mediado por el mundo social, con *la necesidad surgiendo de la contingencia*. Wittgenstein manifiesta una tensión perpetua entre la representación y la actuación, entre lo formalmente procesable y el paso del tiempo en el mundo real. El problema de Wittgenstein se refiere a los límites y co-determinación de cada uno, no a la restricción de uno sobre otro. Wittgenstein fue atraído *simultáneamente en dos direcciones*: hacia las experiencias no deliberadas y hacia las disposiciones externas; buscó trascender la concepción dicotómica interior-exterior de la mente (Frawley, 1997).

La idea de *juego del lenguaje* es crucial en su trabajo; aparece en los manuscritos del período temprano. De hecho, en *Gramática filosófica*, escrito en el período de transición entre el *Tractatus* y las *Investigaciones filosóficas*, defiende *simultáneamente los sistemas formales autónomos arbitrarios, y las afinidades familiares*. La preocupación de Wittgenstein es saber cómo encaja el lenguaje en el manejo de la razón y la actuación, cómo encaja el lenguaje en la relación entre las máquinas (hechos determinados de una forma procesable) y las personas (opciones de valor bajo reglas indeterminadas) (Frawley, 1997).

En una sección de *Investigaciones filosóficas* (#193-194) donde se preocupa por los modelos y la determinación causal, Wittgenstein apunta dos maneras de considerar a una máquina: como una simbolización abstracta y como un aparato real. La máquina virtual y la real difieren en que los elementos y la función de la primera se encuentran idealizados y completamente determinados, mientras que los de la segunda se distorsionan bajo el funcionamiento real. Las propiedades de la máquina virtual son un material inherente. Están en ella desde el comienzo, y así 'el mecanismo de la *máquina-como-símbolo* está predeterminado en un sentido diferente al del mecanismo de cualquier máquina real con una base dada' (Frawley, 1997).

El *Tractatus* es un libro sobre la máquina virtual y las propiedades inherentes de los objetos ideales. Aquí observamos a la máquina matemática que, conducida por ciertas reglas, obedece sólo a leyes matemáticas y no físicas, y aquí vemos al lenguaje-máquina que, manejado por las reglas del lenguaje, obedece sólo a leyes lingüísticas y no físicas'. Wittgenstein, el lógico, se preocupaba así por las propiedades necesarias del lenguaje-máquina y no abandonó esta preocupación cuando enfocó después su atención en el lenguaje-máquina *en uso* (Frawley, 1997).

La meta del trabajo lógico de Wittgenstein es la elucidación de la forma del pensamiento y de la verdad demostrada. A la pregunta: ¿cómo pueden modelarse las vicisitudes del mundo externo de un modo tan determinante por el pensamiento?, el primer Wittgenstein creyó que la respuesta se hallaba en *la naturaleza de los modelos*, el enfoque de la ciencia cognitiva internalista moderna. Algo fundamental para tal estudio es la naturaleza de las proposiciones -pensamientos expresados-- que constituyen el enfoque del *Tractatus*, donde examina la relación de las proposiciones entre sí y con el mundo. Ambas tareas constituyen problemas de la forma interna y de la verdad demostrada. Las relaciones de las proposiciones están totalmente determinadas en base a su forma y se muestran de manera formularia (con las tablas de verdad). Las proposiciones captan la verdad reteniendo la configuración del mundo en su forma. Las proposiciones manifiestan su verdad (Frawley, 1997).

Pero, ¿cómo muestran los pensamientos su verdad como proposiciones? ¿Cómo modelan el mundo? Como diría la ciencia cognitiva, dado que la mente es un dispositivo modelado que obedece a las leyes especificables de la forma, ¿qué es, entonces, un modelo mental? Para esta respuesta, Wittgenstein se volvió hacia las teorías entonces habituales de los modelos empíricos porque éstas, al igual que la mecánica que conocía tan bien debido a su formación como ingeniero, conjugaban el ideal matemático con los nexos al mundo. Esta matemática del lenguaje constituía potencialmente una crítica consumada de la mente ya que generaría todas las posibilidades del mismo lenguaje -sus modelos-- sin las distorsiones de la psicología en tiempo real y de la historia¹² (Frawley, 1997).

A la alternativa: ¿limitan los hechos los posibles modelos, o los modelos limitan los posibles hechos? El primer Wittgenstein responde optando por la segunda alternativa. Para él, los modelos son constantes lógicas, posibilidades abstractas de las que se derivan los hechos reales, copias no rarificadas del mundo. Para el primer Wittgenstein, la lógica, esto es, el estudio de los modelos, es trascendental. La lógica, al dar forma al mundo, hace que éste sea posible. Los pensamientos y/o proposiciones anticipan y construyen la experiencia; no la copian. Las representaciones conservan la forma del mundo conteniendo todas las posibilidades, por más que los mecanismos concretos de la máquina real sean inherentes al modelo de la máquina virtual. El primer Wittgenstein es un teórico de los mundos posibles, para quien las proposiciones ocupan un lugar en el espacio lógico, que se presupone en su totalidad¹³ (Frawley, 1997).

Para Wittgenstein, los límites de mi lenguaje esbozan los límites de mi mundo; esto es, los límites necesarios de mi representación señalan los límites necesarios de lo que puedo pensar. El pensamiento puede ser una imagen lógica de los hechos, pero tal imagen no puede explicar por qué eso es lógico. Al contrario que, por ejemplo, la química, que también ofrece un cierto tipo de imagen (química) sobre los hechos pero que puede apelar a demostraciones independientes de su validez (por ejemplo, a través de las matemáticas o el lenguaje), *la aplicabilidad de la lógica al lenguaje (y por tanto al mundo) debe validarse en el propio lenguaje*. Aquí es donde acaba la máquina virtual y empieza la máquina real. En la búsqueda de valores a partir de su interior, la forma inherente, determinada y totalizada del pensamiento presenta sus propios límites (Frawley, 1997).

En sus investigaciones lógicas, el primer Wittgenstein examina la estructura y los límites del cálculo lógico-lingüístico descontextualizado. En *Investigaciones filosóficas*, el segundo Wittgenstein expresa las conductas que se ajustan a las reglas por las que tales cálculos adquieren relevancia externa. Todavía se preocupa por el nexo entre lo formalmente determinable y aquello que formalmente no se puede decir, pero su enfoque cambia del interior al exterior. Ahora se concentra en la relación de los sistemas determinables con la

¹² Según Frawley (1997), aquí, Wittgenstein parece el hermano gemelo de Chomsky: el lenguaje real procedería del lenguaje lógicamente posible, y este último mostraría su verdad y corrección mediante su forma. En la lingüística formal, el mejor modelo del lenguaje, el que es explicativamente adecuado, muestra su superioridad mediante su simplicidad formal. Su verdad se manifiesta y no necesita estipularse.

¹³ Según Frawley (1997), este requisito de la conexión con el mundo puede ser la razón del malentendido. Una proposición podría tener sentido (significado descriptivo) aun sin una referencia (objeto denotador); de hecho, una proposición sólo puede afirmar su sentido, no la referencia. Wittgenstein buscaba aquello que no se podía decir mientras que los empiristas buscaban sólo lo que sí se podía decir; la *filosofía del Tractatus* es mostrar los límites de los hechos modelados, pero la *cosmovisión* del libro quiere mostrar la imposibilidad del valor modelado.

significación, con el habla en acción. En el *Tractatus* sobre la esencia de las proposiciones, escribe: (75)

‘Uno piensa que está trazando una y otra vez el contorno de la naturaleza de la cosa, y está esbozando tan sólo los alrededores del marco de pensamiento con el cual la percibimos. (1997, #114).

Su meta en *Investigaciones filosóficas* es un orden con un fin particular visible; uno que se halle fuera de los muchos posibles órdenes; no *el* orden (Frawley, 1997).

El *Tractatus* confía en la definición ostensiva y asume una relación directa y autoevidente entre el mundo y la palabra; el Wittgenstein tardío aboga por el *significado como uso*,

‘Para una gran categoría de los casos -aunque no en todos-- en los que empleamos la palabra ‘significado’, éste puede definirse así: el significado de una palabra es su uso en el idioma. (1997, #43).

Como en un juego donde el uso de una pieza tiene sentido sólo en relación con un lugar preparado en el juego para dicha pieza, el papel de la palabra *significado* es señalar que los roles de todas las demás palabras se encuentran sobre la mesa y bajo escrutinio. No ha eliminado el papel central de las relaciones del lenguaje con el mundo; todavía está interesado por las representaciones simbólicas -los modelos-- pero ha modificado sus mecanismos de verificación. Las que una vez fueron necesarias, las relaciones formales autoevidentes, son ahora procedimientos contingentes que rigen las palabras efectivas en el tiempo real. Antes prestaba muy poca atención a los pasos mediante los que se expresan las representaciones formalizadas que se emplean en la conducta lingüística de la vida real; a partir de ahora, Wittgenstein fijó su atención en el lenguaje como conducta. La verdad de las máquinas virtuales se ubica ahora en sus ejecuciones (Frawley, 1997).

Considerando que el internalismo de Wittgenstein en el *Tractatus* choca con los límites metafísicos necesarios de lo afirmable, su externalismo en *Investigaciones filosóficas* choca contra los límites reales. Como cuando escribe:

‘Podemos trazar un límite, para un propósito especial’ (1997, #9).

Los límites de la racionalidad y la lógica no dependen de nada para su delimitación; tan sólo restringen. La gramática universal, los cuatro sabores básicos, y los procesamientos elementales de la visión no emiten sus respectivas representaciones por alguna razón: simplemente representan. Pero los límites del tiempo real son provocados por causas. El modo en que nos posicionamos en el acto de hablar depende de porqué estamos hablando en ese momento (Frawley, 1997).

La interpretación usual del segundo Wittgenstein es la de un teórico de la competencia social que puede ser asimilado en la teoría de los actos del discurso y de habla. El segundo Wittgenstein es un teórico de la acción, no separa la comprensión (interna) de la acción (externa), no separa las reglas internas homogéneas y la conducta exterior variable. Cuando

Wittgenstein contempla el valor teórico de la acción propia del instante en el que se habla, se encuentra en el mismo punto que la teoría sociocultural vygotskyana, que explica la mente como acción humana situada en marcos culturales, históricos, e institucionales. La clave para tal explicación es la persona-actuando-con-instrumentos-de-mediación, principalmente la mediación del discurso (Frawley, 1997).

Wittgenstein está interesado en cómo se sitúa uno a sí mismo como sujeto lingüístico, un proyecto que busca un reconocimiento más fundamental del papel de la forma en la determinación del conocimiento. Los objetos de conocimiento sólo son tales en la medida en que la forma confiera límites a su sustancia y los individualice como objetos del conocimiento. Wittgenstein dedica mucho esfuerzo al examen de los límites de la forma, encaramándose en el propio límite y mirando a cada lado. Wittgenstein se preocupa también por *la importancia de lo particular* en la identidad y en la continuidad que conduce al consenso. Por ejemplo, una palabra tiene el mismo significado en diferentes contextos no porque porte alguna esencia semántica, sino porque sostiene relaciones similares con sus contextos en diferentes momentos.¹⁴ Las palabras portan consigo una historia de significación y también la autoridad de anteriores contextos que limitan sus cambios. Así, la continuidad procede de la repetición de los casos, no de una determinación ideal previa. El lugar para buscar la constancia se halla en lo particular, en los mismos casos materiales. Es decir, las palabras no están definidas por referencia hacia los objetos o las cosas que designan en el mundo exterior ni por los pensamientos, ideas o representaciones mentales que uno podría asociar con ellos, sino más bien por cómo se les usa en la comunicación real y ordinaria. Por ejemplo, esto significa que no es necesario postular que hay algo llamado *bien* que existe independientemente de cualquier ‘buena acción’ en particular. ‘¡Agua!’, por ejemplo, puede ser una exclamación, una orden, una petición, o la respuesta a una pregunta; el significado que tiene depende del juego del lenguaje en el que está siendo empleado. Así, la palabra ‘agua’ no posee un significado independiente de su uso en un juego del lenguaje. (Frawley, 1997).

Para Wittgenstein las reglas no son formas auto-identificadoras o ejemplificaciones de patrones con una base social o conceptual; son meros casos; las reglas son decisiones caso-por-caso, actos, operaciones de las máquinas reales, no formas o construcciones eternas¹⁵. Las reglas son seguidas por la obediencia en las circunstancias particulares, no por una mente que las interpreta. El significado de la palabra presupone nuestra habilidad de emplearla. Wittgenstein argumenta que las definiciones emergen de lo que llamó ‘formas de vida’, aproximadamente la cultura y la sociedad en la cual son empleadas. Wittgenstein enfatiza los aspectos sociales de la cognición; para ver cómo funciona el lenguaje, debemos observar cómo funciona en una situación social específica. Es este énfasis en prestar atención al fondo social contra el cual se vuelve inteligible el lenguaje lo que explica el comentario elíptico de Wittgenstein de que ‘Si un león pudiera hablar, no podríamos comprenderlo’. Wittgenstein rechaza la idea de que las definiciones ostensivas puedan proveernos el significado de una palabra. Para Wittgenstein, el objeto representado por la palabra no provee el significado de la palabra. Wittgenstein argumenta sobre este punto realizando una serie de movimientos para mostrar que comprender una definición ostensible presupone una comprensión de la manera

¹⁴ Según Frawley (1997) esto es muy similar a lo afirmado por Putnam (1988, pág. 11): ‘Los significados tienen una identidad a lo largo del tiempo pero no una esencia’. No conseguimos la identidad al contabilizar las similitudes sino ‘descartando las diferencias’

¹⁵ Según Frawley (1997) Wittgenstein no habla en absoluto de las reglas como formas predeterminadas sobre los acontecimientos. Habla sobre las *decisiones* que, de hecho, son conscientes, seguidas ciegamente, ratificadas públicamente, y atribuibles.

en que la palabra definida es utilizada. De modo que, por ejemplo, no existe diferencia entre señalar, de una pieza de papel, su color o su forma; pero comprender la diferencia es crucial para emplear el papel en una definición ostensible de una forma o de un color (Frawley, 1997).

El resultado de esta consideración es que el significado para el segundo Wittgenstein, es la actividad abierta, momentánea, de la aplicación, la indicación de un camino que hay que seguir, no la meta preconcebida. Por eso la comprensión apropiada del eslogan de Wittgenstein ‘el significado es el uso’ debe entenderse como ‘los casos particulares de la palabra *significado* requieren un examen de su uso’. No hay ningún sistema final de reglas:

‘No estamos provistos con reglas para cada posible aplicación’ (1997 #80).

El significado no está predeterminado:

‘La aplicación de una palabra no está limitada por doquier con reglas’ (1997 #84).

La regularidad reside en los particulares externos:

‘Si debe haber algo ‘tras la pronunciación’ son circunstancias particulares, las cuales me justifican diciendo que puedo continuar’ (1997, #154).

El acuerdo general y la estabilidad no son una condición previa para el diálogo sino una propiedad emergente de las palabras reales en patrones también reales de secuencias de signos (Frawley, 1997).

Wittgenstein cree que las mentes no están constituidas por un lenguaje. El lenguaje es *un síntoma de la acción, no su constitución*; cuando Wittgenstein emplea el lenguaje como el objeto del análisis lógico y de la acción social, no está intentando establecer la primacía del lenguaje en el pensamiento; al contrario, está utilizando el lenguaje como un síntoma de las fronteras de éste y del pensamiento, y como un instrumento en la contienda entre decir y hacer. La esencia del lenguaje no reside ni en la forma lógica ni en la práctica social, sino en la co-determinación de su ser por los accidentes y viceversa (Frawley, 1997).

Wittgenstein es un filósofo lingüístico sólo en el sentido de que usa el lenguaje como una estrategia para su trabajo epistemológico y ontológico. Su enfoque sobre el lenguaje no implica por ello, que afirme que no podemos comprender el lenguaje externo. De hecho, para Wittgenstein debemos comprender el lenguaje para comprender los fundamentos de sus revelaciones. Su preocupación por la posición del sujeto lingüístico, por el libre fluir de los particulares, y por la concepción del lenguaje como algo sintomático de la mente, en lugar de algo constitutivo de ella, conecta inmediatamente con la visión vygotskyana del pensamiento superior y la internalización¹⁶ (Frawley, 1997).

¹⁶ Según Frawley (1997) B. Russell (1987), sugiere una conexión entre Wittgenstein y Piaget y reclama el ‘piagetismo wittgensteinizado’ en la psicología evolutiva. Ve una asociación productiva de ambos en cuestiones de intuición, la ‘orientación mental’ y el metapensamiento, con la expresión sociolingüística organizando la propia ‘voz interna’. En la medida en la que Vygotsky y el Wittgenstein maduro sean compañeros últimos, se podría demandar también un piagetismo vygotskyano, un término sorprendente, dado el debate entre Vygotsky y Piaget.

La teoría vygotskyana atiende a cómo construye y mantiene el hablante individual un mundo interno, lo que ahora puede llamarse un *yo*. El individuo logra esto internalizando los particulares externos y desarrollando conscientemente un discurso privado no constitutivo, en el mismo momento de la acción, en resumidas cuentas, un pensamiento superior a través de la construcción *on line* de un marco. Primero, los recursos epistemológicos que el lenguaje proporciona a sus usuarios para que se sitúen como sujetos hablantes (los evidenciadores, los marcadores del metadiscurso, etc.) posicionan lingüísticamente al yo como si se tratase de un punto de vista. Segundo, la significación psicocultural construida de forma activa e inherentemente variable, es el significado iterado en línea, en los casos particulares, para construir la posición del individuo. Tercero, el lenguaje para el pensamiento, el monólogo autodirigido privado y regulador, media pero no constituye la metaconciencia. El lenguaje dirige el pensamiento; no delimita exactamente el mismo espacio que el término ‘mente’ (Frawley, 1997).

La importancia del acto momentáneo particular del habla con uno mismo para construir un punto de vista une a Vygotsky con Wittgenstein. La autoconciencia vygotskyana es la habilidad para jugar un cierto juego del idioma, el de la autoatribución. Quizás la mejor ilustración de la convergencia se puede encontrar en los propios escritos de Wittgenstein. En una sección muy conocida de *Investigaciones filosóficas* (1997, #151), donde considera el significado de entender y conocer en sus sentidos usuales, comenta:

Pero existe también este uso de la palabra -saber-: decimos -¡Ahora sé!- y de forma similar -¡Ahora puedo hacerlo!- y -¡Ahora entiendo!-,

Imaginémonos el siguiente ejemplo: A escribe una serie de números; B los mira e intenta encontrar una ley para tal sucesión de números. Si lo logra exclama: -¡Ahora puedo seguir!- -así, esta capacidad, esta comprensión, es algo que hace su aparición aquí-. A ha escrito los números 1, 5, 11, 19, 29; a estas alturas B dice que sabe seguir. ¿Qué ha pasado aquí? Pueden haber sucedido varias cosas; por ejemplo, mientras A escribía lentamente un número tras otro, B estaba ocupado ensayando varias fórmulas algebraicas sobre los números que se habían anotado. Después de que A escribiese el número 19, B probó la fórmula $a_n = n^2 + n - 1$; y el siguiente número confirmó tal hipótesis.

O de nuevo, B no piensa en fórmulas. Observa a A escribiendo números con un cierto sentimiento de tensión, y todo tipo de pensamientos vagos pasan por su cabeza. Finalmente se pregunta: ‘¿Cuál es la serie de diferencias?’ Él encuentra la serie 4, ó, 8, 10 y dice: ahora puedo seguir. O él mira y dice ‘Sí, conozco esa serie’ --simplemente la continúa tal y como habría hecho si A hubiera apuntado la serie 1, 3, 5, 7, 9--. O no dice nada en absoluto y simplemente continúa la serie. Quizás tuvo lo que se puede llamar la sensación de ‘¡Eso es fácil!’ (Semejante sensación es, por ejemplo, una inspiración rápida y superficial, como cuando uno se sobresalta ligeramente.)

¿Qué mejor ilustración del problema del marco que ésta? Al solucionador de la serie de números de Wittgenstein se le presenta una tarea difícil, y se esfuerza por seguir. Él se habla a sí mismo -¿Cuál es la serie de diferencias?- y la significación psico-cultural de sus palabras le

sitúan en el acto momentáneo como un sujeto hablante. Esta pregunta autodirigida cumple el mismo propósito no representativo que cuando el campesino de Luria se dice que no entiende su propia tarea. Por supuesto él conoce la serie de diferencias. ¡Ése *es* el problema! Así, su discurso no puede constituir el pensamiento, ya que eso sería trivial o contradictorio. Sin embargo, la *acción estructuradora en el discurso* permite continuar al solucionador de la serie numérica: ‘Ahora puedo seguir’. De forma notable, el alemán original de este pasaje muestra que Wittgenstein estaba luchando con los significados psico-culturales de los evidenciadores y marcadores del discurso privado alemán. Se escuchan numerosas partículas meta-pragmáticas alemanas en los ejemplos de Wittgenstein: *ja*, *-sí-*, y *jetzt*, *-ahora-* (Frawley, 1997).

El campesino de Luria, el tontorrón del ejemplo de McCarthy, y el solucionador de la serie numérica de Wittgenstein tienen el mismo problema. De hecho, se hallan en el mismo dilema que el contador de Putnam, quien ilustra aquello que observa como la batalla de base de la ciencia cognitiva entre el objetivismo y el relativismo conceptual: el hecho determinado y el valor hecho convención:

Suponga que llevo a alguien a un cuarto que contiene una silla, una mesa sobre la que hay una lámpara y un cuaderno, y nada más. Y le pregunto: ‘¿Cuántos objetos hay en el cuarto?’. Mi compañero contesta: ‘Suponemos que cinco’. ‘¿Cuáles son?’, le pregunto: ‘Una silla, una mesa, una lámpara, un cuaderno, y un bolígrafo’. ‘¿Y qué sucede con usted y conmigo? ¿No estamos en la habitación?’ Mi compañero podría sonreír. ‘No pensé que usted quisiera decir que había que contar a las personas como objetos. Bien, entonces siete’ ‘¿Y qué pasa con las páginas del cuaderno?’ (Putnam, 1988, págs. 110-111 citado por Frawley, 1997).

Según Frawley (1997), todos ellos se encuentran sobre el proyecto general de Wittgenstein, pugnando con los antecedentes de la conciencia. La solución de Putnam, el realismo interior, el hecho de que permitamos coexistir los hechos y los valores, confía en la caracterización de ‘un hablante suficientemente bien emplazado’. La solución de Wittgenstein se extiende igualmente hacia el mundo verdadero en tiempo real:

¿Pero los procesos que he descrito aquí son *comprensión*? ¿Se sigue que yo emplee la frase ‘Ahora entiendo’ o ‘Ahora puedo seguir’ como una descripción de un proceso que ocurre de forma posterior o simultánea a la afirmación de la fórmula para la serie del número?

Si debe existir algo ‘detrás de la pronunciación de la fórmula’ son las *circunstancias particulares*, las cuales me justifican al decir que puedo continuar (1968, pág. 60, #154).

¿Cómo, entonces, debemos pensar sobre la comprensión?

Intente no pensar en absoluto en la comprensión como un ‘proceso mental’ porque ésa es la expresión que le confunde. Por contra, pregúntese: en qué caso, en qué tipo de circunstancia, decimos: ‘Ahora sé cómo seguir’. La comprensión no es un proceso mental (1997 #154).

Vygotsky lo hubiera dicho de este modo: intente no pensar en la meta-comprensión como en un proceso mental interior sino como en una forma en que el discurso social externo se ha

internalizado para un uso personal (Frawley, 1997).

El problema de Wittgenstein combinado con la respuesta de Vygotsky puede informar a la ciencia cognitiva sobre cómo dibujar la línea entre el equipamiento mínimo de la mente y su contexto. Los sabores platónicos, el parámetro del sujeto nulo, y la concordancia no dirigen al yo más que los evidenciadores y los marcadores metapragmáticos que expresan, mediante el habla interina, la apariencia de un objeto, delimitan los dominios de la interpretación para los pronombres. En el problema de Wittgenstein, el procesamiento y la subjetividad pueden convivir de forma pacífica y productiva (Frawley, 1997).

UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINARIA DE LAS DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO

Hemos dado cuenta, hasta ahora, de una cantidad procesos ontogénicos, propuestos por diferentes perspectivas: internalización, descontextualización, funciones inter e intrapsicológicas, funciones del habla: señalización, significación, socialización, individuación, comunicación, razonamiento, indicación, simbolización y categorización, alfabetización, escolarización y lenguaje para el pensamiento. Hemos visto también cómo algunos autores, Vygotsky (1934) entre ellos, analizan estos procesos como si su aparición, desarrollo y dominio estuviese garantizado por el hecho de que el sujeto viva en sociedad, mientras que otros autores, Cole (1997) entre ellos, analizan estos procesos más cautelosamente, considerando no sólo la posibilidad de una variación entre sujetos en el alcance logrado en determinado momento del desarrollo, sino también algunas de las causas de esta variación.

Hemos visto también que las diferentes perspectivas de estudio del lenguaje (como función cognitiva) y la lengua (como sistema de representación de información), así como de su desarrollo en el niño, asignan no solamente un distinto énfasis en el ambiente y su influencia sobre el desarrollo y desempeño, en ambos, sino un significado distinto. Para la perspectiva neurológica el lenguaje y el uso de la lengua son funcionamientos cerebrales que se realizan en una matriz ambiental; los estudiosos de las afasias reconocen, por ejemplo, déficits en la *pertinencia y oportunidad* de las enunciaciones en ambientes dados, las disfunciones se muestran como usos *anómalos* de la lengua. Para la perspectiva cognitiva, el ambiente es una fuente de estímulos que desatan los procesamientos cognitivos propios del lenguaje; al mismo tiempo es una matriz de realización de las emisiones lingüísticas del sujeto, resultantes de procesamientos cognitivos. Para la perspectiva vygotskyana, el ambiente, que es esencialmente social, puja hacia el pensamiento del sujeto para moldearlo a través de la lengua en uso en la cultura. Para la perspectiva de los ontogenistas, el ambiente lingüístico desata y moldea el desarrollo del lenguaje y del uso de la lengua. Para los externalistas, el ambiente es determinante tanto en la calidad y los rasgos característicos de la lengua materna, como en el desarrollo del dominio de la lengua.

Tal y como afirma Frawley (1997), es Wittgenstein, en sus dos filosofías, el que permite integrar toda esta información respecto al individuo con toda su carga operativa, y respecto al ambiente, con toda su carga socio – cultural, es en esta luz que se justifica haber estructurado este marco teórico abarcando perspectivas desde las más internalistas hasta las más

externalistas, más que centrarse en una perspectiva e intentar explicar todo desde ahí. El hecho es que hay una bio-mecanismo virtual, dice el primer Wittgenstein, y una puesta en marcha de las cosas, dice el segundo.

Para el segundo Wittgenstein (1988), el habla, la lengua, sólo tiene sentido en uso en y por la existencia de un concierto entre lo que se sabe, lo que se desea saber, lo que se desea lograr, en un sitio y momento determinados, con oportunidad, pertinencia y una elocuencia; es realmente el espacio enunciativo de Foucault (2007), el enunciado y la enunciación, con sus cuatro rasgos: referente singular, relación con un sujeto exterior, dominio asociado y existencia material. Wittgenstein reflexiona sobre las restricciones que puede ejercer *el uso* sobre el *significado* de un signo cuando describe una lengua que consiste sólo de tres palabras: pilar, ladrillo y tabla; dos hombres lo usan; uno actúa armando la estructura, el otro le pasa las piezas que tiene apiladas a un lado; cada vez que el constructor dice ‘pilar’, le pasa un pilar, si dice ‘ladrillo’ le pasa un ladrillo, y si dice ‘tabla’ le pasa una tabla. En tal caso, el referente del signo se restringe a *una acción*, el diálogo se restringe a un arco estímulo-respuesta, casi a-lingüístico. Ni las tres palabras ni las acciones que producen al ser enunciadas, tienen sentido fuera de la situación, de ese particular espacio enunciativo.

Si Wittgenstein (1988), el segundo, transmite alguna emoción en sus ‘apartados’ filosóficos, ésta es la de asombro, ante la infinita multitud de saberes que se entrelazan y combinan para que una situación, un evento particular, de interacción humana se realice; hasta el más simple de los eventos, la compra de cuatro manzanas rojas en la tienda de la esquina, puede proyectarse, en la episteme cotidiana, hacia infinidad de campos de significación, hasta cubrir la totalidad del potencial semántico y semiótico de la cultura. Desde quiénes son los compradores y los vendedores, cuál es la relación entre ellos, qué tan asentada en la cultura están las relaciones de comercialización, compra y venta, usando dinero; qué es cuatro, qué es cuatro manzanas, qué significa ‘dónde’, lugar, sitio, ubicación, qué significa ‘contenedor’, ‘recipiente’, ‘cesto’, de qué material, dónde está el contenedor de las manzanas, qué significa ‘costo’, ‘dinero’, ‘moneda’, qué significa ‘contenedor’, ‘recipiente’, ‘bolsa’, o ‘envoltura’, qué significa ‘dar’, y qué significa ‘dar a cambio de’, y qué significa ‘recibir dinero’, y contarlo y ponerlo en su lugar, y dar el cambio. Todo el proceso está formalizado y protocolizado en la lengua, y el habla la pone en uso. Donde Wittgenstein habla de que todo sucede en un espacio ambiental de condiciones bien definidas, Halliday nos habla de la semio-senosis, Vygotsky nos habla de la zona de desarrollo próximo, y Foucault nos habla del espacio enunciativo, de la enunciación y del enunciado.

En estas perspectivas más externalistas, el ambiente es cultural, y conforma al pensamiento llevando al individuo, no sólo a asignar distintas relevancias a distintos componentes de la realidad, sino además a articular sus pensamientos de cierta manera: dónde y cuándo, y bajo qué condiciones hay concierto o desconcierto, donde hay polémica, dónde hay juego, dónde hay chiste y gracia, dónde están prohibidos el chiste y la gracia, dónde hay contraste, dónde hay consecuencia, dónde hay inclusión, dónde exclusión, dónde hay valor y dónde no lo hay, qué es vergonzoso; incluso la segregación de las emociones para darles un nombre: amor, odio, disgusto, placer, felicidad

Halliday dice que saber una lengua es saber cómo usarla. Cuando el niño aprende una lengua, está aprendiendo cómo usarla. Es en esta semio-senosis, en este espacio enunciativo

donde el niño discrimina, en sus primeros meses, a la voz humana verbalizando, entre el resto del ambiente; es en este espacio donde se muestran las anomalías enunciativas de los afásicos; es en este espacio donde se juzga la plausibilidad, y en muchas ocasiones incluso la gramaticalidad de los enunciados; es en este espacio donde el niño emite sus primeras ilocuciones y sus primeras enunciaciones; es en este espacio donde el niño nombra, pregunta, propone; es de este espacio de donde extrae las regularidades, los imperativos, las restricciones de su lengua materna; en este espacio hace reír a los demás, provoca suspiros de ternura, hace el ridículo, defiende apasionadamente su independencia o se somete humildemente a los designios de la autoridad; en este espacio canta, seduce, controla, demanda, halaga o insulta; en este espacio aprende a hacer todo eso usando la lengua.

El niño en desarrollo, inmerso en este espacio enunciativo, en estas semio-senosis, fragmenta la experiencia, la filtra, para procesar sólo aquello que le es disponible, dada la madurez neurológica de su cerebro. Por ejemplo, en el evento interactivo tienda / compra, comienza por ser un espectador más o menos neutral; en los primeros meses de edad el evento le resulta simplemente inescrutable. Sólo por ilustrar el ejemplo, si la madre es consentidora, la primera experiencia procesable es un panorama de objetos, más o menos separables, que son señalados por la madre al mismo tiempo que pregunta: ‘¿Quieres algo?’. El tono es de pregunta, la redacción no importa. El niño, que es un experimentador nato, mueve su mano hacia uno de los objetos, y la madre lo toma y se lo da. El niño lo toma con sus manitas, lo manipula un rato y luego lo ignora, o la madre toma el objeto, lo manipula y sale de dentro un delicioso bocadillo. En una base diaria de repetición, poco después el niño ha dominado el panorama de objetos, identificando el que le gusta por su nombre: ‘galleta’. Wittgenstein considera ésta la forma agustina de aprender pares forma – significado; es la primera forma de apropiación de la lengua, en la infancia más temprana; el número de pares apropiados es limitado, y todos los significados se refieren a objetos concretos en el ambiente o a acciones, según Clark (1993). Son los proto-significados, es la proto-lengua de Halliday, es el modo indicativo de Vygotsky, es la etapa de creación de nexos cognitivos con la realidad de la ciencia cognitiva, todos sucediendo cuando el cerebro está aún madurando, con una incipiente memoria episódica y una memoria semántica inexistente.

Al principio, todo lo demás del evento le es indiferente al niño, y será así hasta que pueda procesar las abstracciones implicadas en cada parte de ese gran rompecabezas que se constituye finalmente en el evento ‘tienda / compra / venta’, que Foucault llama dominio, y entonces podrá, o no, asignarles un sitio histórico – cultural. Wittgenstein propone esta visión del aprendizaje de la lengua oponiéndola a la visión ‘agustina’ de este aprendizaje. Es cierto que hay una identificación intermedia entre el objeto y su nombre, pero el proceso de identificación no se realiza en un espacio vacío, ni siquiera en las primeras etapas. Se realiza en situación, acompañada de panoramas físicos, señalamientos, preguntas, y más profundamente, sentimientos y emociones, como el amor y la seguridad que brindan los brazos de la madre. El ámbito (el evento que el niño va dominando progresivamente en sus diferentes componentes, sucede siempre en la tienda), desde sus etapas previas (llegar y entrar), en el establecimiento de la interacción (madre dice ‘Hola don Nacho’, y varias cosas más), y los roles ‘madre’, ‘tendero’, ‘bebé’, las acciones (madre abriendo el monedero, sacando unas cosas, dándoselas al tendero), ‘tendero’ (recibiendo las cosas, llevándoselas, dándole a madre una bolsa con ‘manzanas’. Sí, es verdad que son identidades objeto/nombre, pero son también mucho más que eso. Están atravesados por la cultura entera.

Wittgenstein, en estos ‘juegos’ donde inventa lenguas, resalta dos elementos importantísimos del espacio enunciativo: primero, que está intensa y profundamente atravesado por la cultura, y segundo, que las normas de *oportunidad* y *pertinencia* de uso de la enunciación están muy convencionalizadas en la población, y son inherentes a todo espacio enunciativo. Un buen ejemplo de elemento en el ambiente, de pieza en el rompecabezas de la realidad, de concepto y significado que el niño va dominando gradualmente, es el concepto dinero / moneda. El dinero, además de ser un objeto físico (moneda) y un concepto abstracto utilitario muy convencionalizado, tiene una enorme carga de valor en la contemporaneidad, y una historia larguísima en la humanidad; además de ser en sí simbólico y muy abstracto, es símbolo emblemático de la propiedad privada. Pero en principio no es más que un objeto físico que tintinea, cuando se trata de monedas; el sujeto irá apropiándose de más y más información sobre este objeto, cada vez más abstracta; puede llegar a acumular un acervo grande de información, y hacerlo pasar a la memoria categórica con un amplio dominio de asociación; y también podrá ir asignando cargas de valor más y más intensas. Se convierte, entonces, en un significado con múltiples proyecciones. Sin embargo, el niño en el evento de la tienda no tiene ni la menor idea de todo esto.

Por otro lado, el uso, tanto del concepto como del objeto simbólico (el dinero), se realiza bajo normas muy rigurosas (i. e. no se puede andar hablando de dinero por ahí), de pertinencia y oportunidad (no es lo mismo sacar la cartera y pagar una mercancía en la tienda, que hacerlo mismo en la calle, que hacerlo en una mesa de gala en una boda). Aunque *puede suceder*, la oportunidad y pertinencia del enunciado son tan diferentes, que en los últimos dos casos hay que procesar conscientemente el evento para darle un sentido. Como diría Hymes (1966), la norma está tan enraizada en los individuos que su transgresión provoca *desconcierto*. Es decir que el espacio enunciativo se encuentra atravesado por la cultura, tanto en lo que se refiere a los significados como en lo que se refiere a las normas de uso de tales significados.

Hemos abordado buenos ejemplos de perspectivas que abordan el ambiente con más detalle: Lakoff (1987), Labov (2000), Bernstein (1975), y especialmente Cole (1997), y más particularmente, Tomasello ((2000), Southgate, V., y Meints, K. (2000), Dabrowska, E. (2000), Diessel, H. and Tomasello, M. (2000) Israel, M. Johnson, C., and Brooks, P. J. (2000) Sinha, C., Jensen de López, K., (2000); más cerca de lo que nosotros intentamos en esta investigación, en lo que respecta a la descripción del ambiente, están los trabajos de Burks, B. S. (1927) y Heckman, J. J. (2007), aunque están más dirigidos hacia el desarrollo de la ‘inteligencia’, medida a veces como el logro académico, a veces como éxito económico, mientras que éste trabajo está dirigido al desempeño lingüístico. De particular interés son las investigaciones de Brown (1956), y de los conexionistas, que describimos en el apartado correspondiente, sobre la influencia que tiene en la adquisición de una categoría, la frecuencia y diversidad de contextos de uso del significado en el ambiente. Por otro lado, en estas investigaciones de corte externalista, se estudia al niño en su desarrollo siempre como actor principal de la acción, ya sea porque es el autor de enunciaciones, ya porque es el receptor directo de éstas. Pareciera como que el niño se ‘enciende’ cuando se vuelve interlocutor y se ‘apaga’ cuando deja de serlo, y lo mismo se aplica al ambiente; como si niño y ambiente sólo interaccionaran cuando el niño es interlocutor de algún ‘otro’. Halliday utiliza incluso el término ‘otro significativo’, descartando como ‘no significativos’ a todos los que, claro, ‘no son significativos’.

Nosotros creemos que el niño es testigo de todo lo que sucede a su alrededor, aunque no esté particularmente dirigido a él; por ejemplo, un espacio enunciativo se conforma cuando una televisión transmite un documental sobre ballenas; y el nivel de ruido es bajo, con la voz pausada del narrador; mientras, el niño juega con unos cubos de madera, aparentemente indiferente a tal transmisión. Este espacio enunciativo es diferente de aquél en el que la televisión transmite un programa muy violento, el nivel de ruido es muy alto con autos chocando, gritos e insultos; mientras, el niño juega con unos cubos de madera, aparentemente indiferente a tal transmisión. Creemos que la frecuencia de unos u otros espacios enunciativos, en la vida infantil, influye determinadamente en su desarrollo tanto cognitivo como lingüístico. Por esta razón, esta investigación propone una descripción muy detallada del ambiente, que incluye todos los factores propuestos por las perspectivas abordadas en este marco teórico, y muchos otros más que no se han propuesto porque no se han considerado, hasta ahora, como significativos.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN:

Los estudios sobre el desarrollo de las funciones mentales suelen denominarse genéticos, en el sentido de génesis, o proceso de origen. Cuando los estudios abarcan una gran cantidad de sujetos, se llaman macrogenéticos. Estos estudios son realizados casi siempre en ámbitos institucionales, casi siempre de la educación formal, con el fin de relacionar uno o unos pocos rasgos de la vida del sujeto (edad, sexo, etnicidad o nivel económico) con su eficiencia en el desempeño en exámenes de rendimiento escolar o de inteligencia. La ventaja de estos estudios es su alcance a grandes grupos de sujetos. Su desventaja radica en la imposibilidad de profundizar en detalles de la vida de éstos.

Cuando los estudios se centran en un número reducido de sujetos (de uno a ocho o diez máximo) se denominan microgenéticos. Estos estudios son realizados por investigadores individuales y casi siempre consisten en un seguimiento detallado del o los sujetos bajo estudio, para registrar tiempos y oportunidades de demostración de desempeños que involucran funciones mentales. La ventaja de estos estudios es que logran profundizar en el detalle de estas demostraciones, mientras que su desventaja radica en que sus resultados se refieren sólo a casos particulares y difícilmente pueden lograr conclusiones generalizables.

La presente investigación pretende lograr una combinación de las ventajas de ambos estudios, es decir, pretendemos llegar a un número grande de sujetos, para aplicarles un examen de español lo suficientemente extenso como para detectar eficiencias por área del lenguaje, y un cuestionario de vida cuyas respuestas nos brinden un panorama detallado del ambiente físico y social en el que el sujeto se desarrolló a través de su infancia y en el inicio de su adolescencia. En el apartado pertinente explicaremos la estructura y propósitos de cada instrumento. Por ahora lo que es conveniente aclarar es que esta investigación combina características de los dos tipos de estudio.

LOS INSTRUMENTOS DE SONDEO

Se generaron dos instrumentos distintos de sondeo; el primer instrumento es un examen de español dirigido a examinar la eficiencia en una serie de áreas componentes de la habilidad lingüística. Este instrumento, que denominaremos Examen de Español, pretende dar respuesta a las preguntas: ¿Pueden definirse áreas de procesamiento lingüístico, de la lengua escrita, que se realizan con relativa autonomía o independencia? Y de ser así, ¿Cuáles serían buenos candidatos para estas áreas de procesamiento y cuál sería su grado de autonomía o independencia? Es decir, el objetivo principal en esta etapa, es determinar el grado de autonomía o independencia entre distintas áreas de desempeño lingüístico. El procedimiento por el cual se propone llegar a estas respuestas, consiste en: (1) elaborar el instrumento de tal

manera que aborde, en unidades discretas, referidas en adelante como *algoritmos*¹⁷, aquellas áreas de procesamiento lingüístico que consideramos buenos prospectos para comportarse en forma autónoma e independiente, referidos en adelante como *dominios lingüísticos*; (2) aplicar este instrumento a una población delimitada lo más discretamente posible; y (3) analizar en la forma más objetiva posible los desempeños de los sujetos, hasta determinar las relaciones entre desempeños en diferentes dominios, a nivel poblacional.

El segundo instrumento es un cuestionario, que denominaremos Cuestionario de vida, que pretende lograr una descripción de la vida de cada sujeto, con respecto a una serie de rasgos biológicos (edad, sexo y composición de la dieta), empáticos (inclinaciones, gustos y preferencias) y sociales (cotidianos, familiares y educativos y epistemológicos).

EL EXAMEN DE ESPAÑOL

Para definir los dominios lingüísticos a evaluar en el Examen de Español, se revisaron instrumentos usados en ámbitos educativos nacionales y de otros países, tanto para selección de ingreso como para requisito de egreso. La recopilación consiste de ejemplares de exámenes que ya fueron utilizados y que se ponen a disposición del público interesado en usarlos como guías para prepararse para el examen real.

Los exámenes y guías consultados fueron:

- Examen de ingreso al nivel preparatoria (medio superior) de la U. N. A. M.
- Examen de ingreso al nivel superior, por líneas (4) de la U. N. A. M.
- Examen de ingreso al nivel pre-vocacional (medio superior) del I. P. N.
- Examen de ingreso al nivel vocacional (superior) del I. P. N.
- Examen de ingreso al nivel superior SAT
- Examen de ingreso al nivel superior GRE
- TOEFL
- Exámenes de evaluación de rendimiento del nivel secundaria ENLACE, años 2004 y 2005
- Exámenes de evaluación de rendimiento del nivel secundaria PISA, años 2004 y 2005

De esta revisión pudimos percatarnos de que cada uno de estos exámenes: primero, constan de distintas áreas de evaluación de la eficiencia lingüística, que son, efectivamente, distintas para cada examen; y segundo, cada examen propone una nomenclatura distinta para las áreas que evalúa. Solamente el área de lectura está presente y se llama igual en todos los exámenes; sin embargo, el abordaje es distinto a través de los exámenes; por ejemplo, aunque todos constan de un texto base y preguntas sobre ese texto, algunos de ellos ponen más énfasis en preguntas meta-lingüísticas (v. g. ¿Cuál es el predicado de la oración?), meta-literarias (v. g. interpretación de acotaciones en una obra de teatro), e incluso meta-pragmáticas (v. g. reconocer el elemento persuasivo oculto en un anuncio), mientras que otros se limitan a hacer

¹⁷ Como ‘algoritmo’ entendemos una combinación *meta-input-tarea-dictamen*, con carácter integral, es decir, con una lógica de relación entre estas cuatro fases de tal manera que cada dictamen sea interpretable como ‘correcto’ o ‘incorrecto’ con un mínimo de ambigüedad.

preguntas de comprensión de la información contenida en el texto. Ninguno de estos exámenes contempla la evaluación de la producción oral y solamente el TOEFL contempla la comprensión auditiva. Es decir que, sin explicar sus razones, todos estos exámenes, al evaluar eficiencia lingüística, están evaluando esta eficiencia en *lengua escrita*.

Nosotros tomamos las siguientes decisiones respecto al Examen de Español: (1) realizar el examen enteramente por escrito y mantener clara esta condicionante a todo lo largo de la investigación; (2) no hacer preguntas metalingüísticas porque, una vez realizada la revisión, consideramos que el conocimiento meta-lingüístico no tiene por qué formar parte de la evaluación de la eficiencia lingüística; (3) construir nuestros propios textos básicos, de manera que pudiéramos hacer algunas tipificaciones de éstos, como la familiaridad o ajenidad del tema, su cercanía o lejanía, o la claridad o ambigüedad del texto en sí; esto nos permitiría medir la capacidad de descontextualización del sujeto al resolver problemas lingüísticos; y (4) construir nuestros propios algoritmos dirigidos a nueve componentes de la capacidad lingüística claramente definidos:

- Ortografía
 - Deletreo
 - Acentuación
- Derivación, con seis direcciones palabra input y palabra meta
- Relaciones de significado
 - Definición
 - Sinonimia
 - Antonimia
 - Analogía
 - Inserción de significados en contexto
- Lectura
- Construcción de textos escritos
- Cohesión
- Razonamiento verbal y
- Razonamiento gráfico-matemático-verbal

La revisión de los exámenes y guías nos brindó un inventario de algoritmos *meta-input-tarea-dictamen*, tanto en lo referente a las *metas*, que constituyen los dominios lingüísticos a evaluar, como en lo referente a las distintas formas de plantear el problema a resolver (*input-tarea*) y la forma de plantear la solución (*dictamen*), en cierto dominio, es decir, la forma particular que toma la combinación *input-tarea-dictamen*. Algunas de las *metas* encontradas se incluyeron en el Examen como dominios a evaluar (como ortografía o inserción de significados en texto), pero también se incluyeron otros dominios para los que no encontramos antecedentes en los instrumentos revisados (como derivación morfológica o definición). Asimismo, algunas de las formas de planteamiento (*input-tarea*) se retomaron para la evaluación de ciertos dominios (como lectura o procesamiento gráfico), mientras que se crearon planteamientos originales para otros dominios (como construcción de enunciados o derivación morfológica).

El Examen de Español propuesto quedó estructurado en forma de un librito de dieciséis páginas de tamaño carta. La primera página se dedicó a la obtención de datos de interés sobre el individuo: nombre, sexo, edad, comunidad de origen (comunidad, municipio, estado), si es hablante de lengua indígena, y si lo es, de cuál, así como también si es zurdo. La distribución de la página se muestra en la Figura 1.

La segunda página se dedicó a tres algoritmos, dos de procesamiento de información representada gráficamente, y uno de procesamiento de información representada tanto gráfica como lingüísticamente. El primer algoritmo de esta página se muestra en la Figura 2 con el mismo tamaño que en el Examen. El *input* de este algoritmo consiste de dieciséis figuras divididas en dos grupos de ocho figuras cada uno. Las figuras del primer grupo representan:

Figura 1
Página 1 del Examen de Español

















DATOS PERSONALES			
NOMBRE _____			
SEXO	M	F	EDAD _____
COMUNIDAD DE ORIGEN _____		MUNICIPIO _____	ESTADO _____
CLAVE _____			
Hablante de lengua indígena →			¿? _____

bebé, tambor, casa, lentes, calcetines, peine, sol, gato. Las figuras del segundo grupo representan: *luna, cepillo, trompeta, ojo, ratón, zapatos, familia, biberón.* Cada figura del primer grupo tiene una raya abajo y cada figura del segundo grupo tiene una letra arriba. La *tarea* consiste en asociar cada figura del primer grupo con una figura del segundo grupo y se expresa en las instrucciones a través de una leyenda que dice: ASOCIE CADA FIGURA DE LA PRIMERA SERIE CON UNA DE LA SEGUNDA SERIE. El *dictamen* se emite escribiendo la letra de la figura del segundo grupo sobre la raya de la figura asociada del primer grupo.

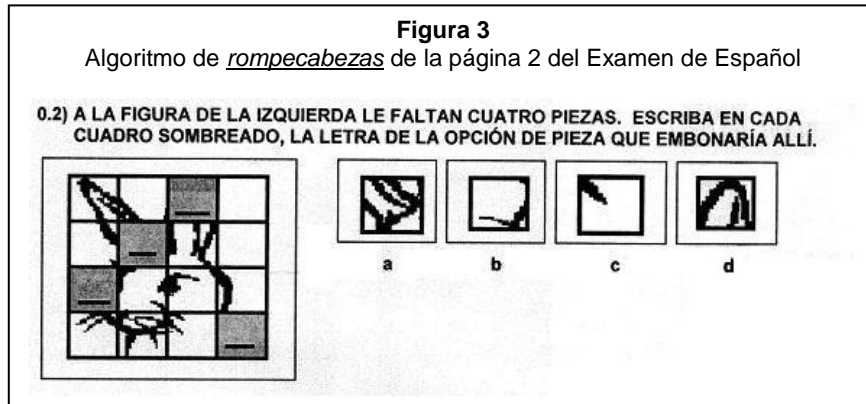
Las asociaciones esperadas, o dictámenes correctos, son: *bebé-biberón, tambor-trompeta, casa-familia, lentes-ojo, calcetines-zapatos, peine-cepillo, sol-luna, gato-ratón.* La respuesta a la primera asociación está especificada, para dar al sujeto un ejemplo de dictamen. A través de lo que resta de esta exposición, este algoritmo será referido como *asociación*.

Figura 2
Algoritmo de asociación de la página 2 del Examen de Español

0: PROCESAMIENTO GRÁFICO
0.1) ASOCIE CADA FIGURA DE LA PRIMERA SERIE CON UNA DE LA SEGUNDA SERIE

							
h	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
a	b	c	d	e	f	g	h
							

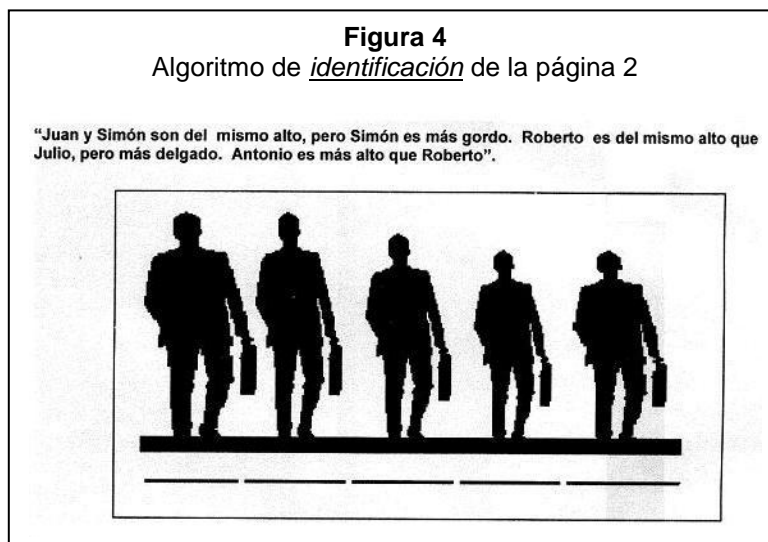
El segundo algoritmo de la página 2 se muestra en la Figura 3. El *input* consiste en un dibujo delineando la cabeza de un conejo, que ha sido dividido en dieciséis cuadros iguales, con una rejilla de 4x4 cuadros. Cuatro de estos cuadros fueron removidos y representados en la parte de la derecha, cada uno con una letra abajo, de la (a) a la (d). En los cuadros que quedaron



vacíos en la figura original se puso una raya. La *tarea* consiste en ubicar cada pieza en su lugar, o ‘armar’ el rompe-cabezas, y se expresa en las instrucciones a través de una leyenda que dice: “A LA FIGURA DE LA IZQUIERDA LE FALTAN CUATRO PIEZAS. ESCRIBA EN

CADA CUADRO SOM-BREADO, LA LETRA DE LA OPCIÓN DE PIEZA QUE EMBONARÍA ALLÍ”. El *dictamen* se emite escribiendo la letra de la pieza en la raya del cuadro vacío que le corresponde. Los dictámenes correctos son, de arriba abajo: *d, a, b, c*. En lo que resta de esta exposición este algoritmo será referido como *rompecabezas*.

El tercer algoritmo de la página 2 se muestra en la Figura 4. El *input* consiste en una figura representando a cinco hombres iguales excepto por su estatura y su robustez. Los dos hombres de la izquierda son los más altos y son del mismo alto, pero el del extremo izquierdo es más robusto. Los dos hombres de la derecha son los más chaparros y también son del mismo alto, pero el de la derecha es más robusto. El hombre del centro es más chaparro que los dos hombres de la izquierda, pero más alto que los dos hombres de la derecha. La figura va acompañada de una breve descripción, apenas suficiente para identificar a cada hombre por su nombre, que dice: “Juan y Simón son del mismo alto, pero Simón es más gordo. Roberto es del mismo alto que Julio, pero más delgado. Antonio es más alto que Roberto”.



El hombre del centro es más chaparro que los dos hombres de la izquierda, pero más alto que los dos hombres de la derecha. La figura va acompañada de una breve descripción, apenas suficiente para identificar a cada hombre por su nombre, que dice: “**Juan y Simón son del mismo alto, pero Simón es más gordo.**

Roberto es del mismo alto que Julio, pero más delgado. Antonio es más alto que Roberto”. Debajo de cada hombre hay una raya. La *tarea* consiste en identificar a cada hombre por su nombre, y se expresa en una leyenda de instrucciones que dice: “PONGA EL NOMBRE A CADA HOMBRE DE LA FIGURA, DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE DESCRIPCIÓN”. El *dictamen* se emite escribiendo el nombre de cada hombre en la raya correspondiente. Los dictámenes correctos son, de izquierda a derecha: *Simón, Juan, Antonio, Roberto, Julio*. En la Figura 5 se muestra el aspecto final de la página 2.



El interés para incluir estos tres algoritmos de la página 2 surge, en primer lugar, de la necesidad de garantizar la aptitud cognitiva del sujeto que presentará el Examen, en tareas no-lingüísticas. Es decir, estos algoritmos son, evidentemente, de muy baja dificultad, con lo cual se esperaba una alta incidencia de respuestas correctas, y por lo tanto, una segregación bastante discreta de los individuos que cometen errores aquí. En segundo lugar, los desempeños en estos algoritmos pueden contrastarse con desempeños en algoritmos lingüísticos del Examen para indicarnos alguna relación (o ausencia de ésta), entre los dos tipos de procesamiento. Finalmente, dada la carga de significado de las representaciones gráficas incluidas, el desempeño de cada sujeto en estos algoritmos puede darnos algún indicio de la *distancia cultural* entre el sujeto y el examen. Esta distancia cultural es uno de los factores que estamos proponiendo como determinantes en el desempeño del sujeto los distintos

dominios lingüísticos incluidos en Examen y es ventajoso tener un indicador no lingüístico para corroborar o desmentir tal influencia.

Las catorce páginas restantes del librito se dedicaron a algoritmos para evaluar los ocho dominios lingüísticos que proponemos como componentes de la facultad *lenguaje*, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
NUEVE DOMINIOS LINGÜÍSTICOS
CONSIDERADOS EN EL EXAMEN

ORTOGRAFÍA - DELETREO
ORTOGRAFÍA - ACENTUACIÓN
MORFOLOGÍA
LÉXICO
COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
ESTRUCTURACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
RAZONAMIENTO VERBAL
RAZONAMIENTO GRÁFICO-MATEMÁTICO-VERBAL
DICTADO
ARTICULACIÓN DE LENGUA ESCRITA
REGLAS DE CORRESPONDENCIA ENTRE LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA

Dictado

La última página del librito, que quedó en blanco, se usó para desarrollar un algoritmo dirigido a evaluar el dominio del sujeto sobre la articulación escrita (que no sobre construcción de escritos) y sobre las regularidades de correspondencia entre la lengua hablada y la lengua escrita. El *input* consiste en la emisión verbal, por parte del aplicador del examen, de un texto con entre 50 y 60 palabras. La emisión se realiza con la lentitud suficiente para dar tiempo a la escritura, e incluye indicaciones sobre signos de

puntuación. La *tarea* consiste en escribir el texto que está siendo escuchado. El *dictamen* se emite al escribir cada letra, cada palabra, o cada signo de puntuación, al decidir poner una letra mayúscula o minúscula, o al poner u omitir un acento. Es decir, se puede cometer el error de escribir mal cualquier palabra. Esto confiere a cada palabra del texto, y de hecho a cada letra, el carácter de *reactivo*. Dicho de otra manera, escribir bien una palabra, cualquier palabra del

texto, constituye un acierto en sí, igual que escribirla mal constituye un error, con lo que las posibilidades de dictámenes erróneos se incrementan enormemente.

El *input* se hizo variar sobre el tema contenido en el texto, con tres *tipos* de temas: (1) familiar-cercano, (2) familiar-lejano, y (3) ajeno-cercano. A continuación se presentan los tres textos.

Con tema familiar-cercano:

Estoy seguro de que fue Juan el que se llevó los lápices de colores el lunes pasado porque lo vi usándolos el miércoles en su casa. Él dijo que apenas los había comprado pero yo no le creo porque estaban igualitos a los de la maestra y además ya se veían bastante usados y no nuevos como él decía.

Con tema familiar-lejano:

La mayoría de la gente cree que la higiene se refiere solamente a la limpieza personal. Muy pocos son los que incluyen en este concepto el entorno inmediato. Así pues, es fácil imaginar a un individuo que pone sumo cuidado en limpiar hasta el último rincón de su cuerpo, haciéndolo en un cuarto de baño muy sucio.

Y con tema ajeno-cercano:

Para comprender cómo reacciona el cerebro a la comicidad, investigadores hicieron que un grupo de sujetos calificara la comicidad de caricaturas mientras monitoreaban la actividad cerebral. A pesar de que tanto hombres como mujeres describían las caricaturas como igualmente cómicas, las áreas de sus cerebros que mostraban actividad eran diferentes.

En lo que resta de esta exposición, estos algoritmos serán referidos como *dictado*, con una segunda especificación referente al tipo de error y al tema-tipo del texto. El tipo de error tendrá que ser establecido de acuerdo a los errores cometidos una vez que la aplicación del instrumento se haya realizado, es decir, no puede ser establecido de antemano.

La variación en el tema del texto, tanto en estos como en otros algoritmos del Examen, se introdujo para establecer una probable variación en el desempeño del sujeto provocada por el tema del texto.

Deletreo

En la página 3 del librito se incluyen tres algoritmos dirigidos a medir ortografía excluyendo acentuación, un dominio que llamaremos *deletreo*. En cada uno de estos algoritmos el *input* es un texto de unas 5 líneas, con un número de palabras mal escritas. El dictamen se emite circulando palabras mal escritas.

El *input* se hizo variar sobre el tema contenido en el texto, con tres *tipos* de temas: (1) familiar-cercano, (2) familiar-lejano, y (3) ajeno-cercano. A continuación se presentan los tres textos del primer grupo:

Con tema familiar-cercano:

Hola, don Santos. Mi mamá acompañó a mi abuela al doctor y dijo que **iva a ablar** para acá desde la **estasión**. Es que la otra **ves** los camiones estaban muy **yenos** y se tardaron como dos **oras** en salir y **yegaron** acá muy noche. En la casa **estávamos** ya muy preocupados. Ahora le **digimos** que hablara desde allá. Así que aquí tengo que esperar. ¿No **a yegado** su **relebo**? Ya se ve usted cansado.

Con tema familiar-lejano:

Sr. Cristóbal Santos: Por el presente le informamos que **asta** ahora nos **a** sido imposible contratar un encargado de **cavina** para los turnos **bespertino** y nocturno, por lo cual le **solisitamos** continúe **aciéndose** usted cargo de ambos, dejando el nocturno sólo para **emerjencias**. Esta **situación** se prolongará sólo hasta el fin del presente mes. Esperamos que para el **inisió** del próximo mes **hallamos** ya contratado a su **relebo**.

Y con tema ajeno-cercano:

La evolución **a** dotado a nuestro cerebro de una **bariedad** de mecanismos para lidiar con los vaivenes de la vida, desde interruptores de **ircuitos** químicos que **iniben** aquellas **ormonas** que causan **sensación** de estrés **asta** redes completas de **nerbios** cuya única función es calmar al **indibiduo**. El problema es que, para funcionar, estos mecanismos requieren frecuentes descansos de esas rutinas de máximo rendimiento constante que **exije** el mundo en el que nos hallamos viviendo.

Tabla 2

Reactivos del dominio *Deletreo*

Texto 1	Texto 2	Texto 3
iva	<u>asta</u>	<u>a</u>
ablar	<u>a</u>	bariedad
estasión	cavina	ircuitos
<u>ves</u>	bespertino	iniben
yenos	solisitamos	ormonas
<u>oras</u>	aciéndose	sensación
yegaron	emerjencias	<u>asta</u>
estávamos	situación	nerbios
digimos	inisió	indibiduo
<u>a</u>	<u>hallamos</u>	exije
yegado	relebo	
relebo		

Las palabras mal escritas, que deben ser circuladas, se presentan en la Tabla 2, por texto. Hay un gradiente de frecuencia de las palabras en el uso de la lengua, de más a menos frecuentes del Texto 1 al Texto 3, un factor que podría mostrarse significativo en el desempeño de los sujetos. Otro elemento que probablemente influya en el desempeño es la presencia de palabras homófonas mal escritas, como los pares a/ha, hasta/asta, ves/vez, horas/oras, y hallamos/hayamos. Es de esperarse que estos reactivos se muestren más difíciles que los no homófonos.

La *tarea* en estos algoritmos, como se dijo arriba, consiste en detectar las palabras mal escritas, y el

dictamen se emite circulándolas. Sin embargo, en estos algoritmos también se puede cometer el error de circular una palabra *bien escrita*. Esto confiere a cada palabra del texto, bien o mal escrita, el carácter de *reactivo*. Dicho de otra manera, no circular una palabra bien escrita constituye un acierto en sí, igual que circularla constituye un error, con lo que las posibilidades de dictámenes erróneos se incrementan enormemente.

En lo que resta de esta exposición, estos algoritmos serán referidos como de *deletreo*.

Acentuación

En las páginas 3 y 4 del librito se incluye un segundo grupo de tres algoritmos, dirigidos a evaluar el dominio de la acentuación ortográfica. El *input* consiste de un texto de unas tres líneas, la *tarea* consiste en detectar aquellas palabras que deben tener acento ortográfico pero no lo tienen, y el *dictamen* se emite poniendo el acento respectivo. El *input* se hizo variar sobre el tema contenido en el texto, con tres *tipos* de temas: (1) familiar-cercano, (2) familiar-lejano, y (3) ajeno-cercano. A continuación se presentan los tres textos de este segundo grupo:

Con tema familiar-cercano:

Maripaz: ¿Porque no viniste ayer a clases? Julio te espero en la entrada hasta que sono la campana y luego te espero a la salida hasta que se canso. Me dijo que iria hasta tu casa a buscarte pero creo que no te encontro. Se le veia muy preocupado o triste. No se. ¿Tienes algun problema?

Con tema familiar-lejano:

Estimado Dr. Romero: El martes pasado le envie un mensaje por correo electronico informandole que el recurso para el pago de sus viaticos y para la compra de los boletos de avion ya está aprobado y preguntandole sobre la fecha en que viajara, para comprar los boletos. Dado que no he recibido respuesta, le envio este correo nuevamente, porque la fecha de la conferencia está ya muy cercana. Le agradeceria nos respondiera hoy mismo.

Y con tema ajeno-cercano:

La embolia cronica, en la cual los pacientes sufren de enfermedad permanente, es la principal causa de incapacidad en adultos en los países desarrollados y el numero de casos nuevos se eleva 7% anualmente, principalmente debido a que las poblaciones estan envejeciendo. Actualmente hay muy pocos tratamientos y los que existen estan dirigidos a los sintomas mas que a la causa. En estudios realizados en animales, celulas embrionarias 'madre' (progenitoras) inyectadas al cerebro o al torrente sanguineo migraron hasta sitios dañados en el cerebro aparentemente atraidas por señales emitidas desde estos sitios.

Las palabras no acentuadas que deben llevar acento se presentan en la Tabla 3, por texto. Se presenta el mismo gradiente de frecuencia de las palabras en el uso de la lengua, de más a menos frecuentes del Texto 1 al Texto 3, un factor que podría mostrarse significativo en el desempeño de los sujetos. Otro elemento que probablemente influya en el desempeño es la presencia de palabras que existen con acento y sin acento como los pares que/qué,

espero/esperó, canso/cansó, se/sé, viajara/viajará, numero/número, mas/más. Es de esperarse que estos reactivos se muestren más difíciles que los no homófonos.

Tabla 3
Reactivos del dominio *Acentuación*

Texto 1	Texto 2	Texto 3
<u>que</u>	<u>envie</u>	<u>cronica</u>
<u>espero</u>	<u>electronico</u>	<u>países</u>
<u>sono</u>	<u>informandole</u>	<u>numero</u>
<u>espero</u>	<u>viaticos</u>	<u>están</u>
<u>canso</u>	<u>avion</u>	<u>están</u>
<u>iria</u>	<u>preguntandole</u>	<u>sintomas</u>
<u>encuentro</u>	<u>viajara</u>	<u>mas</u>
<u>veia</u>	<u>envio</u>	<u>celulas</u>
<u>se</u>	<u>agradeceria</u>	<u>sanguineo</u>
<u>algun</u>		<u>atraidas</u>

La *tarea* en estos algoritmos, como se dijo arriba, consiste en detectar las palabras que necesitan acento y no lo tienen, y el *dictamen* se emite escribiendo el acento en el sitio apropiado. Sin embargo, en estos algoritmos también se puede cometer el error de acentuar una palabra que *no lo requiere*. Esto confiere a cada palabra del texto, requiera o no de acento escrito, el carácter de *reactivo*. Dicho de otra manera, acentuar una palabra que lo requiere constituye un acierto en sí, igual que constituye un error acentuar una palabra que no lo requiere, con lo que las posibilidades de dictámenes erróneos se

incrementan enormemente.

Morfología/Derivación

En las Figuras 6 y 7 se muestran las páginas 3 y 4 del librito con el propósito de ilustrar el aspecto físico que tomaron estas páginas. En la parte inferior de la página 4 del librito se

Figura 6
Aspecto de la página 3 del Examen de Español

1 ORTOGRAFÍA
1.1) CIRCULE LAS PALABRAS QUE ESTÁN MAL ESCRITAS
(1.1.1)
Hola, don Santos. Mi mamá acompañó a mi abuela al doctor y dijo que iba a ablar para acá desde la estación. Es que la otra ves los camiones estaban muy yenos y se tardaron como dos horas en salir y yegaron acá muy noche. En la casa estávamos ya muy preocupados. Ahora le digimos que hablara desde allá. Así que aquí tengo que esperar. ¿No a yegado su relebo? Ya se ve usted cansado.

(1.1.2)
Sr. Cristóbal Santos: Por el presente le informamos que asta ahora nos a sido imposible contratar un encargado de cavina para los turnos bespertino y nocturno, por lo cual le solistamos continúe acióndose usted cargo de ambos, dejando el nocturno sólo para emergencias. Esta situación se prolongará sólo hasta el fin del presente mes. Esperamos que para el inicio del próximo mes hallamos ya contratado a su relebo.

(1.1.3)
La evolución a dotado a nuestro cerebro de una bariedad de mecanismos para lidiar con los vaivenes de la vida, desde interruptores de circuitos químicos que iniben aquellas ormonas que causan sensación de estrés asta redes completas de nerbios cuya única función es calmar al individuo. El problema es que, para funcionar, estos mecanismos requieren frecuentes descansos de esas rutinas de máximo rendimiento constante, que exige el mundo en el que nos hallamos viviendo.

1.2) PONGA TODOS LOS ACENTOS NECESARIOS
(1.2.1)
Maripaz:
¿Por que no viniste ayer a clases? Julio te espero en la entrada hasta que sono la cam-pana y luego te espero a la salida hasta que se canso. Me dijo que iria hasta tu casa a buscarte pero creo que no te encontro. Se le veia muy preocupado o triste. No se. ¿Tienes algun problema?

(1.2.2)
Estimado Dr. Romero:
El martes pasado le envie un mensaje por correo electronico informandole que el recurso para el pago de sus viaticos y para la compra de los boletos de avion ya esta aprobado y preguntandole sobre la fecha en que viajara, para comprar los boletos. Dado que no he recibido respuesta, le envio este correo nuevamente, porque la fecha de la conferencia esta ya muy cercana. Le agradeceria nos respondiera hoy mismo.

Figura 7
Aspecto de la página 4 del Examen de Español

(1.2.3)
La embolia cronica, en la cual los pacientes sufren de enfermedad permanente, es la principal causa de incapacidad en adultos en los países desarrollados y el numero de casos nuevos se eleva 7% anualmente, principalmente debido a que las poblaciones están envejeciendo. Actualmente hay muy pocos tratamientos y los que existen están dirigidos a los síntomas mas que a la causa. En estudios realizados en animales, células embrionarias 'madre' (progenitoras) inyectadas al cerebro o al torrente sanguíneo migraron hasta sitios dañados en el cerebro aparentemente atraídas por señales emitidas desde estos sitios.

2) MORFOLOGÍA
2.1) ESCRIBA EN EL ESPACIO LA PALABRA DERIVADA DE LA MISMA RAÍZ QUE EL ANTECEDENTE, DE LA CATEGORÍA SOLICITADA, COMO EN CADA EJEMPLO

ADJETIVO	SUSTANTIVO	SUSTANTIVO	ADJETIVO
SOCIAL	SOCIEDAD	PLENITUD	PLENO
SIMPÁTICO		AMABILIDAD	
COMPROMETIDO		FRECUENCIA	
RÁPIDO		PRECAUCIÓN	
LARGO		NATURALEZA	
SATISFECHO		SORPRESA	
SENSIBLE		IRA	

ADJETIVO	VERBO	VERBO	ADJETIVO
SECO	SECAR	ELECTRIFICAR	ELÉCTRICO
SIMPÁTICO		AMENAZAR	
BELLO		LIMPIAR	
AMPLIO		DESEAR	
SATISFECHO		PROFUNDIZAR	
CORRECTO		CIRCUNNDAR	
SENSIBLE		PERMANECER	

SUSTANTIVO	VERBO	VERBO	SUSTANTIVO
LUZ	ILUMINAR	CONVOCAR	CONVOCATORIA
CREENCIA		PENSAR	
PÉRDIDA		APRESURAR	
CAUSA		CONSUMIR	
FLUCTUACIÓN		DEBATIR	
HUMEDAD		PERTURBAR	
SUGERENCIA		PERMANECER	

plantean seis algoritmos sobre derivación morfológica. En estos algoritmos, el *input* consiste de seis palabras de la misma clase (sustantivo, adjetivo o verbo), la *tarea* consiste en aplicar derivación morfológica para transformar cada palabra hacia una clase meta (de sustantivo a

verbo, de sustantivo a adjetivo, de adjetivo a sustantivo, de adjetivo a verbo, de verbo a sustantivo y de verbo a adjetivo), y el *dictamen* se emite escribiendo la palabra transformada en el espacio que se proporciona convenientemente. El primer reactivo de cada algoritmo está respondido para ilustrar lo que se solicita. Las palabras originales, la transformación solicitada, así como el dictamen correcto se detallan en la Tabla 4.

Como puede verse, aunque en todos estos algoritmos el dominio general es el mismo, la *meta* particular de cada uno es diferente, en vista de que la clase de la palabra origen y la clase de la palabra solicitada son diferentes en cada algoritmo. Esta variación se plantea para establecer una posible dificultad diferencial en cada tipo de transformación.

Tabla 4
Reactivos del dominio *Derivación*

<u>ADJETIVO</u>	<u>SUSTANTIVO</u>	<u>SUSTANTIVO</u>	<u>ADJETIVO</u>
SOCIAL	SOCIEDAD	PLENITUD	PLENO
SIMPÁTICO	<i>SIMPATÍA</i>	AMABILIDAD	<i>AMABLE</i>
COMPROMETIDO	<i>COMPROMISO</i>	FRECUENCIA	<i>FRECUENTE</i>
RÁPIDO	<i>RAPIDEZ</i>	PRECAUCIÓN	<i>CAUTO</i>
LARGO	<i>LONGITUD</i>	NATURALEZA	<i>NATURAL</i>
SATISFECHO	<i>SATISFACCIÓN</i>	SORPRESA	<i>SORPRENDEnte</i>
SENSIBLE	<i>SENSIBILIDAD</i>	IRA	<i>IRACUNDO O</i>

<u>ADJETIVO</u>	<u>VERBO</u>	<u>VERBO</u>	<u>ADJETIVO</u>
SECO	SECAR	ELECTRIFICAR	ELÉCTRICO
SIMPÁTICO	<i>SIMPATIZAR</i>	AMENAZAR	<i>AMENAZANTE</i>
BELLO	<i>EMBELLECER</i>	LIMPIAR	<i>LIMPIO</i>
AMPLIO	<i>AMPLIAR</i>	DESEAR	<i>DESEABLE</i>
SATISFECHO	<i>SATISFACER</i>	PROFUNDIZAR	<i>PROFUNDO</i>
CORRECTO	<i>CORREGIR</i>	CIRCUNDAR	<i>CIRCUNDANTE</i>
SENSIBLE	<i>SENTIR</i>	PERMANECER	<i>PERMANENTE</i>

<u>SUSTANTIVO</u>	<u>VERBO</u>	<u>VERBO</u>	<u>SUSTANTIVO</u>
LUZ	ILUMINAR	CONVOCAR	CONVOCATORIA
CREENCIA	<i>CREER</i>	PENSAR	<i>PENSAMIENTO</i>
PÉRDIDA	<i>PERDER</i>	APRESURAR	<i>PRISA</i>
CAUSA	<i>CAUSAR</i>	CONSUMIR	<i>CONSUMO</i>
FLUCTUACIÓN	<i>FLUCTUAR</i>	DEBATIR	<i>DEBATE</i>
HUMEDAD	<i>HUMEDECER</i>	PERTURBAR	<i>PERTURBACIÓN</i>
SUGERENCIA	<i>SUGERIR</i>	PERMANECER	<i>PERMANENCIA</i>

En lo que resta de esta exposición, estos algoritmos serán referidos como de *morfología-derivación*, especificando la transformación particular de cada uno: *sustantivo/verbo*, *sustantivo/adjetivo*, *adjetivo/sustantivo*, *adjetivo/verbo*, *verbo/sustantivo* y *verbo/adjetivo*.

Respecto a la frecuencia de uso de cada par palabras, como puede verse en la Tabla 4, que reproduce el conjunto de algoritmos tal y como se presentó en el Examen, es de notarse que

hay pares donde ambos miembros son de frecuencia relativamente alta de uso, como el caso de ‘simpático-simpatía’, mientras que hay pares donde sólo el primer miembro es de frecuencia alta y el segundo es de frecuencia más baja, como es el caso de ‘bello-embellecer’, o al revés, como en el caso de ‘sensible-sentir’, y finalmente pares donde ambos miembros son de baja frecuencia, como en el caso de ‘fluctuación-fluctuar’. Este factor seguramente influirá en la dificultad de cada reactivo, con una mayor facilidad para aquellos pares de alta frecuencia y una mayor dificultad para aquellos pares de baja frecuencia. En el caso de los pares donde un solo miembro es de alta frecuencia de uso y el otro no, se esperaría un mejor desempeño cuando el miembro de alta frecuencia es el que tiene que ser producido, y un desempeño menos eficiente cuando el miembro que tiene que producirse es el de baja frecuencia.

Léxico

En las páginas 5 y 6 del librito se plantean cinco algoritmos sobre léxico. El aspecto que tomaron estas dos páginas se muestra en las figuras 8 y 9. Cada uno de estos algoritmos tiene una meta distinta del dominio general de los significados y las relaciones entre ellos, que va desde *definición* hasta *antonimia*, *sinonimia*, *analogía* e *inserción de significados en texto*.

Figura 8
Aspecto de la página 5 del Examen de Español

5

3) LEXICÓN
3.1) MARQUE LA OPCIÓN (a, b, c, d o e) QUE EXPRESA UNA RELACIÓN SIMILAR A LA EXPRESADA EN EL ANTECEDENTE, COMO SE EJEMPLIFICA EN EL PRIMER REACTIVO:

1) LEÑO es a MADERA como: a) LLANTA es a AUTO b) CERA es a VELA c) REBANADA es a QUESO d) ESPUMA es a JABÓN e) PASA es a UVA	4) LENGUA es a CALÓ como: a) LITERATURA es a DOCUMENTO b) LIMOSINA es a SEDÁN c) FRESCO es a MURAL d) HABLA es a DEBATE e) POESÍA es a ODA
2) GRAMO es a PESO como: a) ESTANQUE es a PROFUNDIDAD b) CÍRCULO es a CIRCUNFERENCIA c) TERMÓMETRO es a TEMPERATURA d) YARDA es a LONGITUD e) METRO es a ALTURA	5) EDITORIAL es a OPINIÓN como: a) LICENCIA es a AUTORIZACIÓN b) ANOTACIÓN es a GUION c) ENSAYO es a PUBLICACIÓN d) ENCABEZADO es a PERIÓDICO e) RESUMEN es a ÍNDICE
3) TALENTO es a PRODIGIO como: a) INTUICIÓN es a REFERENCIA b) DOGMATISMO es a MEDIADOR c) MEDICINA es a MÉDICO d) EFICIENCIA es a CAMPEÓN e) DECENCIA es a VECINO	6) JURISPRUDENCIA es a LEY como: a) RADIOGRAFÍA es a CIENCIA b) NOSTALGIA es a HERENCIA c) FILOSOFÍA es a TRADICIÓN d) PEDAGOGÍA es a EDUCACIÓN e) DEMAGOGIA es a HISTORIA

3.2) RELACIONE LAS DOS COLUMNAS ENCONTRANDO EN LA COLUMNA DE LA DERECHA EL ADJETIVO QUE EXPRESA UN SIGNIFICADO SIMILAR AL DE LA IZQUIERDA, COMO SE EJEMPLIFICA EN EL PRIMER REACTIVO.	3.3) RELACIONE LAS DOS COLUMNAS ENCONTRANDO EN LA COLUMNA DE LA DERECHA EL ADJETIVO QUE EXPRESA UN SIGNIFICADO OPUESTO AL DE LA IZQUIERDA, COMO SE EJEMPLIFICA EN EL PRIMER REACTIVO.
---	---

1 DEMORADO a	1 CAUSAL e
2 DESPLAZADO b	2 ASPERO e
3 DIBUJADO c	3 COMPACTADO e
4 ENCUBIERTO d	4 CONCATENADO e
5 IDEADO e	5 HOSTIL e
6 IMPULSADO f	6 IMPULSIVO f
7 INFLUIDO g	7 UBICUO g
8 PRECIGNADO h	8 INCONCLUSO h
9 SÉCIL i	9 MITIGADO i
10 SUBLIMINAL j	10 NOVEDOSO j
11 CONSPICUO k	11 REDUCIDO k

Figura 9
Aspecto de la página 6 del Examen de Español

6

3.4) RELACIONE CADA PALABRA DE LA COLUMNA 1 CON UNA DE LA COLUMNA 2 Y UNA ACLARACIÓN DE LA COLUMNA 3, PARA FORMAR SU DEFINICIÓN, COMO SE EJEMPLIFICA EN EL PRIMER REACTIVO

1	2	3
1 COLESTEROL	a ACTIVIDAD	a de cambiar de forma
2 COSECHA	b ÁREA	b de coleccionar producto cultivado
3 DELTA	c CAPACIDAD	c de objetos y herramientas
4 DISPOSITIVO	d CONJUNTO	d de tiempo o de valor
5 ENSAYO	e CREENCIA	e de tierra baja, plana, donde un río desemboca al mar
6 EQUIPO	f EJEMPLO	f del lenguaje para convencer
7 FALACIA	g LAPSO	g falsa
8 FLEXIBILIDAD	h MECANISMO	h grasa encontrada en tejido y sangre de todos los animales
9 INTERVALO	i NOMBRE	i inventado para un propósito particular
10 PARADIGMA	j OBJETO	j para conocer la eficiencia de un proceso
11 PERSUASIÓN	k PRUEBA	k típico usado como modelo
12 PSEUDÓNIMO	l SUSTANCIA	l usado por un autor en lugar de su nombre real
13 RECURSO	m USO	m valioso para la sobrevivencia

3.5) SELECCIONE EL PAR DE PALABRAS QUE MEJOR LLENEN LOS DOS ESPACIOS EN BLANCO DE CADA PASAJE, COMO SE EJEMPLIFICA EN EL PRIMER REACTIVO

1) Los agrónomos están cada vez más preocupados por la 'desertificación', el fenómeno que está convirtiendo muchos campos agrícolas _____ del mundo en tierra _____ incapaz de sostener población alguna.	a) pobrísimos ... marginal b) fértiles ... estéril c) productivos ... florciente d) áridos ... próspera e) enormes ... saturada
2) La ciencia avanza en una espiral _____ porque cada nuevo esquema conceptual _____ los fenómenos explicados por sus predecesores y añade a esas explicaciones.	a) discontinua ... refutar b) repetitiva ... confundir c) anómala ... capturar d) explosiva ... cuestionar e) cada vez más amplia ... abarca
3) Los médicos rechazaron la técnica experimental porque, a pesar de que _____ algunos problemas, también producía nuevas _____.	a) solucionaba ... complicaciones b) facilitaba ... interpretaciones c) clarificaba ... datos d) causaba ... hipótesis e) revelaba ... inconsistencias
4) La cortesía no es un atributo _____ de la conducta humana, sino más bien una virtud _____ central a la convivencia humana cuya existencia está siendo _____ por la idea de que es mejor 'decir lo que se siente'.	a) ubicuo ... socavada b) trivial ... amenazada c) indigno ... prevenida d) apreciado ... repudiada e) necesario ... afectada
5) _____ de los primeros intentos realizados por los griegos para explicar la operación del cosmos llevaron a los pensadores a cuestionarse _____ de la razón humana.	a) La dificultad ... el origen b) El significado ... la supremacía c) La complejidad ... la realidad d) Las equivocaciones ... la sutileza e) El fracaso ... la eficacia

El algoritmo para *definición* quedó ubicado en la parte superior de la página 6. En la Tabla 5 se muestra este algoritmo de tamaño natural. El input, como puede verse, consta de tres columnas; la primera contiene una lista de objetos, concretos y abstractos; cada miembro tiene un número a la izquierda, del (1) al (13), y dos cuadros vacíos a la derecha. La segunda

columna contiene una lista de clases de objetos, cada una con una letra de la (a) a la (m) a la derecha, y la tercera tiene una lista de descripciones particulares, también cada miembro con una letra de la (a) a la (m). La *tarea* consiste en relacionar las tres columnas para formar las definiciones de las 13 palabras a la izquierda. El *dictamen* se emite escribiendo una letra, representando a un miembro de la segunda columna (la clase), en el primer cuadro a la

Tabla 5
Reactivos del algoritmo de *Definición*

1	COLESTEROL	<i>l</i>	<i>h</i>	a	ACTIVIDAD	a	de cambiar de forma
2	COSECHA			b	ÁREA	b	de colectar producto cultivado
3	DELTA			c	CAPACIDAD	c	de objetos y herramientas
4	DISPOSITIVO			d	CONJUNTO	d	de tiempo o de valor
5	ENSAYO			e	CREENCIA	e	de tierra baja, plana, donde un río desemboca al mar
6	EQUIPO			f	EJEMPLO	f	del lenguaje para convencer
7	FALACIA			g	LAPSO	g	falsa
8	FLEXIBILIDAD			h	MECANISMO	h	grasa encontrada en tejido y sangre de todos los animales
9	INTERVALO			i	NOMBRE	i	inventado para un propósito particular
10	PARADIGMA			j	OBJETO	j	para conocer la eficiencia de un proceso
11	PERSUASIÓN			k	PRUEBA	k	típico usado como modelo
12	PSEUDÓNIMO			l	SUSTANCIA	l	usado por un autor en lugar de su nombre real
13	RECURSO			m	USO	m	valioso para la sobrevivencia

derecha del objeto, y una letra de la tercera columna, representando la descripción particular del objeto. El primer reactivo está respondido para ilustrar al sujeto sobre lo que debe hacer. Este reactivo brinda la definición de ‘COLESTEROL’, con la clase ‘SUSTANCIA (l)’ y la descripción particular ‘GRASA ENCONTRADA EN TEJIDO Y SANGRE DE TODOS LOS ANIMALES (h)’.

Tabla 6
Dictámenes del algoritmo
de *Definición*

1	COLESTEROL	<i>l</i>	<i>h</i>
2	COSECHA	<i>a</i>	<i>b</i>
3	DELTA	<i>b</i>	<i>e</i>
4	DISPOSITIVO	<i>h</i>	<i>i</i>
5	ENSAYO	<i>k</i>	<i>j</i>
6	EQUIPO	<i>d</i>	<i>c</i>
7	FALACIA	<i>e</i>	<i>g</i>
8	FLEXIBILIDAD	<i>c</i>	<i>a</i>
9	INTERVALO	<i>g</i>	<i>d</i>
10	PARADIGMA	<i>f</i>	<i>k</i>
11	PERSUASIÓN	<i>m</i>	<i>f</i>
12	PSEUDÓNIMO	<i>i</i>	<i>l</i>
13	RECURSO	<i>j</i>	<i>m</i>

El aspecto que debe tomar el *input* una vez respondidos todos los reactivos se muestra en la Tabla 6, y las doce definiciones esperadas son:

- (2) **COSECHA** – ACTIVIDAD (a) – DE COLECTAR PRODUCTO CULTIVADO (b)
- (3) **DELTA** – ÁREA (b) – DE TIERRA BAJA, PLANA, DONDE UN RÍO DESEMBOCA AL MAR (e)
- (4) **DISPOSITIVO** – MECANISMO (h) – INVENTADO PARA UN PROPÓSITO PARTICULAR (i)
- (5) **ENSAYO** – PRUEBA (k) – PARA CONOCER LA EFICIENCIA DE UN PROCESO (j)
- (6) **EQUIPO** – (d) – DE OBJETOS Y HERRAMIENTAS (c)
- (7) **FALACIA** – CREENCIA (e) – FALSA
- (8) **FLEXIBILIDAD** – CAPACIDAD (c) – DE CAMBIAR DE FORMA (a)
- (9) **INTERVALO** – LAPSO (g) – DE TIEMPO O DE VALOR (d)
- (10) **PARADIGMA** – EJEMPLO (f) – TOMADO COMO MODELO
- (11) **PERSUASIÓN** – USO (m) – DEL LENGUAJE PARA CONVENCER
- (12) **PSEUDÓNIMO** – NOMBRE (i) – USADO POR UN AUTOR EN LUGAR DE SU NOMBRE REAL (l)
- (13) **RECURSO** – OBJETO (f) – VALIOSO PARA LA SOBREVIVENCIA (m)

Los algoritmos para *antonimia* y *sinonimia* quedaron ubicados en la parte inferior de la página 5. En la Tabla 7 y 8 se muestran de tamaño natural; la Tabla 7 muestra el algoritmo para

antonimia y la Tabla 8 el algoritmo para *sinonimia*. En cada uno, el *input* consiste en dos columnas con listas de 12 palabras. Cada miembro de la primera columna tiene un número a la izquierda y un cuadro vacío a la derecha, y cada miembro de la segunda columna tiene una letra a la derecha. La *tarea* consiste en relacionar el significado de cada miembro de la primera columna con aquél de un miembro de la segunda. En el algoritmo de *antonimia* deben relacionarse significados opuestos, mientras que en el de *sinonimia* deben relacionarse significados similares. El *dictamen* se emite escribiendo una letra en el cuadro vacío. El primer reactivo de cada algoritmo está respondido, para ilustrar al sujeto sobre la forma de emitir el dictamen.

1	CAUSAL	<i>b</i>	ACENTUADO	<i>a</i>
2	CONCATENADO		CASUAL	<i>b</i>
3	ESTERILIZADO		CONOCIDO	<i>c</i>
4	INCOHERENTE		CONTAMINADO	<i>d</i>
5	INCREMENTADO		DISMINUIDO	<i>e</i>
6	MITIGADO		INCONEXO	<i>f</i>
7	NOVEDOSO		LOCALIZADO	<i>k</i>
8	HOSTIL		AMISTOSO	<i>g</i>
9	SÉSIL		METÓDICO	<i>h</i>
10	SUBLIMINAL		MÓVIL	<i>i</i>
11	ÁSPERO		PERCEPTIBLE	<i>j</i>
12	UBICUO		TERSO	<i>l</i>

1	AFECTAR	<i>e</i>	CREAR	<i>a</i>
2	COMPACTAR		DELINEAR	<i>b</i>
3	CONCLUIR		DIRIGIR	<i>c</i>
4	CONducIR		DISMINUIR	<i>d</i>
5	CUBRIR	..	INFLUIR	<i>e</i>
6	DESPLAZAR		MOVER	<i>f</i>
7	DIBUJAR		OCULTAR	<i>k</i>
8	IDEAR		PRESIONAR	<i>g</i>
9	IMPULSAR		PROMOVER	<i>h</i>
10	OPRIMIR		REPLANTEAR	<i>i</i>
11	PARAFRASEAR		TERMINAR	<i>j</i>
12	REDUCIR		UNIR	<i>l</i>

El aspecto que debe tomar el *input* una vez respondidos todos los reactivos de *antonimia* se muestra en la Tabla 9 y los pares de antónimos esperados son:

1	CAUSAL	<i>b</i>	ACENTUADO	<i>a</i>
2	CONCATENADO	<i>f</i>	CASUAL	<i>b</i>
3	ESTERILIZADO	<i>d</i>	CONOCIDO	<i>c</i>
4	INCOHERENTE	<i>h</i>	CONTAMINADO	<i>d</i>
5	INCREMENTADO	<i>e</i>	DISMINUIDO	<i>e</i>
6	MITIGADO	<i>a</i>	INCONEXO	<i>f</i>
7	NOVEDOSO	<i>c</i>	LOCALIZADO	<i>k</i>
8	HOSTIL	<i>g</i>	AMISTOSO	<i>g</i>
9	SÉSIL	<i>i</i>	METÓDICO	<i>h</i>
10	SUBLIMINAL	<i>j</i>	MÓVIL	<i>i</i>
11	ÁSPERO	<i>l</i>	PERCEPTIBLE	<i>j</i>
12	UBICUO	<i>k</i>	TERSO	<i>l</i>

- (2) CONCATENADO – INCONEXO (f)
- (3) ESTERILIZADO – CONTAMINADO (d)
- (4) INCOHERENTE – METÓDICO (h)
- (5) INCREMENTADO – DISMINUIDO (e)
- (6) MITIGADO – ACENTUADO (a)
- (7) NOVEDOSO – CONOCIDO (c)
- (8) HOSTIL – AMISTOSO (g)
- (9) SÉSIL – MÓVIL (i)
- (10) SUBLIMINAL – PERCEPTIBLE (j)
- (11) ÁSPERO – TERSO (l)
- (12) UBICUO – LOCALIZADO (k)

Para el caso del algoritmo de *sinonimia*, el aspecto que debe tomar el *input* una vez respondidos todos los reactivos se muestra en la Tabla 10 y los pares de sinónimos esperados son:

Tabla 10
Dictámenes del algoritmo de *Sinonimia*

1	AFECTAR	<i>e</i>	CREAR	a
2	COMPACTAR	<i>l</i>	DELINEAR	b
3	CONCLUIR	<i>j</i>	DIRIGIR	c
4	CONducIR	<i>c</i>	DISMINUIR	d
5	CUBRIR	<i>k</i>	INFLUIR	e
6	DESPLAZAR	<i>f</i>	MOVER	f
7	DIBUJAR	<i>b</i>	OCULTAR	k
8	IDEAR	<i>a</i>	PRESIONAR	g
9	IMPULSAR	<i>h</i>	PROMOVER	h
10	OPRIMIR	<i>g</i>	REPLANTEAR	i
11	PARAFRASEAR	<i>i</i>	TERMINAR	j
12	REDUCIR	<i>d</i>	UNIR	l

COMPACTAR – UNIR
 CONCLUIR – TERMINAR
 CONducIR – DIRIGIR
 CUBRIR -- OCULTAR
 DESPLAZAR – MOVER
 DIBUJAR – DELINEAR
 IDEAR – CREAR
 IMPULSAR – PROMOVER
 OPRIMIR – PRESIONAR
 PARAFRASEAR – REPLANTEAR
 REDUCIR -- DISMINUIR

Los seis algoritmos para *analogías* quedaron ubicados en la parte superior de la página 5. En la Tabla 11 se muestran estos algoritmos de tamaño natural. El *input* en cada algoritmo consta de dos partes; en la primera parte se da un par de significados que guardan una cierta relación entre sí, expuestos en forma ‘A es a B como...’, y en la segunda se dan cinco pares de significados, cada par guardando una relación entre los dos miembros, expuestos en forma ‘C es a D’. Cada uno de estos cinco pares tiene una letra a la izquierda.

La *tarea* consiste en encontrar, entre los cinco pares, aquél en el que la relación entre los dos significados sea similar a la relación entre los dos significados del primer par; es decir, encontrar una relación análoga. El *dictamen* se emite marcando la letra a la izquierda del par que guarda una relación análoga a la del par original. En el primer algoritmo se brinda la respuesta para ilustrar al sujeto sobre la forma de emitir el dictamen.

La analogía correcta para cada algoritmo es:

GRAMO es a PESO como YARDA es a LONGITUD
 TALENTO es a PRODIGIO como EFICIENCIA es a CAMPEÓN
 LENGUA es a CALÓ como POESÍA es a ODA
 EDITORIAL es a OPINIÓN como LICENCIA es a AUTORIZACIÓN
 JURISPRUDENCIA es a LEY como PEDAGOGÍA es a EDUCACIÓN

Tabla 11
Reactivos del algoritmo de *Analogía*

	<u>LEÑO</u>	es a	<u>MADERA</u>	como:		<u>GRAMO</u>	es a	<u>PESO</u>	como:
a	LLANTA	es a	AUTO		a	ESTANQUE	es a	PROFUNDIDAD	
b	CERA	es a	VELA		b	CÍRCULO	es a	CIRCUNFERENCIA	
c	REBANADA	es a	QUESO		c	TERMÓMETRO	es a	TEMPERATURA	
d	ESPUMA	es a	JABÓN		d	YARDA	es a	LONGITUD	
e	PASA	es a	UVA		e	METRO	es a	ALTURA	
	<u>TALENTO</u>	es a	<u>PRODIGIO</u>	como:		<u>LENGUA</u>	es a	<u>CALÓ</u>	como:
a	INTUICIÓN	es a	REFERENCIA		a	LITERATURA	es a	DOCUMENTO	
b	DOGMATISMO	es a	MEDIADOR		b	LIMOSINA	es a	SEDÁN	
c	MEDICINA	es a	MÉDICO		c	FRESCO	es a	MURAL	
d	EFICIENCIA	es a	CAMPEÓN		d	HABLA	es a	DEBATE	
e	DECENCIA	es a	VECINO		e	POESÍA	es a	ODA	
	<u>EDITORIAL</u>	es a	<u>OPINIÓN</u>	como:		<u>JURISPRUDENCIA</u>	es a	<u>LEY</u>	como:
a	LICENCIA	es a	AUTORIZACIÓN		a	RADIOGRAFÍA	es a	CIENCIA	
b	ANOTACIÓN	es a	GUIÓN		b	NOSTALGIA	es a	HERENCIA	
c	ENSAYO	es a	PUBLICACIÓN		c	FILOSOFÍA	es a	TRADICIÓN	
d	ENCABEZADO	es a	PERIÓDICO		d	PEDAGOGÍA	es a	EDUCACIÓN	
e	RESUMEN	es a	COEFICIENTE		e	DEMAGOGIA	es a	HISTORIA	

Los cinco algoritmos referentes a la *inserción de significados en texto*, que en adelante serán referidos como algoritmos de *inserción*, quedaron ubicados en la parte inferior de la página 6. En el Cuadro 1 se muestran estos algoritmos en su forma natural.

El *input* para cada algoritmo consta de dos partes. La primera parte es un texto breve, de unas tres líneas, completo y coherente, al que se le han extraído dos palabras (en el sentido de par forma-significado), dejando marcado el espacio que ocupaban antes de la extracción. La segunda parte brinda cinco pares de palabras, cada par con una letra a la izquierda. La *tarea* consiste en detectar las dos palabras que pueden llenar los espacios en el texto original, atendiendo a sus significados. El *dictamen* se emite marcando la letra a la izquierda del par apropiado. En el primer algoritmo se ha marcado la respuesta correcta para ilustrar al sujeto sobre la forma apropiada de emitir el dictamen.

Los dictámenes correctos en los cuatro algoritmos restantes son: (2) (e), (3) (a), (4) (b), (5) (e), para rendir los enunciados:

2) La ciencia avanza en una espiral *CADA VEZ MÁS AMPLIA* porque cada nuevo esquema conceptual *ABARCA* los fenómenos explicados por sus predecesores y añade a esas explicaciones.

3) Los médicos rechazaron la técnica experimental porque, a pesar de que *SOLUCIONABA* algunos problemas, también producía nuevas *COMPLICACIONES*.

4) La cortesía no es un atributo *TRIVIAL* de la conducta humana, sino más bien una virtud central a la convivencia humana cuya existencia está siendo *AMENAZADA* por la idea de que es mejor ‘decir lo que se siente’.

5) *EL FRACASO* de los primeros intentos realizados por los griegos para explicar la operación del cosmos llevaron a los pensadores a cuestionarse *LA EFICACIA* de la razón humana.

Cuadro 1

Reactivos del algoritmo de *Inserción de Significados*

- | | |
|--|---|
| 1) Los agrónomos están cada vez más preocupados por la ‘desertificación’, el fenómeno que está convirtiendo muchos campos agrícolas ----- del mundo en tierra ----- incapaz de sostener población alguna. | a) pobrísimos ... marginal
b) fértiles ... estéril
c) productivos ... floreciente
d) áridos ... próspera
e) enormes ... satura |
| 2) La ciencia avanza en una espiral ----- porque cada nuevo esquema conceptual ----- los fenómenos explicados por sus predecesores y añade a esas explicaciones. | a) discontinua ... refutar
b) repetitiva ... confunde
c) anómala ... captura
d) explosiva ... cuestiona
e) cada vez más amplia ... abarca |
| 3) Los médicos rechazaron la técnica experimental porque, a pesar de que ----- algunos problemas, también producía nuevas -----. | a) solucionaba ... complicaciones
b) facilitaba ... interpretaciones
c) clarificaba ... datos
d) causaba ... hipótesis
e) revelaba ... inconsistencias |
| 4) La cortesía no es un atributo ----- de la conducta humana, sino más bien una virtud central a la convivencia humana cuya existencia está siendo ----- por la idea de que es mejor ‘decir lo que se siente’. | a) ubicuo ... socavada
b) trivial ... amenazada
c) indigno ... prevenida
d) apreciado ... repudiada
e) necesario ... afectada |
| 5) ----- de los primeros intentos realizados por los griegos para explicar la operación del cosmos llevaron a los pensadores a cuestionarse ----- de la razón humana. | a) La dificultad ... el origen
b) El significado ... la supremacía
c) La complejidad ... la realidad
d) Las equivocaciones ... la sutileza
e) El fracaso ... la eficacia |

Comprensión de textos escritos

En las páginas 7, 8, 9 y 10 del librito quedaron ubicados los seis algoritmos dirigidos a la comprensión de textos escritos, en adelante referidos como algoritmos de *lectura*. Estos algoritmos marcan la entrada a procesamientos más complejos de articulación lingüística, que constituyen formas de lengua *en uso*, y que conforman representaciones enormemente más comprensivas de información que el nivel palabra.

En los seis algoritmos, el *input* tiene dos partes. En la primera se brinda un texto escrito, de seis a siete líneas. La segunda consta de cinco preguntas respecto a la información del texto, y cuatro opciones de respuesta. En las Tablas 14-19 se muestran los *input* para cada algoritmo, de tamaño natural.

El tema del texto se hizo variar, como se muestra en la Tabla 12, en tres tipos: familiar, lejano y ajeno, como en los algoritmos de *deletreo* y *acentuación*. Pero además se introdujo una variable con respecto a la complejidad estructural del texto. Los textos simples de los algoritmos 1, 2 y 3, Cuadros del 2 al 4, están estructurados con oraciones simples solamente, mientras que los textos complejos de los algoritmos 4, 5 y 6, Cuadros del 5 al 7, incluyen oraciones subordinadas y cláusulas complejas. Esta variación se introdujo con el propósito de determinar la influencia de la complejidad del texto sobre el desempeño en su comprensión, en los tres tipos de temas que ya hemos descrito.

Tabla 12
Ejes de tipificación de los textos del dominio
Comprensión de Textos Escritos

	FAMILIAR	LEJANO	AJENO
SIMPLE	1	2	3
COMPLEJO	4	6	5

Cuadro 2
Input del algoritmo *Lectura 1*

Los orígenes del niño son evidentes. Es blanco. Sus ojos son almendrados. Su pelo es negro. En todo eso se parece a Clara. En los gestos, en los gustos, en la risa y hasta en sus chistes, es igualito a Gerardo. Ambas familias están encantadas. Todos lo adoran. A doña Celia y a don Carlos la expresión se les endulza al mirar sus ojos. Especialmente don Carlos parece remontarse con nostalgia a sus años mozos, de amor juvenil. Los ojos almendrados del niño, tan parecidos a los de doña Celia, tienen ese efecto. Doña Regu, por tantos años viuda, tan seca y rígida para educar a su hijo, ahora se reblandece toda ante el guiño del niño sonriente. El gesto le recuerda un amor por largo tiempo guardado en un rincón del pensamiento.

1) ¿Quiénes son los papás de Clara?

- a) Doña Celia y Gerardo
- b) Gerardo y Clara
- c) Doña Regu y Gerardo
- d) Doña Celia y don Carlos

2) ¿Cuántos abuelos vivos tiene el niño?

- a) Uno
- b) Dos
- c) Tres
- d) Cuatro

3) ¿Cuánto hace que murió el abuelo paterno del niño?

- a) Muchos años
- b) Algunos años
- c) Un año
- d) Seis meses

4) ¿Porqué los ojos del niño ponen nostálgico a don Carlos?

- a) Porque los ojos del niño se parecen a los de Clara
- b) Porque los ojos del niño se parecen a los de Celia
- c) Porque el niño le hace recordar cuando él era niño
- d) Porque lo quiere mucho

5) ¿A quién se parece el niño cuando guiña el ojo sonriendo?

- a) A Don Carlos
- b) A Doña Celia
- c) Al abuelo paterno
- d) A Doña Regu

Cuadro 3
Input del algoritmo *Lectura 2*

Todas las casas familiares en la isla de Java, en Indonesia, tienen en el traspatio un estanque con peces de especies comestibles y plantas aboneras. La materia fecal humana y de animales se desaloja en estos estanques ya sea directamente, por escorrentía o por tubería. Los peces y las plantas se colectan periódicamente, de acuerdo a las necesidades de la unidad familiar. El agua del estanque se renueva constantemente. Entra y sale por tubería o canal. El suministro proviene de la montaña, y la salida se dirige hacia campos de cultivo de arroz. Cada siete años el estanque se seca cortando el suministro de agua. El lodo depositado en el fondo se colecta y se usa como abono en agricultura.

1) ¿Cuál es el tópico del texto?

- a) Las casas familiares
- b) La isla de Java
- c) La economía agrícola en Indonesia
- d) Estanques de traspatio en Java

2) ¿Qué hay en los estanques?

- a) Abonos agrícolas
- b) Peces y plantas
- c) Tuberías y escorrentías
- d) Suministro de agua

3) ¿Para qué se usa el agua del estanque?

- a) Para agricultura
- b) Para bosques de montaña
- c) Para regar plantas aboneras
- d) Para lavar el estanque

4) ¿Cada cuándo se colectan los peces?

- a) Cada vez que la familia lo requiere
- b) Cada año
- c) Cada tres meses
- d) Cada siete años

a. Aparte de productos alimenticios, podría decirse que el estanque aporta mucho a:

- 1) La acuicultura
- 2) La ganadería
- 3) La agricultura
- 4) La economía familiar

Cuadro 4
Input del algoritmo *Lectura 3*

La evidencia ha demostrado ampliamente que el cerebro emite diferentes longitudes de onda (LO) de acuerdo al 'modo' de funcionamiento cerebral. Dos modos, 'alerta' y 'sueño' presentan diferencias grandes en la longitud de onda emitida. Para el estado de alerta, tanto el tipo de actividad como el grado de concentración al realizarla también parecen afectar estas emisiones, aunque en menor medida. Por ejemplo, el cerebro de un individuo escuchando música con los ojos cerrados, concentrado, emite una LO diferente de aquella emitida por el cerebro de un individuo escuchando la misma música, pero distraído en otros quehaceres, ambas LO diferentes de aquella emitida por el cerebro de un individuo intentando armar un ensamblado simple, como un rompecabezas, en un concurso.

5) ¿Cuál es el tópico del texto?

- a) Diferentes estados del cerebro
- b) Características funcionales del cerebro
- c) Diferencias en la longitud de onda de las emisiones cerebrales
- d) Diferencias entre los estados de 'alerta' y 'sueño' del cerebro

6) ¿Qué produce diferencias grandes de longitud de onda?

- a) El estado del cerebro
- b) La tarea que está realizando el individuo
- c) La concentración con la que realiza la tarea
- d) El escuchar música concentradamente

7) ¿Cuántos modos cerebrales se mencionan?

- a) Muchos, porque es una variable gradual.
- b) Dos, 'alerta' y 'sueño'
- c) Tantos como actividades puede realizar el individuo
- d) Dos, 'concentrado' y 'distraído'

4) ¿Por qué se menciona el concurso de armado de rompecabezas?

- a) Para dar la idea de que el individuo está concentrado
- b) Porque seguramente así se midió la LO emitida
- c) Para contrastarlo con el individuo que escucha música concentradamente
- d) Para dejar claro que el individuo no está escuchando música

5) De acuerdo con el texto, ¿Cuál de las siguientes actividades NO sería candidato como emisor de LO propia?

- a) Ver televisión
- b) Leer una novela
- c) Dar una conferencia sobre un tema científico
- d) Conducir un automóvil

Cuadro 5
Input del algoritmo *Lectura 4*

El hombre ese rapado, que estaba en la fiesta de tu primo la semana pasada, se llama Juan Alonso. Tiene una propiedad que está entre la nuestra y la que Pedro y su hermano trabajaron en tequio el año pasado. Esa que te dije que andaban queriendo vender y querían hacerla más grande, ¿te acuerdas? Y no poquito, sino que bastante, casi una hectárea. A la tierra que estaban trabajando Pedro y Tomás le querían quitar como media hectárea y a nosotros otra media. Sólo porque ellos estaban trabajando ahí cuando fueron a colocar las mojoneras, y se dieron cuenta, y luego luego se fueron a ver a Don Julio, y de pura suerte que estaba ahí, y se lo llevaron a la propiedad, si no, el pobre Don Julio hubiera amanecido con media hectárea menos. Y nosotros también, no creas.

e) ¿Cuál es el tópico del texto?

- a) La extensión de una propiedad del hablante
- b) Un conflicto de límites de propiedad
- c) La defensa campesina de la tierra
- d) El trabajo que hicieron Pedro y su hermano el año pasado

f) ¿Cómo se llama el hermano de Pedro?

- a) Tomás
- b) Julio
- c) Juan
- d) Alonso

g) ¿Cómo se llama el dueño de la tierra que trabajaron Pedro y su hermano?

- a) Tomás
- b) Julio
- c) Alonso
- d) Juan

1) Se puede inferir del texto que, para el hablante, una hectárea representa:

- 2) Una extensión grande de tierra
- 3) Una extensión media de tierra
- 4) Una pequeña extensión de tierra
- 5) Casi nada

5) ¿Por qué no logró Juan Alonso su propósito?

- a) Porque el hablante era el dueño de la propiedad de al lado
- b) Porque Juan Alonso tenía los documentos en regla
- c) Porque Pedro y Tomás se dieron cuenta a tiempo
- d) Porque Don Julio no estaba en su propiedad

Cuadro 6
Input del algoritmo *Lectura 5*

La Terapia Cognitiva de la Conducta (TCC) enseña al individuo a considerar sus propios pensamientos de manera diferente, a ver, por ejemplo, la negativa de una chica o un chico a una invitación romántica, no como prueba de que “nunca será amado” sino como un evento menor que simplemente no salió bien. En un experimento en la Universidad de Toronto, se sometió a un grupo de pacientes depresivos a (TCC). Otro grupo fue tratado con fármacos antidepresivos. Todos experimentaron mejoras comparables después del tratamiento. Sin embargo, la respuesta cerebral no fue la misma. Los pacientes sometidos a TCC mostraron mayor actividad en zonas cerebrales dedicadas al razonamiento, la lógica y el pensamiento superior. Los pacientes tratados con fármacos mostraron una reducción en zonas dedicadas a las emociones.

6) ¿Cuál es el tópico del texto?

- a) Efectos de la TCC sobre pacientes depresivos
- b) Experimentos con diferentes tratamientos sobre pacientes depresivos
- c) La Terapia Cognitiva de la Conducta
- d) Efectos de la TCC sobre el funcionamiento del cerebro

7) ¿En qué consiste la TCC?

- a) Es un proceso de reentrenamiento del pensamiento
- b) Es un proceso de reconsideración de situaciones románticas
- c) Es un proceso de experimentación con las minucias cotidianas
- d) Es un proceso de experimentación con pacientes depresivos

8) El paciente depresivo que recibe TCC aprende a:

- a) Valorar en su justa dimensión sus éxitos y sus fracasos
- b) Sobrevalorar sus éxitos y subvalorar sus fracasos
- c) Subvalorar sus éxitos y sobrevalorar sus fracasos
- d) Restar importancia a las pequeñas molestias cotidianas

4) Puede inferirse que los pacientes depresivos presentan:

- 1) Problemas de procesamiento de información de la realidad concreta
- 2) Problemas de memoria
- 3) Una combinación de problemas de razonamiento con problemas emocionales
- 4) Una combinación de problemas emocionales con problemas de memoria

5) Los efectos de cada uno de los dos tratamientos en el experimento se pueden describir como:

- a) La TCC incrementa la actividad racional, mientras que los fármacos reducen la actividad emotiva
- b) La TCC incrementa la actividad emotiva mientras que los fármacos reducen la actividad racional
- c) La TCC reduce la actividad emotiva y los fármacos incrementan la actividad racional
- d) Ambos incrementan la actividad racional y reducen la actividad emotiva.

Cuadro 7
Input del algoritmo *Lectura 6*

A pesar de que los investigadores han tomado muestras de rocas y sedimentos del océano profundo desde hace más de un siglo, la primera investigación global detallada del fondo del océano no comenzó realmente sino hasta 1968, con el inicio del Proyecto de Perforación del Océano Profundo (PPOP) de la Fundación Nacional de Ciencia de Estados Unidos. Usando técnicas desarrolladas primero para la industria marina del petróleo y gas, el barco de perforación del PPOP, el Glomar Challenger, fue capaz de mantener una posición estable sobre la superficie del océano mientras perforaba aguas muy profundas, extrayendo muestras de sedimento y roca del fondo del océano. El Glomar Challenger completó 96 viajes en un programa de 15 años que finalizó en noviembre de 1983. Durante este lapso, la nave cubrió 600,000 kilómetros tomando casi 20,000 muestras de rocas y sedimento marino en 624 sitios de perforación por todo el planeta.

5) ¿Cuál es el tópico del texto?

- a) Técnicas desarrolladas por la industria marina del petróleo y gas
- b) Exploración del fondo marino del océano profundo en el siglo XX
- c) El Glomar Challenger
- d) El Proyecto de Perforación del Océano Profundo (PPOP) de la Fundación Nacional de Ciencia de Estados Unidos

6) ¿Cuál fue la importancia del PPOP?

- a) Sirvió para encontrar nuevas fuentes de petróleo y gas
- b) Fue la primera exploración extensiva del fondo del océano
- c) En este proyecto se tomaron por primera vez muestras de rocas y sedimento marino
- d) Fue financiada por la industria del petróleo y gas

7) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta acerca del Glomar Challenger?

- a) Es un tipo de submarino
- b) Es un proyecto de exploración
- c) Ha realizado más de 100 viajes de exploración
- d) Realizó su primer viaje de PPOP en 1968

4) ¿Quién financió el PPOP?

- a) La industria del petróleo y del gas
- b) La Fundación Nacional de Ciencia de Estados Unidos
- c) La Marina de Estados Unidos
- d) El Glomar Challenger

5) ¿Qué aportaron las técnicas desarrolladas por la industria del petróleo y gas al Glomar Challenger?

- a) La capacidad de sumergirse a gran profundidad para tomar muestras de sedimento
- b) La capacidad de desplazarse grandes distancias para tomar muestras de lugares muy apartados
- c) La capacidad de mantenerse estable en la superficie mientras perfora a gran profundidad
- d) La capacidad de almacenar y procesar gran cantidad de muestras

Construcción de textos escritos

En la parte inferior de la página 10 y en la página 11 del librito quedaron ubicados los tres algoritmos dirigidos a la construcción de textos escritos, en adelante referidos como algoritmos de *construcción*. En estos algoritmos, el *input* consta de un conjunto de segmentos presentados en forma de tabla, y separados en tres tipos: frases nominales, enlazadores (preposiciones, subordinadores o conectores), y frases verbales. La *tarea* consiste en construir un texto coherente usando el mayor número de segmentos posible, y el *dictamen* se emite escribiendo este enunciado en el espacio proporcionado convenientemente. El enunciado meta se hizo variar desde 12 segmentos en una oración simple, a 15 segmentos en una oración compleja, y hasta 22 segmentos en una oración compleja. En los cuadros 8, 9, 10 y 11, se muestran los *input* para cada algoritmo. Se incluye, además, un algoritmo inicial, con un enunciado meta con 8 segmentos en una oración compleja, y respondido para ilustrar al sujeto sobre la forma de escribir el dictamen.

Cuadro 8

Instrucciones y algoritmo inicial de *construcción de textos escritos* (respondido)

5 CONSTRUCCIÓN

(5.1) ORDENE LOS COMPONENTES PARA FORMAR ORACIONES COHERENTES, COMO SE EJEMPLIFICA EN EL PRIMER REACTIVO

(5.1.0)

EJIDATARIOS	COMO	ASISTIERON
LA ASAMBLEA	A	ESTABAN REGISTRADAS
NO TODAS LAS PERSONAS	QUE	

NO TODAS LAS PERSONAS QUE ESTABAN REGISTRADAS COMO EJIDATARIOS ASISTIERON A LA ASAMBLEA

Los enunciados meta para cada algoritmo son:

- (1) PODRÍA HABER ALGUNAS PERTURBACIONES EN LA ZONA CAUSADAS POR LA GRAN AFLUENCIA DE CAMPISTAS DURANTE ESTAS VACACIONES
- (2) EL CEREBRO DE UN BEBÉ CONSUME 60% DE LA ENERGÍA CORPORAL, MIENTRAS QUE EL DE UN ADULTO CONSUME SÓLO ENTRE 20 Y 25%.
- (3) UN COPO DE NIEVE SE ORIGINA A PARTIR DE MOLÉCULAS DE AGUA QUE SE JUNTAN INICIALMENTE EN PEQUEÑOS GRUPOS COMO RESULTADO DE FUERZAS DE ATRACCIÓN ENTRE ÁTOMOS DE HIDRÓGENO Y OXÍGENO

Cuadro 9
Input para el algoritmo *Construcción 1*

(5.1.1)

ALGUNAS PERTURBACIONES	CAUSADAS	PODRÍA HABER
CAMPISTAS	DE	
ESTAS VACACIONES	DURANTE	
LA GRAN AFLUENCIA	POR	
LA ZONA	EN	

Cuadro 10
Input para el algoritmo *Construcción 2*

(5.1.2)

20 Y 25%.	,	CONSUME
60%	DE	CONSUME SÓLO
EL	DE	
EL CEREBRO	DE	
LA ENERGÍA CORPORAL	ENTRE	
UN ADULTO	MIENTRAS QUE	
UN BEBÉ		

Cuadro 11
Input para el algoritmo *Construcción 3*

(5.1.3)

AGUA	A PARTIR DE	SE JUNTAN INICIALMENTE
ÁTOMOS	COMO RESULTADO DE	SE ORIGINA
ATRACCIÓN	DE	
FUERZAS	DE	
HIDRÓGENO	DE	
MOLÉCULAS	DE	
NIEVE	EN	
OXÍGENO	ENTRE	
PEQUEÑOS GRUPOS	QUE	
UN COPO	Y	

Cohesión

En la página 12 del librito quedaron ubicados dos algoritmos dirigidos a determinar el dominio del sujeto sobre las regularidades en el uso de instrumentos de cohesión de texto, es decir, instrumentos que sujetan los segmentos de información en un solo cuerpo de información. En ambos algoritmos el *input* consta dos partes. La primera parte consta de diez enunciados, numerados a la izquierda, de cada uno de los cuales se ha extraído un instrumento de cohesión, y en su lugar se ha dejado un espacio marcado convenientemente. La segunda parte ofrece un número de opciones para llenar el espacio dejado por la extracción. En esta segunda parte, en el primer algoritmo, cada enunciado tiene a la derecha un espacio para escribir una letra, e inmediatamente después dos opciones, A y B, para llenar el espacio. Estas dos opciones tienen la misma forma excepto porque la primera no tiene acento gráfico y la segunda sí. La *tarea* consiste en seleccionar la forma que procede en el espacio. El *dictamen* se emite escribiendo A o B en el espacio correspondiente. El primer reactivo está respondido para ilustrar al sujeto sobre la forma de emitir el dictamen. La Tabla 13 muestra este primer algoritmo en su forma natural.

Tabla 13
Input del algoritmo *Cohesión 1*

¿?			A	B
1	Juan Pablo aún no sabe ----- comenzará la investigación	<i>B</i>	CUANDO	CUÁNDO
2	Probablemente comenzará antes de lo que ----- cree	___	EL	ÉL
3	Ya sabemos bien ----- tenemos que llevar al viaje de estudios	___	QUE	QUÉ
4	Ese es el dispositivo con el ----- se mide la altitud	___	CUAL	CUÁL
5	La profesora nos señaló el sitio ----- tomaríamos las últimas medidas	___	DONDE	DÓNDE
6	Es mejor que vayas a la tienda ----- no tenemos pan para cenar	___	PORQUE	PORQUÉ
7	No tengo ni idea de ----- operar este aparato	___	COMO	CÓMO
8	Ya averiguamos ----- se llevó el libro de matemáticas de Susana	___	QUIEN	QUIÉN
9	No logré que Roberto me dijera ----- le costó la chamarra	___	CUANTO	CUÁNTO
10	Podríamos investigar ----- sobre el tema antes de ir al viaje de estudios	___	MAS	MÁS

En la segunda parte del *input*, en el segundo algoritmo, cada enunciado tiene a la derecha un espacio para escribir una letra, y una lista de diez opciones de conectores identificados con una letra. La *tarea* consiste en seleccionar el conector que satisfaga los requerimientos de relación entre las oraciones conectadas, y el *dictamen* se emite escribiendo la letra de la opción seleccionada en el espacio brindado para ello. El primer reactivo está respondido para ilustrar al sujeto sobre la forma de emitir el dictamen. En la Tabla 14 se muestra el segundo algoritmo de *cohesión* en su forma natural.

Tabla 14
Input del algoritmo *Cohesión 2*

1	Los politólogos no han logrado explicar ----- a las candidatas mujeres se les hace tan difícil obtener financiamiento para sus campañas	i	a	A DIFERENCIA DE
2	La vereda se dirigía hacia las dunas ----- crecían pastos delgados y arbustos espinosos.		b	A PESAR DE
3	El perro se pasó tres días en la plaza central aullando y ladrando, ----- estuviera pidiendo ayuda.		c	A PESAR DE QUE
4	----- la avispa ha depositado un huevo, la flor genera una cubierta protectora.		d	COMO SI
5	El uso del cinturón de seguridad se hizo obligatorio ----- --- se redujera la mortalidad por accidentes.		e	CON EL PROPÓSITO DE
6	----- el gobierno lo desapruaba, el cultivo de opio prospera.		f	CON EL PROPÓSITO DE QUE
7	----- ser capaz de caminar erecto, el Australopithecus sólo lo hacía por cortos períodos de tiempo.		g	DONDE
8	La mordedura de esta serpiente, ----- otras, es benigna.		h	EN CUANTO
9	----- lograr la colaboración de la gente, el proyecto se discutió ampliamente antes de su aprobación.		i	PORQUÉ
10	Muchos nos apresuramos a colaborar en las brigadas ----- ---- supimos de la magnitud de la catástrofe		j	UNA VEZ QUE

Razonamiento verbal

En las páginas 13 y 14 del librito quedaron ubicados los cinco reactivos del único algoritmo para abordar el dominio de *razonamiento verbal*. En estos reactivos el *input* es enteramente lingüístico; consta de una primera parte donde se exponen las premisas de un argumento, una segunda parte donde se expone el problema a resolver, y una tercera parte donde se brindan cinco opciones de solución, sólo una de las cuales es correcta. La *tarea* consiste en realizar el razonamiento apropiado para arribar a la solución correcta, y el *dictamen* se emite marcando la opción correcta de entre las cinco brindadas. En los cuadros del 12 al 16 se muestran los *input* para cada uno de los cinco reactivos del algoritmo de razonamiento verbal, en adelante referidos como algoritmo de *razonamiento*.

Cuadro 12
Input para el reactivo *Razonamiento 1*

Argumento:	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>“Dado que todos los miembros de ese género de aves tienen una glándula odorífera en la parte dorsal inferior, es de esperarse que esta nueva especie del género, encontrada recientemente en Tasmania, también la tenga.”</p> </div>	<p>¿Cuál de los siguientes razonamientos es <u>MÁS PARECIDO</u> al razonamiento del argumento anterior?</p> <p>a) Dado que algunas de aves son incapaces de volar, es de esperarse que estas también los sean.</p> <p>b) Dado que este tipo de espectáculo no ha despertado interés, se espera que cualquier espectáculo que no despierte interés sea de este tipo.</p> <p>c) Dado que todos los pacientes con depresión severa respondieron al tratamiento con clorpromazina, este compuesto debe tener alguna propiedad que ajusta la química cerebral del paciente.</p> <p>d) Dado que toda sociedad humana tiene una palabra para “justicia”, el concepto debe ser inherente a la organización social de la especie humana.</p> <p>e) Dado que ningún antialérgico ha probado ser eficaz contra el asma, es de esperarse que este nuevo antialérgico tampoco lo sea.</p>

En el algoritmo *Razonamiento 1*, el *input*, como se muestra en el Cuadro 12, consta de una premisa que expone una relación de membresía a un conjunto por medio de un rasgo característico (membresía de género / glándula odorífera en la parte dorsal inferior). El planteamiento del problema requiere de la detección de una relación *muy parecida* (que no igual) entre cinco opciones de razonamientos. La opción (d) ofrece una relación similar de membresía por un rasgo característico (sociedad humana / concepto de justicia). Las otras cuatro opciones no se acercan tanto a la similitud con la relación planteada en la premisa.

En el algoritmo *Razonamiento 2*, el *input*, como se muestra en el Cuadro 13, consta de dos propuestas aparentemente contradictorias respecto al origen de la motivación, en estudiantes de secundaria, para participar en equipos deportivos. El tono en la exposición de estos dos planteamientos es más bien emotivo. El planteamiento del problema requiere la detección del comentario más razonable respecto al conflicto y la opción correcta es la

(e): Puesto que la argumentación es acerca de estados psicológicos no perceptibles, es imposible dirimir la cuestión.

Cuadro 13
Input para el reactivo *Razonamiento 2*

Argumento:	Contra-argumento:
<p>“En la participación en equipos deportivos como parte de la formación en las escuelas secundarias, la mayor motivación del joven para dar su máximo esfuerzo se encuentra en que no desea decepcionar a sus compañeros”</p>	<p>No es cierto, porque la motivación real para que los jóvenes se esfuercen por ganar radica en que se han establecido premios monetarios para equipos escolares ganadores, y además, nadie quiere estar en un equipo perdedor.</p>
<p>¿Cuál de los siguientes comentarios es el <u>MÁS RAZONABLE</u> respecto a esta argumentación?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> a) Si cada vez menos escuelas están premiando monetariamente a los equipos ganadores, entonces el primer argumento se ve debilitado. b) Si cada vez más escuelas secundarias están premiando monetariamente a los equipos ganadores, entonces el contra-argumento se ve debilitado. c) Si el trabajo de equipo es esencial para el éxito del equipo, el argumento y el contra-argumento no son excluyentes. d) Puesto que la argumentación no es respecto a la motivación, debe ser posible resolver el asunto haciendo un sondeo entre los directores de escuelas que tienen programas de deportes de equipo. e) Puesto que la argumentación es acerca de estados psicológicos no perceptibles, es imposible dirimir la cuestión. 	

En el Cuadro 14 se muestra el *input* para el algoritmo *Razonamiento 3*. En el argumento se plantea un problema de criptografía. En el planteamiento se requiere del individuo identificar el conjunto de datos que le serían de menor utilidad al criptógrafo para descifrar un mensaje del enemigo. Sabiendo que “el código es una substitución de números por letras, la opción (c), “La frecuencia con la cual aparecen números pares con relación a números nones en el mensaje” sería el conjunto de datos menos útil porque es el único que hace referencia a números sin relacionarlos con letras.

Cuadro 14
Input para el reactivo *Razonamiento 3*

Argumento:

“Un criptógrafo ha interceptado un mensaje del enemigo que está codificado. Él sabe que el código es una substitución simple de números por letras.”

¿Cuál de los siguientes conjuntos de datos le será de MENOR UTILIDAD para descifrar el código?

- a) La frecuencia con la cual se usan las vocales en el idioma del mensaje.
- b) La frecuencia con la cual dos vocales aparecen juntas en el idioma del mensaje.
- c) La frecuencia con la cual aparecen números pares con relación a números nones en el mensaje.
- d) La conjugación del verbo SER en el idioma del mensaje.
- e) Todas las palabras que comienzan con la letra R en el idioma del mensaje.

Cuadro 15
Input para el reactivo *Razonamiento 4*

Argumento:

Podría lograrse un incremento en la velocidad a la cual se mueve el tráfico entre la ciudad y zonas conurbadas imponiendo cuotas de paso en puentes y túneles que conectan a la ciudad con centros conurbados porque así se desalentaría el tránsito de autos hacia la ciudad y se alentaría el uso de transporte público.

¿Cuál de los siguientes, de ser cierto, DEBILITARÍA MENOS el argumento?

- a) Casi todo el tráfico en el centro de la ciudad es comercial, es decir que continuaría invariable a pesar de la imposición de cuotas.
- b) Parte de la población que ahora usa su propio auto preferiría compartir auto más que usar el transporte público.
- c) Cualquier mejora en el flujo del tránsito se perdería debido a que la propia mejora atraería más autos.
- d) El número de viajantes que se desalentarían por las cuotas sería insignificante.
- e) El sistema de transporte público no tiene capacidad para absorber ni el incremento más insignificante en el número de usuarios.

En el Cuadro 15 se muestra el *input* para el algoritmo *Razonamiento 4*. El argumento propone una solución a un problema de tráfico basada en lo que se consideran elementos motivantes y desmotivantes para los usuarios de las vías. El planteamiento del problema requiere al sujeto que detecte, de entre cinco opciones, el comentario que debilitaría menos al argumento original. Esta es la opción (b): “Parte de la población que ahora usa su propio auto preferiría compartir auto más que usar el transporte público”, porque se trata de disminuir el tráfico (cosa que se logra), no de apoyar al transporte público (cosa que no se logra).

Finalmente, en el Cuadro 16 se muestra el *input* para el algoritmo *Razonamiento 5*. El argumento describe dos pruebas de laboratorio para detectar contaminantes, donde la presencia de un contaminante dado en un alimento dado produce un cambio de color en la

muestra y los colores adquiridos aplicando las dos pruebas en serie también son indicadores característicos. Se plantean *dos tareas*: en primer lugar, predecir los colores cuando cierto contaminante está presente, y en segundo, deducir los contaminantes presentes en la muestra a partir de cierta combinación de colores resultantes de la aplicación de las pruebas. El dictamen, en ambos casos, se emite seleccionando una opción correcta entre cinco brindadas.

Es importante recalcar el carácter absolutamente lingüístico de estos cinco algoritmos de *razonamiento*. Para responder correctamente, el sujeto debe realizar una cantidad de procesamientos paralelos de asociación entre tres ejes informativos: el argumento inicial, el planteamiento del problema y la detección de la solución correcta entre cinco opciones, y debe realizarlos en una matriz de representación de información *enteramente lingüística*.

Cuadro 16

Input para los reactivos *Razonamiento 5 y 6*

Condiciones:

Muestras de un alimento hecho de grano, de color amarillo, deben pasar por dos pruebas de contaminación, (X) y (Y).

- **La prueba (X) detecta dos contaminantes, (R) y/o (S). Si la muestra contiene uno de los dos, o los dos, toma color verde, si no contiene ninguno de los dos, entonces toma color anaranjado.**
- **La prueba (Y) detecta un contaminante, (T). Si la muestra lo contiene, toma color morado, si no lo contiene, conserva el color que tenía antes de la prueba.**
- **Una muestra retiene el color que adquiere de una prueba a menos que otra prueba cambie su color.**

1) Si una muestra contiene (R) y (S) pero no contiene (T), ¿cuál secuencia de colores tomará, el primero después de la prueba (X) y el segundo después de la prueba (Y)?

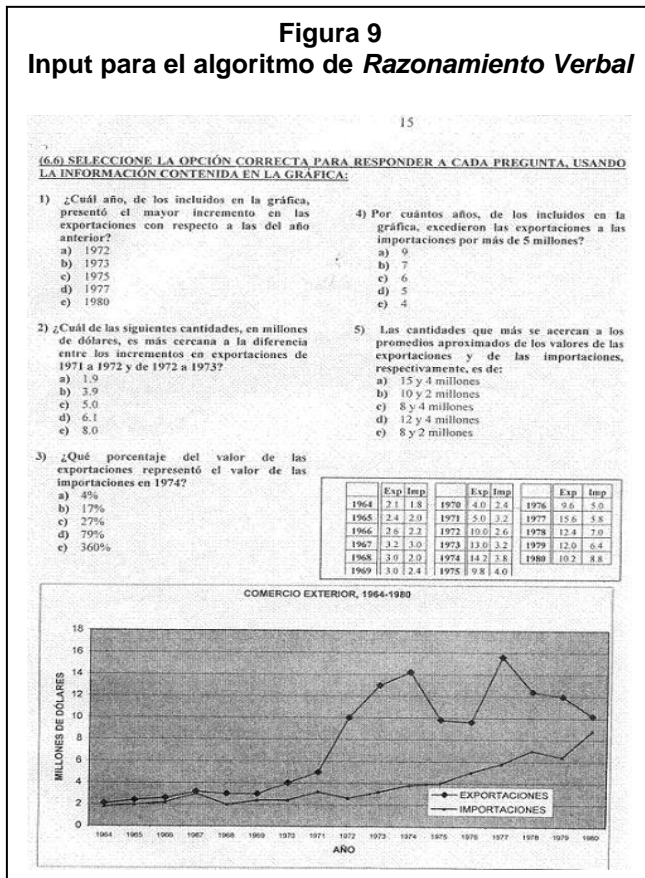
- a) Verde, verde
- b) Verde, morado
- c) Anaranjado, amarillo
- d) Anaranjado, anaranjado
- e) Anaranjado, morado

2) Una muestra que permanece amarilla después de la prueba (Y), y toma color verde después de la

prueba (X), podría contener:

- a) R, y S, pero no T
- b) S y T, pero no R
- c) T, pero no R ni S
- d) S, pero no R ni T
- e) Ni R ni S ni T

Razonamiento gráfico-matemático-verbal



En la página 15 del librito quedó ubicado el algoritmo dedicado a *razonamiento gráfico-matemático-verbal*, o *GMV*. El input para este algoritmo se muestra en la figura 9. Consta de una gráfica representando las evoluciones de exportaciones e importaciones a lo largo de un período de 16 años. Incluye también una tabla de los datos que dan cuenta de la gráfica. Se plantean cinco problemas distintos sobre el comportamiento de cada uno de los parámetros, y sobre la relación entre estos comportamientos.

La tarea consiste en procesar la gráfica y los datos y encontrar la solución correcta para cada uno de los cinco problemas. El dictamen se emite marcando la opción correcta expresada en números, de entre cinco opciones brindadas.

TABLA 15

Dominios lingüísticos, número de algoritmos y número de reactivos por dominio incluidos en el Examen de Español

		Algoritmos	Reactivos
1	DELETREO	3	33
2	ACENTUACIÓN	3	31
3	DERIVACIÓN	6	36
4	LÉXICO	5	53
5	LECTURA	6	30
6	CONSTRUCCIÓN	3	48
7	COHESIÓN	2	20
8	RAZONAMIENTO VERBAL	1	5
9	RAZONAMIENTO GRÁFICO – MATEMÁTICO-VERBAL	1	5
	DICTADO	3	

El Examen quedó estructurado como se muestra en la Tabla 15, con 261 reactivos distribuidos en 30 algoritmos dirigidos a evaluar 9 dominios lingüísticos, cada uno de los cuales se propone como *dominio particular* de la facultad *Lenguaje*.

EL CUESTIONARIO DE VIDA

El segundo instrumento de sondeo es un cuestionario, que denominamos Cuestionario de Vida, con el cual se pretende, primero, lograr una descripción de la vida de cada sujeto, con respecto a determinadas variables biológicas, empáticas y sociales.

Las *variables biológicas* contempladas son: sexo, edad, zurdismo, composición de la dieta, y régimen vigilia-sueño; las *variables empáticas* se refieren a *preferencias* del sujeto respecto a sonidos, material escrito y actividades escolares, así como a la percepción subjetiva del ambiente familiar y de los rasgos de su entorno físico, biológico y social; finalmente las variables sociales se refieren a elementos en el entorno social que se consideraron importantes en la descripción del *entorno lingüístico* tal y como se definió en el marco teórico de este trabajo: descripción familiar básica, descripción de los usos del lenguaje en situaciones familiares específicas, y en la escuela, tanto en la primaria como en la secundaria, descripción del sonido en el entorno, en especial la música, formas de contacto con información escrita y descripciones de la información escrita contactada, así como tratamiento de los escritos en la casa, y finalmente, presencia e intensidad de presencia de lengua indígena en la casa y en la familia. A continuación describiremos en detalle este instrumento.

Evidentemente, cada pregunta del Cuestionario representa una hipótesis respecto a la relación entre el elemento referido y el desempeño lingüístico del sujeto. La forma de plantear la pregunta está determinada por la complejidad del elemento abordado. En primer lugar, están las preguntas de ‘respuesta simple’, es decir, que se responden con un número (v. g. *¿Qué número de hermano ocupa usted en la familia?*), un ‘sí’ o ‘no’ (v. g. *¿Hay más de un núcleo familiar en la casa?*) o un dato simple (v. g. *¿Cuál es su sexo?*). En estas preguntas, la hipótesis es simple: hay una relación entre este elemento y el desempeño del individuo.

En segundo lugar están las preguntas dirigidas a obtener una *descripción* de un elemento (v. g. *¿Cómo describiría el habla del jefe de familia?*). El Cuestionario brinda entre diez y doce opciones de respuesta. Estas opciones, aparte de facilitarle al sujeto la tarea de responder, y al investigador la tarea de sistematizar la información a nivel poblacional, implican o completan la hipótesis planteada en la pregunta. En otras palabras, la pregunta en sí plantea un elemento en la vida del sujeto que el investigador considera como importante en su desempeño lingüístico; pero además, el investigador considera que *ciertas descripciones* de este elemento se relacionarán con mejores desempeños lingüísticos que otras; a través de las opciones de respuesta, el investigador brinda opciones descriptivas que considera como de ‘relación positiva’ con el desempeño lingüístico (v. g. *abundante, frecuente, larga, explicativa, informativa*), y opciones descriptivas que considera como de ‘relación neutral o negativa’ con el desempeño lingüístico del sujeto (v. g. *contundente, autoritaria, corta, infrecuente, escasa*). Entonces es el conjunto [pregunta -- opciones de respuesta] el que se constituye en una hipótesis (v. g. *la influencia del habla del jefe de familia se relaciona postivamente con el desempeño lingüístico del sujeto cuando ésta es abundante, frecuente, larga, explicativa o informativa*).

En tercer lugar, están las preguntas que brindan una gran cantidad de opciones de respuesta, que, claramente, no agotan las opciones, (v.g. *Indique su preferencia por las actividades escolares enlistadas*), pero abarcan un abanico de posibilidades lo suficientemente diverso como para brindar una descripción útil del factor.

Finalmente, la cuarta forma de pregunta (v. g. *¿Cuáles de los siguientes son temas frecuentes en las pláticas familiares?*) brinda también un abanico amplio y diverso de opciones de respuesta, pero, a decir de los sujetos que participaron en la aplicación piloto, no agotan las posibilidades. En estas preguntas se brinda al sujeto un espacio, bajo el título de ‘otros’ que da al sujeto la oportunidad de completar la lista según su criterio.

Figura 10: Aspecto de la página 1 del Cuestionario

1 DATOS PERSONALES

NOMBRE _____

SEXO M F EDAD _____

COMUNIDAD DE ORIGEN _____ MUNICIPIO _____ ESTADO _____

CLAVE _____

Hablante de lengua indígena → ? _____

A continuación se hará una descripción detallada del Cuestionario de Vida, incluyendo el aspecto que este Cuestionario tomó para la aplicación final. Este instrumento consiste de un librito, tamaño carta, de veinte páginas. La página 1 constituye la portada, y quedó conformada como se muestra en la Figura 10. Igual que en el Examen de Español, en esta portada hay un espacio para la Clave del sujeto, misma que coincide con la Clave en el Examen de Español. Asimismo, en esta página se dan instrucciones y espacios para que el sujeto escriba su nombre, especifique su sexo y edad, el nombre de su comunidad de origen, con el municipio y estado donde se encuentra y, finalmente, si en su familia se habla alguna lengua indígena, y de ser así, cuál es.

Figura 11: Aspecto de la página 2 del Cuestionario

2 DESCRIPCIÓN FAMILIAR BÁSICA
Proporcione la información solicitada sobre cada integrante de su familia, en tres rubros, usando la clave de la izquierda

ABUELO PATERNO	1	ABUELA PATERNA	2	ABUELO MATERNO	3	ABUELA MATERNA	4	CLAVE 1 VIVO Y PRESENTE 2 VIVO Y AUSENTE 3 FALLECIDO 4 ESTADO DEL SUJETO AL FALLECERLO 5 AUSENTE/OTRO EL FALLECIDO 6 GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS DEL FAMILIAR PRIMARIA (Gr. 1, 2, 3, 4, 5, 6) SECUNDARIA (Gr. 1, 2, 3) PREPARATORIA (Prep. 1, 2, 3) SUPERIOR (Gr. 1, 2, 3, 4, 5) POSGRADO (Gr. 1, 2, 3, 4, 5)
TÍO	5	TÍO	6	PADRE	7	MAADRE	8	
TÍO	9	TÍO	10					
HERMANOSIAS	F 11	M 12	F 13	F 14	F 15	F 16		
HERMANOSIAS	F 17	M 18	F 19	F 20	F 21	F 22		

La página 2 quedó conformada como se muestra en la Figura 11. En esta página se solicita al sujeto que especifique ciertos detalles de sus familiares. La hoja brinda espacio para incluir cuatro abuelos, cuatro tíos, dos padres y hasta diez hermanos. Cada familiar tiene un número de identificación: 1 y 2 para abuelos paternos, 3 y 4 para abuelos maternos, 5 y 6 para tíos paternos, 9 y 10 para tíos maternos, 7 y 8 para el padre y la madre, y del 11 al 20

para 10 hermanos o hermanas. Debajo de cada casilla hay tres renglones. En el primer renglón, el sujeto debe especificar si el familiar está vivo y presente en la casa, si está vivo pero ausente o si falleció. El segundo renglón sólo se llena en el caso de que en el primer renglón se haya especificado ‘fallecido’, para decir la edad del sujeto en el momento del

fallecimiento del familiar. El tercer renglón se llena con un número clave para el grado máximo de educación que ostenta u ostentó el familiar en cuestión, si estudió primaria (<6) y si la terminó (6), si estudió secundaria (<9) y si la terminó (9), si estudió preparatoria (<12) y si la terminó (12), y estudió licenciatura (<18) y si la terminó (18), si estudió posgrado (<20) y si lo terminó (20). Las claves para llenar estos tres renglones se encuentran a la derecha de la página, como puede verse en la Figura 11.

Figura 12: Aspecto de la página 3 del cuestionario

3

2.1 ARQUITECTURA FAMILIAR

Utilice los números asignados arriba a cada miembro de la familia para responder a las siguientes preguntas. La respuesta puede incluir a más de una persona

1. ¿Qué número ocupa usted en el esquema?
2. ¿Quiénes viven en la casa familiar?
3. ¿Quién(es) se encarga(n) de conseguir dinero para el sustento de la familia?
4. ¿Quién(es) se encarga(n) de la limpieza y el orden en la casa?
5. ¿Quién se encarga de definir las reglas disciplinarias?
6. ¿Quién se encarga de vigilar que las reglas disciplinarias se cumplan?
7. En la casa familiar, ¿hay más de un núcleo familiar? SI NO
8. ¿Quién(es) es(son) considerado(s) como jefe(s) de familia?
9. Describa brevemente la actividad realizada por la(s) persona(s) que contribuye(n) económicamente a la casa

Integrante	Ocupación	Tipo

Ejemplos de ocupaciones			Clave de tipos		
Agricultor	Vendedor	Albañil	1	Empleado	
Comerciante	Ganadero	Mecánico	2	Trabaja por cuenta propia	
Chofer	Ejidalano	Plomero	3	Dueño de su negocio	
Maestro	Cantante	Biólogo			
Minero	Músico	Poeta			
Empresario	Periodista	Sociólogo			
Actor	Agrónomo	Economista			

La página 3 quedó conformada como se muestra en la Figura 12, e incluye las siguientes 9 preguntas:

- 1) ¿Qué número ocupa usted en el esquema?
- 2) ¿Quiénes viven en la casa familiar?
- 3) ¿Quién(es) se encarga(n) de conseguir dinero para el sustento de la familia?
- 4) ¿Quién(es) se encarga(n) de la limpieza y el orden en la casa?
- 5) ¿Quién se encarga de definir las reglas disciplinarias?
- 6) ¿Quién se encarga de vigilar que las reglas disciplinarias se cumplan?
- 7) En la casa familiar, ¿hay más de un núcleo familiar?
- 8) ¿Quién(es) es(son) considerado(s) como jefe(s) de familia?
- 9) Describa brevemente la actividad realizada por la(s) persona(s) que contribuye(n) económicamente a la casa

Se solicita que la respuesta a la última pregunta se divida en dos partes: ocupación e independencia en la práctica. Para responder a la ocupación se brindan una cantidad de ejemplos de ocupaciones, y para responder a la independencia en la práctica se dan tres opciones: ‘empleado’, ‘trabaja por cuenta propia’, o ‘es dueño de su negocio’.

Lengua en uso en el ambiente familiar:

Las páginas 4 y 5 están dedicadas a las formas de uso del lenguaje en el ambiente familiar y toman el aspecto que se muestra en la Figura 13. A partir de aquí, se utiliza un formato de ‘pregunta-opciones de respuesta’ con algunas preguntas incluyendo un espacio para valorar la opción seleccionada como positiva o negativa, y con algunas preguntas incluyendo un espacio para brindar opciones no incluidas en la lista, bajo el rubro ‘otros’.

El tema se abordó a través de seis preguntas. En primer lugar, se solicita la descripción de la expresión verbal del jefe de familia, con diez opciones de respuesta: *abundante*, *frecuente*, *larga*, *explicativa*, *informativa*, del lado izquierdo, y *contundente*, *autoritaria*, *corta*, *infrecuente* y *escasa* del lado derecho.

La segunda pregunta se refiere a la frecuencia con la que se establecen conversaciones entre los miembros mayores de la familia, y a las circunstancias que les dan lugar; la pregunta se plantea: *Las pláticas entre los miembros mayores de la familia suceden:* y las diez opciones de respuesta brindadas son: *continuamente, frecuentemente, cuando coinciden en la casa, cuando están sentados a la mesa, y en tiempos definidos para ello, del lado izquierdo, y sólo cuando el tema es importante, cuando no están demasiado cansados, cuando no están viendo televisión, con poca frecuencia, y casi nunca, del lado derecho.*

Figura 13: Aspecto de las páginas 4 y 5 del Cuestionario

4		3 INFORMACIÓN EN EL AMBIENTE FAMILIAR	
5.1 Marque aquellos conceptos que describen mejor la expresión verbal del jefe de familia e indique si tal rasgo le parece positivo o negativo			
a	abundante	++	si
b	frecuente		
c	larga		
d	explicativa		
e	informativa		
f	contundente	++	si
g	autoritaria		
h	corta		
i	infrecuente		
j	escasa		
5.2 Las pláticas entre los miembros mayores de la familia suceden			
a	Continuamente	++	si
b	Frecuentemente		
c	Cuando coinciden en la casa		
d	Cuando están sentados a la mesa		
e	En tiempos definidos para ello		
f	Sólo cuando el tema es importante		
g	Cuando no están demasiado cansados		
h	Cuando no están viendo televisión		
i	Con poca frecuencia		
j	Casi nunca		
5.3 Las pláticas entre los miembros mayores de la familia pueden describirse como:			
a	Felices	++	si
b	Divertidas		
c	Respetuosas		
d	Reflexivas		
e	Interesantes		
f	Autoritarias	++	si
g	Apáticas		
h	Irrespetuosas		
i	Prepotentes		
j	Aburridas		
5.4 Durante las pláticas entre los miembros de la familia sucede que:			
a	Participan por turnos brindando información nueva, interesante y coherente con el tema	++	si
b	Pueden pasar varios días retomando un asunto cada vez que es oportuno		
c	Escuchan al otro hasta el final y reflexionan sobre lo que el otro dice		
d	A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica		
e	En una polémica, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas		
f	Los miembros más jóvenes de la familia no participan en las pláticas		
g	Ninguno puede expresar una idea completa, porque los otros interrumpen constantemente	++	si
h	Dejan de hablar del tema durante un tiempo después de que uno impone su opinión		
i	El jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio		
j	Las pláticas siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden		

5		5.5 Cuando se trata de resolver problemas que afectan a toda la familia:	
a	En reuniones familiares ordenadas o en momentos convenientes todos los miembros de la familia aportan y discuten alternativas de solución	si	
b	Los miembros mayores aportan y discuten propuestas y los miembros menores sólo opinan sobre éstas		
c	Entre todos toman una decisión, y todos se comprometen con su puesta en práctica		
d	En reuniones familiares desordenadas todos dan su opinión acaloradamente interrumpiéndose unos a otros		
e	El jefe de familia toma decisiones y las comunica al resto de la familia.		
f	Pocos quedan satisfechos con la decisión tomada y pocos son los que se comprometen con la puesta en práctica	si	
g	El jefe de familia y los hermanos (varones) mayores discuten y toman decisiones		
h	El jefe de familia toma la decisión solo		
i	La familia es informada de la decisión sólo cuando la puesta en práctica los involucra		
j	La familia pone en práctica decisiones tomadas por el jefe mostrando respeto y obediencia		
k	Nadie brinda soluciones y los problemas parecen no resolverse nunca		
5.6 Seleccione los temas que son frecuentes en las pláticas familiares:			
a	Problemas de contaminación a nivel mundial		si
b	Catástrofes climáticas a nivel mundial		
c	Políticas gubernamentales con efecto nacional		
d	Políticas gubernamentales con efecto regional o local		
e	Problemas de disposición de desechos (basura, materia fecal, etc.) a nivel nacional		
f	Catástrofes climáticas a nivel regional o local		
g	Noveladas relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar		
h	Problemas de abastecimiento de agua a nivel local		
i	Fallas en servicios básicos (agua, luz, etc.)		
j	Partidos deportivos en torneos nacionales		
k	Vida y problemas de las estrellas de televisión		
l	Avances en las telenovelas		
m	Temas tratados en espectáculos de la vida real, etc.		
n	Fiestas y celebraciones locales		
o	Eventos en la vida de vecinos		
p	Eventos familiares (nacimientos, embarazos, enfermedades, muertes, construcciones)		
q	Partidos deportivos locales		
r	Formas de resolver problemas básicos (alimentación, vestido, etc)		
s	Destino(s) del dinero disponible (adquisiciones)		
5.7 Otros temas frecuentes son:			

A través de la tercera pregunta se aborda el tono de las conversaciones en familia. La pregunta solicita la selección de adjetivos que describan estas conversaciones. Las opciones de respuesta brindan diez adjetivos: *felices, divertidas, respetuosas, reflexivas, e interesantes, del lado izquierdo, y autoritarias, apáticas, irrespetuosas, prepotentes, y aburridas, del lado derecho.*

A través de la cuarta pregunta, se aborda la estructura de las conversaciones en familia, particularmente en lo referente a la argumentación y al establecimiento de polémica. La pregunta se plantea: *Durante las pláticas entre los miembros de la familia sucede que:* y las opciones de respuesta, del lado izquierdo, son:

- *Participan por turnos brindando información nueva, interesante y coherente con el tema*
- *Pueden pasar varios días retomando un asunto cada vez que es oportuno*
- *Escuchan al otro hasta el final y reflexionan sobre lo que el otro dice*
- *A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica*
- *En una polémica, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas*

Mientras que las opciones de respuesta del lado derecho son:

- *Los miembros más jóvenes de la familia no participan en las pláticas*
- *Ninguno puede expresar una idea completa, porque los otros interrumpen constantemente*
- *Dejan de hablar del tema durante un tiempo después de que uno impone su opinión*
- *El jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio*
- *La pláticas siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden*

A través de la quinta pregunta se aborda las características ‘parlamentarias’ de las conversaciones familiares ‘*cuando se trata de resolver problemas que afectan a toda la familia*’ según plantea la propia pregunta. Las opciones de respuesta a esta pregunta se dividen en tres tipos, de acuerdo al grado de ‘parlamentarización’ en la toma de decisiones. En el extremo izquierdo se presentan opciones que implican un alto grado de parlamentarización en la toma de decisiones y su puesta en marcha, con las siguientes opciones:

- *En reuniones familiares ordenadas o en momentos convenientes todos los miembros de la familia aportan y discuten alternativas de solución*
- *Los miembros mayores aportan y discuten propuestas y los miembros menores sólo opinan sobre éstas*
- *Entre todos toman una decisión, y todos se comprometen con su puesta en práctica*

Las opciones en el medio implican una parlamentarización ineficaz en la toma de decisiones, que se traduce en una pobre puesta en marcha de éstas:

- *En reuniones familiares desordenadas todos dan su opinión acaloradamente interrumpiéndose unos a otros*
- *Nadie brinda soluciones y los problemas parecen no resolverse nunca*
- *Pocos quedan satisfechos con la decisión tomada y pocos son los que se comprometen con la puesta en práctica*

Y, finalmente, las opciones consideradas en el extremo derecho son aquellas que implican una parlamentarización ausente en la toma de decisiones y su puesta en marcha:

- *El jefe de familia y los hermanos (varones) mayores discuten y toman decisiones*
- *El jefe de familia toma decisiones y las comunica al resto de la familia.*
- *El jefe de familia toma la decisión solo*
- *La familia es informada de la decisión sólo cuando la puesta en práctica los involucra.*
- *La familia pone en práctica decisiones tomadas por el jefe mostrando respeto y obediencia*

La sexta y última pregunta indaga sobre los temas que se abordan frecuentemente en las conversaciones familiares. Las opciones de respuesta se dividen en tres tipos, de acuerdo al alcance de los temas. Los temas propuestos con alcance mundial o nacional son:

- *Problemas de contaminación a nivel mundial*
- *Catástrofes climáticas a nivel mundial*
- *Políticas gubernamentales con efecto nacional*
- *Problemas de disposición de desechos (basura, drenaje, etc), a nivel nacional*
- *Partidos deportivos en torneos nacionales*

Los temas propuestos con alcance regional o local son:

- *Políticas gubernamentales con efecto regional o local*
- *Catástrofes climáticas a nivel regional o local*
- *Fiestas y celebraciones locales*
- *Problemas de abastecimiento de agua a nivel local*
- *Partidos deportivos locales*

Y, finalmente, los temas propuestos con alcance cotidiano son:

- *Novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar*
- *Fallas en servicios básicos (agua, luz, etc.)*
- *Vida y problemas de las estrellas de televisión,*
- *Avances en las telenovelas*
- *Temas tratados en espectáculos de la vida real, etc.*
- *Eventos en la vida de vecinos*
- *Eventos familiares (nacimientos, embarazos, enfermedades, muertes, construcciones)*
- *Formas de resolver problemas básicos (alimentación, vestido, etc)*
- *Destino(s) del dinero disponible (adquisiciones)*

Esta última pregunta tiene un espacio para que el sujeto brinde otros temas que no fueron incluidos en las opciones, pero que son frecuentes en las conversaciones familiares.

Como puede apreciarse tanto en las preguntas como en las opciones de respuesta, la pretensión es lograr una descripción detallada del entorno lingüístico en el que el sujeto se desenvuelve cuando se encuentra en la casa familiar. Además, si, como propusimos en las hipótesis, la facultad del lenguaje se desarrolla en dominios más o menos segregados, distintos rasgos del entorno lingüístico del sujeto, tal y como los describe aquí, se relacionarán con distintos desarrollos en ciertos dominios. Por ejemplo, una mayor locuacidad de los integrantes de la familia probablemente se relacione con un mayor desarrollo en el dominio lingüístico de *derivación*, mientras que una mayor parlamentarización en la toma de decisiones se relacione con un mayor desarrollo del dominio lingüístico *razonamiento verbal*, o, por otro lado, una mayor amplitud en el alcance de los temas frecuentemente abordados en las conversaciones familiares podría relacionarse con un mayor desarrollo del dominio del *léxico*.

El ambiente cotidiano y el sonido

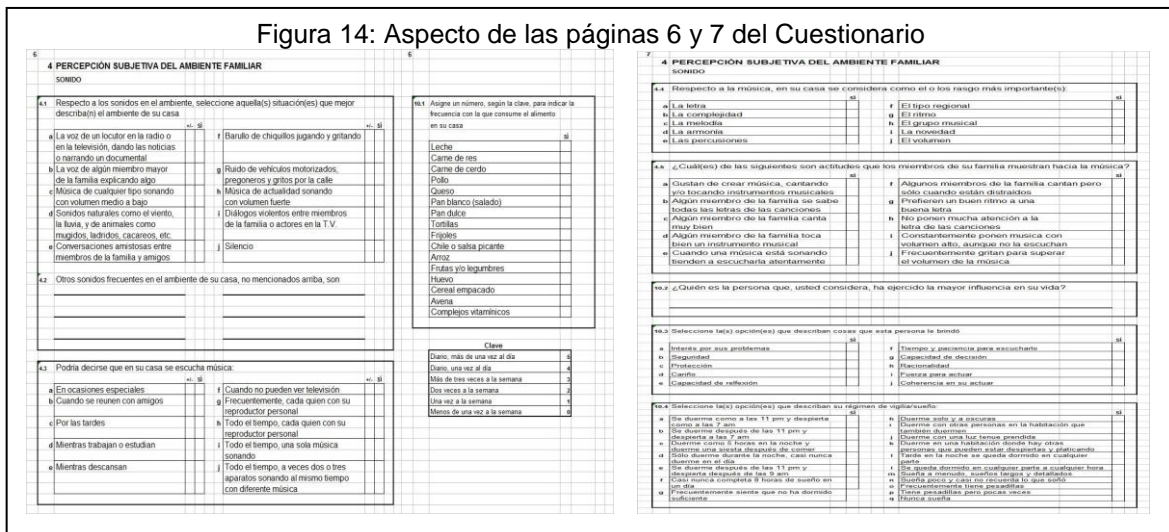
Este elemento, y en particular la actitud de la familia y del sujeto hacia la música, se abordó a través de cuatro preguntas distribuidas en las páginas 6 y 7 del librito. El aspecto que tomaron estas páginas se muestra en la Figura 14. Estas páginas incluyen preguntas sobre otros temas que describiremos más adelante.

La primera pregunta relacionada con el ambiente acústico se planteó como: *Respecto a los sonidos en el ambiente, seleccione aquella(s) situación(es) que mejor describa(n) el ambiente de su casa, y las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:*

- *La voz de un locutor en la radio o en la televisión, dando las noticias o narrando un documental*
- *La voz de algún miembro mayor de la familia explicando algo*
- *Música de cualquier tipo sonando con volumen medio a bajo*
- *Sonidos naturales como el viento, la lluvia, y de animales como mugidos, ladridos, cacareos, etc.*
- *Conversaciones amistosas entre miembros de la familia y amigos*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Barullo de chiquillos jugando y gritando*
- *Ruido de vehículos motorizados, pregoneros y gritos por la calle*
- *Música de actualidad sonando con volumen fuerte*
- *Diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la T.V.*
- *Silencio*



La segunda pregunta relacionada con el ambiente acústico se planteó como: *Podría decirse que en su casa se escucha música:* y las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *En ocasiones especiales*
- *Cuando se reúnen con amigos*
- *Por las tardes*
- *Mientras trabajan o estudian*
- *Mientras descansan*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Cuando no pueden ver televisión*
- *Frecuentemente, cada quien con su reproductor personal*
- *Todo el tiempo, cada quien con su reproductor personal*
- *Todo el tiempo, una sola música sonando*
- *Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música*

La tercera pregunta relacionada con el ambiente acústico se planteó como: *Respecto a la música, en su casa se considera como el o los rasgo más importante(s):* y las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *La letra*
- *La complejidad*
- *La melodía*
- *La armonía*
- *Las percusiones*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *El tipo regional*
- *El ritmo*
- *El grupo musical*
- *La novedad*
- *El volumen*

La cuarta y última pregunta relacionada con el ambiente acústico se planteó como: *¿Cuál(es) de las siguientes son actitudes que los miembros de su familia muestran hacia la música?* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *Gustan de crear música, cantando y/o tocando instrumentos musicales*
- *Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones*
- *Algún miembro de la familia canta muy bien*
- *Algún miembro de la familia toca bien un instrumento musical*
- *Cuando una música está sonando, tienden a escucharla atentamente*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos*
- *Prefieren un buen ritmo a una buena letra*
- *No ponen mucha atención a la letra de las canciones*
- *Constantemente ponen música con volumen alto, aunque no la escuchan*
- *Frecuentemente gritan para superar el volumen de la música*

Los componentes de la dieta

Por razones de espacio, en la página 6 se incluyó una pregunta ajena al ambiente acústico, respecto a la dieta del sujeto. Esta pregunta se planteó: *Asigne un número, según la clave, para indicar la frecuencia con la que consume el alimento en su casa.* A continuación se brindó la

siguiente lista de alimentos, cada ítem con un espacio a la derecha para calificar el consumo:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| ➤ <i>Leche</i> | ➤ <i>Pan blanco (salado)</i> | ➤ <i>Frutas y/o legumbres</i> |
| ➤ <i>Carne de res</i> | ➤ <i>Pan dulce</i> | ➤ <i>Huevo</i> |
| ➤ <i>Carne de cerdo</i> | ➤ <i>Tortillas</i> | ➤ <i>Cereal empacado</i> |
| ➤ <i>Pollo</i> | ➤ <i>Frijoles</i> | ➤ <i>Avena</i> |
| ➤ <i>Queso</i> | ➤ <i>Chile o salsa picante</i> | ➤ <i>Complejos vitamínicos</i> |
| | ➤ <i>Arroz</i> | |

Y la siguiente clave para calificar el consumo:

<i>Diario, más de una vez al día</i>	5
<i>Diario, una vez al día</i>	4
<i>Más de tres veces a la semana</i>	3
<i>Dos veces a la semana</i>	2
<i>Una vez a la semana</i>	1
<i>Menos de una vez a la semana</i>	0

Por la misma razón, en la página 7 se incluyeron dos preguntas no relacionadas con el ambiente acústico. La primera de éstas se planteó en dos partes: primero, se preguntó: *¿Quién es la persona que, usted considera, ha ejercido la mayor influencia en su vida?* Y se brindó un espacio en blanco para responder. La segunda parte se planteó: *Seleccione la(s) opción(es) que describan cosas que esta persona le brindó.* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *Interés por sus problemas*
- *Seguridad*
- *Protección*
- *Cariño*
- *Capacidad de reflexión*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Tiempo y paciencia para escucharlo*
- *Capacidad de decisión*
- *Racionalidad*
- *Fuerza para actuar*
- *Coherencia en su actuar*

El régimen vigilia sueño y las condiciones de sueño

La segunda pregunta de la página 7 no relacionada con el ambiente acústico, se refiere al régimen vigilia / sueño del sujeto, y se planteó como: *Seleccione la(s) opción(es) que describan su régimen de vigilia/sueño:* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *Se duerme como a las 11 pm y despierta como a las 7 am*

- *Se duerme después de las 11 pm y despierta a las 7 am*
- *Duerme como 5 horas en la noche y duerme una siesta después de comer*
- *Sólo duerme durante la noche, casi nunca duerme en el día*
- *Se duerme después de las 11 pm y despierta después de las 9 am*
- *Casi nunca completa 8 horas de sueño en un día*
- *Frecuentemente siente que no ha dormido suficiente*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Duerme solo y a oscuras*
- *Duerme con otras personas en la habitación que también duermen*
- *Duerme con una luz tenue prendida*
- *Duerme en una habitación donde hay otras personas que pueden estar despiertas y platicando*
- *Tarde en la noche se queda dormido en cualquier parte*
- *Se queda dormido en cualquier parte a cualquier hora*
- *Sueña a menudo, sueños largos y detallados*
- *Sueña poco y casi no recuerda lo que soñó*
- *Frecuentemente tiene pesadillas*
- *Tiene pesadillas pero pocas veces*
- *Nunca sueña*

El ambiente cotidiano y el paisaje

Figura 15: Aspecto de las páginas 8 y 9 del Cuestionario

8 PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL AMBIENTE FAMILIAR PAISAJE	9 PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL AMBIENTE FAMILIAR PAISAJE										
<p>6.1 ¿Cuál(es) de los siguientes paisajes describen mejor el ambiente en el que se encuentra la casa donde se crió?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>a) Muy amplio hacia el horizonte, con vastas extensiones de tierra o mar a la vista</p> <p>b) Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza</p> <p>c) Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas</p> <p>d) Un pueblo con supermercados(s), escuela(s) (me) y cafetería(s).</p> <p>e) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de alto nivel económico</p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>f) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico medio</p> <p>g) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo</p> <p>h) Una ciudad de tamaño grande en una zona de alto nivel económico</p> <p>i) Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico medio</p> <p>j) Una ciudad de tamaño grande en una zona de bajo nivel económico</p> </td> </tr> </table> <p>6.2 Respecto a los rasgos del paisaje que comúnmente se presentan ante la vista, desde la casa familiar, ¿cuál(es) del (los) siguiente(s) concepto(s) le resulta(n) más evocador(es)?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>a) Azul</p> <p>b) Verde</p> <p>c) Arena</p> <p>d) Luminosidad</p> <p>e) Brisa</p> <p>f) Playa</p> <p>g) Vegetación</p> <p>h) Animales de granja</p> <p>i) Río</p> <p>j) Cascada</p> <p>k) Estanque</p> <p>l) Aguada</p> <p>m) Paredes blancas o de colores tenues</p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>n) Bandas altas ocultando las casas</p> <p>o) Banquetas</p> <p>p) Postes de luz</p> <p>q) Animales domésticos callejeros</p> <p>r) Charco</p> <p>s) Paredes de colores fuertes o chillantes</p> <p>t) Gris</p> <p>u) Polvo</p> <p>v) Basura</p> <p>w) Río de aguas negras</p> <p>x) Suciedad</p> <p>y) Paredes con grafitos</p> <p>z) Oscuridad</p> </td> </tr> </table> <p>6.4 Seleccione la(s) opción(es) que describa su experiencia más allá del vecindario inmediato, al terminar la secundaria.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>a) Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, este o oeste del planeta.</p> <p>b) Viajes al extranjero cercano, a países vecinos a México</p> <p>c) Viajes a otros estados de nuestro país, lejanos a su estado de origen</p> <p>d) Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen</p> <p>e) Desplazamientos dentro de su estado de origen</p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>f) Desplazamientos a ciudades cercanas a su lugar de origen.</p> <p>g) Desplazamientos a colonias lejanas a la colonia donde vivió su infancia</p> <p>h) Desplazamientos a colonias cercanas a la colonia donde vivió su infancia</p> <p>i) Recomendados por los abuelos de su pueblo o colonia donde vivió su infancia</p> <p>j) Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato</p> </td> </tr> </table>	<p>a) Muy amplio hacia el horizonte, con vastas extensiones de tierra o mar a la vista</p> <p>b) Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza</p> <p>c) Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas</p> <p>d) Un pueblo con supermercados(s), escuela(s) (me) y cafetería(s).</p> <p>e) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de alto nivel económico</p>	<p>f) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico medio</p> <p>g) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo</p> <p>h) Una ciudad de tamaño grande en una zona de alto nivel económico</p> <p>i) Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico medio</p> <p>j) Una ciudad de tamaño grande en una zona de bajo nivel económico</p>	<p>a) Azul</p> <p>b) Verde</p> <p>c) Arena</p> <p>d) Luminosidad</p> <p>e) Brisa</p> <p>f) Playa</p> <p>g) Vegetación</p> <p>h) Animales de granja</p> <p>i) Río</p> <p>j) Cascada</p> <p>k) Estanque</p> <p>l) Aguada</p> <p>m) Paredes blancas o de colores tenues</p>	<p>n) Bandas altas ocultando las casas</p> <p>o) Banquetas</p> <p>p) Postes de luz</p> <p>q) Animales domésticos callejeros</p> <p>r) Charco</p> <p>s) Paredes de colores fuertes o chillantes</p> <p>t) Gris</p> <p>u) Polvo</p> <p>v) Basura</p> <p>w) Río de aguas negras</p> <p>x) Suciedad</p> <p>y) Paredes con grafitos</p> <p>z) Oscuridad</p>	<p>a) Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, este o oeste del planeta.</p> <p>b) Viajes al extranjero cercano, a países vecinos a México</p> <p>c) Viajes a otros estados de nuestro país, lejanos a su estado de origen</p> <p>d) Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen</p> <p>e) Desplazamientos dentro de su estado de origen</p>	<p>f) Desplazamientos a ciudades cercanas a su lugar de origen.</p> <p>g) Desplazamientos a colonias lejanas a la colonia donde vivió su infancia</p> <p>h) Desplazamientos a colonias cercanas a la colonia donde vivió su infancia</p> <p>i) Recomendados por los abuelos de su pueblo o colonia donde vivió su infancia</p> <p>j) Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato</p>	<p>6.3 ¿Cuál(es) de las siguientes opciones describen sitios o rasgos de sitios donde usted pasa lapsos significativos de tiempo de vida, además de su casa o la escuela?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>a) Pescadería</p> <p>b) Campos de cultivo</p> <p>c) Triangulo</p> <p>d) Tienda de abarrotes</p> <p>e) Mina</p> <p>f) Huerta</p> <p>g) Cocotal</p> <p>h) Caserío</p> <p>i) Vecindario urbano</p> <p>Otros</p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>j) Mercado</p> <p>k) Estación de autobuses o microbuses</p> <p>l) Llano o terreno con pasto</p> <p>m) Parque</p> <p>n) Iglesia</p> <p>o) Plaza</p> <p>p) Calle</p> <p>q) Esquina</p> <p>r) Camellón</p> </td> </tr> </table> <p>6.5 Cuál(es) de las siguientes actividades acostumbra realizar en el vecindario de su casa?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>a) Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza</p> <p>b) Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo</p> <p>c) Juega fútbol llanero o practica algún deporte de equipo</p> <p>d) Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar</p> <p>e) Se junta con amigos o amigas en el parque para platicar</p> <p>Otros</p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>f) Va al cine con sus amigos y amigas</p> <p>g) Juega a las maquinitas</p> <p>h) Navega por internet en un café</p> <p>i) Se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por las calles del vecindario</p> <p>j) Se sienta a platicar con sus amigos en la banqueta o en algún portón</p> <p>k) Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente</p> </td> </tr> </table>	<p>a) Pescadería</p> <p>b) Campos de cultivo</p> <p>c) Triangulo</p> <p>d) Tienda de abarrotes</p> <p>e) Mina</p> <p>f) Huerta</p> <p>g) Cocotal</p> <p>h) Caserío</p> <p>i) Vecindario urbano</p> <p>Otros</p>	<p>j) Mercado</p> <p>k) Estación de autobuses o microbuses</p> <p>l) Llano o terreno con pasto</p> <p>m) Parque</p> <p>n) Iglesia</p> <p>o) Plaza</p> <p>p) Calle</p> <p>q) Esquina</p> <p>r) Camellón</p>	<p>a) Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza</p> <p>b) Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo</p> <p>c) Juega fútbol llanero o practica algún deporte de equipo</p> <p>d) Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar</p> <p>e) Se junta con amigos o amigas en el parque para platicar</p> <p>Otros</p>	<p>f) Va al cine con sus amigos y amigas</p> <p>g) Juega a las maquinitas</p> <p>h) Navega por internet en un café</p> <p>i) Se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por las calles del vecindario</p> <p>j) Se sienta a platicar con sus amigos en la banqueta o en algún portón</p> <p>k) Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente</p>
<p>a) Muy amplio hacia el horizonte, con vastas extensiones de tierra o mar a la vista</p> <p>b) Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza</p> <p>c) Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas</p> <p>d) Un pueblo con supermercados(s), escuela(s) (me) y cafetería(s).</p> <p>e) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de alto nivel económico</p>	<p>f) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico medio</p> <p>g) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo</p> <p>h) Una ciudad de tamaño grande en una zona de alto nivel económico</p> <p>i) Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico medio</p> <p>j) Una ciudad de tamaño grande en una zona de bajo nivel económico</p>										
<p>a) Azul</p> <p>b) Verde</p> <p>c) Arena</p> <p>d) Luminosidad</p> <p>e) Brisa</p> <p>f) Playa</p> <p>g) Vegetación</p> <p>h) Animales de granja</p> <p>i) Río</p> <p>j) Cascada</p> <p>k) Estanque</p> <p>l) Aguada</p> <p>m) Paredes blancas o de colores tenues</p>	<p>n) Bandas altas ocultando las casas</p> <p>o) Banquetas</p> <p>p) Postes de luz</p> <p>q) Animales domésticos callejeros</p> <p>r) Charco</p> <p>s) Paredes de colores fuertes o chillantes</p> <p>t) Gris</p> <p>u) Polvo</p> <p>v) Basura</p> <p>w) Río de aguas negras</p> <p>x) Suciedad</p> <p>y) Paredes con grafitos</p> <p>z) Oscuridad</p>										
<p>a) Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, este o oeste del planeta.</p> <p>b) Viajes al extranjero cercano, a países vecinos a México</p> <p>c) Viajes a otros estados de nuestro país, lejanos a su estado de origen</p> <p>d) Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen</p> <p>e) Desplazamientos dentro de su estado de origen</p>	<p>f) Desplazamientos a ciudades cercanas a su lugar de origen.</p> <p>g) Desplazamientos a colonias lejanas a la colonia donde vivió su infancia</p> <p>h) Desplazamientos a colonias cercanas a la colonia donde vivió su infancia</p> <p>i) Recomendados por los abuelos de su pueblo o colonia donde vivió su infancia</p> <p>j) Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato</p>										
<p>a) Pescadería</p> <p>b) Campos de cultivo</p> <p>c) Triangulo</p> <p>d) Tienda de abarrotes</p> <p>e) Mina</p> <p>f) Huerta</p> <p>g) Cocotal</p> <p>h) Caserío</p> <p>i) Vecindario urbano</p> <p>Otros</p>	<p>j) Mercado</p> <p>k) Estación de autobuses o microbuses</p> <p>l) Llano o terreno con pasto</p> <p>m) Parque</p> <p>n) Iglesia</p> <p>o) Plaza</p> <p>p) Calle</p> <p>q) Esquina</p> <p>r) Camellón</p>										
<p>a) Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza</p> <p>b) Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo</p> <p>c) Juega fútbol llanero o practica algún deporte de equipo</p> <p>d) Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar</p> <p>e) Se junta con amigos o amigas en el parque para platicar</p> <p>Otros</p>	<p>f) Va al cine con sus amigos y amigas</p> <p>g) Juega a las maquinitas</p> <p>h) Navega por internet en un café</p> <p>i) Se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por las calles del vecindario</p> <p>j) Se sienta a platicar con sus amigos en la banqueta o en algún portón</p> <p>k) Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente</p>										

Se considera como ‘paisaje cotidiano’ aquél en el que la casa familiar se encuentra inmersa: aquello que se ve a través de la ventana o apenas saliendo por la puerta de la casa o del edificio donde ésta se encuentra. Aquí también incluimos aquellos paisajes donde el sujeto acostumbra pasar tiempos significativos de su vida, ya sea en lapsos largos o con gran

frecuencia, así como aquellas actividades que realiza consuetudinariamente en estos ambientes.

Este elemento se abordó a través de cinco preguntas ubicadas en las páginas 8 y 9 del librito. El aspecto de estas páginas se muestra en la Figura 15.

El planteamiento de la primera pregunta fue: *¿Cuál(es) de los siguientes paisajes describen mejor el ambiente en el que se encuentra la casa donde se crió?* Y las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *Muy amplio hacia el horizonte, con vastas extensiones de tierra o mar a la vista*
- *Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza*
- *Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas*
- *Un pueblo con supermercado(s), escuela(s) cine(s) y cafetería(s),*
- *Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de alto nivel económico*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico medio*
- *Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo*
- *Una ciudad de tamaño grande en una zona de alto nivel económico*
- *Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico medio*
- *Una ciudad de tamaño grande en una zona de bajo nivel económico*

Las respuestas a esta pregunta sirvieron de base para definir tanto el origen rural o urbano del sujeto, como su nivel económico.

La segunda pregunta sobre el paisaje cotidiano se planteó como: *Respecto a los rasgos del paisaje que comúnmente se presentan ante la vista, desde la casa familiar, ¿cuál(es) del (los) siguiente(s) concepto(s) le resulta(n) más evocador(es)?* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- | | | |
|----------------------|-----------------------------|--|
| ➤ <i>Azul</i> | ➤ <i>Playa</i> | ➤ <i>Estanque</i> |
| ➤ <i>Verde</i> | ➤ <i>Vegetación</i> | ➤ <i>Aguada</i> |
| ➤ <i>Arena</i> | ➤ <i>Animales de granja</i> | ➤ <i>Paredes blancas o de colores tenues</i> |
| ➤ <i>Luminosidad</i> | ➤ <i>Río</i> | |
| ➤ <i>Brisa</i> | ➤ <i>Cascada</i> | |

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- | | |
|--|-------------------------------|
| ➤ <i>Bardas altas ocultando las casas</i> | ➤ <i>Paredes con grafitis</i> |
| ➤ <i>Banquetas</i> | ➤ <i>Oscuridad</i> |
| ➤ <i>Postes de luz</i> | |
| ➤ <i>Animales domésticos callejeros</i> | |
| ➤ <i>Charco</i> | |
| ➤ <i>Paredes de colores fuertes o chillantes</i> | |
| ➤ <i>Gris</i> | |
| ➤ <i>Polvo</i> | |
| ➤ <i>Basura</i> | |
| ➤ <i>Río de aguas negras</i> | |
| ➤ <i>Suciedad</i> | |

Las respuestas de los sujetos a esta pregunta nos permitirán describir el grado de libertad u opresión que el ambiente le significa.

La tercera pregunta respecto al paisaje cotidiano se planteó como: *Seleccione la(s) opción(es) que describa su experiencia más allá del vecindario inmediato, al terminar la secundaria: Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:*

- *Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, este u oeste del planeta*
- *Viajes al extranjero cercano, a países vecinos a México*
- *Viajes a otros estados de nuestro país, lejanos a su estado de origen*
- *Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen*
- *Desplazamientos dentro de su estado de origen*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Desplazamientos a ciudades cercanas a su lugar de origen*
- *Desplazamientos a colonias lejanas a la colonia donde vivió su infancia*
- *Desplazamientos a colonias cercanas a la colonia donde vivió su infancia*
- *Recorridos por los alrededores del pueblo o colonia donde vivió su infancia*
- *Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato*

Las respuestas a esta pregunta nos permitirán determinar, hasta cierto punto, la amplitud del conocimiento del mundo del sujeto.

La cuarta pregunta sobre el paisaje cotidiano se planteó como: *¿Cuál(es) de las siguientes opciones describen sitios o rasgos de sitios donde usted pasa lapsos significativos de tiempo de vida, además de su casa o la escuela? Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:*

- *Pescadería*
- *Campos de cultivo*
- *Tianguis*
- *Tienda de abarrotes*
- *Mina*
- *Huerta*
- *Cocotal*
- *Caserío*
- *Vecindario urbano*

Mientras que las opciones de respuesta, por el lado derecho, fueron:

- *Mercado*
- *Estación de autobuses o microbuses*
- *Llano o terreno con pasto*
- *Parque*
- *Iglesia*
- *Plaza*
- *Calle*
- *Esquina*
- *Camellón*

A esta pregunta se le añadió un espacio para ‘otros’ a manera de que el sujeto pudiese completar la lista con otras opciones no incluidas.

Finalmente, la quinta pregunta referente al paisaje cotidiano se planteó como: *Cuál(es) de las siguientes actividades acostumbra realizar en el vecindario de su casa?* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza*
- *Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo*
- *Juega fútbol llanero o practica algún deporte de quipo*
- *Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar*
- *Se junta con amigos o amigas en el parque para platicar*

Mientras que las opciones, en el lado derecho, fueron:

- *Va al cine con sus amigos y amigas*
- *Juega a las maquinitas*
- *Navega por internet en un café*
- *Se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por las calles del vecindario*
- *Se sienta a platicar con sus amigos en la banquetta o en algún portón*
- *Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente*

Esta pregunta también incluyó un espacio para ‘otros’. Las respuestas a estas dos últimas preguntas nos permitirán relacionar otros factores no familiares pero sí cotidianos con el desempeño lingüístico del sujeto.

El ambiente dentro de la casa

Figura 16: Aspecto de la página 10 del Cuestionario

6 PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL AMBIENTE FAMILIAR INTERIORES			
61 En la casa donde usted se crió,			
a) Cada miembro de la familia tiene su propia habitación	si	si	f) Hay un solo espacio donde se cocina, se come y se está.
b) Hay una cocina, un espacio para comer y un espacio para estar.			g) Las posesiones están todas en el mismo lugar a sin tomarlo según se necesitan.
c) Hay empleados que se encargan de realizar las tareas domésticas			h) Solo abuelos muy precados tienen un solo dueño.
d) Hay una habitación para los hijos y una habitación para los hijos.			i) Hay un solo espacio donde todos comen y charlan.
e) Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización.			j) Constantemente hay riñas respecto a la posesión de algún objeto.
62 ¿Cuál(es) de los siguientes conceptos describen mejor el interior de su casa?			
a) Pulcritud	si	si	f) En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo.
b) Orden riguroso. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar.			g) Tendiendo al desorden. Más cosas fuera de su lugar que cosas en su lugar.
c) Libros y materiales escolares ordenados y en su lugar.			h) Libros y materiales escolares corriendo el riesgo de dañarse o perderse.
d) Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.			i) Frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo.
e) Libros y materiales escolares cambiando de lugar según las necesidades.			j) Casos. Encontrar un objeto puede tomar horas o no encontrarse nunca.
63 ¿Cuál(es) de las siguientes opciones describe mejor su percepción de la casa familiar?			
a) La casa es tan amplia que los miembros de la familia se encuentran en el mismo espacio solo cuando la atención es esa.	si	si	f) La casa es tan pequeña que puede considerarse como un solo espacio común.
b) El espacio asignado a cada miembro es suficiente y se mantiene ordenado.			g) La familia es tan numerosa y/o el desorden es tal que da la impresión de estar atendida.
c) Se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro de ella que fuera.			h) Cuando está dentro de la casa, va de un espacio a otro sin encontrarse realmente cómodo en ninguna parte.
d) El interior de la casa le brinda un sentimiento de amparo y seguridad.			i) La casa carece de ventilación suficiente y brinda una impresión de encierro.
e) La casa es pequeña pero incluye espacios interiores (cuarto, jardín, etc.) donde se puede jugar y pasar el rato con los amigos.			j) La casa lo oprime tanto que en cuarto entra está pensando en cómo salir.

Este elemento se abordó a través de tres preguntas incluidas en la página 10. El aspecto de esta página se muestra en la Figura 16. La primera pregunta respecto al ambiente en la casa se refiere a la estructura y facilidades que la casa misma proporciona para que los integrantes de la familia gocen de privacidad y de dominio sobre sus posesiones. La pregunta se planteó como: *En la casa donde usted se crió, y las opciones de continuación, en el lado izquierdo, fueron:*

- *Cada miembro de la familia tiene su propia habitación*
- *Hay una cocina, un espacio para comer y un espacio para estar*
- *Hay empleados que se encargan de realizar las tareas domésticas*
- *Hay una habitación para los hijos y una habitación para las hijas*
- *Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización*

Mientras que las opciones de continuación, en el lado derecho, fueron:

- *Hay un solo espacio donde se cocina, se come y se está*
- *Las posesiones están todas en el mismo lugar y se van tomando según se necesiten*
- *Sólo objetos muy preciados tienen un solo dueño*
- *Hay un solo espacio donde todos comen y duermen*
- *Constantemente hay riñas respecto a la posesión de algún objeto*

A través de la segunda pregunta se intenta determinar el grado de orden dentro de la casa. La pregunta se planteó como: *¿Cuál(es) de los siguientes conceptos describen mejor el interior de su casa?* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *Pulcritud.*
- *Orden riguroso. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar*
- *Libros y materiales escolares ordenados y en su lugar*
- *Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.*
- *Libros y materiales escolares cambiando de lugar según las necesidades*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo*
- *Tendiendo al desorden. Más cosas fuera de su lugar que cosas en su lugar*
- *Libros y materiales escolares corriendo el riesgo de dañarse o perderse*
- *Frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo*
- *Caos. Encontrar un objeto puede tomar horas o no encontrarse nunca.*

La tercera y última pregunta sobre el ambiente en la casa se refiere a la sensación que la propia estancia en la casa le produce al sujeto. La pregunta se planteó como: *¿Cuál(es) de las siguientes opciones describe mejor su percepción de la casa familiar?* Las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *La casa es tan amplia que los miembros de la familia se encuentran en el mismo espacio sólo cuando la intención es esa*
- *El espacio asignado a cada miembro es suficiente y se mantiene ordenado*
- *Se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro de ella que fuera*
- *El interior de la casa le brinda un sentimiento de amparo y seguridad*
- *La casa es pequeña pero incluye espacios exteriores (huerta, jardín, etc.) donde se puede jugar y pasar el rato con los amigos*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *La casa es tan pequeña que puede considerarse como un solo espacio común*
- *La familia es tan numerosa y/o el desorden es tal, que da la impresión de estar atestada*
- *Cuando está dentro de la casa, va de un espacio a otro sin encontrarse realmente cómodo en ninguna parte*
- *La casa carece de ventilación suficiente y brinda una impresión de encierro*
- *La casa lo oprime tanto que en cuanto entra está pensando en cómo salir*

Contacto con información representada lingüísticamente

Las páginas 11, 12 y 13 del Cuestionario se dedicaron enteramente a la descripción de este elemento en la vida del sujeto, con dos mega-preguntas que, por la cantidad y diversidad de opciones de respuesta, ocupan una página completa. El aspecto de la página 11 se muestra en la Figura 17. La pregunta indaga sobre cinco rubros: escuchar, leer, ver en televisión, conversar, escribir, y una miscelánea. Cada rubro se desglosa en una serie de actividades, como se detalla en la Tabla 16.

El sujeto debe calificar cada actividad en términos de tres aspectos que se detallan en las instrucciones:

Usando las claves que se le proporciona, especifique:

- *En la primera columna, cuáles miembros de la familia realizan la actividad indicada, de acuerdo con la clave (C1)*
- *En la segunda columna, marque sólo la(s) actividad(es) que usted realiza, indicando la frecuencia, según la clave (C2)*
- *En la tercera columna, especifique el grado de su preferencia por la actividad, según la clave (C3)*

Tabla 16 Actividades incluidas en los cinco rubros de contacto con información escrita	
ESCUCHAR	LEER
<i>Música clásica</i>	<i>Novelas ilustradas</i>
<i>Música romántica</i>	<i>Revistas de moda y variedades</i>
<i>Música actual</i>	<i>La sección deportiva en el periódico</i>
<i>Hip-hop o rap</i>	<i>La sección de sociales en el periódico</i>
<i>Música rock de los 60's en adelante</i>	<i>La sección de política en el periódico</i>
<i>Música tropical o rítmica</i>	<i>La nota roja en el periódico</i>
<i>Noticias en la radio</i>	<i>Revistas de política</i>
	<i>Novelas</i>
VER EN LA TELEVISIÓN	<i>Historias cortas o cuentos</i>
<i>Telenovelas</i>	<i>Sobre temas de ciencia o tecnología</i>
<i>Programas musicales</i>	<i>Sobre temas históricos</i>
<i>Programas de concursos</i>	<i>Poesía</i>
<i>Documentales históricos</i>	
<i>Documentales de la vida silvestre</i>	ESCRIBIR
<i>Documentales sobre el planeta tierra</i>	<i>Escribir reportes científicos</i>
<i>Documentales sobre el universo</i>	<i>Escribir cuentos o novelas</i>
<i>Noticieros</i>	<i>Escribir poemas</i>
<i>Películas (programadas o rentadas)</i>	
<i>Deportes</i>	CONVERSAR
<i>Tocar un instrumento musical</i>	<i>Con otros miembros de la familia</i>
<i>Hacer la tarea de la escuela</i>	<i>Con amigos</i>
	<i>Por el teléfono</i>
Otras	<i>Chatear en internet</i>
<i>Navegar en internet</i>	
<i>Tocar un instrumento musical</i>	
<i>Hacer la tarea de la escuela</i>	

Figura 17:
Aspecto de la página 11 del Cuestionario

7. CONTACTO CON INFORMACIÓN REPRESENTADA LINGÜÍSTICAMENTE																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Usando las claves que se le proporcionan, especifique:																																																																																																																																																																																																																																																																																			
En la primera columna, cuáles miembros de la familia realizan la actividad indicada, de acuerdo con la clave (C1)																																																																																																																																																																																																																																																																																			
En la segunda columna, marque sólo la(s) actividad(es) que usted realiza, indicando la frecuencia, según la clave (C2)																																																																																																																																																																																																																																																																																			
En la tercera columna, especifique el grado de su preferencia por la actividad, según la clave (C3)																																																																																																																																																																																																																																																																																			
				USTED				USTED																																																																																																																																																																																																																																																																											
				ACT				FREC																																																																																																																																																																																																																																																																											
				F				F																																																																																																																																																																																																																																																																											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">Clave 1</th> </tr> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">ACT-MIEMBROS DE LA FAMILIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="12">1. Toda o casi toda la familia</td> </tr> <tr> <td colspan="12">2. Adultos (mujeres y varones)</td> </tr> <tr> <td colspan="12">3. Los varones adultos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">4. Las mujeres adultas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">5. Los niños y las niñas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">6. Los niños</td> </tr> <tr> <td colspan="12">7. Las niñas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">8. Un integrante de la familia (Especificar el número de integrante)</td> </tr> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">Clave 2</th> </tr> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">FRECUENCIA - USTED</th> </tr> <tr> <td colspan="12">9. Más de 20 ho a la semana</td> </tr> <tr> <td colspan="12">4. Entre 20 y 10 ho a la semana</td> </tr> <tr> <td colspan="12">3. Entre 20 y 10 ho al mes</td> </tr> <tr> <td colspan="12">2. Entre 20 y 10 ho al semestre</td> </tr> <tr> <td colspan="12">1. Entre 20 y 10 ho al año</td> </tr> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">Clave 3</th> </tr> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">PREFERENCIA - USTED</th> </tr> <tr> <td colspan="12">2. Me gusta mucho</td> </tr> <tr> <td colspan="12">1. Me gusta</td> </tr> <tr> <td colspan="12">0. No me gusta</td> </tr> </tbody> </table>												Clave 1												ACT-MIEMBROS DE LA FAMILIA												1. Toda o casi toda la familia												2. Adultos (mujeres y varones)												3. Los varones adultos												4. Las mujeres adultas												5. Los niños y las niñas												6. Los niños												7. Las niñas												8. Un integrante de la familia (Especificar el número de integrante)												Clave 2												FRECUENCIA - USTED												9. Más de 20 ho a la semana												4. Entre 20 y 10 ho a la semana												3. Entre 20 y 10 ho al mes												2. Entre 20 y 10 ho al semestre												1. Entre 20 y 10 ho al año												Clave 3												PREFERENCIA - USTED												2. Me gusta mucho												1. Me gusta												0. No me gusta											
Clave 1																																																																																																																																																																																																																																																																																			
ACT-MIEMBROS DE LA FAMILIA																																																																																																																																																																																																																																																																																			
1. Toda o casi toda la familia																																																																																																																																																																																																																																																																																			
2. Adultos (mujeres y varones)																																																																																																																																																																																																																																																																																			
3. Los varones adultos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
4. Las mujeres adultas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
5. Los niños y las niñas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
6. Los niños																																																																																																																																																																																																																																																																																			
7. Las niñas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
8. Un integrante de la familia (Especificar el número de integrante)																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Clave 2																																																																																																																																																																																																																																																																																			
FRECUENCIA - USTED																																																																																																																																																																																																																																																																																			
9. Más de 20 ho a la semana																																																																																																																																																																																																																																																																																			
4. Entre 20 y 10 ho a la semana																																																																																																																																																																																																																																																																																			
3. Entre 20 y 10 ho al mes																																																																																																																																																																																																																																																																																			
2. Entre 20 y 10 ho al semestre																																																																																																																																																																																																																																																																																			
1. Entre 20 y 10 ho al año																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Clave 3																																																																																																																																																																																																																																																																																			
PREFERENCIA - USTED																																																																																																																																																																																																																																																																																			
2. Me gusta mucho																																																																																																																																																																																																																																																																																			
1. Me gusta																																																																																																																																																																																																																																																																																			
0. No me gusta																																																																																																																																																																																																																																																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">ESCRIBIR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="12">34. Escribir reportes científicos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">35. Escribir cuentos o novelas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">36. Escribir poemas</td> </tr> </tbody> </table>												ESCRIBIR												34. Escribir reportes científicos												35. Escribir cuentos o novelas												36. Escribir poemas																																																																																																																																																																																																																																			
ESCRIBIR																																																																																																																																																																																																																																																																																			
34. Escribir reportes científicos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
35. Escribir cuentos o novelas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
36. Escribir poemas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">CONVERSAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="12">37. Con otros miembros de la familia</td> </tr> <tr> <td colspan="12">38. Con amigos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">39. Por el teléfono</td> </tr> <tr> <td colspan="12">40. Chatear en internet</td> </tr> </tbody> </table>												CONVERSAR												37. Con otros miembros de la familia												38. Con amigos												39. Por el teléfono												40. Chatear en internet																																																																																																																																																																																																																							
CONVERSAR																																																																																																																																																																																																																																																																																			
37. Con otros miembros de la familia																																																																																																																																																																																																																																																																																			
38. Con amigos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
39. Por el teléfono																																																																																																																																																																																																																																																																																			
40. Chatear en internet																																																																																																																																																																																																																																																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">VER EN LA TELEVISIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="12">41. Telenovelas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">42. Programas musicales</td> </tr> <tr> <td colspan="12">43. Programas de concursos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">44. Documentales históricos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">45. Documentales de la vida silvestre</td> </tr> <tr> <td colspan="12">46. Documentales sobre el planeta tierra</td> </tr> <tr> <td colspan="12">47. Documentales sobre el universo</td> </tr> <tr> <td colspan="12">48. Noticias</td> </tr> <tr> <td colspan="12">49. Películas (programadas o rentadas)</td> </tr> <tr> <td colspan="12">50. Deportes</td> </tr> </tbody> </table>												VER EN LA TELEVISIÓN												41. Telenovelas												42. Programas musicales												43. Programas de concursos												44. Documentales históricos												45. Documentales de la vida silvestre												46. Documentales sobre el planeta tierra												47. Documentales sobre el universo												48. Noticias												49. Películas (programadas o rentadas)												50. Deportes																																																																																																																																															
VER EN LA TELEVISIÓN																																																																																																																																																																																																																																																																																			
41. Telenovelas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
42. Programas musicales																																																																																																																																																																																																																																																																																			
43. Programas de concursos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
44. Documentales históricos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
45. Documentales de la vida silvestre																																																																																																																																																																																																																																																																																			
46. Documentales sobre el planeta tierra																																																																																																																																																																																																																																																																																			
47. Documentales sobre el universo																																																																																																																																																																																																																																																																																			
48. Noticias																																																																																																																																																																																																																																																																																			
49. Películas (programadas o rentadas)																																																																																																																																																																																																																																																																																			
50. Deportes																																																																																																																																																																																																																																																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">LEER</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="12">49. Novelas ilustradas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">50. Revistas de moda y variedades</td> </tr> <tr> <td colspan="12">28. La sección deportiva en el periódico</td> </tr> <tr> <td colspan="12">29. La sección de sociales en el periódico</td> </tr> <tr> <td colspan="12">20. La sección de política en el periódico</td> </tr> <tr> <td colspan="12">21. La nota topa en el periódico</td> </tr> <tr> <td colspan="12">22. Revistas de política</td> </tr> <tr> <td colspan="12">23. Novelas</td> </tr> <tr> <td colspan="12">24. Historias cortas o cuentos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">25. Sobre temas de ciencia o tecnología</td> </tr> <tr> <td colspan="12">26. Sobre temas históricos</td> </tr> <tr> <td colspan="12">27. Poesía</td> </tr> <tr> <th colspan="12" style="text-align: center;">Otras</th> </tr> <tr> <td colspan="12">31. Navegar en internet</td> </tr> <tr> <td colspan="12">32. Tocar un instrumento musical</td> </tr> <tr> <td colspan="12">33. Hacer la tarea de la escuela</td> </tr> </tbody> </table>												LEER												49. Novelas ilustradas												50. Revistas de moda y variedades												28. La sección deportiva en el periódico												29. La sección de sociales en el periódico												20. La sección de política en el periódico												21. La nota topa en el periódico												22. Revistas de política												23. Novelas												24. Historias cortas o cuentos												25. Sobre temas de ciencia o tecnología												26. Sobre temas históricos												27. Poesía												Otras												31. Navegar en internet												32. Tocar un instrumento musical												33. Hacer la tarea de la escuela																																																																							
LEER																																																																																																																																																																																																																																																																																			
49. Novelas ilustradas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
50. Revistas de moda y variedades																																																																																																																																																																																																																																																																																			
28. La sección deportiva en el periódico																																																																																																																																																																																																																																																																																			
29. La sección de sociales en el periódico																																																																																																																																																																																																																																																																																			
20. La sección de política en el periódico																																																																																																																																																																																																																																																																																			
21. La nota topa en el periódico																																																																																																																																																																																																																																																																																			
22. Revistas de política																																																																																																																																																																																																																																																																																			
23. Novelas																																																																																																																																																																																																																																																																																			
24. Historias cortas o cuentos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
25. Sobre temas de ciencia o tecnología																																																																																																																																																																																																																																																																																			
26. Sobre temas históricos																																																																																																																																																																																																																																																																																			
27. Poesía																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Otras																																																																																																																																																																																																																																																																																			
31. Navegar en internet																																																																																																																																																																																																																																																																																			
32. Tocar un instrumento musical																																																																																																																																																																																																																																																																																			
33. Hacer la tarea de la escuela																																																																																																																																																																																																																																																																																			

El aspecto de la página 12 se muestra en la Figura 18. En esta página se indaga sobre la presencia de materiales impresos en la casa y la preferencia del sujeto por estos materiales. Los materiales investigados se detallan en la Tabla 17.

El sujeto debe calificar cada material en términos de su presencia en la casa y la cantidad en existencia, así como también de la preferencia del sujeto por cada uno. Las instrucciones brindadas se plantearon así:

➤ *Seleccione la(s) opción(es) que describen materiales impresos presentes en su casa, además de materiales escolares obligatorios:*

➤ *Seleccione la(s) opción(es) que describen materiales impresos de su preferencia*

El aspecto de la página 13 del Cuestionario se muestra en la Figura 19. Aquí se encuentra la última pregunta respecto al contacto y tratamiento de información escrita (impresa). El planteamiento para esta pregunta fue: *Seleccione la(s) opción(es) que describan el espacio dedicado en su casa a materiales impresos, incluyendo materiales escolares.* Las diez opciones de respuesta se brindaron en continuo, dada la extensión de las mismas, como se muestra a continuación:

Tabla 17: Materiales impresos incluidos en la pregunta sobre contacto con información escrita	
Enciclopedias	
Diccionarios	
Novelas	
Cuentos cortos	
Libros de poesía	
Libros de temas científicos	
Revistas literarias (sueltas)	
Revistas literarias (colecciones)	
Revistas de ciencia (sueltas)	
Revistas de ciencia (colecciones)	
Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	
Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	
Libros de cuentos infantiles	
Libros de cuentos infantiles (colecciones)	
Periódicos de secciones múltiples (Títulos)	
Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	
Revistas de variedades (Títulos)	
Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (Títulos)	
Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (Títulos)	
Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (Títulos)	

- *Hay una habitación completa dedicada a libros y revistas, con sillón(es) para leer y una mesa o escritorio grande para estudiar o hacer la tarea.*
- *Cada recámara tiene un librero para los libros de su habitante y un escritorio donde éste puede estudiar o hacer la tarea*
- *Hay libreros grandes en la sala y los integrantes de la familia leen, estudian o hacen la tarea ahí mismo.*
- *Hay estantes en la sala donde los libros comparten espacio con figuras de porcelana, floreros, y otros adornos.*

- En el único espacio común hay uno o dos librerías pequeños donde los libros comparten espacio con periódicos y revistas
- Periódicos y revistas se apilan en un lugar fijo del espacio común de la casa
- Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y luego se colocan en un lugar fijo del espacio común de la casa
- Hay algún periódico o alguna revista en sitios casuales, como abandonados ahí una vez que se leyeron
- En cajas o en bolsas se acumulan novelas ilustradas o cuentos, que eventualmente desaparecen, porque se intercambian o se venden
- Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen

Figura 18
Aspecto de la página 12 del Cuestionario

CONTACTO CON INFORMACIÓN ESCRITA				
12. Seleccione la(s) opción(es) que describen materiales impresos presentes en su casa, además de materiales escolares obligatorios:				
Seleccione la(s) opción(es) que describen materiales impresos de su preferencia				
				PREF
1	Enciclopedias	+ de 1	1	
2	Diccionarios	+ de 1	1	
3	Novelas	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
4	Cuentos cortos	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
5	Libros de poesía	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
6	Libros de temas científicos	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
7	Revistas literarias (sueltas)	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
8	Revistas literarias (colecciones)	+ de 1	1	
9	Revistas de ciencia (sueltas)	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
10	Revistas de ciencia (colecciones)	+ de 1	1	
11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	+ de 1	1	
13	Libros de cuentos infantiles	+ de 20	/10 y 19	/5 y 9 /1 y 4
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	+ de 1	1	
15	Periódicos de secciones múltiples (Títulos)	+ de 1	1	
16	Acumulados	sí		
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	+ de 1	1	
18	Acumulados	sí		
19	Revistas de variedades (Títulos)	+ de 1	1	
20	Acumulados	sí		
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (Títulos)	+ de 1	1	
22	Acumulados	sí		
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (Títulos)	+ de 1	1	
24	Acumulados	sí		
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (Títulos)	+ de 1	1	
26	Acumulados	sí		
PREFERENCIA				
	Me gusta mucho		2	
	Me gusta		1	
	No me gusta		0	

Sin embargo, sí se presenta una continuidad bipolar a través de las mismas, que va desde la asignación de un espacio dedicado enteramente a libros y a la realización de trabajo intelectual, hasta el riesgo constante de deterioro de los libros escolares.

Áreas de uso voluntario del pensamiento

En la misma página 13 se incluyó una pregunta ajena al elemento de contacto con información escrita, relacionada con la inclinación del sujeto hacia el uso de su pensamiento en temas de distinta índole. El planteamiento de la pregunta fue: *Seleccione aquel(los) tema(s) sobre los cuales usted se pregunta a sí mismo, sin importar si ha encontrado o no respuesta a el(los).* Las

opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- ¿Qué es el tiempo?
- ¿Porqué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?
- ¿Porqué vuelan los papalotes?
- ¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?
- ¿Qué es el pensamiento?
- ¿Porqué el agua burbujea cuando hierve?
- ¿Qué son los sentimientos?
- ¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?

Mientras que las opciones, en el lado derecho, fueron:

- Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?
- ¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?
- ¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?
- ¿Por qué es tan fácil que la gente se corrompa?

Figura 19: Aspecto de la página 13 del Cuestionario

CONTACTO CON INFORMACIÓN ESCRITA			
13. Seleccione la(s) opción(es) que describan el espacio dedicado en su casa a materiales impresos, incluyendo materiales escolares.			
a	Hay una habitación completa dedicada a libros y revistas, con sillones para leer y una mesa o escritorio grande para estudiar o hacer la tarea.		sí
b	Cada recámara tiene un librero para los libros de su habitante y un escritorio donde él/ella puede estudiar o hacer la tarea.		
c	Hay librerías grandes en la sala y los integrantes de la familia leen, estudian o hacen la tarea ahí mismo.		
d	Hay estantes en la sala donde los libros comparten espacio con figuras de porcelana, flores, y otros adornos.		
e	En el único espacio común hay uno o dos librerías pequeños donde los libros comparten espacio con periódicos y revistas.		
f	Periódicos y revistas se apilan en un lugar fijo del espacio común de la casa.		
g	Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y luego se colocan en un lugar fijo del espacio común de la casa.		
h	Hay algún periódico o alguna revista en sitios casuales, como abandonados ahí una vez que se leyeron.		
i	En cajas o en bolsas se acumulan novelas ilustradas o cuentos, que eventualmente desaparecen, porque se intercambian o se venden.		
j	Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen.		
14. Seleccione aquel(los) tema(s) sobre los cuales usted se pregunta a sí mismo, sin importar si ha encontrado o no respuesta a ellos.			
		sí	sí
a	¿Qué es el tiempo?	i	Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?
b	¿Porqué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?	j	¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?
c	¿Porqué vuelan los papalotes?	k	¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?
d	¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?	l	¿Por qué es tan fácil que la gente se corrompa?
e	¿Qué es el pensamiento?	m	¿Por qué parece que las mujeres borran más que los hombres?
f	¿Porqué el agua burbujea cuando hierve?	n	¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?
g	¿Qué son los sentimientos?		
h	¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?		
OTROS:		OTROS:	

- ¿Por qué parece que las mujeres lloran más que los hombres?
- ¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?

Esta pregunta incluyó un espacio para ‘otros’ de manera que el sujeto pudiera complementar la lista con otras opciones no incluidas.

Escuela, actividades escolares y aprendizajes, percepción subjetiva y preferencias

Las páginas de la 14 a la 19 del Cuestionario incluyen once preguntas que abordan este elemento tan complejo y diverso, en la vida del sujeto. La página 14 incluye tres preguntas. La primera pregunta se refiere al carácter público o privado de la escuela primaria y de la escuela secundaria a las que asistió el sujeto. Como puede verse en la Figura 20, esta pregunta se responde sólo marcando un espacio para cada escuela.

La segunda pregunta se refiere a la ubicación de cada escuela, para determinar su carácter urbano o rural, y su nivel económico. Las instrucciones se plantearon como: *La escuela primaria (P) o la escuela secundaria (S) estaba localizada en:* y las opciones de respuesta fueron:

Figura 20: Aspecto de la página 14 del Cuestionario

The image shows a grid-based questionnaire page with three main sections:

- A1 EDUCACIÓN FORMAL:** A table with columns for 'P' and 'S' to indicate if the primary or secondary school was attended. Below it, a sub-table asks if the school was public or private.
- A2:** A table with columns for 'P' and 'S' to indicate the location of the primary or secondary school. The options include:
 - a) Un pueblo pequeño
 - b) Un pueblo de tamaño regular
 - c) Una ciudad de tamaño mediano en una zona de alto nivel económico
 - d) Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio
 - e) Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo
 - f) Una ciudad de gran tamaño en una zona de alto nivel económico
 - g) Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio
 - h) Una ciudad de gran tamaño en una zona de bajo nivel económico
- A3:** A table with columns for 'P' and 'S' to indicate which facilities are present in the primary or secondary school. The options include:
 - a) Un auditorio grande equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora
 - b) Varios audios pequeños para realizar reuniones numeradas y equipada con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora
 - c) Un auditorio grande para reuniones numeradas y equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora
 - d) Varios salones dispuestos para diferentes grupos
 - e) Cafetería
 - f) Tienda de alimentos preparados y bebidas
 - g) Pabellón amplio con sitios para sentarse a almorzar
 - h) Estudiantes agrupados en grupos identificados por número o grado
 - i) Carta guía académico con su propio salón
 - j) Varios grupos de asistencia por grado
 - k) Múltiples instalaciones para los estudiantes
 - l) Camiones ampolas, bien mantenidos, protegidos contra el frío o el calor excesivo
 - m) Salones equipados con multimedios
 - n) Biblioteca con libros para estudiar a leer
 - o) Biblioteca sólo para libros en préstamo
 - p) Muchos salones, algunos salones
 - q) Salones salones para el aprendizaje de habilidades técnicas (electricidad, carpentería, impresión, costura, costura industrial, etc.)
 - r) Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla menor (flautas, guitarras, acordeón, etc.)
 - s) Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla mayor (saxo, trombo, órgano, etc.)
 - t) Salón de danza
 - u) Salones equipados sólo con pasaportes, teleros y escritorio para el maestro y mesabancos o pupitres para los alumnos
 - v) Salones de tamaño regular, techados con concreto, piso de cemento, pizarra y mesabancos, pupitres
 - w) Salones de tamaño regular, techados con concreto, piso de cemento, pizarra y mesabancos, pupitres
 - x) Un grupo y un salón por grado
 - y) Grupos con nombres de alumnos de acuerdo a las necesidades
 - z) Un solo salón grande
 - aa) Salones con piso de cemento y techo de fierro, columnas en cemento, trazo en cemento
 - ab) Salones con piso de cemento y techo de fierro, columnas en cemento, trazo en cemento
 - ac) Salones equipados con multimedios
 - ad) Salones sencillos, siempre sucios

- *Un pueblo pequeño*
- *Un pueblo de tamaño regular*
- *Una ciudad de tamaño mediano en una zona de alto nivel económico*
- *Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio*
- *Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo*
- *Una ciudad de gran tamaño en una zona de alto nivel económico*
- *Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio*
- *Una ciudad de gran tamaño en una zona de bajo nivel económico*

La tercera pregunta indaga sobre las instalaciones de la escuela, en particular instalaciones deportivas, auditorios, baños, cantidad de salones de clase, equipo de enseñanza con el que cuentan estos salones, facilidades para los estudiantes como sitios dónde poner sus posesiones bajo llave, espacios comunes como cafetería, o tiendas como papelería y de alimentos. Las instrucciones se plantearon como: *Seleccione la(s) opción(es) que describan elementos presentes en la escuela primaria (P) o en la escuela secundaria (S) a la que asistió:* y la lista de elementos alcanzó 29 ítems graduados de manera que los primeros describen una escuela muy amplia y equipada, de alto nivel económico, mientras que los últimos describen una escuela de recursos limitados, de bajo nivel económico.

La página 15 incluye dos preguntas. La Figura 21 muestra el aspecto de ésta página. La primera pregunta se refiere a la propia experiencia escolar, y a la importancia de la escuela en la vida del sujeto. Las instrucciones se plantearon como: *Seleccione la(s) opción(es) que*

describen su(s) experiencia(s) en la escuela primaria (P), o en la escuela secundaria (S): y las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- Comía en la escuela y participaba en actividades extracurriculares por la tarde, o salía a comer y regresaba a la escuela a realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística por la tarde
- Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrono etc.)
- En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua
- Una vez terminadas las clases se le permitía usar talleres o laboratorios para construir cosas o realizar experimentos planeados por usted mismo y/o sus compañeros
- Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

Figura 21: Aspecto de la página 15 del Cuestionario

A. Seleccione las opciones que describen su(s) experiencia(s) en la escuela primaria (P) o en la escuela secundaria (S)		P	S
1. Como en la escuela participaba en actividades extracurriculares por la tarde, o salía a comer y regresaba a la escuela a realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística por la tarde	2. Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrono etc.)		
3. En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua	4. Una vez terminadas las clases se le permitía usar talleres o laboratorios para construir cosas o realizar experimentos planeados por usted mismo y/o sus compañeros		
5. Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana			

B. Seleccione aquellas opciones que describan actividades realizadas en la escuela primaria (P) o en la escuela secundaria (S) a la que asistió y, de las que seleccionó, marque aquellas de su preferencia		P	S	PREFERENCIA
1. Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	10. Lectura de libros literarios (cuentos, novelas, poesía)			1. Muy buena
2. Toma de dictados	11. Lectura de libros científicos (biología, geografía, astronomía, etc.)			2. Buena
3. Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	12. Construcción de ensayos científicos			3. No muy buena
4. Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	13. Creación de música oral			
5. Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	14. Construcción de ensayos narrativos			
6. Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	15. Creación de piezas teatrales (dramas, comedias, farsas, etc.)			
7. Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	16. Participación en juegos de mesa, cartas, dados, etc.			
8. Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	17. Salidas a museos, ferias artesanales o otros de interés cultural			
9. Elaboración de mapas locales	18. Excursiones a sitios de interés de la localidad o del estado			
10. Elaboración de mapas nacionales	19. Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de días o fines de semana			
11. Elaboración de mapas mundiales	20. Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de días o fines de semana			

- La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente
- La escuela se cerraba unos minutos después de la campana de salida y no volvían a abrir hasta el día siguiente
- Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida
- La escuela no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con los amigos que no fueran obligatorias
- No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
- En la escuela se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar.
- Todo lo que recuerda de la escuela le resulta ajeno o desagradable

La segunda pregunta de la página 15 se refiere a las actividades realizadas como parte de la

educación primaria o secundaria, y las preferencias del sujeto hacia estas actividades. Las instrucciones para responder esta pregunta se plantearon como: *Seleccione aquella(s) opción(es) que describan actividades realizada(s) en la escuela primaria (P) o en la escuela secundaria (S) a la que asistió y, de las que seleccionó, marque aquellas de su preferencia, de acuerdo con la clave. Se brindaron 24 opciones de respuesta; 9 de ellas que se refieren a temas lingüísticos:*

- Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases
- Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)
- Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)
- Toma de dictados
- Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares
- Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales
- Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares
- Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales
- Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía

Cuatro se refieren a la percepción del espacio geográfico en diferentes niveles:

- *Elaboración de mapas locales*
- *Elaboración de mapas estatales*
- *Elaboración de mapas nacionales*
- *Elaboración de mapas mundiales*

Uno se refiere a la aplicación de las matemáticas en la resolución de problemas:

- *Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas*

Dos se refieren a la creación artesanal:

- *Construcción de estructuras eléctricas*
- *Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)*

Tres se refieren a la creación artística musical:

- Creación de música viva*
- Ejecución de instrumentos musicales*
- Participación en grupos de danza regional*

Y finalmente, cuatro se refieren a salidas y viajes escolares:

- Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo*
- Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía*
- Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía*
- Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días*

Figura 22: Aspecto de las páginas 16 y 17 del Cuestionario

The figure shows two pages of a questionnaire. Page 16 (left) contains a list of 36 concepts related to science and technology, such as 'Sumar y restar', 'Multiplicar', 'Dividir', 'Leer', 'Escribir', 'Relatar verbalmente la vida de una persona...', 'Relatar por escrito la vida de una persona...', 'Investigar un evento...', 'Construir la demostración de un hecho...', 'Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos', 'El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo', 'Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.', and 'La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)'. Below the list is a table with columns for 'C1' and 'C2' and rows for 'En el seno de la familia', 'Por interacción con el ambiente o vecindario', 'A través de la educación primaria', and 'A través de la educación secundaria'. Page 17 (right) shows the same list of 36 concepts, but with columns for 'Pref', 'Fam', and 'Util' for each concept. Below the list is a table with columns for 'PREFERENCIA' (C1) and 'FAMILIARIDAD' (C2), and rows for 'Me gusta mucho', 'Me gusta', 'No me gusta', 'Me gusta', 'Me gusta', and 'Me gusta'.

Las páginas 16 y 17 del Cuestionario tomaron el aspecto que se muestra en la Figura 22. Incluyen una sola pregunta sobre 36 conceptos que se refieren a conocimientos y habilidades. En la página 16, las instrucciones fueron: *Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) conocimientos o habilidades que usted considera como adquiridos. En la primera columna especifique el origen de tal adquisición, en la segunda columna la edad aproximada a la cual lo adquirió, según la clave.*

Mientras que en la página 17, las instrucciones fueron: *Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) conocimientos o habilidades que usted considera como adquiridos. En la primera columna describa su preferencia por ese conocimiento, de acuerdo con la clave (C1) En la segunda columna especifique su grado de familiaridad, de acuerdo con la clave (C2) En la tercera columna describa la utilidad que asigna al conocimiento en la solución de problemas reales, de acuerdo con la clave (C3).*

Los conceptos que el sujeto debe calificar, de acuerdo con la clave, son:

- Sumar y restar
- Multiplicar
- Dividir
- Leer
- Escribir
- Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo
- Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo
- Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación
- Construir la demostración de un hecho o un evento
- Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos
- El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo
- Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.
- La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)
- Los mapas locales
- Los mapas regionales
- Los mapas nacionales
- Los mapas mundiales
- Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar
- Relaciones ecológicas
- La gravedad
- Masa, peso, y estados de la materia
- Movimiento, fuerza y velocidad
- El vacío
- El tiempo
- Historia del universo y del planeta
- La evolución de la vida
- La evolución e historia del hombre
- Las relaciones sociales
- El sonido
- La luz
- La electricidad
- La salud
- Los organismos
- Diferencias entre plantas y animales
- Gérmenes patógenos
- La información

Figura 23: Aspecto de la página 18 del Cuestionario

18 EDUCACIÓN FORMAL																																																														
8a Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) habilidades que usted considera como adquiridos. En la primera columna especifique el origen de tal adquisición, En la segunda columna la edad aproximada a la cual lo adquirió, según la clave																																																														
	C1	C2							C1	C2																																																				
1	Compartir espacios con compañeros/as							8	Tomar decisiones																																																					
2	Trabajar en equipo							9	Planificar sus actividades para lograr fines																																																					
3	Tomar posiciones ideológicas							10	Programar actividades																																																					
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas							11	Apegarse a su programación																																																					
5	Reflexionar sobre asuntos éticos							12	Crear y/o fabricar objetos para vender																																																					
6	Reflexionar sobre asuntos éticos							13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas																																																					
7	Evaluar el comportamiento de los demás							14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros																																																					
		C1	C2																																																											
	En el seno de la familia	F.	Años																																																											
	Por la interacción con el ambiente vecinal	A.	Años																																																											
	En la primaria	P.	Grado	1	2	3	4	5	6																																																					
	En la secundaria	S.	Grado	1	2	3																																																								
8b Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) conocimientos o habilidades que usted considera como adquiridos. En la primera columna describa su preferencia por ese conocimiento En la segunda columna especifique su grado de familiaridad En la tercera columna describa la utilidad que asigna al conocimiento en la solución de problemas reales																																																														
	C1	C2	C3						C1	C2	C3																																																			
1	Compartir espacios con compañeros/as							8	Tomar decisiones																																																					
2	Trabajar en equipo							9	Planificar sus actividades para lograr fines																																																					
3	Tomar posiciones ideológicas							10	Programar actividades																																																					
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas							11	Apegarse a su programación																																																					
5	Reflexionar sobre asuntos éticos							12	Crear y/o producir objetos para vender																																																					
6	Reflexionar sobre asuntos éticos							13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas																																																					
7	Evaluar el comportamiento de los demás							14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros																																																					
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th colspan="3">PREFERENCIA</th> <th>C1</th> <th colspan="3">UTILIDAD</th> <th>C1</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>De gusto mucho</td> <td></td> <td>2</td> <td></td> <td>De útil</td> <td></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>De gusto</td> <td></td> <td>1</td> <td></td> <td>De</td> <td></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>No me gusta</td> <td></td> <td>0</td> <td></td> <td>Prácticamente</td> <td></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Nada</td> <td></td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th colspan="2">FAMILIARIDAD</th> <th>C2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy familiar</td> <td></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Familiar</td> <td></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Algo</td> <td></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Muy poco</td> <td></td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>												PREFERENCIA			C1	UTILIDAD			C1	De gusto mucho		2		De útil		4	De gusto		1		De		3	No me gusta		0		Prácticamente		2					Nada		1	FAMILIARIDAD		C2	Muy familiar		4	Familiar		3	Algo		2	Muy poco		1
PREFERENCIA			C1	UTILIDAD			C1																																																							
De gusto mucho		2		De útil		4																																																								
De gusto		1		De		3																																																								
No me gusta		0		Prácticamente		2																																																								
				Nada		1																																																								
FAMILIARIDAD		C2																																																												
Muy familiar		4																																																												
Familiar		3																																																												
Algo		2																																																												
Muy poco		1																																																												

La página 18 tomó el aspecto que se muestra en la Figura 23. Esta página contiene la misma pregunta, en dos partes, descrita para las páginas anteriores, pero la lista de conceptos (conocimientos y habilidades) es diferente:

- Compartir espacios con compañeros/as
- Trabajar en equipo

- *Tomar posiciones ideológicas*
- *Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas*
- *Reflexionar sobre asuntos éticos*
- *Evaluar su comportamiento*
- *Evaluar el comportamiento de los demás*
- *Tomar decisiones*
- *Planificar sus actividades para lograr fines*
- *Programar actividades*
- *Apegarse a su programación*
- *Crear y/o producir objetos para vender*
- *Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas*
- *Ahorrar y hacer crecer los ahorros*

La página 19, cuyo aspecto se muestra en la Figura 24, incluyó las últimas dos preguntas sobre este elemento de aprendizajes y educación formal. Esta pregunta indaga sobre su maestro favorito de la primaria y el de la secundaria, y las características de tal maestro.

Para describir al maestro, se brindaron, en el lado izquierdo, las siguientes opciones de respuesta:

Figura 24: Aspecto de la página 19 del Cuestionario

19 EDUCACIÓN FORMAL																									
8.16 ¿Cuál de sus maestros de la primaria le produce el mejor recuerdo? <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>10</td> <td>20</td> <td>30</td> <td>40</td> <td>50</td> <td>60</td> </tr> </table>		10	20	30	40	50	60																		
10	20	30	40	50	60																				
8.17 Seleccione la(s) opción(es) que describe mejor la(s) característica(s) de este maestro: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">SI</th> <th colspan="2">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a</td> <td>Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases</td> <td>f</td> <td>Siempre estaba de buen humor</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>Sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho</td> <td>g</td> <td>Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td>Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto</td> <td>h</td> <td>Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td>Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados</td> <td>i</td> <td>Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres</td> </tr> <tr> <td>e</td> <td>Preparaba materiales de aprendizaje muy atractivos, divertidos e interesantes</td> <td>j</td> <td>Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón</td> </tr> </tbody> </table>		SI		NO		a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases	f	Siempre estaba de buen humor	b	Sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho	g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho	c	Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto	h	Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases	d	Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados	i	Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres	e	Preparaba materiales de aprendizaje muy atractivos, divertidos e interesantes	j	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón
SI		NO																							
a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases	f	Siempre estaba de buen humor																						
b	Sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho	g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho																						
c	Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto	h	Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases																						
d	Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados	i	Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres																						
e	Preparaba materiales de aprendizaje muy atractivos, divertidos e interesantes	j	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón																						
8.18 ¿Cuál de sus maestros de la secundaria le produce el mejor recuerdo? <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Materia</td> <td>Grado</td> </tr> </table>		Materia	Grado																						
Materia	Grado																								
8.19 Seleccione la(s) opción(es) que describe mejor la(s) característica(s) de este maestro: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">SI</th> <th colspan="2">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a</td> <td>Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases</td> <td>f</td> <td>Siempre estaba de buen humor</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>Sabía de la materia y se gustaba pronunciar referencias sobre ella</td> <td>g</td> <td>Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td>Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto</td> <td>h</td> <td>Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td>Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados</td> <td>i</td> <td>Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres</td> </tr> <tr> <td>e</td> <td>Preparaba o seleccionaba materiales de aprendizaje muy atractivos e interesantes</td> <td>j</td> <td>Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón</td> </tr> </tbody> </table>		SI		NO		a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases	f	Siempre estaba de buen humor	b	Sabía de la materia y se gustaba pronunciar referencias sobre ella	g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho	c	Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto	h	Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases	d	Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados	i	Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres	e	Preparaba o seleccionaba materiales de aprendizaje muy atractivos e interesantes	j	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón
SI		NO																							
a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases	f	Siempre estaba de buen humor																						
b	Sabía de la materia y se gustaba pronunciar referencias sobre ella	g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho																						
c	Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto	h	Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases																						
d	Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados	i	Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres																						
e	Preparaba o seleccionaba materiales de aprendizaje muy atractivos e interesantes	j	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón																						
8.20 Seleccione la(s) opción(es) que describan la(s) motivación(es) que le llevó (llevaron) a continuar sus estudios más allá de la secundaria <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">SI</th> <th colspan="2">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a</td> <td>La atracción de adquirir nuevos conocimientos</td> <td>f</td> <td>La insistencia de sus padres</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>El interés por ampliar sus horizontes de vida</td> <td>g</td> <td>La posibilidad de lograr un empleo mejor pagado</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td>El ejemplo de una persona de su familia</td> <td>h</td> <td>La presión social ("es lo que procede")</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td>El ejemplo de una persona cercana a su familia</td> <td>i</td> <td>La falta de otras opciones de vida</td> </tr> <tr> <td>e</td> <td>La insistencia de un profesor de la secundaria</td> <td>j</td> <td>Una aburrimiento de no hacer nada</td> </tr> </tbody> </table>		SI		NO		a	La atracción de adquirir nuevos conocimientos	f	La insistencia de sus padres	b	El interés por ampliar sus horizontes de vida	g	La posibilidad de lograr un empleo mejor pagado	c	El ejemplo de una persona de su familia	h	La presión social ("es lo que procede")	d	El ejemplo de una persona cercana a su familia	i	La falta de otras opciones de vida	e	La insistencia de un profesor de la secundaria	j	Una aburrimiento de no hacer nada
SI		NO																							
a	La atracción de adquirir nuevos conocimientos	f	La insistencia de sus padres																						
b	El interés por ampliar sus horizontes de vida	g	La posibilidad de lograr un empleo mejor pagado																						
c	El ejemplo de una persona de su familia	h	La presión social ("es lo que procede")																						
d	El ejemplo de una persona cercana a su familia	i	La falta de otras opciones de vida																						
e	La insistencia de un profesor de la secundaria	j	Una aburrimiento de no hacer nada																						
Otras:																									

- *Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases*
- *Sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho*
- *Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto*
- *Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados*
- *Preparaba materiales de aprendizaje muy atractivos, divertidos e interesantes*

Mientras que las opciones de respuesta, en el lado derecho, fueron:

- *Siempre estaba de buen humor*
- *Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho*
- *Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases*
- *Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres*

- *Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón*

En la página 19 se incluyó una pregunta relativamente ajena al tema, respecto a la motivación del sujeto para continuar sus estudios. La pregunta se planteó como: *Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) mejor la(s) motivación(es) que le llevó (llevaron) a continuar sus estudios más allá de la secundaria.* Las opciones de respuesta, en el lado izquierdo, fueron:

- *La atracción de adquirir nuevos conocimientos*
- *El interés por ampliar sus horizontes de vida*
- *El ejemplo de una persona de su familia*
- *El ejemplo de una persona cercana a su familia*
- *La insistencia de un profesor de la secundaria*

Mientras que las opciones, en el lado derecho, fueron:

- La insistencia de sus padres
- La posibilidad de lograr un empleo mejor pagado
- La inercia social ("es lo que procede")
- La falta de otras opciones de vida
- Se aburría de no hacer nada

Hablantes de Lengua Indígena

La página 20, con el aspecto que se muestra en la Figura 25, se dedicó a los hablantes de lengua indígena. En primer lugar, se pide al sujeto que indique el grado de dominio de la lengua indígena, que muestra cada integrante de su familia, incluyendo los 20 especificados en la página 2, y en segundo lugar, se pide al sujeto información sobre el ámbito de uso de la lengua indígena de cada integrante de la familia.

Figura 25: Aspecto de la página 20 del Cuestionario

9. HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA			
9.1 Describe el dominio y uso que cada familiar muestra de la lengua indígena de su familia de acuerdo con las claves (Indicador que utilizó está a los miembros de su familia, incluyéndolos, en el esquema familiar de la P. 2)			
	SI	NO	DOMINIO
1. ABUELO PATERNO			Comer
2. ABUELA PATERNA			Uso abt
3. ABUELO MATERNO			Uso abt
4. ABUELA MATERNA			Uso abt
5. PADRE			Uso abt
6. MADRE			Uso abt
7. TIO PATERNO			Uso abt
8. TIA PATERNA			Uso abt
9. TIO MATERNO			Uso abt
10. TIA MATERNA			Uso abt
11. HERMANO			Uso abt
12. HERMANA			Uso abt
13. HERMANO			Uso abt
14. HERMANA			Uso abt
15. HERMANO			Uso abt
16. HERMANA			Uso abt
17. HERMANO			Uso abt
18. HERMANA			Uso abt
19. HERMANO			Uso abt
20. HERMANA			Uso abt

	SI	NO	USO
7. TIO PATERNO			Tanto al tiempo
8. TIA PATERNA			En ciertas lugares, al realizar ciertas actividades
9. TIO MATERNO			Al interactuar con gente de la misma cultura
10. TIA MATERNA			En la casa con la familia más cercana

9.2. ¿En la escuela primaria donde usted estudió, se le brindaron libros de texto en lengua indígena? SI NO

9.3. Si la respuesta fue afirmativa, ¿Cuál de las dos descripciones que se brindan abajo se apega mejor al tratamiento dado en la escuela primaria a la lengua indígena? Pueden marcarse las dos descripciones

a. Se dedicaban tiempos a estudiar exclusivamente la lengua indígena, su pronunciación, su vocabulario su sintaxis, etc.	b. Los contenidos de cada materia (aritmética, historia, geografía, ciencias naturales, etc) se veían tanto en español como en lengua indígena.
--	---

9.4. Si seleccionó la descripción (b), ¿se le brindaron libros de texto en lengua nativa para cada materia?

1. SI para todas las materias → 2. ¿Para cuáles?

2. Solo para algunas

Otras cuatro preguntas se refieren al tratamiento que la lengua indígena recibió en la educación primaria. Estas preguntas son seriadas. La primera se planteó así:

¿En la escuela primaria donde usted estudió, se le brindaron libros de texto en lengua indígena?

El sujeto responde SI o NO en el espacio pertinente.

La segunda pregunta se planteó así:

Si la respuesta fue afirmativa, ¿Cuál de las dos descripciones que se brindan abajo se apega mejor al tratamiento dado en la escuela primaria a la lengua indígena? Pueden marcarse las dos descripciones

La descripción brindada en el lado izquierdo fue:

Se dedicaban tiempos a estudiar exclusivamente la lengua indígena, su pronunciación, su vocabulario su sintaxis, etc.

Mientras que la descripción brindada del lado derecho fue:

Los contenidos de cada materia (aritmética, historia, geografía, civismo, ciencias naturales, etc) se veían tanto en español como en lengua indígena

Y, finalmente, la tercera pregunta se planteó así:

Si seleccionó la descripción (b), ¿se le brindaron libros de texto en lengua nativa para cada materia?

Hay dos opciones de respuesta para esta pregunta:

- *Sí, para todas las materias*
- *Sólo para algunas*

Si se opta por la segunda, entonces se le requiere que especifique para cuáles materias se le brindaron libros de texto en la lengua indígena.

LA POBLACIÓN MUESTRA

La Universidad Autónoma Chapingo es una institución que imparte educación formal en los niveles medio superior, superior y posgrado, enteramente dedicada a la agronomía y al medio rural, con doce especialidades en el nivel superior. Mantiene una población constante de unos seis mil estudiantes, tres mil en el nivel medio superior, y otros tres mil en el nivel superior y posgrado. Para ello, admite unos dos mil estudiantes cada año; mil doscientos de ellos ingresan al nivel medio superior y ochocientos al llamado Propedéutico, para estudiantes que ya estudiaron la preparatoria en otras instituciones y desean cursar alguna de las especialidades del nivel superior.

El proceso de ingreso requiere, en primer lugar, de la obtención de una ‘ficha’ que da derecho al candidato a presentar un examen de ingreso. Estas fichas se distribuyen en una gran cantidad de sitios en el interior de la República, y ahora también por Internet, con el propósito de abrir la oportunidad a sujetos que viven en sitios remotos y aislados. Lo mismo sucede con la aplicación de los exámenes de ingreso. El dictamen de ingreso en sí se obtiene por una combinación de la calificación en el examen de ingreso y el nivel económico del sujeto. Chapingo se interesa por admitir sujetos de bajo nivel económico. Noventa por ciento de la población está becada y la mitad son internos. Chapingo brinda dormitorios y comedores a esta población. La otra mitad son externos y tienen derecho a usar los comedores a un precio módico, y a una cantidad de dinero mensual. Diez por ciento de la población viene de familias con más recursos y no recibe beca.

La población que ingresa a la Preparatoria Agrícola cada año es de unos mil doscientos sujetos de entre 14 y 16 años de edad y de orígenes diversos. Aproximadamente un tercio provienen de regiones aledañas al campus universitario, en la región centro de la República, y por lo tanto hay una alta probabilidad de ser de origen indígena náhuatl. Aproximadamente la mitad proviene de los estados del sur, principalmente Oaxaca, Chiapas y en menor medida Tabasco, con una alta probabilidad de ser de origen indígena, de las etnias que habitan esas regiones. Cada generación que ingresa, entonces, es realmente una congregación única de orígenes y niveles económicos diversos. Dado que el número de sujetos es suficiente como para catalogar la investigación como macrogenética, y en vista de la oportunidad de acceso a este conjunto de sujetos, decidimos definir en principio a nuestra población muestra como la generación que ingresó al primer grado de preparatoria de la Universidad Autónoma de Chapingo, en el 2006.

EL CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La característica de ‘texto escrito’ de los dos instrumentos de sondeo en esta investigación brinda al procedimiento una calidad particular que no se presentaría de haber decidido realizar el sondeo verbalmente, tanto para examinar la eficiencia lingüística como para indagar sobre la vida del sujeto. Esta calidad particular se refiere a la relación entre un texto escrito y su lector. Se escucha frecuentemente decir que el texto escrito es un diálogo entre el autor y el lector. Werscht (1985) menciona que éste es un diálogo falso, de la misma forma que el habla interna es un diálogo falso, primero porque la relación no se establece con el autor, sino con el escrito (e. g. el escrito pudo haber sido creado decenas, incluso cientos de años atrás, y pudo ser reproducido cientos de miles de veces); segundo, porque el escrito es inamovible, es estático, no puede cambiar, aún cuando puede producir cambios en el lector; y tercero, porque el lector no está en posibilidades de informar al primero de nada. El texto escrito es, entonces, como una especie de monólogo que el lector ‘escucha’ sin poder intervenir en él, es un diálogo desde el punto de vista del escrito, pero es un monólogo desde el punto de vista del lector. Este monólogo guarda una gran similitud con el habla interna en el sentido de que el lector reproduce lo que está leyendo en su pensamiento como si estuviera escuchándolo en línea (con imaginería acústica), y, ahí sí, tiene la posibilidad de comentar, de responder, de rechazar, de admirar, aquello que está escuchando. Es un diálogo tan falso como lo son nuestros diálogos internos, y es un diálogo con el escrito, no con su autor.

Si bien mucho de este comentario es aplicable a nuestros instrumentos de sondeo, el hecho es que éstos son un tipo particular de escrito porque están contruidos de tal manera que el diálogo escrito-lector no solamente puede realizarse en ambos sentidos, sino que hay una implicación de obligatoriedad por parte del lector de responder a las solicitudes que el escrito le hace en forma explícita. Esta es una característica particular de los escritos del tipo ‘examen’ y también de los escritos tipo ‘cuestionario’ o ‘encuesta escrita’.

Estos dos tipos de escritos difieren en lo que se espera del lector. En los cuestionarios, la información solicitada se refiere a los hechos de la realidad del sujeto, y se espera de él que proporcione información fidedigna sobre éstos. El destino de la información proporcionada depende de los propósitos de la encuesta, pero normalmente es un investigador el que analizará esta información para los fines planteados en un proyecto. Esta información no es conocida previamente por el investigador ni tiene porqué serlo; puede incluso sorprenderlo por lo inesperado.

En los exámenes, la información solicitada es ya conocida por el autor del escrito, y tiene el carácter de ‘prescrita’. Las respuestas que el sujeto da a las solicitudes del examen quedan registradas y serán revisadas *en su coincidencia* con las prescritas, por algún destino más o menos definido; puede ser ‘el profesor’ en situaciones de enseñanza, puede ser un programa computarizado en situaciones de evaluación masiva, o puede ser el mismo lector, en situaciones de autoevaluación (nótese que el autor del examen no necesariamente coincide con el revisor).

En este sentido, entonces, tanto los cuestionarios como los exámenes escritos constituyen diálogos con características especiales, son diálogos comprimidos y diferidos.

Comprimidos porque en una sola sesión dialógica se emiten todas las respuestas, y diferido porque es en otro sitio y en otro momento posterior donde se analiza o revisa la información proporcionada por el lector *durante* el diálogo.

Pero entonces, si son diálogos, debe ser factible someterlas al análisis pragmático. Para el análisis pragmático se analizan cuatro variables relevantes: las personas presentes y el tipo de relación entre ellas, la situación como el lugar y el tiempo donde ocurre el discurso, el contexto socio-cultural, y la información presuntamente compartida.

Respecto a las personas presentes, en una situación de aplicación de examen o cuestionario escrito, una de las dos personas obligadamente presentes en el diálogo está, efectivamente, presente; la otra no es una persona, sino que es un escrito que representa a un autor difuso: puede ser un investigador, puede ser una casa evaluadora, puede ser una compañía encuestadora, o puede ser un cuerpo académico. Mientras que en el caso de los cuestionarios la relación entre el aplicante y el escrito puede ser, y normalmente es, simétrica, en el caso de los exámenes, si bien la relación puede ser simétrica, normalmente no lo es, porque la intención es que el lector brinde información, como respuesta a los requerimientos del examen, que coincida con la que el creador del examen propone como respuesta correcta.

La situación de aplicación de un cuestionario o encuesta también es diferente a la situación de aplicación de un examen, porque en el examen hay una proscripción de la consulta a cualquier fuente para brindar la información requerida por el examen y en la encuesta no. Esta variable toma un valor diferente en la aplicación de cuestionarios que en la aplicación de encuestas, porque son diferentes las intenciones. El propósito de la aplicación de encuestas y cuestionarios es simplemente obtener información sobre el sujeto, mientras que en los exámenes el propósito es determinar *el grado de conocimiento y dominio* que un sujeto detenta sobre algún tema específico, con miras a ‘aprobarlo’ o a ‘reprobarlo’. Esto hace que la tensión o relajamiento del lector sea muy diferente en una u otra situación.

Respecto al contexto social-cultural en el que el diálogo se realiza, la variable se presenta en dos vertientes en las situaciones dialógicas que nos ocupan: primero, hay una diferencia social-cultural entre la situación de aplicación de un cuestionario o encuesta escrita y la situación de aplicación de un examen. La primera está mucho menos reglamentada en la sociedad, de manera que no puede tipificarse como evento social en los términos de Hymes (1966), en cambio la aplicación de un examen es un evento frecuente en nuestra actualidad social, en el ámbito de la educación formal, y es un evento tan reglamentado, y esta reglamentación está tan interiorizada en los individuos, que puede ser tipificado como un evento social en los términos de Hymes.

Finalmente, respecto a la información presuntamente compartida, este es el punto crítico en lo que compete a la presente investigación. Werscht (1985) dice que si dos interlocutores comparten totalmente la información vertida en el diálogo, entonces el diálogo se anula. Orlandi (1987), por otro lado, dice que la fluidez de un diálogo es función de la cercanía cultural entre los dialogantes. En las situaciones de aplicación de los cuestionarios, el escrito está solicitando al lector información, pero la propia solicitud es texto, es cultura. Los encuestadores de las grandes compañías encuestadoras reconocen que cualquier

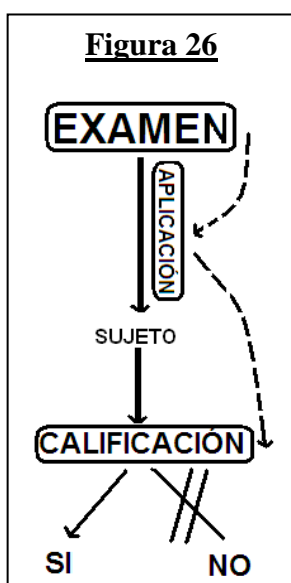
cuestionario es puesto a prueba en cada aplicación respecto a la distancia cultural entre el cuestionario y el aplicante. Todos los que hemos experimentado la situación de responder a una encuesta escrita sabemos cuánto dependen nuestras respuestas de la forma en que están planteadas las preguntas.

Considere, por ejemplo, una de las preguntas incluidas en el Cuestionario de Vida, que solicita al sujeto calificar su preferencia respecto al segregado de conocimiento: ‘Masa, peso y velocidad’. Supongamos que califica su preferencia como alta. Esta información significaría una cosa si además califica la materia de física como una de sus favoritas, y otra cosa si califica la materia de deportes como una de sus favoritas; es decir que, por más que los académicos crean que ‘masa, peso y velocidad’ son conceptos perfectamente definidos del área de la física, el sujeto deportista está dándoles un significado mucho más contextualizado en el movimiento corporal deportivo.

Respecto a los exámenes, hay también una pretensión de neutralidad brindada por el discurso estándar en el ámbito académico en los exámenes de aplicación masiva. Por supuesto, esta pretensión es compartida por los académicos, que comprenden este discurso sin problemas porque comparten esa cultura tan particular del ámbito. Pero considérese la siguiente pregunta, incluida en nuestro Examen de Español, como parte del algoritmo para probar razonamiento gráfico-matemático-verbal:

¿Cuál de las siguientes cantidades, en millones de dólares, es más cercana a la diferencia entre los incrementos en exportaciones de 1971 a 1972 y de 1972 a 1973?

Ahora, considere la distancia entre la cultura de un sujeto que proviene de un pueblo remoto y aislado, cuya lengua materna es indígena, y la cultura implicada en el enunciado. Esto nos advierte respecto a la posibilidad de interpretar los resultados; es importante mantenernos alerta porque, como todo texto (verbal o escrito), tanto el Cuestionario de Vida como el Examen de Español están cargados de significados propios del creador de los instrumentos.



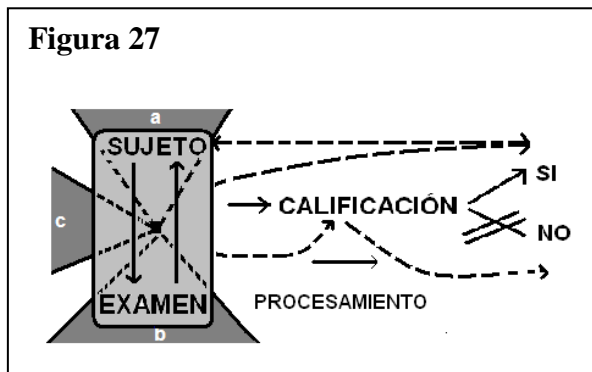
En nuestro país, algunas aplicaciones de exámenes para ingreso a universidades públicas de gran capacidad se realizan en auditorios e incluso en estadios deportivos. Se han generado disciplinas y corrientes teóricas dedicadas al estudio y creación de tales procesos, desde el instrumento en sí, hasta la distribución de los aplicantes en el sitio de **aplicación**.

La visión de los especialistas creadores de procesos de evaluación, sean individuos, cuerpos académicos o firmas comerciales, se ilustra en el esquema de la Fig. 26, con el mayor énfasis puesto sobre el **examen** y el proceso de **aplicación**. El **examen** pretende determinar si el **sujeto** domina aquellos conocimientos y/o habilidades que debió haber aprendido en niveles de educación previos al nivel al que desea ingresar. Algunos exámenes están también dirigidos a determinar si el **sujeto** es lo suficientemente ‘inteligente’ para cursar hasta el final el nivel educativo al que

ingresa. Ambos objetivos se dirigen hacia una determinación de capacidades y dominios del **sujeto individualmente**, lo que se ve reflejado en las regulaciones de **aplicación**. Es decir, el documento **examen** se reproduce tantas veces como **sujetos** individuales van a examinarse, se entrega a cada **sujeto**, individualmente, al iniciar la **aplicación**, con una hoja anexa donde el **sujeto** registra sus respuestas, y se somete al proceso de calificación también individualmente. Paradójicamente, el **sujeto**, como se ilustra en el esquema de la Figura 1, es visualizado por el grupo académico, o la firma comercial, creador del **examen**, con poca o ninguna importancia. La causa de esta paradoja puede encontrarse en la masificación de estos procesos de evaluación, de manera que el **sujeto** se pierde en una masa, convirtiéndose en un mero número, y en el mejor de los casos, en un dato puntual para alguna estadística poblacional, y aún en estos casos, aquellos **sujetos** que no logran un dictamen feliz, se pierden en una masa indiferenciada. También se puede identificar como causa de esta reducción del **sujeto**, una pretensión de 'objetividad', con el rechazo consecuente hacia cualquier posible contaminación de esta objetividad que podría producirse en el caso de que el **sujeto** tuviera una presencia personal en el esquema. Coherentemente con esta visión, el reporte de resultados se realiza (cuando se realiza) en forma de estadísticas poblacionales: cuántos aceptados, y, en el mejor de los casos, de los aceptados cuántos exitosos en desempeños posteriores. Estas estadísticas pocas veces incluyen a los rechazados, y no incluyen resultados *por área de conocimiento* examinada, ni para los aceptados, ni mucho menos para los rechazados.

En los últimos años, en países del norte, se han estado reportando análisis de resultados por país, de aplicaciones mundiales de exámenes de este tipo (particularmente aquellos dirigidos a medir capacidades intelectuales), y por género, por raza, y/o por nivel económico. Estos análisis han generado controversias de tal magnitud que resulta ya imposible hacer compilaciones exhaustivas de la información publicada en este sentido. Si bien la información generada es valiosa, y pretendemos retomarla en su momento, la conclusión favorecida por varios autores es que, como en cualquier prueba biológica, cada individuo es único. Esta visión ha generado una corriente de investigación, digamos, antropológica, cuyo objeto de estudio puede enunciarse de dos maneras: sea como *la singularidad* cognitiva, psicológica, o intelectual del individuo humano, o sea como *la variación* cognitiva, psicológica o intelectual *entre los individuos humanos*. Es esta variación individual, esta manifestación de la singularidad del **sujeto** en procesos de evaluación, la que se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación, y queremos no solamente caracterizarla, sino averiguar, hasta donde sea posible, las fuentes que la generan.

Para ello, concebimos *la interacción* entre *el sujeto* y *el examen* como una *interlocución*, asimétrica, porque es orquestada en su totalidad por un interlocutor, durante la cual se transfiriere información en los dos sentidos, un verdadero diálogo, entre el **sujeto** y el **examen**: el **examen** pregunta, el **sujeto** intenta dar la respuesta *correcta*. Como ya dijimos, y veremos con detalle, la



información se transfiere representada lingüística, matemática, o pictóricamente, o mezclando dos o tres de estas formas, y más de la mitad de la información en cualquier **examen** de este tipo está representada lingüísticamente; dependiendo de la marca y el objetivo del **examen**, la porción de información representada lingüísticamente puede ir del 60 al 100%.

Bajo el enfoque que nosotros pretendemos darle a la interacción, ilustrado en la Figura 2, ambos participantes aportan su propia carga de elementos ambientales, sociales y culturales, (a) para el aporte del **examen**, (b) para el aporte del **sujeto**, y están interaccionando inmersos, cada uno, en su propia red de significados, como se muestra en la Figura 27 que incorpora, además, la carga cultural aportada por el evento en sí (c), es decir, por un lado, las regulaciones del evento, impuesta por el ente *socio-académico* creador del **examen**, y por el otro, el valor de 'consecuencia' de la relación (calificación y oportunidad) que, estando en el futuro, se cierne sobre el presente, como expectativa de éxito o temor al fracaso, y que, siendo parte del contexto cultural en el que se realiza el evento, influye sobre el desempeño del **sujeto** en el momento de interactuar con el **examen**.

A este abordaje metodológico subyace un supuesto teórico central a la investigación: *la capacidad lingüística del sujeto varía según el registro*, como vimos en el capítulo anterior. Es decir, que si bien es inútil resistirse ante la evidencia de que todo sujeto es lingüísticamente capaz, esta capacidad se limita a aquel uso particular con el que tiene contacto durante la primera parte de su vida, el discurso cotidiano. Otros usos particulares, como sería el discurso '*académico*' requieren de procesos mayores de familiarización o de capacitación para su dominio. Esto significa que una fuente de variación individual en el desempeño en estos exámenes podría estar en una variación individual en el dominio del registro '*académico*'. Dicho de otra manera, mientras mayor sea el dominio del sujeto (sea por familiarización o por capacitación) sobre el registro '*académico*' mejor será su desempeño como interlocutor en la interacción **sujeto-examen**.

EL PROCESO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El Examen de Español se aplicó a la totalidad de estudiantes ingresantes a primero de preparatoria, de la Universidad Autónoma Chapingo. De los mil cien estudiantes, 900 acudieron a la convocatoria, en vista de que la aplicación se hizo en tiempo normal de clase, y los profesores de la Preparatoria Agrícola decidieron apoyarnos en eso. Veintiún estudiantes de los 900 que se presentaron no terminaron la aplicación, o no llenaron con propiedad los datos, o no respondieron el Cuestionario de Vida. La muestra entonces incluyó 979 sujetos rindiendo datos útiles para la investigación.

La aplicación se llevó a cabo en un lapso de dos semanas y media, en 12 días de aplicación entre la última semana de julio y la primera de agosto del 2008, a 10 grupos de alrededor de 90 sujetos y dos grupos de 40 sujetos. Para la mitad de la población, diez grupos grandes y uno mediano, la aplicación se realizó de las 9 a.m. a las 2 p.m. porque su horario de clases era matutino, y para la otra mitad, la aplicación se realizó de la una a las 6 p. m. porque su horario de clases era vespertino.

Cada jornada de aplicación se dividió en dos períodos de dos horas. Las primeras dos horas se dedicaron a responder el Examen de Español, y las segundas dos horas a responder el Cuestionario de Vida, con un descanso de media hora y un refrigerio entre las dos aplicaciones. Los dos librillos se entregaron juntos al iniciar la sesión, el Examen de Español dentro del librillo del Cuestionario de Vida. Cada par de librillos tiene un sitio para identificación con una clave en la primera página, de manera que resultan un par indisoluble. Al inicio de la primera sesión, estos librillos se separaron y se llenaron las primeras páginas repitiendo los datos al pie de la letra en uno y en otro. Además, se solicitó a los sujetos identificarse como tales en la esquina superior derecha de ambos librillos. En ambos casos, el aplicador marcó el ritmo de respuestas, contando el tiempo para responder cada sección del instrumento en curso. En ninguno de los dos casos el instrumento se respondió en el orden marcado por el librillo.

Respecto al Examen de Español, se decidió previamente dirigir a los sujetos a responder primero los algoritmos de la página 1, de *razonamiento gráfico*, en segundo lugar el algoritmo de *razonamiento gráfico-verbal*, en la página 15, e inmediatamente después los algoritmos de *razonamiento verbal*, en las páginas 13 y 14, para después proceder al dictado, y regresar a la página 3 para continuar hasta la página 12. La motivación por este orden radica en que, en los exámenes de lengua, los algoritmos se ordenan de acuerdo a la complejidad de la tarea y estas secciones siempre quedan al último. Un pobre desempeño en estas tareas complejas puede atribuirse más al cansancio de los sujetos cuando finalmente llegan hasta allá que a la complejidad de la tarea, así que decidimos eliminar este elemento. Por otro lado, responder los algoritmos de la Página 1 inmediatamente antes de los algoritmos de *razonamiento*, dejó a los sujetos con una sensación de entusiasmo, porque son fáciles e interesantes. Entonces los sujetos entraron a los algoritmos más complejos en una situación mucho más favorable.

Respecto a la aplicación del Cuestionario de Vida, de forma similar, los sujetos fueron instruidos para responder las porciones más complejas primero. Éstas son las de presencia, tratamiento y preferencia por materiales escritos en la casa, así como calificación y preferencia por actividades escolares. Esto permitió a los sujetos reincorporarse a la sesión después del descanso. Una vez que todos estaban presentes de regreso, se procedió a responder la página 2 que resultó ser sumamente compleja para ellos. Las preguntas sobre percepción subjetiva del ambiente familiar se dejaron al último. Conforme la sesión iba avanzando, se permitió un nivel de relajamiento en la sala, de manera que los sujetos pudieran moverse con más libertad, cambiar de lugar, sentarse en el suelo, hacer todo tipo de preguntas respecto a cómo responder el Cuestionario, etcétera, en contraste con el ambiente de vigilancia rígida que imperó durante el Examen.

Al final de la sesión se le regaló a cada sujeto un ejemplar de la revista mensual *Molino de Letras*. Los sujetos mostraron gran interés por este regalo y muchos de ellos solicitaron un segundo ejemplar.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

Llamamos ‘resultados’ al conjunto de dictámenes de los sujetos en el Examen de Español, y al conjunto de opciones y especificaciones en el Cuestionario de Vida. Con los datos de los dos conjuntos construimos una matriz de ‘resultados’ de 1800 variables, en el eje horizontal, cada una con un valor para cada sujeto, y con 979 sujetos en el eje vertical (i. e. una matriz de 1497870 puntos de coordenadas valor / sujeto). El Examen de Español contribuyó con 276 variables (i.e. incluyó 276 reactivos), todas binaras (valores ‘1 correcto’, ‘0 incorrecto’), y el Cuestionario de Vida contribuyó con 1529 variables, es decir, incluyó 1529 opciones, todas binarias (valores ‘1 optada’, ‘0 no optada’) una vez realizado un proceso de transformación de los datos crudos.

Este capítulo consta de dos grandes apartados. El primer apartado se dedica enteramente al análisis de los resultados en el Examen de Español; este apartado consta, a su vez de cuatro secciones. Primero, con base en la matriz de datos se calcularon las medias, modas, medianas y desviaciones estándar para los 276 reactivos, incluyendo desempeños en dominios, algoritmos y reactivos. Los resultados de esto cálculos se comentan en *la primera sección* del primer apartado, en sus detalles más sobresalientes, en lo que respecta al Examen de Español. Respecto al Cuestionario de Vida, tanto las incidencias como los cálculos poblacionales y el comentario se presentan en el ANEXO 3. *La segunda sección* del primer apartado se dedica a la dificultad por reactivo del Examen. Esta dificultad es medida como la proporción de la población que respondió el reactivo correctamente; cuando esta proporción es alta, consideramos al reactivo como ‘de baja dificultad’, mientras que, cuando esta proporción es baja, consideramos al reactivo como ‘de alta dificultad’. Este análisis nos brinda dos tipos de conjuntos: los conjuntos ‘nutridos’ de alta y baja dificultad, y los conjuntos ‘escasos’, es decir, los que respondieron correctamente los reactivos de alta dificultad, y los que fallaron en reactivos de baja dificultad. La matriz de datos se sometió a un cálculo de coeficientes de correlación de cada variable con todas las demás, respecto al comportamiento de la incidencia en la población, tanto de ‘1 correcto / ‘0 incorrecto’ del Examen, como a ‘1 optada’ / ‘0 no optada’ del Cuestionario. Los resultados de este cálculo, en lo referente a las correlaciones *entre desempeños en variables del Examen* (i. e. dominios lingüísticos, algoritmos y reactivos) se abordan en *la tercera sección* del primer apartado.

El segundo apartado de este análisis de resultados se dedica a las correlaciones entre desempeños en el Examen e incidencias en el Cuestionario. Primero, el aborde se hace desde el desempeño en el Examen hacia la incidencia en el Cuestionario, es decir, desempeños lingüísticos asociados a rasgos de vida, y después, el aborde se hace desde la incidencia en el Cuestionario hacia el desempeño en el Examen, es decir, rasgos de vida asociados a desempeños lingüísticos, tanto aquellos positivamente asociados como aquellos negativamente asociados a este desempeño.

IV.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL

En esta primera sección del primer apartado del análisis de resultados daremos cuenta de los desempeños de los sujetos en los 9 dominios lingüísticos, en los 41 algoritmos y en los 276 reactivos del Examen de Español, tomando como eje rector los dominios lingüísticos. El análisis se hace sobre los parámetros poblacionales en cada nivel del dominio (i. e. dominio, algoritmos y reactivos), y después sobre las correlaciones entre dominios y entre algoritmos y reactivos del mismo dominio. Lo que se intenta es, en primer lugar, conocer el ‘estado’ lingüístico de los sujetos, y el grado de homogeneidad o variación en la población respecto al desempeño en los diferentes dominios, algoritmos y reactivos; en segundo lugar, se intenta encontrar indicios sobre la *separabilidad* de los dominios como elementos componentes del desempeño lingüístico más o menos independientes; en tercer lugar, se intenta establecer el grado de diferenciación del desempeño ante variaciones en el contenido significativo *vehicular* de los reactivos y algoritmos.

El desempeño de cada sujeto en cada reactivo fue registrado en forma binaria (0 incorrecto, 1 correcto). Para cada dominio se creó una matriz de datos, con los reactivos en el eje horizontal y los sujetos, registrados por la clave en el cuadernillo, en el eje vertical. A partir de cada matriz se calculó la *dificultad por reactivo* (DR), entendido como el porcentaje de la población respondiendo correctamente el reactivo, lo que se expresa en la fórmula:

—

Donde \sum es la sumatoria, N_c es el número de individuos respondiendo correctamente el reactivo, y N es el total de individuos en la población.

Así también, a partir de cada matriz, se calculó la *eficiencia ponderada* (EP) para cada sujeto, definida como el porcentaje de respuestas correctas logrado por cada sujeto en cada dominio y en desempeño global, ponderado a 10, como se expresa en la fórmula:

—

Donde R_c es el número de dictámenes correctos emitidos por el sujeto en el dominio en cuestión, mientras que R es el número total de dictámenes solicitados en el mismo dominio.

Se construyó entonces una matriz secundaria, con los sujetos en el eje vertical, y la EP de cada dominio en el eje horizontal. A partir de esta matriz se obtuvo la *dificultad por dominio*. Este parámetro se obtuvo por dos vías. En primer lugar se calculó el *promedio de las EP* de todos los sujetos (PEP) en el dominio, como se expresa en la fórmula:

Donde \sum es la sumatoria de EP que es la eficiencia ponderada de cada individuo, y N es el total de individuos en la población.

En segundo lugar, se obtuvo la frecuencia de valores de EP en cada uno de 10 grupos de eficiencia, es decir, la frecuencia de EP=10, la frecuencia de EP=9, etcétera, hasta la frecuencia de EP=0. Estas frecuencias se expresaron gráficamente en forma de *histograma de frecuencias*. Ambos parámetros, la PEP y el histograma de frecuencias, están estrechamente relacionados, ya que altas frecuencias en valores altos de eficiencia darán por resultado un alto valor del PEP, mientras que altas frecuencias en valores bajos de eficiencia darán por resultado un valor bajo del PEP.

A partir de esta matriz secundaria de datos se calculó la *dispersión* de las EP a lo largo del rango de eficiencia, que expresa el grado de homogeneidad de la población respecto al desempeño en el dominio, o el grado en el que la población *comparte* cierto conocimiento o capacidad lingüística, o la ausencia de este conocimiento o capacidad. El histograma de frecuencias ilustra gráficamente este parámetro, y existe un número de variantes para su estimación. Nosotros optamos por el estimado llamado *desviación estándar*.

Así también, se obtuvo *el valor de EP más frecuente* para cada dominio, el parámetro llamado MODA, que se refleja en la forma del histograma: alta en valores bajos y baja en valores altos, normal centrada, o sesgada hacia la izquierda o la derecha, y baja en valores bajos y alta en valores altos. Y finalmente se obtuvo el valor de la MEDIANA para cada dominio, que se define como el valor de EP que divide a la población en dos mitades iguales.

Se construyó, finalmente, una matriz terciaria de *coeficientes de correlación* entre dominios. El coeficiente de correlación da cuenta de la relación lineal entre la variación manifestada por dos variables. En este caso estamos considerando el comportamiento de las EP en un dominio a través de la población, como una variable, de tal manera que tenemos tantas variables como dominios incluidos en el Examen de Español. El comportamiento de cada variable se puede correlacionar con el comportamiento de cada otra variable. Así por ejemplo, podemos comparar el comportamiento de la población, por sujeto, en el dominio de *deletreo*, con el comportamiento de la población, por sujeto, en el dominio de *derivación*. El coeficiente de correlación nos indica qué tanto un buen desempeño en el primer dominio está relacionado con un buen desempeño en el segundo dominio. El coeficiente de correlación varía de -1 (una variación totalmente inversa entre un desempeño y otro) a 1 (variación totalmente directa entre un desempeño y otro); es decir, el signo del coeficiente establece si la correlación es directa (valores altos en un desempeño están asociados con valores altos en el otro, o valores bajos en un desempeño están asociados con valores bajos en el otro), cuando el signo es positivo, o inversa (valores altos en un desempeño están asociados con valores bajos en el otro), cuando el signo es negativo. El coeficiente de correlación (CC) se calcula por la fórmula:

En la *matriz de correlación* se ubicaron todos los dominios, algoritmos y reactivos del Examen de Español, tanto en el eje horizontal como en el eje vertical y en cada celda se plasmó el valor de correlación entre el dominio de la columna y el dominio de la fila.

Tabla 1
Información brindada por cada matriz de datos

MATRIZ PRIMARIA DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> • DIFICULTAD POR REACTIVO • EFICIENCIA PONDERADA POR SUJETO POR ALGORITMO
MATRIZ SECUNDARIA	<ul style="list-style-type: none"> • EFICIENCIA PROMEDIO POR ALGORITMO. • HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS POR ALGORITMO • MODA, MEDIANA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR POR ALGORITMO
MATRIZ TERCIARIA	<ul style="list-style-type: none"> • CORRELACIÓN ENTRE ALGORITMOS

La Tabla 1 resume la información obtenida a partir de cada una de las tres matrices de datos. En lo que resta de esta exposición describiremos la información obtenida por dominio.

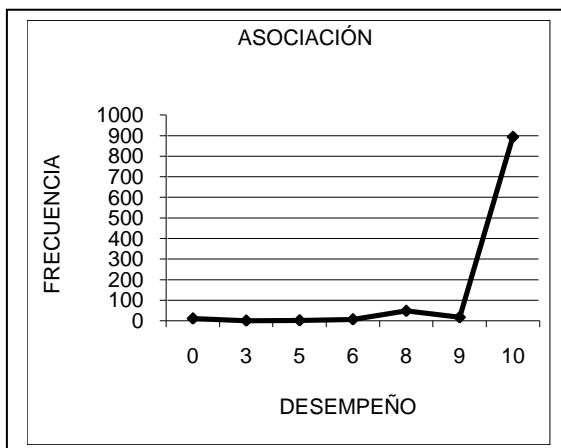
ANÁLISIS DE RESULTADOS EN DOMINIOS Y ALGORITMOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL

Razonamiento gráfico y gráfico-verbal simple

Como ya dijimos antes, estos dominios se incluyeron al inicio del Examen de español para demostrar un umbral inferior de ‘aptitud cognitiva’ del sujeto.

Asociación

El primer dominio presentado fue el de *asociación* (asociación gráfica), con 7 reactivos.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	11
3	1
5	2
6	7
8	48
9	17
10	894 (91%)
PEP	9.7
MODA	10.0
DESV. EST.	1.3

Como puede verse abajo, por el histograma de frecuencias, el dominio se comporta como ‘fácil’ o ‘de muy baja dificultad’, con una muy alta frecuencia

(91%) obteniendo 10 de EP. En la Tabla desempeño-frecuencia adjunta puede verse que once sujetos no respondieron el dominio, un sujeto logró sólo dos asociaciones correctas (EP = 3), dos sujetos lograron sólo 3 asociaciones correctas (EP = 5), siete sujetos lograron 4 asociaciones correctas (EP = 6), 48 sujetos lograron 5 asociaciones correctas (EP = 8), 17 sujetos lograron 6 asociaciones correctas (EP = 9) y 894 sujetos lograron hacer las 7 asociaciones correctamente (EP = 10). El dominio en sí obtuvo un promedio de 9.7, con una dispersión, expresada como desviación estándar, de 1.3.

Con respecto a los 7 reactivos que incluye este dominio, como se muestra en la Tabla 2, en

Tabla 2
Reactivos del dominio *Asociación*

	RC
CALCETINES-ZAPATOS	972
LENTES-OJO	967
GATO-RATÓN	962
PEINE-CEPILLO	954
TAMBOR-TROMPETA	952
SOL-LUNA	936
CASA-FAMILIA	926

RC=Cantidad de sujetos respondiendo correctamente el reactivo

orden de dificultad, 8 sujetos no asociaron ‘calcetines’ con ‘zapatos’, 13 sujetos no asociaron ‘lentes’ con ‘ojo’, 18 sujetos no asociaron ‘gato’ con ‘ratón’, 26 sujetos no asociaron ‘peine’ con ‘cepillo’, 28 sujetos no asociaron ‘tambor’ con ‘trompeta’, 44 sujetos no asociaron ‘sol’ con ‘luna’ y, finalmente, 54 sujetos no asociaron ‘casa’ con ‘familia’. En vista de que estas asociaciones se integran en una particular visión cultural, es discutible su efectividad para medir la ‘aptitud cognitiva’ del sujeto, pero sí pueden ser un indicador de ‘cercanía cultural’ con el Examen. Por ello es importante identificar a los sujetos que respondieron ‘incorrectamente’ estas preguntas, una vez que entremos al análisis de la relación entre desempeños en diferentes secciones del Examen, por sección, y *entre estos desempeños y las particularidades en la vida de los sujetos* que intentamos detectar. En todo caso, estas asociaciones fueron identificadas ‘correctamente’ en el 93% de los casos, lo cual indica una concordancia entre las relaciones de significado planteadas en el ejercicio y aquellos establecidos por la enorme mayoría de la población.

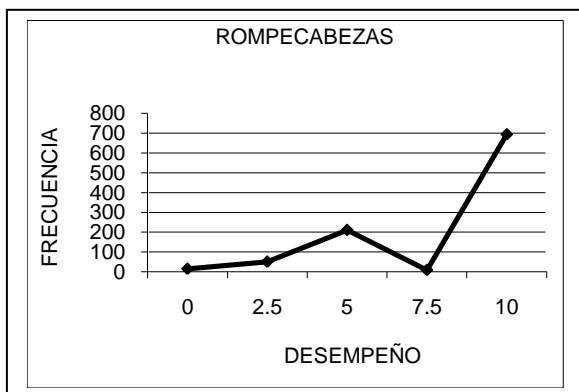
TABLA 3
Correlaciones positivas significativas del dominio *Asociación*

	CC
IDENTIFICACIÓN	0.301
ROMPECABEZAS	0.276
RAZONAMIENTO GMV	0.130
DERIVACIÓN	0.122

CC= Coeficiente de Correlación

En la Tabla 3 se muestra el coeficiente de correlación (CC) que este dominio establece con otros dominios del Examen, para coeficientes que rebasan 0.1 de valor, y de signo positivo (directamente proporcionales). De esta Tabla es interesante el hecho de que las mayores correlaciones se establecen con los dominios de razonamiento gráfico y gráfico verbal de la Página 1, es decir, considerados como fáciles, pero también con dominios de razonamiento GMV de alta complejidad.

Rompecabezas



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	15
2.5	51
5	211
7.5	9
10	694 (70%)
PEP	8.4
MODA	10.0
DESV. EST.	2.7

El siguiente dominio de la página 1 es el ROMPECABEZAS (inserción gráfica) con cuatro reactivos, en forma de cuatro piezas de una

figura, que deben colocarse en su lugar. Dos

de estas piezas, la (a) y la (d) son porciones de las orejas; la pieza (b) es un bigote y la pieza (c) es la línea del cuello que se desvanece. Estas dos últimas piezas provocaron error en más de 250 individuos, lo que dio la forma que se observa al histograma de frecuencias, con alta frecuencia (70%) de individuos con una EP = 10, pero con una porción significativa (21%) respondiendo con una EP = 5. Esto tiene el efecto de bajar el PEP a 8.4, e incrementa la desviación estándar a 2.7.

TABLA 4
Reactivos del dominio Rompecabezas

	RC
A	868
B	729
C	720
D	964

En la Tabla 4 se muestran los cuatro reactivos de este dominio con los porcentajes de respuestas correctas (RC). La pieza A, con la base de la oreja izquierda, logró una eficiencia de 88.5%, pero las otras dos piezas, la B y la C, con el bigote izquierdo y la línea de desvanecimiento del cuello respectivamente, provocaron porcentajes mayores de error (25.6% y 24.5% respectivamente). En todo caso, Si bien como garantía de aptitud cognitiva, el ejercicio deja mucho que desear, igualmente nos habla de la distancia cultural entre el sujeto y el examen, aunque referido más bien a rasgos micro-culturales, específicamente respecto a la costumbre, en la familia y

entorno inmediato, de resolver rompecabezas y la consecuente familiarización del sujeto con tal actividad.

En la Tabla 5 se muestran los coeficientes de correlación entre desempeños en este dominio con desempeños en otros dominios del examen, cuando los coeficientes rebasan el 0.1 y son de signo positivo. En este caso se conserva la correlación que veíamos en el dominio anterior, con los otros dominios de la página 1, y con el dominio de *razonamiento GMV*.

Corroborando también la independencia o autonomía de procesamiento entre dominios gráficos y dominios lingüísticos están las correlaciones negativas entre este dominio y los dominios estrictamente lingüísticos, como se muestra en la Tabla 6. Aún cuando estos coeficientes son muy bajos, sí implican un contraste entre el desempeño en este dominio

TABLA 5
Correlaciones positivas significativas con el dominio Rompecabezas

	CC
ASOCIACIÓN	0.276
IDENTIFICACIÓN	0.254
RAZONAMIENTO GMV	0.152
LECTURA	0.112

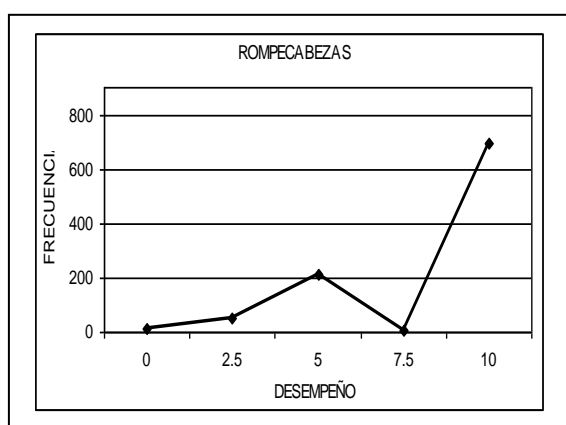
TABLA 6
Correlaciones negativas con el dominio Rompecabezas

	CC
ACENTUACIÓN EXTRAS	-0.045
DELETREO EXTRAS	-0.022

y los desempeños en los dominios incluidos en esta Tabla.

Identificación

El último dominio de la página 1 es el de *identificación*, con cinco reactivos. Este es un dominio de procesamiento gráfico-verbal. Al sujeto se le proporciona una imagen con cinco hombres iguales, excepto por su altura y su robustez, y un pequeño texto con información apenas suficiente para identificar a cada hombre por su nombre. Como puede verse en el histograma de frecuencias abajo, el comportamiento de este dominio es de ‘muy fácil’ o de ‘muy alta eficiencia’, con una muy alta frecuencia de EP = 10 (84%). Sin embargo, una porción significativa (16%) de la población falló en la identificación de los dos hombres del lado derecho de la imagen, chaparros, uno robusto y el otro delgado. Esto tiene el efecto de bajar el PEP hasta 90 e incrementar la desviación estándar hasta 2.6.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	46
2	28
4	1
6	74
8	7
10	824 (84%)
PEP	9.0
MODA	10.0
DESV. EST.	2.6

En la Tabla 7 se muestran los reactivos de este dominio y la incidencia de respuestas correctas por reactivo. ‘Julio’ y ‘Roberto’, los hombres que se ubican en el extremo derecho, uno chaparros y corpulento y el otro chaparros y delgado, provocaron 16% de error de identificación, mientras que ‘Antonio’, el hombre del centro, sólo provocó el 5% de error de identificación. ‘Simón’ y ‘Juan’, en el extremo izquierdo, altos ambos, uno delgado y el otro corpulento, provocaron entre 8 y 9% de error.

TABLA 7
Reactivos del dominio
Identificación

	RC
ANTONIO	926
SIMÓN	902
JUAN	900
ROBERTO	844
JULIO	840

TABLA 8
Correlaciones positivas
significativas con el dominio de
Identificación

	CC
ASOCIACIÓN	0.301
ROMPECABEZAS	0.254

rompecabezas.

En la Tabla 8 se muestran los coeficientes de correlación entre desempeños en este dominio y desempeños en otros dominios del examen. Como puede verse, este coeficiente rebasa el 0.1 sólo con respecto a los otros dos dominios de la página 1, es decir, con dominios de razonamiento gráfico, y es más alto con respecto al dominio de *asociación* que con respecto al dominio de

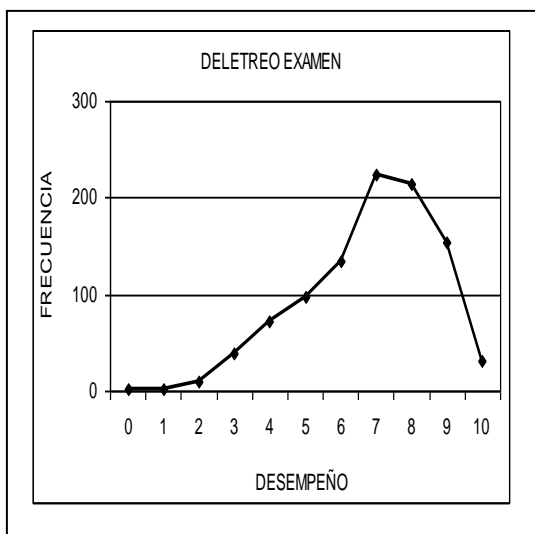
Estos tres dominios de la página 1 son creaciones originales, con tareas y dictámenes ‘correctos’, pretendidamente muy fáciles de responder correctamente, no-lingüísticos, en

los dos primeros casos¹⁸, y mixtos en el tercero. Están dirigidos a garantizar la aptitud cognitiva del sujeto en tareas no-lingüísticas, muy simples. A reserva de discutir cada uno de los reactivos en una próxima sección, puede verse que 30% de la población no alcanzó un desempeño perfecto en los tres dominios en conjunto. Es muy posible que esta falla se deba a la carga cultural contenida en los dominios, que puede ir desde la contenida en el *input*, como en el dominio de asociación, o en la propia actividad, que puede ser demasiado novedosa para el sujeto, como la asociación de representaciones de objetos en dibujos, el armado de un rompecabezas, o la identificación de cinco sujetos en una imagen, que se ven igualitos, y pueden distinguirse sólo por la información contenida en el breve texto que la acompaña. En todo caso, este distanciamiento cultural entre el sujeto y el creador puede extenderse hacia un distanciamiento con el Examen en su totalidad que, al ser lingüístico, podría contener una carga cultural incluso más intensa. Entonces, a pesar de que los dominios se estructuraron lo más objetivamente posible, y lo más independientemente posible de las capacidades lingüísticas del individuo, una parte (imposible de cuantificar en toda su extensión) de las fallas en el Examen podría deberse a las mismas causas que producen fallas en los dominios de la página 1.

¹⁸ Excepto por las instrucciones, claro, el irremediable artefacto de todos los algoritmos dirigidos a medir procesamientos no-lingüísticos.

Dominio 1: Deletreo

En el dominio de *deletreo* del Examen se requiere al sujeto marcar las palabras ‘mal escritas’ circulándolas. Aquí se presentó una incidencia no prevista de palabras ‘bien escritas’ marcadas como ‘mal escritas’. Los datos de estos errores se procesaron en un apartado creado a propósito, y que llamamos *deletreo extras*.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	2
1	1
2	10
3	38
4	72
5	98
6	134
7	225
8	214
9	154
10	32
PROMEDIO	6.4
MODA	7.3
DESV. EST.	1.8

En este dominio se requiere del sujeto que circule las palabras mal escritas en un texto breve. Los textos se diversificaron en tres haciendo variar el tema del texto: *familiar, lejano y ajeno*. Como puede verse en el histograma de frecuencias abajo, las frecuencias de desempeños en los

grupos de eficiencia evidencian un comportamiento normal, con un PEP de 6.4 y una MODA de 7.3, es decir, una curva ligeramente sesgada hacia la derecha. La EP más frecuente se ubica en 7, con aproximadamente 23% de la población.

TABLA 9
Reactivos del dominio *deletreo*

TEXTO 1	RC	TEXTO 2	RC	TEXTO 3	RC
LLENOS	949	VESPERTINO	863	HORMONAS	844
<u>HORAS</u>	944	<u>HASTA</u>	861	VARIEDAD	823
HABLAR	918	INICIO	838	CIRCUITOS	813
LLEGARON	918	EMERGENCIAS	673	INDIVIDUO	713
LLEGADO	902	SOLICITAMOS	593	NERVIOS	675
ESTÁBAMOS	753	SITUACIÓN	589	<u>HASTA</u>	659
ESTACIÓN	693	HACIÉNDOSE	587	INHIBEN	523
IBA	569	CABINA	532	SENSACIÓN	400
<u>VEZ</u>	530	RELEVO	475	EXIGE	359
DIJIMOS	480	<u>HAYAMOS</u>	463	<u>HA</u>	32
RELEVO	454	<u>HA</u>	145		
<u>HA</u>	73				

En la Tabla 9 se muestran los 33 reactivos incluidos en estos dominios, ordenados primero por texto y luego por dificultad, es decir, el porcentaje de la población que respondió correctamente el reactivo. Las palabras que forman parte de pares homófonos (se pronuncian igual pero se escriben diferente) están subrayadas. La palabra ‘HA’ que es homófona de ‘A’ se incluyó en los tres textos y en los tres casos fue la causante del mayor número de errores en la

población, con sólo 7%, 15%, y 3% de la población identificándola como mal escrita. Ningún otro reactivo provocó tanto error, así que puede considerarse a esta palabra como la mayor responsable del bajo PEP. La desviación estándar se mantiene baja porque los errores son compartidos por la gran mayoría de la población.

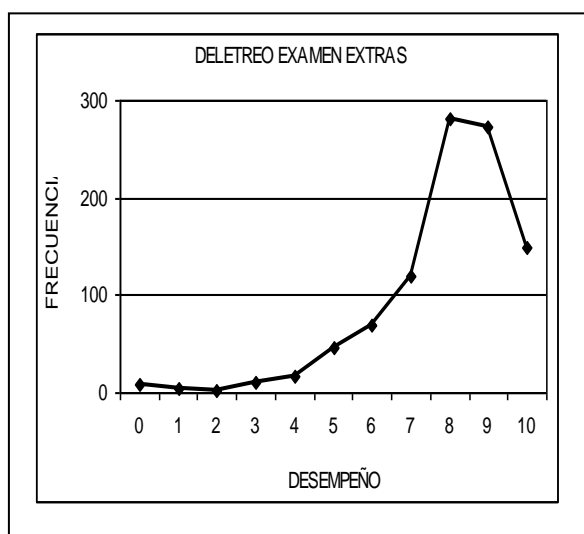
TABLA 10
Correlaciones positivas significativas
con el dominio *deletreo*

	CC
ACENTUACIÓN EXTRAS	0.516
CONSTRUCCIÓN	0.484
RAZONAMIENTO GMV	0.365
ACENTUACIÓN CON - SIN	0.342
RAZONAMIENTO VERBAL	0.289
LÉXICO	0.163
LECTURA	0.144
COHESIÓN	0.119

En la Tabla 10 se muestran los coeficientes de correlación entre desempeños en este dominio y desempeños en otros dominios del examen. Si bien las correlaciones más altas se dan con dominios de de nivel lingüístico básico, llama la atención la presencia de los dominios *construcción*, *razonamiento GMV*, y *razonamiento verbal*, con valores relativamente altos de correlación.

Deletreo extras

Este dominio no estaba contemplado al inicio sino que surgió de la aplicación misma. Está hecho de errores cometidos al circular palabras que están bien escritas. El máximo número de errores cometidos por un sólo sujeto fue de 10. Como puede verse en el histograma de



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	8
1	5
2	3
3	11
4	17
5	46
6	69
7	119
8	282
9	272
10	148
PROMEDIO	7.9
MODA	8.0
DESV. EST.	1.3

frecuencias, la MODA es 8, con casi 30% de la población, 29% de la población logra una calificación de 9 y 15% logra una calificación de 10. Es decir que 75% de la población logró una calificación de 8 o mayor. Por otro lado, sólo 1% de la

población cometió el máximo número de errores, y solo 30% de la población no alcanza el 8 de calificación. Puede decirse entonces que 1% de la población es responsable de la baja en el PEP, y la desviación estándar es muy baja en vista de que la enorme mayoría de la población se concentra en unas pocas calificaciones.

En la Tabla 11 se muestran todas las palabras involucradas en errores de este tipo, el número de individuos que cometieron el error, y el texto en el que se encuentra la palabra. 'Vaivenes', 'don', 'hallamos' y 'acá' se presentan como las principales causas de error, al ser identificadas como mal escritas cuando estaban bien escritas. En contraste, 13 de las 92 palabras deben su aparición a un solo sujeto que cometió el error de circularla cuando estaba bien escrita.

TABLA 11
Palabras involucradas en errores extras en el dominio de *deletreo*

	RE	T		RE	T		RE	T
VAIVENES	589	3	FIN	6	2	ESAS	3	3
DON	310	1	HASTA	6	2	REQUIEREN	3	3
HALLAMOS	279	3	DESCANSOS	6	3	ÚNICA	3	3
ACÁ	160	1	DESDE	6	3	CASA	2	1
ACOMPAÑÓ	59	1	ES QUE	6	3	NO	2	1
ALLÁ	55	1	ESTOS	6	3	SALIR	2	1
CONTINÚE	41	2	A	5	1	AQUÍ	2	2
TARDARON	34	1	YA	5	1	CONTRATAR	2	2
DOCTOR	29	1	INFORMAMOS	5	2	CRISTÓBAL	2	2
PRESENTE	25	2	NOCTURNO	5	2	DEJANDO	2	2
USTED	24	2	CEREBRO	5	3	ENCARGADO	2	2
ESTA	21	2	FUNCIÓN	5	3	OTRA	2	2
HOLA	19	1	FUNCIONAR	5	3	POR	2	2
SIDO	19	2	CAMIONES	4	1	CAUSAN	2	3
AHORA	16	1	CANSADO	4	1	ES	2	3
ESTRÉS	16	3	PREOCUPADOS	4	1	EVOLUCIÓN	2	3
DIJO	14	1	SÓLO	4	2	MUNDO	2	3
ESTABAN	14	1	DOTADO	4	3	DEL	1	1
VE	14	1	PROBLEMA	4	3	ESTÁBAMOS	1	1
INTERRUPTORES	13	3	REDES	4	3	CARGO	1	2
LIDIAR	13	3	VIVIENDO	4	3	PRÓXIMO	1	2
HABLARA	12	1	ABUELA	3	1	UN	1	2
AMBOS	12	2	ASÍ	3	1	CALMAR	1	3
MECANISMOS	11	3	MI	3	1	CONSTANTE	1	3
SANTOS	10	1	MUY	3	1	COMPLETAS	1	3
CUAL	10	2	NOCHE	3	1	HORMONAS	1	3
MES	9	2	TENGO	3	1	INDIVIDUO	1	3
PROLONGARÁ	9	2	ESPERAMOS	3	2	QUÍMICOS	1	3
QUE	7	1	PARA	3	2	RUTINAS	1	3
IMPOSIBLE	7	2	AQUELLAS	3	3	VARIEDAD	1	3
EL	6	2	CUYA	3	3			

RE = Cantidad de individuos escribiendo erróneamente la palabra

T = Texto en el que se presenta la palabra

TABLA 12
Correlaciones positivas
significativas con el dominio de
deletreo extras

	CC
ACENTUACIÓN EXTRAS	0.270
DERIVACIÓN	0.120

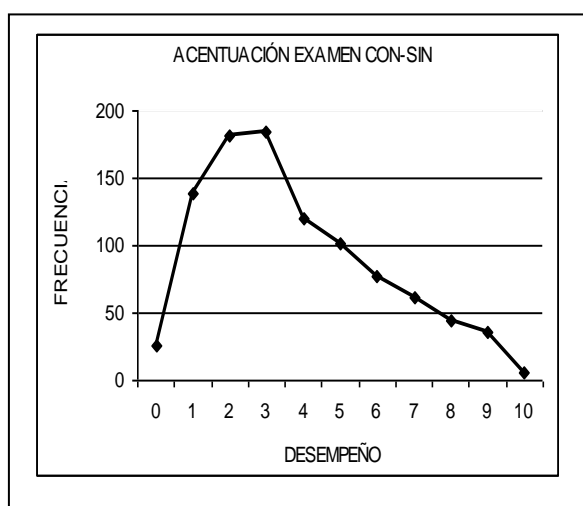
En la Tabla 12 se muestran los coeficientes de correlación mayores de 0.1, entre las EP en este dominio y otros dominios del Examen. Como puede verse, las correlaciones se establecen con dominios relativos a procesamientos lingüísticos básicos, como ortografía, acentuación y conformación de palabras, si bien es de notarse que en esta ocasión los dominios son de tipo 'extra', en concordancia con el dominio original. El dominio de derivación aparece aunque con un coeficiente de correlación bajo.

Dominio 2: Acentuación

En el dominio de *acentuación* del Examen se requiere al sujeto escribir todos los acentos procedentes. Aquí se presentó una incidencia no prevista de palabras que fueron acentuadas cuando no lo requerían. Los datos de estos errores se procesaron en un apartado creado a propósito, y que llamamos *Acentuación 'sin-con'* en oposición al dominio original, donde se colocan acentos procedentes, y que llamamos *Acentuación 'con-sin'*.

Acentuación 'con-sin'

Estos dominios surgen del requerimiento en el Examen para escribir los acentos que faltan en un breve texto. El texto se hizo variar en tres tipos de tema: familiar, lejano y ajeno.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	26
1	139
2	182
3	185
4	120
5	102
6	77
7	62
8	45
9	36
10	6
PROMEDIO	3.3
MODA	1.3
DESV. EST.	2.3

Como puede verse en el histograma de frecuencias, este algoritmo se mostró como 'muy difícil' o de 'alta dificultad', con un PEP de 3.3, y una MODA o

EP más frecuente de 1.3. Menos del 1% de la población logró una calificación de 10, y menos del 10% logró una calificación de 8 o mayor lo que atestigua la pobreza de dominio sobre las reglas de acentuación en español a través de la población.

TABLA 13
Palabras involucradas en errores en el dominio de acentuación

	RC	T		RC	T		RC	T
QUÉ	800	1	SÉ	353	1	MÁS	236	3
AVIÓN	715	2	ESPERÓ	351	1	SÍNTOMAS	235	3
ALGÚN	538	1	AGRADECERÍA	348	2	PREGUNTÁNDOLE	232	2
CRÓNICA	495	3	SONÓ	346	1	INFORMÁNDOLE	185	2
ENCONTRÓ	455	1	IRÍA	334	1	SANGUÍNEO	164	3
NÚMERO	444	3	VIAJARÁ	330	2	ATRAÍDAS	150	3
CANSÓ	408	1	CÉLULAS	283	3	ESTÁ	131	2
ESPERÓ	395	1	VIÁTICOS	264	2	ESTÁN	122	3
ELECTRÓNICO	378	2	ENVÍO	263	2	ESTÁN	109	3
ENVIÉ	360	2	PAÍSES	236	3	ESTÁ	58	2
VEÍA	358	1						

Dada la distribución de las EP a través de todo el rango de eficiencia, la desviación estándar se incrementa mucho. Esto indica una gran heterogeneidad,

o muy baja homogeneidad, en la población respecto al dominio de este conocimiento lingüístico: *acentuación escrita*.

En la Tabla 13 se muestran los reactivos de estos dominios, por texto, y la cantidad de sujetos que escribieron los acentos pertinentes. Las palabras que existen con y sin acento (con significados diferentes), están subrayadas. Como puede verse, una gran porción de los errores se concentra en ‘está’ y ‘están’, con menos del 1% de la población escribiendo el acento pertinente en estas palabras. Exceptuando por ‘qué’, ‘avión’, ‘algún’ y ‘crónica’, con más de la mitad de la población acentuándolas correctamente, todas las demás palabras provocaron error en la mayoría de los sujetos. Notablemente, estas cuatro palabras se acentúan siguiendo reglas muy difundidas, sin embargo otras palabras cuya acentuación sigue estas mismas reglas provocaron error en más de la mitad de la población, como es el caso de ‘electrónico’, que sigue la misma regla de ‘crónica’, con sólo 378 sujetos escribiendo el acento.

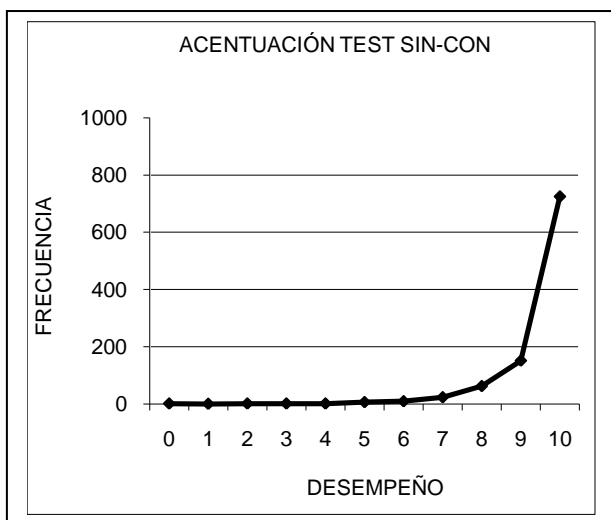
TABLA 14
Correlaciones altas de signo positivo del dominio *Acentuación Examen ‘con-sin’*

	CC
DELETREO EXAMEN	0.516
DERIVACIÓN	0.285
LÉXICO	0.214
LECTURA	0.149
ACENTUACIÓN EXTRAS EXAMEN	0.122
COHESIÓN	0.111

En la Tabla 14 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo mayores de 0.1, entre los desempeños en este dominio y aquellos en otros dominios del Examen. Al igual que en los dominios anteriores, los valores más altos de correlación corresponden a dominios del mismo dominio lingüístico básico. Notablemente, hay apariciones más prontas de desempeños en dominios de nivel más alto de procesamiento, como los de *derivación* (CC = 0.28) y *léxico* (CC = 0.21). *Lectura* (CC = 0.15) y de *cohesión* (CC = 0.11), se encuentran mejor representados en la Tabla.

Acentuación ‘sin-con’

Este dominio es de tipo ‘extra’, es decir, no previsto en la elaboración del Examen. Se genera cuando el sujeto acentúa por escrito una palabra que no lo requiere.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	1
1	0
2	1
3	1
4	1
5	6
6	9
7	23
8	62
9	151
10	725
PROMEDIO	9.2
MODA	10.0
DESV. EST.	1.0

Como puede verse en el histograma de frecuencias, hay una gran semejanza entre los desempeños en este dominio y los dominios ‘extras’ de *deletreo*, con un grupo muy reducido de sujetos (4.2%)

cometiendo todos los errores y la gran mayoría de la población (95%) obteniendo EPs de 8

o mayores. Por la forma que adquiere el histograma de frecuencias, el dominio se cataloga como ‘muy fácil’ o de ‘muy alta eficiencia’. El mayor número de errores de este tipo cometidos por un solo sujeto fue de 29; es decir, un solo sujeto acentuó 29 palabras incorrectamente. El número es sorprendentemente alto, como lo es el número de palabras involucradas en este tipo de error: 124. Considerando que entre los tres textos de estos dominios juntan 223 palabras, una de cada dos palabras estuvo implicada en este tipo de error.

TABLA 15
Palabras con mayor incidencia de error en el dominio *Acentuación ‘sin-con’*

	RC	T
DIJO	151	1
TIENES	146	1
MARIPAZ	139	1
MIGRARON	138	3
CUAL	127	3
EMBOLIA	107	3
EXISTEN	100	3

En la Tabla 16 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo mayores de 0.1, entre los desempeños en este dominio y desempeños en otros dominios del Examen. Como puede verse, al igual que en dominios de procesamiento lingüístico básico ya vistos, la gran mayoría de los dominios incluidos en esta Tabla son de dominios lingüísticos básicos, con la diferencia de que en este caso los valores de los coeficientes son más bajos. Hay apenas una aparición de dominios de procesamiento lingüístico superior, del dominio de *cohesión*.

En este dominio se cometieron 4460 errores, unos cinco errores en promedio por sujeto, involucrando 124 palabras. En la Tabla 15 se muestran las siete palabras que provocaron mayor incidencia de error y que dan cuenta de 908 (20%) de estos errores, con entre el 10 y el 15% de la población cometiendo error en cada una de ellas. Las 117 palabras restantes son responsables del 80% del error, provocando error a entre 0.1% y 10% de la población. Nueve de estas palabras deben su aparición en la lista al error cometido por un solo sujeto.

TABLA 16
Correlaciones positivas significativas con dominio *Acentuación Examen ‘sin-con’*

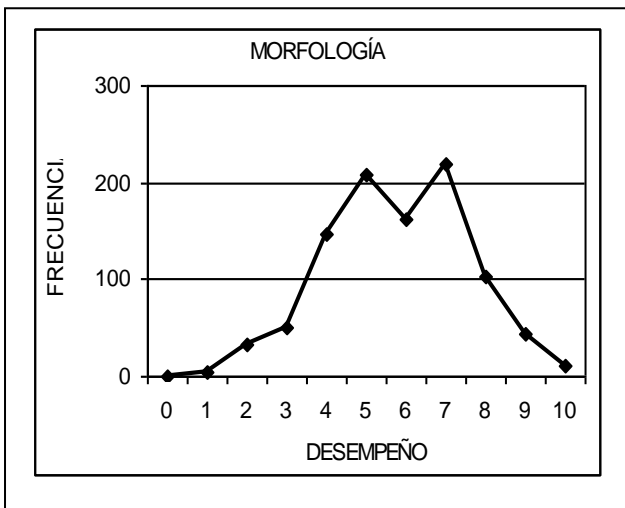
	CC
DELETREO EXTRAS EXAMEN	0.270
ACENTUACIÓN EXAMEN CON - SIN	0.122
COHESIÓN	0.107

Dominio 3: Derivación

Todos los dominios incluidos en el Examen suponen, y proponen, componentes de la facultad lenguaje. En estos seis algoritmos en particular, se requiere del sujeto que aplique una derivación morfológica para transformar una palabra *de cierta clase* (sustantivo, adjetivo o verbo) en una palabra *de otra clase* (sustantivo, adjetivo o verbo) conservando la raíz. En todos los casos planteados este cambio implica la parte final de la palabra o sufijo. La clase de palabra se proyecta en dos líneas: en su aspecto semántico, da lugar a la nominación de significados distintos, cosas, cualidades y acciones, y en su aspecto sintagmático, determina la particular casilla que ocupa en la cadena hablada. Estos dominios, entonces, están dirigidos a medir la capacidad del sujeto para encontrar una palabra en su acervo de vocabulario que cumpla las condiciones, tanto semánticas como sintácticas, de cierta clase, lo que estamos considerando como un ‘*dominio lingüístico*’ discreto. Cabe notar que este dominio es de un nivel más alto de complejidad que los dominios lingüísticos básicos abordados hasta ahora, ya que exige un conocimiento semántico y sintagmático de las palabras involucradas que rinda un proceso exitoso de recuperación de pares forma-significado.

Para cubrir todas las posibles combinaciones clase origen – clase meta, se generaron seis algoritmos distintos con la misma arquitectura:

- sustantivo – adjetivo¹⁹
- sustantivo – verbo
- adjetivo – sustantivo
- adjetivo – verbo
- verbo – sustantivo
- verbo – adjetivo



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	1
1	4
2	33
3	51
4	147
5	208
6	163
7	218
8	102
9	43
10	10
PROMEDIO	5.3
MODA	6.1
DESV. EST.	1.7

¹⁹ En todos los casos donde la palabra meta es adjetivo, la generación de adjetivos derivando el participio pasado del verbo se calificó con medio punto.

Para cada dominio, se brindó un ejemplo respondido, y seis reactivos para responder, de manera que, en conjunto, este dominio consta de 36 reactivos.

Como se ve en el histograma de frecuencias, las frecuencias de EP en cada grupo de eficiencia (de 0 a 10) forman una distribución normal, variando alrededor de valores de entre 4 y 8 de EP, con una notable depresión en EP = 6, aunque la MODA, el valor de EP más frecuente, se ubica en 6.1. En todo caso, 84% de la población se concentra alrededor de estos valores; casi 10% de la población se desempeña con EP por debajo de 4, y 5% con EP mayor de 8. La normalidad de este histograma nos permite definir grupos poblacionales de baja y alta eficiencia, y su apertura nos permite definir grupos de eficiencia media alta y media baja.

TABLA 17
Correlaciones altas de signo positivo
establecidas por el dominio *Derivación*

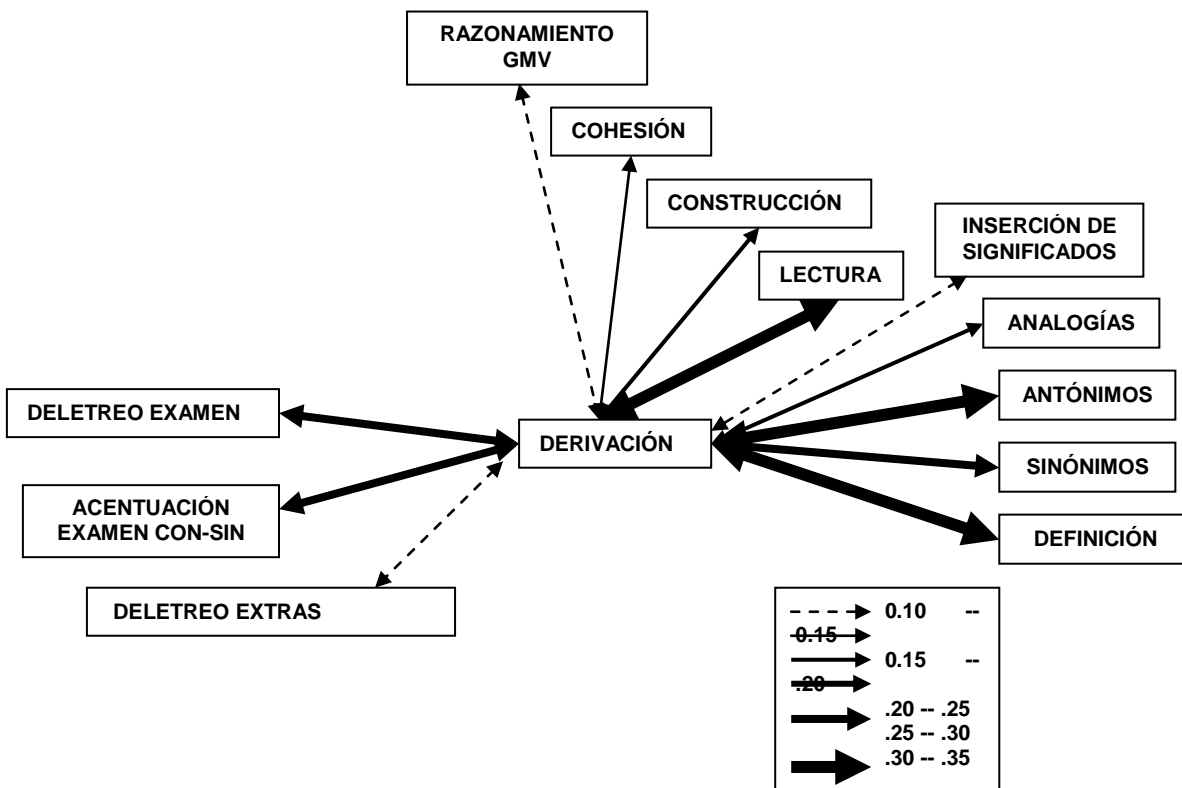
	CC
LÉXICO	0.484
LECTURA	0.360
DELETREO	0.342
ACENTUACIÓN CON - SIN	0.285
RAZONAMIENTO VERBAL	0.197
COHESIÓN	0.194
RAZONAMIENTO GMV	0.132
ASOCIACIÓN	0.122
DELETREO EXTRAS	0.120

La Tabla 17 muestra los coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre las EP en este dominio y desempeños otros dominios del Examen. Es notable e importante la aparición, desde valores altos de CC, de dominios de niveles más complejos, como léxico lectura y cohesión, y aún de razonamiento GMV. Estos dominios se mantuvieron casi ausentes en las correlaciones de los dominios de nivel lingüístico básico. En este caso, no solamente alcanzan una presencia abundante, sino que inician su presencia en valores altos de correlación.

Otro rasgo notable de este conjunto, respecto al conjunto de dominios de nivel lingüístico básico, es la casi total ausencia de dominios tipo 'extra', tanto de deletreo como de acentuación ('sin-con'). En contraste, los dominios de deletreo y de acentuación previstos en la elaboración del Examen, sí están bien representados.

El coeficiente de Correlación es un estimado que da cuenta de las coincidencias en las EP relativas al rango de variación de dos variables, A y B. Cuando el coeficiente de correlación es de signo positivo, puede estar indicando coincidencias de EP alto en A y alto en B, o EP bajo en A y bajo en B, mientras que si el coeficiente es de signo negativo, puede estar indicando coincidencias de EP alto en A y bajo en B, o EP bajo en A y alto en B. Un coeficiente de correlación alto da cuenta de un alto número de coincidencias en alguna de estas dos combinaciones.

El siguiente diagrama intenta ilustrar la posición del dominio *derivación* en relación con dominios de nivel más básico y con aquellos de nivel más alto. El grosor de las flechas está de acuerdo con el valor más alto del CC en esa particular correlación de acuerdo con los coeficientes de correlación mostrados en la Tabla 39. El rango de valor de los CC es de CC = .393 a CC = -102.



Comportamiento interno del dominio de derivación

Tabla 18
Estimados básicos por dominio del dominio *derivación*

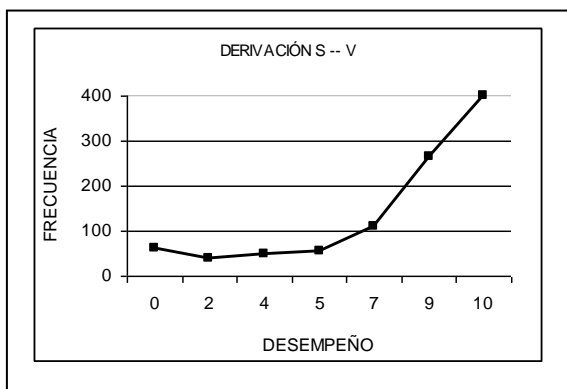
	PROMEDIO	MODA	D. E.	CC
S -- V	7.6	10.0	3.0	0.678
S -- A	6.2	8.3	2.2	0.627
A -- V	5.9	8.3	3.1	0.747
V -- A	4.6	5.0	2.3	0.468
A -- S	4.5	3.3	2.9	0.674
V -- S	3.0	0.0	2.7	0.637

El comportamiento interno del dominio de derivación se aborda con respecto a cada uno de los seis algoritmos que lo conforman, y a los seis reactivos que conforman cada algoritmo. En la Tabla 18 se muestran los promedios, MODAS y desviaciones estándar para cada algoritmo, ordenados de acuerdo al PEP, en orden descendente. Notablemente, los algoritmos con PEP más alta son los dos que tienen ‘sustantivo’ como clase de origen, mientras que aquellos con PEP más baja son

los dos que tienen ‘sustantivo’ como clase meta.

En esta misma tabla se incluyen los coeficientes de correlación entre los EP de cada algoritmo y los EP del dominio *derivación*. Este estimado da una idea de la relación entre el desempeño de los sujetos en un algoritmo en particular y su desempeño en todo el dominio. Todos los coeficientes son de signo positivo y de valor altamente significativo, excepto el algoritmo que solicita la transformación verbo – adjetivo, que de todos modos es alto.

Transformaciones de sustantivo a verbo



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	61
2	39
4	49
5	55
7	110
9	266
10	400
PROMEDIO	7.6
MODA	10
DESV. EST.	3

El PEP en este algoritmo es de 7.6, con el PEP = 10 siendo el más frecuente, con 400 incidencias (41% de la población), como puede verse en el

histograma de frecuencias. La forma del histograma indica que este es un algoritmo 'fácil' o de 'alta eficiencia', con casi 80% de la población cometiendo sólo dos errores o menos, y 20% de la población cometiendo tres errores o más. Dada la amplitud de distribución de las frecuencias a lo largo de todo el rango de variación, la desviación estándar se eleva hasta 3.

En la Tabla 19 se muestran los reactivos involucrados en este algoritmo, y la incidencia de acierto o error causada por cada uno de ellos. El ejemplo respondido fue 'luz – iluminar'. Como puede verse, las transformaciones 'fluctuación – fluctuar' y 'humedad – humedecer' resultaron las más difíciles, causando error en hasta el 60% de la población. Estas

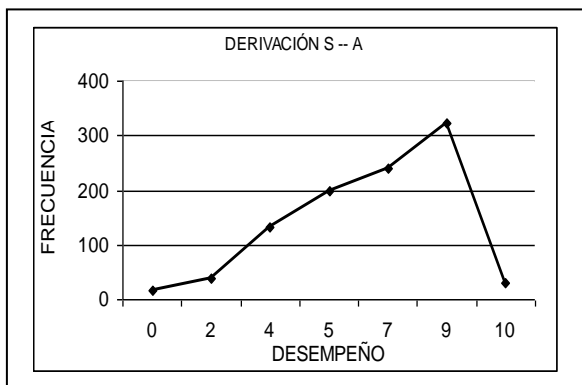
Tabla 19

Reactivos del algoritmo *Sustantivo -- verbo*

Origen	Meta	RC
CREENCIA	CREER	867
PÉRDIDA	PERDER	827
SUGERENCIA	SUGERIR	818
CAUSA	CAUSAR	792
FLUCTUACIÓN	FLUCTUAR	596
HUMEDAD	HUMEDECER	572

incidencias corroboran el planteamiento que hacíamos arriba de que la frecuencia de la palabra meta influye determinantemente en el desempeño, aún sobre la facilidad o dificultad de la transformación solicitada en sí. Dicho de otra manera, aún cuando esta ruta de transformación, de sustantivo a verbo, se haya mostrado aquí como la más fácil, o la más natural en términos de procesamiento, el sujeto se ve limitado por la familiaridad o extrañeza de la palabra meta solicitada.

Transformaciones de sustantivo a adjetivo



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	16
2	39
4	132
5	200
7	241
9	322
10	30
PROMEDIO	6.2
MODA	8.3
DESV. EST.	2.2

En este algoritmo, el PEP se redujo a 6.2 debido a una reducción en el número de sujetos (30) que lograron una actuación perfecta, aunque la frecuencia en los grupos de baja eficiencia

también disminuyó notablemente. La MODA, o valor más frecuente de EP se ubicó en 8.3, lo que indica un número alto de sujetos (322) cometiendo sólo un error. Esta tendencia se muestra en el histograma, lo que permite catalogar a este algoritmo como ‘fácil’ o de ‘baja dificultad’. Dado que las frecuencias se concentran más alrededor de valores de 4 a 9 de EP, la desviación estándar se reduce a 2.2, aunque sigue siendo alta.

En la Tabla 20 se brindan los seis reactivos involucrados en este algoritmo en orden descendente de acuerdo a la cantidad de sujetos respondiendo correctamente el reactivo (RC). El ejemplo brindado es el par ‘plenitud – pleno’.

Tabla 20
Reactivos del algoritmo *Sustantivo -- adjetivo*

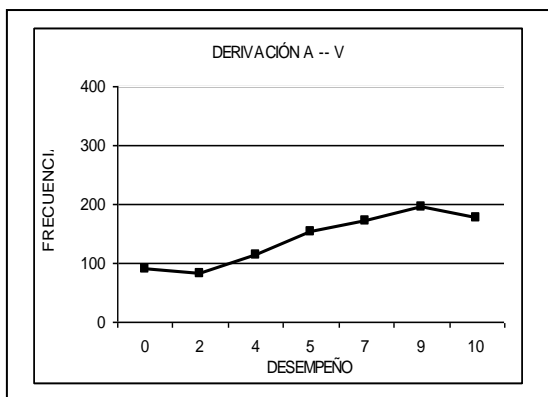
Origen	Meta	RC
AMABILIDAD	AMABLE	954
NATURALEZA	NATURAL	851
FRECUENCIA	FRECUENTE	764
PRECAUCIÓN	PRECAVIDO	564
SORPRESA	SORPRENDEnte	483
IRA	IRACUNDO	41

Se puede apreciar que el desempeño de la población en cada reactivo está muy influido por la frecuencia en el discurso cotidiano del miembro *meta* del par. Así, se presentan pares de alta eficiencia en los que el miembro meta es de alta frecuencia en el discurso cotidiano como ‘amable’ y ‘natural’ con 97 y 87% de la población respondiéndolos correctamente, y pares de baja eficiencia en los que el miembro

meta es de baja frecuencia en el discurso cotidiano como ‘precavido’ y ‘sorprendente’ con 57 y 49% de la población respondiéndolos correctamente (ningún sujeto optó por ‘cauto’). El caso extremo es el par ‘ira – iracundo’ donde los dos miembros son de baja frecuencia en el discurso cotidiano con sólo el 4% de la población respondiendo correctamente (ningún sujeto optó por ‘irascible’).

Transformaciones de adjetivo a verbo

En este caso, la reducción en el PEP se debe a mayores frecuencias en valores bajos de EP, ya que, como puede verse en el histograma de frecuencias, la cantidad de sujetos alcanzando una actuación perfecta es mayor que en el algoritmo anterior. Se presenta



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	90
2	81
4	114
5	153
7	171
9	194
10	177
PROMEDIO	5.9
MODA	8.3
DESV. EST.	3.1

también una distribución muy pareja a todo lo largo del rango de variación, con lo cual la desviación estándar se incrementa hasta 3.1, el valor más alto en todo el dominio. El valor más frecuente de

EP se ubica en 8.3, con casi 40% de la población cometiendo uno o ningún error. Es decir, la frecuencia se incrementa, si bien ligeramente, hacia valores altos de EP, como puede verse en el histograma. Así que este algoritmo puede aún catalogarse como ‘fácil’ o de ‘baja dificultad’.

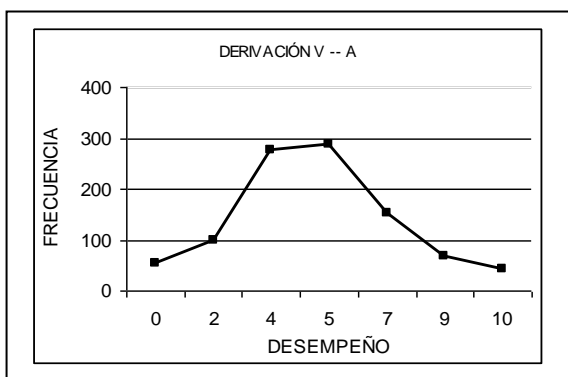
En la Tabla 21, se muestran los reactivos de este algoritmo, y la cantidad de sujetos que respondieron ese reactivo correctamente. Como puede verse, ‘amplio – ampliar’ provocó error en menos del 10% de la población y, sorprendentemente, el par ‘satisfecho – satisfacer’, se mostró a disposición de 73% de la población. La cantidad de sujetos que lograron los pares ‘correcto – corregir’, ‘simpático – simpatizar’, y ‘sensible – sentir’ está muy cerca de la mitad de la población, mientras que menos del 30% logró el par ‘bello – embellecer’.

Tabla 21
Reactivos del algoritmo *Adjetivo -- verbo*

Origen	Meta	RC
AMPLIO	AMPLIAR	783
SATISFECHO	SATISFACER	724
CORRECTO	CORREGIR	638
SIMPÁTICO	SIMPATIZAR	592
SENSIBLE	SENTIR	425
BELLO	EMBELLECEER	322

En estos resultados comienza a vislumbrarse una mayor influencia del tipo de *transformación* solicitada en comparación con la influencia ejercida por la frecuencia de las palabras en el uso cotidiano. Esto parece derivarse de que el procesamiento exigido por la transformación es más complejo y al sujeto le cuesta más trabajo dar con la palabra meta en su acervo de memoria, aún cuando ésta esté disponible.

Transformaciones de verbo a adjetivo



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	54
2	99
4	277
5	287
7	153
9	68
10	42
PROMEDIO	4.6
MODA	5
D. E.	2.3

En este algoritmo, el PEP se reduce a 4.6 debido a una concentración de las frecuencias en valores bajos de EP (4 y 5). Casi 60% de la población se concentra en

Tabla 22
Reactivos del algoritmo *verbo -- adjetivo*

Origen	Meta	RC
PROFUNDIZAR	PROFUNDO	834
LIMPIAR	LIMPIO	727
PERMANECER	PERMANENTE	496
CIRCUNDAR	CIRCUNDANTE	267
AMENAZAR	AMENAZANTE	199
DESEAR	DESEABLE	195

la población cometió un solo error o ninguno.

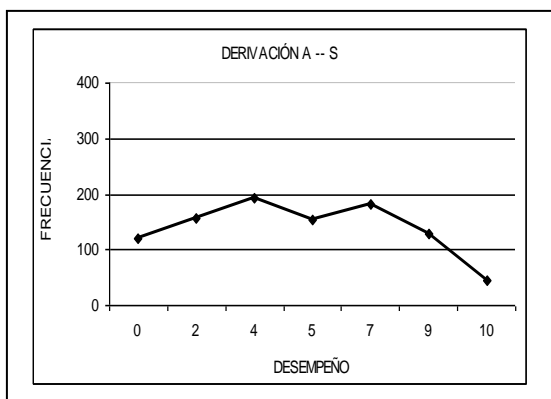
En la Tabla 22 se muestran los reactivos de este algoritmo y la cantidad de sujetos que respondieron correctamente cada reactivo. Como puede verse, 83% de la población logró recobrar ‘profundo’ a partir de ‘profundizar’, 73% de la población recobró ‘limpio’ a partir de ‘limpiar’. Sólo la mitad de la población logró recobrar ‘permanente’ a partir de

‘permanecer’, y sólo el 27% logró recobrar ‘circundante’ a partir de ‘circundar’. Finalmente, menos del 20% de la población logró recobrar ‘amenazante’ y ‘deseable’ a partir de ‘amenazar’ y ‘desear’.

Este comportamiento de las frecuencias de los desempeños indica una *respuesta poblacional* al tipo de transformación solicitado, aún cuando la influencia de la familiaridad del sujeto con la palabra meta sigue mostrándose significativa.

Transformaciones de adjetivo a sustantivo

A pesar de que el PEP en este algoritmo es apenas una décima menor que el del algoritmo anterior, la MODA aquí se ubica en 3.3, por debajo del promedio, que se logra con sólo dos dictámenes



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	120
2	157
4	194
5	155
7	181
9	129
10	44
PROMEDIO	4.5
MODA	3.3
D. E.	2.9

correctos. La uniformidad en la distribución de las frecuencias a todo lo largo del rango de variación de EP es casi perfecta, con un ligero sesgo hacia la

izquierda, como se puede apreciar en el

histograma. Esto, aunado al valor de la PEP permite catalogar al algoritmo como ‘difícil’ o de ‘alta dificultad’.

En la Tabla 23 se muestran los seis reactivos que conformaron este algoritmo y la cantidad de sujetos que lograron responder correctamente cada reactivo. Alrededor del 60% de la población logró recuperar ‘sensibilidad’ desde ‘sensible’²⁰, y ‘rapidez’ desde ‘rápido’; Alrededor del 50% de la población logró recobrar ‘simpatía’ de ‘simpático’, y ‘compromiso’ desde ‘comprometido’; y sólo el 30% de la población recobró ‘satisfacción’ desde ‘satisfecho’.

Tabla 23
Reactivos del algoritmo *adjetivo -- sustantivo*

Origen	Meta	RC
SENSIBLE	SENSIBILIDAD	648
RÁPIDO	RAPIDEZ	572
SIMPÁTICO	SIMPATÍA	502
COMPROMETIDO	COMPROMISO	450
SATISFECHO	SATISFACCIÓN	301
LARGO	LONGITUD	170

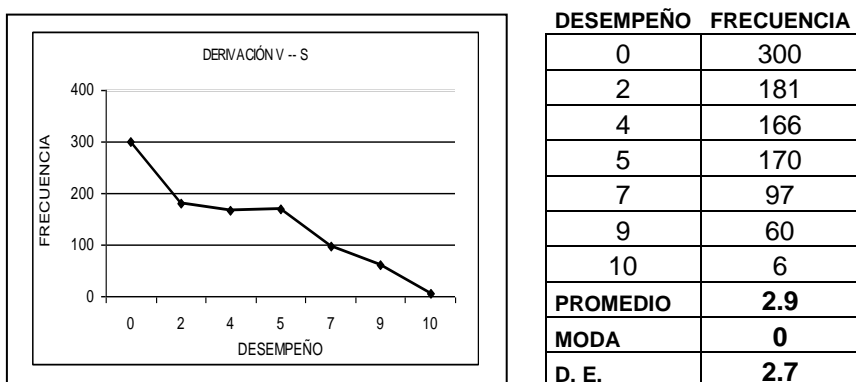
Estos resultados contradicen en mayor medida el supuesto inicial de que la frecuencia de la palabra meta en el discurso cotidiano y escolar es determinante. ‘Simpatía’ y ‘compromiso’ fueron incluidas como palabras meta a partir de los adjetivos correspondientes, considerándolas como de alta frecuencia. ‘Rapidez’ y ‘satisfacción’ eran nuestros candidatos de frecuencia media, y ‘sensibilidad’ y ‘longitud’ eran los candidatos de frecuencia baja. Sin embargo, las frecuencias de acierto no están de acuerdo con las frecuencias de uso, con las discrepancias más fuertes siendo ‘sensibilidad’ que fue

²⁰ Aunque ‘sentimental’, por ejemplo, hubiera sido una opción aceptable.

recuperada por 65% de la población, y ‘rapidez’, recuperada por 57% de la población. A lo que parece, para una gran parte de la población, la frecuencia de uso no es suficiente para recuperar la palabra cuando la dirección de la ruta de recuperación no es la cognitivamente natural.

Transformaciones de verbo a sustantivo

Finalmente, presentamos los resultados obtenidos en el algoritmo que solicita la transformación de verbo a sustantivo. Como puede verse, el histograma de frecuencias muestra una fuerte declinación de las frecuencias en valores altos de EP, lo que da lugar a catalogarlo como un algoritmo ‘muy difícil’ o de ‘muy alta dificultad’. 70% de la población falló en 3 reactivos o más. El PEP se ubica en 2.9, y el valor más frecuente de EP es de cero, con 30% de la población dejando este algoritmo en blanco. La distribución de las frecuencias a lo largo del rango de desempeño da lugar a una desviación estándar alta,



En la Tabla 24 se muestran los reactivos de este algoritmo, así como la cantidad de sujetos que respondieron el reactivo correctamente. Originalmente, el orden de dificultad de las transformaciones solicitadas se planteaba, con base en la frecuencia de uso de la palabra meta,

Tabla 24
Reactivos del algoritmo verbo -- sustantivo

<i>Origen</i>	<i>Meta</i>	RC
DEBATIR	DEBATE	509
PENSAR	PENSAMIENTO	463
CONSUMIR	CONSUMO	303
PERTURBAR	PERTURBACIÓN	273
PERMANECER	PERMANENCIA	174
APRESURAR	PRISA	25

con ‘pensar – pensamiento’ y ‘consumir – consumo’ como las más fáciles, ‘perturbar – perturbación’, ‘permanecer – permanencia’ como las más difíciles, y ‘debatir – debate’ y ‘apresurar – prisa’ con dificultad media.

Aunque los resultados no concuerdan totalmente con la hipótesis de la importancia de la frecuencia de uso de la palabra meta, tampoco la contradicen totalmente. La palabra meta recobrada por la mayor proporción de la población (50%) fue ‘debate’, con ‘pensamiento’ recobrada por una proporción muy cercana (46%). La alta incidencia de éxito con respecto a ‘debate’ puede deberse, por un lado, a su alta frecuencia en el discurso televisivo en las últimas fechas, y por el otro a la gran semejanza fonético – gráfica con la palabra de origen ‘debatir’. Por otro lado, la

palabra meta recobrada por el menor número de individuos (2.5%) fue ‘prisa’, lo que puede ser resultado de la baja frecuencia de la palabra de origen ‘apresurar’.

En la Tabla 25 se muestran los coeficientes de correlación entre los desempeños de cada algoritmo con cada otro algoritmo en este dominio. En este caso, el coeficiente de correlación nos brinda información respecto a si son los mismos individuos los que están fallando en todos los dominios, o entre cuáles pares de dominios hay mayor parecido en el desempeño de los sujetos. Como puede verse, el par de dominios con mayor parecido en el desempeño es S – V / A – V, con un CC = 0.514. El elemento común a estos dos dominios es la clase meta, verbo. Esto significa que si el sujeto logra recobrar verbos a partir de sustantivos, es probable que también logre recobrar verbos a partir de adjetivos; igualmente, si el sujeto falla en recobrar verbos a partir de sustantivos, es probable que tampoco logre recobrar verbos a partir de adjetivos.

Tabla 25
coeficientes de correlación entre los algoritmos del dominio *Derivación*

1	2	CC
S - V	A - V	0.514
A - S	V - S	0.413
S - A	A - S	0.405
A - V	V - S	0.341
S - A	A - V	0.341
A - S	A - V	0.335
S - V	V - S	0.319
S - A	V - A	0.294
S - A	V - S	0.270
S - V	A - S	0.253
S - A	S - V	0.242
A - V	V - A	0.223
S - V	V - A	0.173
A - S	V - A	0.164
V - S	V - A	0.087

También con un coeficiente de correlación medio, están los pares: A – S / V – S, donde los dos dominios comparten la clase meta, y S – A / V – A, que representa un procesamiento recíproco. Estos dos coeficientes indican una probabilidad media de que suceda lo que se describía arriba.

Los siguientes doce pares, con coeficientes menores de 0.4, muestran un comportamiento menos correlacionado de los desempeños en uno y otro algoritmo. Esto indica hacia una gran cantidad de sujetos cometiendo errores en uno u otro algoritmo de los seis que conforman este algoritmo.

En la Tabla 26 se muestran los promedios de los coeficientes de correlación obtenidos para todos los pares posibles de algoritmos con la característica de la clase de origen y la clase meta. Como puede verse, si bien todos los valores son bajos, lo que indica un comportamiento independiente en el sujeto, tiende a ser aún más independiente cuando la palabra meta es adjetivo y cuando la palabra de origen es verbo.

Tabla 26
Promedios por función de los coeficientes de correlación entre los algoritmos del dominio *Derivación*

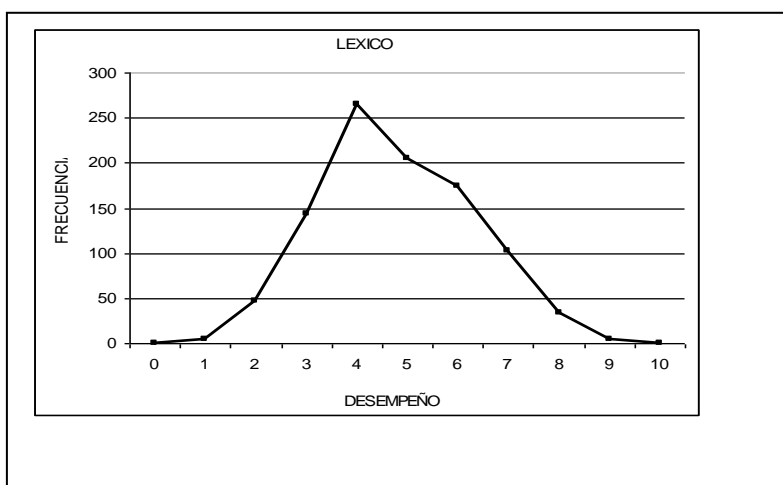
	ORIGEN	META
Sustantivos	0.305	0.300
Adjetivos	0.332	0.249
Verbos	0.237	0.325

Estos resultados, si bien apoyan la hipótesis de que la calidad de la transformación influye fuertemente en el desempeño del sujeto, también indican la intervención de otros factores, particularmente la frecuencia de uso de la palabra en el entorno del sujeto.

Dominio 4: Léxico

El dominio del léxico fue abordado a través de cinco algoritmos dirigidos a cinco diferentes tareas de procesamiento: definición, con 24 reactivos, sinonimia, con 10 reactivos, antonimia, con 10 reactivos, analogía, con 5 reactivos, e inserción de significados en contexto con 4 reactivos. Tanto la forma de plantear el problema a resolver como la forma que toma la búsqueda de la respuesta, varían de un algoritmo a otro, como se explicó en la descripción del instrumento.

En vista de esta diversidad entre los algoritmos, es difícil aplicar un estimado fidedigno del desempeño en el dominio de léxico globalmente para cada sujeto, a partir del *conjunto* de 53 reactivos de los cinco algoritmos. Con estas reservas entonces, obtuvimos una EP global para cada sujeto, con base en su actuación en cada reactivo de los 53 reactivos involucrados. A partir de las EPs se obtuvo un PEP para el dominio, y las frecuencias por grupo de eficiencia, para construir el histograma que se muestra abajo.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	0
1	5
2	47
3	144
4	265
5	205
6	174
7	103
8	33
9	4
10	0
PROMEDIO	4.27
MODA	4.34
DESV. EST.	1.5

Como puede verse, esta es una distribución con un ligero sesgo hacia valores bajos de eficiencia, lo que permite catalogar al dominio como ‘difícil’ o de ‘alta dificultad’. 65% de la población logró una EP menor de 5, es decir, respondió correctamente menos de la mitad de los reactivos. El PEP = 4.27, y la MODA, o el valor más frecuente de EP es de 4.34. Dado que no hubo sujetos que respondieran correctamente todos los reactivos, ni tampoco sujetos que respondieran incorrectamente todos los reactivos, la curva toma una forma más estrecha y aguda, y la desviación estándar toma un valor bajo. Esto indica que la población está mostrándose mucho más homogénea respecto al dominio del léxico (o a la ausencia de este) que respecto al dominio de derivación, lo que se expresa en el valor de la desviación estándar.

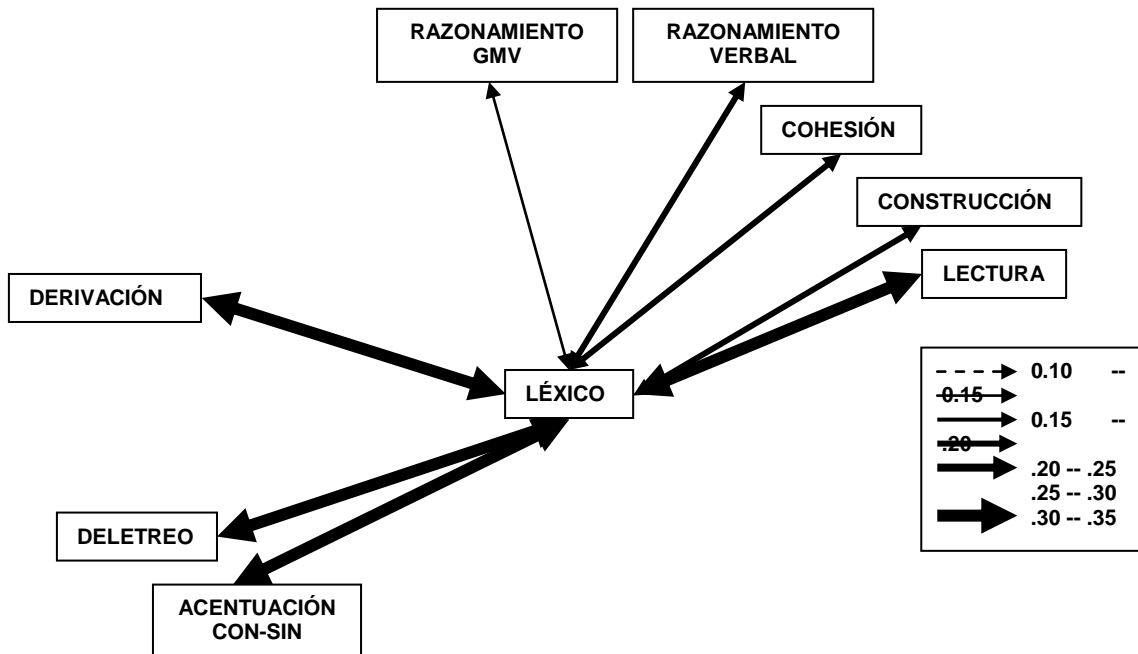
En la Tabla 27 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo mayores de 0.1 entre los desempeños en este dominio lingüístico y desempeños en otros dominios del Examen. Los algoritmos de este mismo dominio, que guardan una relación de hiperonimia con el dominio en sí, también son los más altos, con la notable excepción del algoritmo de

inserción en contexto. El coeficiente de correlación del algoritmo con respecto al dominio va disminuyendo conforme la proyección del nivel palabra se dirige hacia niveles más altos de procesamiento, con la inserción de significados en contexto en el extremo bajo de correlación.

Tabla 27
Coeficientes de correlación de signo positivo mayores de 0.1, entre el dominio de *léxico* y otros dominios del Examen

	CC
DERIVACIÓN	0.484
LECTURA	0.445
DELETREO	0.365
RAZONAMIENTO VERBAL	0.278
ACENTUACIÓN CON - SIN	0.214
COHESIÓN	0.199
RAZONAMIENTO GMV	0.178
CONSTRUCCIÓN	0.145

Los coeficientes de correlación más altos, con los dominios de derivación y lectura, encabezan por primera vez esta lista. Estos coeficientes muestran al dominio del léxico como una especie de puente entre el dominio anterior (morfología) y el dominio de nivel más alto (lectura), como se ve en el diagrama de abajo. Paralelamente, como vimos arriba, la dificultad de los dominios se va incrementando, o, en otras palabras los PEP van teniendo valores más bajos. De tal manera que parece que las coincidencias se están dando más en los términos de la combinación ‘bajo en A y bajo en B’ que describíamos arriba. De ser así, esperaríamos que los valores de los coeficientes de correlación fueran incrementándose conforme los dominios se van volviendo más complejos y difíciles.



Comportamiento interno del dominio de léxico

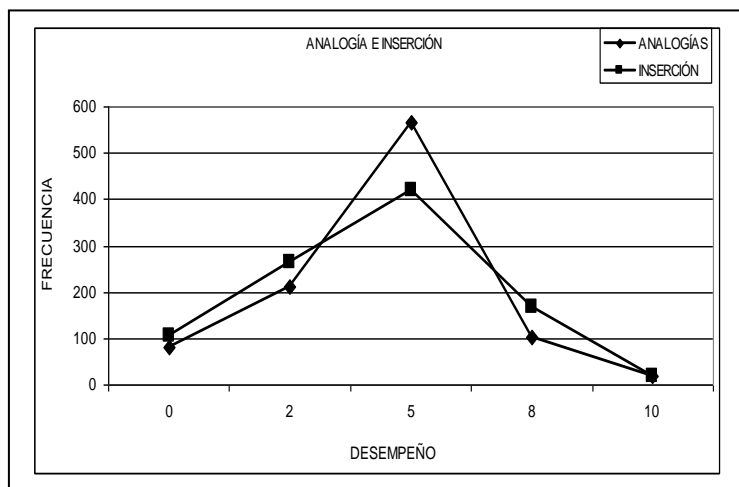
En la Tabla 28 se muestran los estimados básicos, PEP, MODA y desviación estándar, calculados para cada uno de los cinco algoritmos que conforman este dominio. En esta tabla se expresa con más fuerza la imposibilidad de comparar desempeños, dada la gran discrepancia en el número de reactivos. Cuando el número de reactivos es muy bajo, como

Tabla 28
Estimados básicos por algoritmo del dominio *léxico*

Algoritmos	Reactivos	PROMEDIO	MODA	DESV. EST.	CC
LÉXICO	53	4.27	4.34	1.50	
SINONIMIA	10	5.46	6.00	2.38	0.681
ANALOGÍA	5	4.34	4.00	2.36	0.408
INSERCIÓN EN CONTEXTO	4	4.32	5.00	2.35	0.280
DEFINICIÓN	24	3.93	3.30	1.88	0.847
ANTONIMIA	10	3.84	5.00	2.50	0.715

en el caso del algoritmo de inserción de significados en contextos, los valores de EP tienden a expresarse más discretamente

alrededor de unos pocos valores puntuales. Cuando el número de reactivos es alto, como en el caso de la definición, las EPs se comportan como una variable continua. Dicho de otra manera, la combinación de valores en PEP, MODA y desviación estándar pueden obedecer a estas restricciones en el eje de desempeño. Por ejemplo, en el caso del algoritmo de *inserción de significados* no hay valor posible para las EP entre 0 y 2.5, ni entre 2.5 y 5, ni entre 5 y 7.5, ni entre 7.5 y 10. Es decir, la EP tiene sólo 5 valores posibles y cada reactivo vale 2.5 puntos. Aún de otra manera, para obtener, por ejemplo, EP = 5 en el algoritmo de *inserción de significados*, el sujeto sólo necesita dos aciertos, mientras que necesita 12 aciertos en el algoritmo de *definición*, o cinco aciertos en los algoritmos de *antonimia* y *sinonimia* para obtener esta misma EP. Corroborando la influencia del número de reactivos está el cálculo de los parámetros básicos para todo el dominio, con los 53 reactivos en total, donde se observa una reducción drástica de la desviación estándar, en comparación con aquella en los algoritmos en particular. Lo mismo sucede con el algoritmo de definición, con 24 reactivos.



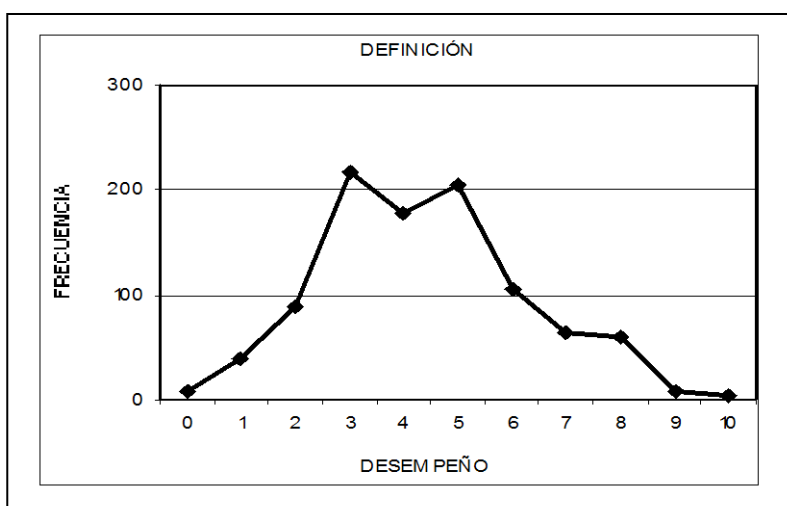
Asimismo, como consecuencia del bajo número de reactivos, los algoritmos de *analogías* e *inserción de significados* muestran algunos rasgos en común entre sí que justifican su análisis por separado. Por ejemplo, como se ve en los histogramas de frecuencia, la PEP al igual que la MODA se ubican alrededor de 5 o 4, con 2 aciertos en total, en cualquiera de los dos casos; la desviación estándar es de las

más altas en ambos casos, porque el efecto de un solo error sobre la diferencia con la media es muy alto; y finalmente, los coeficientes de correlación con el dominio son los más bajos, porque cada algoritmo representa menos del 9% del conjunto de reactivos en el dominio.

Esta imposibilidad de comparar resultados entre algoritmos del dominio de léxico es un imponderable que no nos permite encontrar indicadores de la dificultad relativa comunes a los algoritmos de definición, sinonimia, antonimia, analogía e inserción en contexto. Nuestra hipótesis de inicio era una dificultad creciente, o un PEP progresivamente más bajo, en el orden expuesto. Esta hipótesis se basaba en que la cantidad de información involucrada en cada procesamiento es progresivamente más grande, la ruta de procesamiento es cada vez más compleja en el sentido de que incluye cada vez más etapas parciales, y las metas a lograr requieren de juicios cada vez más refinados. Los resultados obtenidos, como puede verse en la Tabla 28, no apoyan esta versión del grado de dificultad, y la reflexión sobre el número de reactivos nos deja imposibilitados para dirimir la cuestión.

Definición

Como puede verse en el histograma de frecuencias, los desempeños se distribuyen por el rango de variación en la eficiencia en forma sesgada hacia la izquierda, con las mayores frecuencias de EP en valores 3, 4 y 5. La MODA, el valor más frecuente de EP, se ubica en 3.3. Dado que la amplitud de la variación abarca todo el rango, con representantes en todos los intervalos de valor, la desviación estándar se incrementa hasta 1.8. Es decir, la población está mostrándose heterogénea respecto a este conocimiento lexical, la construcción de definiciones. Los valores más altos de homogeneidad no rebasan el 21% de la población, aunque casi 60% de la población se concentra en los valores 3, 4 y 5 de EP.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	9
1	39
2	90
3	217
4	177
5	204
6	106
7	65
8	60
9	9
10	4
PROMEDIO	3.93
MODA	3.30
DESV. EST.	1.88

En la Tabla 29 se muestran los 24 reactivos de este algoritmo, 12 sobre clase, y 12 sobre particularidades, y el número de sujetos que lograron responder correctamente el reactivo. Como puede verse, ‘COSECHA’ y ‘EQUIPO’ fueron respondidas correctamente en sus dos partes por una gran mayoría de la población. ‘FLEXIBILIDAD’, ‘PSEUDÓNIMO’ e ‘INTERVALO’ fueron respondidos correctamente por la mitad de la población. ‘ENSAYO’, ‘DISPOSITIVO’ y ‘DELTA’ provocaron error en 75% de la población, ‘RECURSO’, ‘FALACIA’, y ‘PERSUASIÓN’ provocaron error en 80% de la población, y la definición de ‘PARADIGMA’ sólo fue lograda por 6% de la población.

Excepto por ‘FLEXIBILIDAD’ que provocó más error en las especificaciones que en la clase, y ‘RECURSO’ que provocó menos error en las especificaciones, en todos los demás casos hay una relación muy fuerte en el desempeño entre la detección de la clase y la detección de las especificaciones, con una muy ligera tendencia hacia mejores EP en la detección de especificaciones.

Por otro lado, es evidente que hay una relación estrecha entre el desempeño de los sujetos y la frecuencia de uso de la palabra en su entorno. Cabría preguntarse cuáles son las características del entorno de los trece sujetos que lograron una actuación perfecta en este algoritmo, así como las del entorno de los 9 sujetos que no lograron ningún acierto.

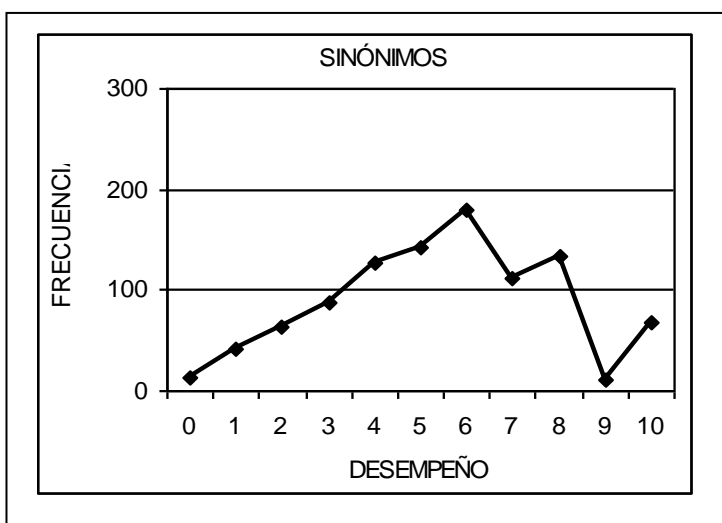
Otro elemento que puede estar interviniendo en estos resultados es la familiaridad del sujeto con el propio concepto de *definición*, y las partes que la conforman, que le permite escrutar convenientemente el *input* para llegar a la opción correcta. Cabría preguntarse si aquellos individuos que lograron una EP = 2 o menor (1.5% de la población) deben este pobre desempeño a que desconocen el concepto de definición y por tanto no lograron plantearse el problema a solucionar, ni escrutar el *input* de acuerdo a la lógica de la definición.

Tabla 29
Reactivos del algoritmo de *Definición*

TÉRMINO ORIGINAL	CLASE	RC	ESPECIFICACIONES	RC
COSECHA	ACTIVIDAD	772	DE COLECTAR PRODUCTO CULTIVADO	940
EQUIPO	CONJUNTO	698	DE OBJETOS Y HERRAMIENTAS	614
FLEXIBILIDAD	CAPACIDAD	592	DE CAMBIAR DE FORMA	404
PSEUDÓNIMO	NOMBRE	538	USADO POR UN AUTOR EN LUGAR DE SU NOMBRE REAL	560
INTERVALO	LAPSO	484	DE TIEMPO O DE VALOR	441
ENSAYO	PRUEBA	307	PARA CONOCER LA EFICIENCIA DE UN PROCESO	280
DISPOSITIVO	MECANISMO	287	INVENTADO PARA UN PROPÓSITO PARTICULAR	377
DELTA	ÁREA	218	DE TIERRA BAJA, PLANA, DONDE UN RÍO DESEMBOCA AL MAR	236
RECURSO	OBJETO	176	VALIOSO PARA LA SOBREVIVENCIA	415
FALACIA	CREENCIA	147	FALSA	211
PERSUASIÓN	USO	107	DEL LENGUAJE PARA CONVENCER	288
PARADIGMA	EJEMPLO	76	TÍPICO USADO COMO MODELO	66

Sinonimia

Como puede verse en el histograma de frecuencias, éstas se distribuyen a lo largo del rango de variación. La MODA, o valor más frecuente se ubica en 6, con 180 sujetos. Las frecuencias muestran un repunte en PEP = 10, o la actuación perfecta, con 6.7% de la población, y más del 30% de la población logra identificar 7 o más sinónimos, por lo que el algoritmo se muestra como relativamente ‘fácil’ o de ‘baja dificultad’. Sin embargo, el PEP se ubica en 5.5, más del 20% de los sujetos logra identificar sólo 3 o menos sinónimos, y la mitad de la población logró identificar sólo la mitad de los sinónimos, con lo que el algoritmo puede también catalogarse como ‘difícil’ o de ‘alta dificultad’.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	14
1	41
2	64
3	87
4	128
5	143
6	180
7	112
8	133
9	11
10	67
PROMEDIO	5.46
MODA	6.00
DESV. EST.	2.38

Tabla 30
Reactivos del algoritmo de *sinonimia*

Palabra original y meta	FU	RC
IDEADO-INVENTADO	Media	766
PRESIONADO-OPRIMIDO	Alta	751
DIBUJADO-DELINEADO	Alta	735
ENCUBIERTO-OCULTO	Alta	719
DESPLAZADO-REMOVIDO	Media	698
IMPULSADO-PROMOVIDO	Media	526
SÉSIL-INMÓVIL	Baja	371
SUBLIMINAL-IMPERCEPTIBLE	Baja	299
INFLUIDO-MODIFICADO	Media	258
CONSPICUO-NOTORIO	Baja	231

En la Tabla 30 se muestran los reactivos de este algoritmo, así como la cantidad de sujetos que respondieron el reactivo correctamente, y la consideración previa sobre la *frecuencia de uso* (FU) del par y/o de cada uno de sus dos miembros, en el discurso cotidiano. Para analizar estos resultados, es necesario recordar que, en este algoritmo, el sujeto el sujeto no está produciendo sinónimos, sino que está identificando un significado como el más parecido al de la palabra original de entre un abanico de 10 opciones. Es posible que de ahí se derive cierto grado de la facilidad de este

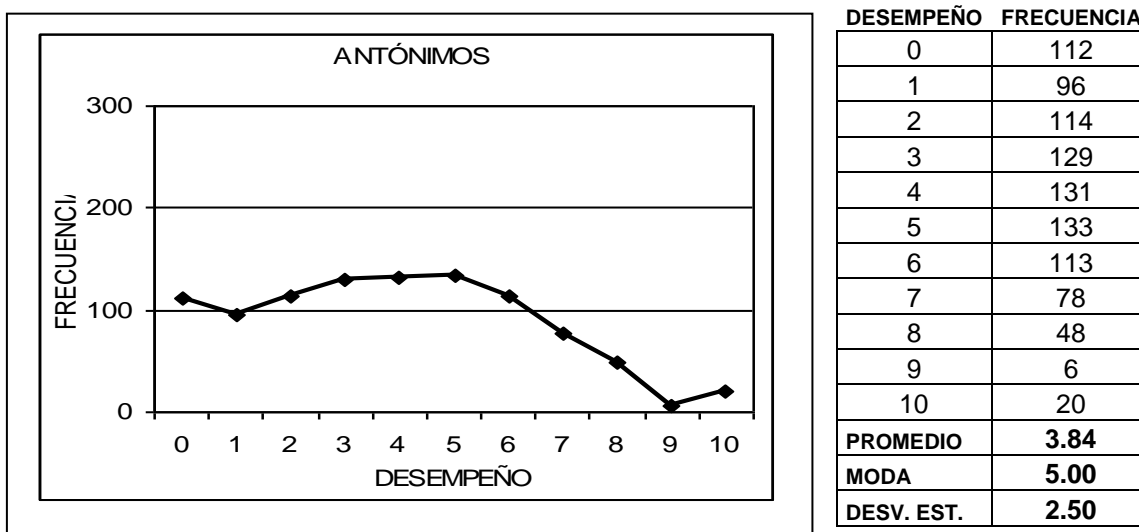
algoritmo.

Los desempeños se comportan con mucho de acuerdo con a la frecuencia de uso del par, con tres notables excepciones: ‘IDEADO / INVENTADO’, ‘SÉSIL-INMÓVIL’, e ‘INFLUIDO / MODIFICADO’. Estas discrepancias con lo predicho indican un tercer

elemento de influencia que es la homogeneidad con la que el entorno social y cultural reconoce *tal relación entre los significados*. Entonces, aún cuando ‘IDEADO’ no sea muy frecuente en el discurso cotidiano, ‘IDEA’ sí lo es, y *la relación* entre ‘IDEA’ e ‘INVENTO’, goza de un consenso significativo en la población. En el par ‘INFLUIDO / MODIFICADO’, sucede lo contrario. El creador del Examen dio por hecho que la población en general *relaciona* ‘INFLUIR’ con ‘MODIFICAR’, pero aparentemente no es así, en vista de que sólo el 26% de la población logró esta selección²¹. En el caso de ‘SÉSIL / INMÓVIL’ no encontramos explicación para la relativamente alta incidencia de sujetos (37%) respondiendo este reactivo correctamente.

Antonimia

Con una de las desviaciones estándar más altas hasta ahora, las frecuencias de EPs se distribuyen muy uniformemente a lo largo del rango de variación. Aunque la MODA, o valor más frecuente, se ubica en 5, sólo 13% de la población logra esta EP. Casi 24% de la población logra una EP *mayor*, mientras que 60% de la población logra una EP menor, con un repunte de más de 10% de la población respondiendo cero reactivos correctamente. Esto causa una reducción del PEP hasta 3.8, indicando que el algoritmo es ‘difícil’ o ‘de alta dificultad’.



Llama la atención la notable reducción en la eficiencia en comparación con el algoritmo de sinonimia, porque indica una mayor dificultad en la detección de significados opuestos que de significados similares. En vista de que la primera implica una inicial negación del significado de la palabra original para arribar al significado opuesto, esto corrobora la propuesta de que la negación es un procesamiento de segundo orden.

En la Tabla 31 se muestran los reactivos que conforman este algoritmo, la cantidad de sujetos que respondieron correctamente el reactivo, y la consideración previa respecto a la frecuencia de uso del par, y/o de cada uno de los miembros del par. Como puede verse, la

²¹ Esta falta de relación entre ‘INFLUIR’ y ‘MODIFICAR’ ha sido corroborada en pláticas con amistades y compañeros de trabajo.

predicción de que la frecuencia de uso influye sobre el desempeño de los sujetos se cumple en menor medida que en el algoritmo de sinonimia, aunque en general las frecuencias de EPs tienden a la baja a la par con la baja frecuencia de uso. Es decir, en valores altos de EP se concentran valores altos a medios de frecuencia de uso, mientras que en valores bajos de EP se concentran valores bajos de frecuencia de uso.

Tabla 31
Reactivos del algoritmo de *Antonimia*

Palabra original y meta	FU	RC
ÁSPERO-TERSO	M	651
INCONCLUSO-TERMINADO	M	586
REDUCIDO-INCREMENTADO	A	565
IMPULSIVO-REFLEXIVO	M	450
HOSTIL-AMIGABLE	A	442
NOVEDOSO-CONOCIDO	A	391
COMPACTADO-DISGREGADO	B	235
UBICUO-LOCALIZADO	B	182
CONCATENADO-INCONEXO	B	140
MITIGADO-ACENTUADO	M	120

Al igual que en el algoritmo de sinonimia, no solamente influye la frecuencia de uso de los miembros del par, sino que la propia *convención de la relación de oposición* entre los dos significados se refleja, no tanto en la frecuencia de uso, sino en el modo de uso en los instanciamientos.

Al observar los reactivos se vuelve aparente que las discrepancias reflejan una distancia entre la concepción del creador del Examen de la frecuencia y/o modo de uso, y la frecuencia y/o modo de uso en el entorno de los sujetos, particularmente en lo que se refiere a frecuencias de uso medias y altas.

Las discrepancias más fuertes se presentan con ‘ÁSPERO / TERSO’, ‘NOVEDOSO / CONOCIDO’, y ‘MITIGADO / ACENTUADO’. ‘ÁSPERO / TERSO’, considerado como de frecuencia media, logró la mayor incidencia de respuestas correctas, aún sobre ‘REDUCIDO / INCREMENTADO’, o ‘NOVEDOSO / CONOCIDO’. Este último, considerado como de alta frecuencia de uso, fue detectado como opuesto por menos del 40% de la población. Finalmente, ‘MITIGADO / ACENTUADO’, considerado como de frecuencia media, fue detectado por sólo 12% de la población.

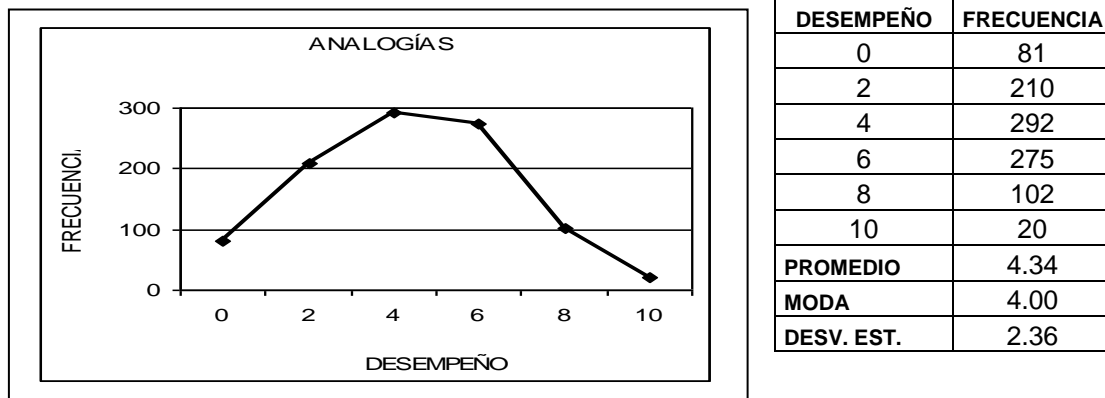
Analogía

Como explicamos arriba, el reducido número de reactivos que conforman este algoritmo tiene un efecto fuerte sobre los estimados estadísticos resultantes, porque el desempeño en la población se forma como una variable discreta, en este caso con sólo 6 valores posibles. El PEP de 4.34, ligeramente mayor que el de definición y antonimia, expresa una eficiencia de apenas dos respuestas correctas de cinco reactivos. En el caso del algoritmo de definición, el PEP de 3.93 expresa una eficiencia de diez respuestas correctas, y en el caso del algoritmo de antonimia, el PEP de 3.84 expresa una eficiencia de 4 respuestas correctas. La comparación entre los valores de este estimado, y los de la MODA y la desviación estándar se aparece como inviable.

Como puede verse en el histograma de frecuencias, solamente 2% de la población logró responder los cinco reactivos, y sólo el 12% de la población respondió cuatro o cinco reactivos correctamente. Aún así, 40% de la población logró responder correctamente tres reactivos o más, lo que indica que el algoritmo es difícil o de ‘alta dificultad’, pero no de los más difíciles. Esto sorprende, porque el procesamiento requerido es de alta complejidad. El sujeto debe detectar la particular relación entre los miembros de un par de

significados y después encontrar otro par de significados cuyos miembros guarden una relación parecida, de entre cinco opciones brindadas. Evidentemente, las cuatro opciones incorrectas deben también ser procesadas para tomar la decisión.

El histograma de frecuencias se extiende a todo lo largo del intervalo de variación del desempeño, lo que indica una alta heterogeneidad en la población respecto a la posesión y dominio del conocimiento involucrado, tanto en los significados como en las relaciones entre ellos, y en la capacidad para detectar estas relaciones. De ahí que la desviación estándar sea tan alta.



En la Tabla 32 se muestra la incidencia de aciertos por reactivo. Puede observarse una fuerte discordancia entre la incidencia de aciertos y la frecuencia de uso de los significados involucrados en cada analogía.

Tabla 32
Reactivos del algoritmo de *Analogía*

		RC
TALENTO-PRODIGIO	<i>EFICIENCIA-CAMPEÓN</i>	509
JURISPRUDENCIA-LEY	<i>PEDAGOGÍA-EDUCACIÓN</i>	495
GRAMO-PESO	<i>YARDA-LONGITUD</i>	448
LENGUA-CALÓ	<i>POESÍA-ODA</i>	341
EDITORIAL-OPINIÓN	<i>LICENCIA-AUTORIZACIÓN</i>	334

Esta discordancia se puede explicar considerando la complejidad del procesamiento en etapas y modos. Cada analogía consta de un antecedente y un consecuente relacionados de una forma particular. De los cuatro

significados involucrados, dos son antecedentes y dos son consecuentes, pero existen como significados en sí, independientemente de la particular relación establecida por la analogía, y además se relacionan con otros significados, ya sea por ser parte de un grupo hiperónimo, o por compartir algún rasgo semántico.

Por ejemplo, el reactivo con mayor incidencia de aciertos fue

TALENTO es a PRODIGIO como
EFICIENCIA es a CAMPEÓN.

En este reactivo, la relación particular entre los dos miembros de cada par, e incluso entre los dos antecedentes parece haber perdido influencia a favor de la relación entre los dos consecuentes, PRODIGIO y CAMPEÓN, ambos de alta frecuencia de uso, especialmente CAMPEÓN, y compartiendo el rasgo de 'superlativo' con presencia muy intensa en ambos. Más de la mitad de la población logró establecer esta analogía.

Este mismo razonamiento explica la sorprendentemente alta incidencia de aciertos de la analogía:

JURISPRUDENCIA	es a	LEY	como
PEDAGOGÍA	es a	EDUCACIÓN	

Con JURISPRUDENCIA y PEDAGOGÍA siendo palabras de baja frecuencia de uso, pero LEY y EDUCACIÓN con alta frecuencia de uso y compartiendo el rasgo de ‘disciplina’ con presencia muy intensa en ambos. La mitad de la población logró establecer esta analogía.

Una proporción ligeramente menor, pero aún muy cerca de la mitad de la población, logró identificar correctamente la analogía:

GRAMO	es a	PESO	como
YARDA	es a	LONGITUD	

Que comparte las características que describimos para las dos anteriores.

Casi 35% de la población logró identificar las analogías:

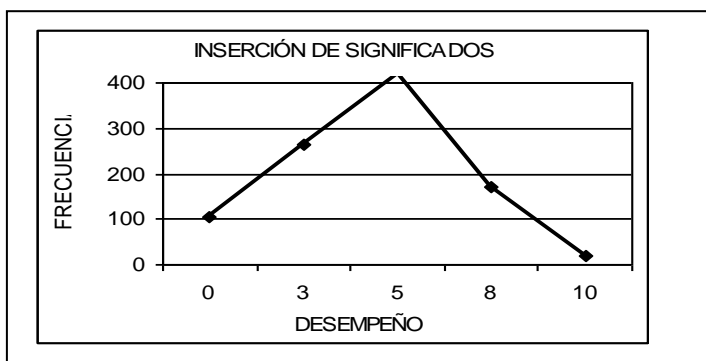
CALÓ	es a	LENGUA	como
ODA	es a	POESÍA	
EDITORIAL	es a	OPINIÓN	como
LICENCIA	es a	AUTORIZACIÓN	

La explicación al desempeño eficiente de proporciones significativas de la población en los reactivos de este algoritmo de alta complejidad, apoyada por las diferencias en desempeño entre los reactivos, parece radicar en la generación de una estrategia alternativa a los pasos para responder correctamente cada reactivo. El procesamiento canónico sería: (1) identificar el significado del antecedente y del consecuente, (2) identificar la relación entre estos dos significados, o relación meta, (3) identificar el significado de los antecedentes y de los consecuentes en las opciones de respuesta y (4) identificar la relación similar a la relación meta. En lugar de éste procesamiento canónico, el sujeto opta por comparar el antecedente original con los antecedentes de las opciones, e identifica rasgos semánticos compartidos, y luego compara el consecuente con los consecuentes de las opciones, e identifica los rasgos semánticos compartidos, para arribar al par de significados más cercanos, sea de antecedentes o de consecuentes. Con un procesamiento así, la detección de la analogía no se realiza, aún cuando el dictamen sea correcto.

Inserción de significados en contexto

Este algoritmo está conformado por sólo cuatro reactivos, lo que acentúa el efecto descrito para el algoritmo anterior. Aquí el desempeño se comporta como variable discreta, con sólo cinco valores posibles en el intervalo de variación. De ahí que la curva del histograma de frecuencias sea más accidentada.

Como puede verse en el histograma de frecuencias, 60% de la población logró responder correctamente dos reactivos o más, aunque sólo el 2% de la población logró responder los cuatro reactivos correctamente, en contraste con un 10% que no logró responder correctamente ningún reactivo. La MODA, el valor más frecuente, se ubica en 5, con 421 sujetos respondiendo bien dos reactivos. Dada la amplia distribución de los desempeños a lo largo del intervalo de variación, la desviación estándar se muestra bastante alta, indicando una alta heterogeneidad en el conocimiento requerido para arribar a respuestas correctas en este algoritmo.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	105
3	265
5	421
8	169
10	20
PROMEDIO	4.32
MODA	5.00
DESV. EST.	2.35

Consideramos este algoritmo como el de mayor dificultad en el dominio de léxico, porque el procesamiento involucra mayor cantidad de información en texto. Por sí sólo, esto introduce una cantidad de factores que influyen en el desempeño, desde la cantidad de significados, su expresión, las relaciones que establecen y la forma de relacionarse en el texto particular, hasta la complejidad estructural o sintáctica del texto, en particular la cantidad de oraciones conectadas y subordinadas que lo conforman.

En la Tabla 33 se muestran los reactivos, los significados a insertar en cada reactivo, los conectores y subordinadores involucrados, el número de palabras (P), el número de oraciones completas (OC) y de oraciones subordinadas (OS), y el número de sujetos que respondieron el reactivo correctamente.

Como puede verse, el grado de dificultad del reactivo, entendido como el número de sujetos que lo responden correctamente, varía desde 'fácil' (70%) hasta 'muy difícil' (15%). Puede inferirse, por lo tanto, que la mitad de la población logró responder correctamente los dos primeros reactivos y *al mismo tiempo* falló en los dos segundos.

Es también aparente una fuerte relación entre el número de palabras y el número de oraciones conectadas o subordinadas, con los consecuentes subordinadores, y el grado de

dificultad del reactivo. En este sentido, es notable la fuerte presencia de oraciones conectadas a costa de una total ausencia de oraciones subordinadas en los reactivos con mayor incidencia de aciertos. Esto es muy importante porque indica una mayor facilidad para procesar oraciones completas conectadas a través de instrumentos relacionales *significativos*, que para procesar oraciones incompletas articuladas por instrumentos pronominales.

Respecto a los dos reactivos que provocaron error en tres cuartas partes de la población, es notable que el texto del reactivo ‘EL FRACASO / LA EFICACIA’ pone en juego un número relativamente alto de palabras en una sola oración. Esto se logra usando instrumentos verbales *no conjugados*, como ‘... realizados por’ (Vpp + P), o ‘para explicar’ (P + Vi), que eliminan la necesidad del sujeto y la temporalidad, así como la necesidad de conectar o subordinar, pero no así la necesidad del objeto directo en los verbos transitivos. Es decir, la acción y su objeto consecuente se encuentran inmersos en la cadena sin indicador alguno de que son tales. En el caso de textos de mediano alcance como el que vemos aquí, la presencia de estos instrumentos dificulta la comprensión.

Tabla 33
Reactivos del algoritmo de *Inserción de significados en texto*

TEXTO	SIGNIFICADOS A INSERTAR	CONECTORES Y SUBORDINADORES	P	OC	OS	RC
Los médicos rechazaron la técnica experimental porque, a pesar de que SOLUCIONABA algunos problemas, también producía nuevas COMPLICACIONES .	SOLUCIONABA COMPLICACIONES	PORQUE A PESAR DE QUE TAMBIÉN	18	3	0	700
La ciencia avanza en una espiral CADA VEZ MÁS AMPLIA porque cada nuevo esquema conceptual ABARCA los fenómenos explicados por sus predecesores y añade a esas explicaciones.	CAD VEZ MÁS AMPLIA ABARCA	PORQUE Y EXPLICADOS POR	27	3	0	628
EL FRACASO de los primeros intentos realizados por los griegos para explicar la operación del cosmos llevaron a los pensadores a cuestionarse LA EFICACIA de la razón humana.	EL FRACASO LA EFICACIA	REALIZADOS POR PARA EXPLICAR A CUESTIONAR	28	1	0	222
La cortesía no es un atributo TRIVIAL de la conducta humana, sino más bien una virtud central a la convivencia humana cuya existencia está siendo AMENAZADA por la idea de que es mejor ‘decir lo que se siente’.	TRIVIAL AMENAZADA	CUYA DE QUE LO QUE	38	1	3	144

P = No. de palabras OC = Oraciones completas OS = Oraciones subordinadas

Por otro lado, el texto del reactivo ‘TRIVIAL / AMENAZADA’, aparte de ser el más extenso por el número de palabras que contiene, se articula en una oración principal:

La cortesía no es un atributo **TRIVIAL** de la conducta humana, sino más bien una virtud central a la convivencia humana

... desde el final de la cual se subordinan tres oraciones a través de tres instrumentos de baja frecuencia en el discurso cotidiano. La baja incidencia de aciertos en este reactivo indica que esta presencia de la subordinación incrementa la dificultad del procesamiento.

Otra influencia sobre el desempeño, que no es tan aparente, radica en el tema del texto, y en la forma en que este es tratado. Los dos reactivos con mayor incidencia de aciertos tratan temas de baja frecuencia en el discurso cotidiano, pero el tratamiento se mantiene coherente con las creencias de la población. Por otro lado, los dos reactivos con muy baja incidencia de aciertos tratan temas que podrían considerarse de frecuencia similar en el discurso cotidiano, pero el tratamiento dado es contrario a las creencias de la población.

En el caso del reactivo 'EL FRACASO-LA EFICACIA', el pasaje completo decía:

'El fracaso de los primeros intentos realizados por los griegos para explicar la operación del cosmos llevaron a los pensadores a cuestionarse *la eficacia* de la razón humana'.

Esta información contradice la creencia común de que *'los griegos eran excelentes cosmólogos'*, y la creencia común también de que *'la razón humana es el caso non plus ultra de la razón'*.

En el caso del reactivo 'TRIVIAL-AMENAZADA' el pasaje decía:

'La cortesía no es un atributo *trivial* de la conducta humana, sino más bien una virtud central a la convivencia humana cuya existencia está siendo *amenazada* por la idea de que es mejor 'decir lo que se siente'.

Por un lado, la cortesía es, explícitamente, considerada como una cuestión trivial por el común de la gente, aunque, implícitamente, sea importantísima, y por el otro, efectivamente, la gente común declara que 'decir lo que se siente' es recomendable, aunque en los hechos rara vez lo haga.

Entonces, dado que en ambos reactivos, el sujeto debe 'completar' la idea con las opciones a disposición, el conflicto con sus creencias le produce severas dudas sobre la opción correcta.

Parece difícil decidir cuál factor tiene más influencia sobre el desempeño de los sujetos, si el estructural o el temático, y los datos apuntan más hacia una influencia compartida, con ambos factores potencialmente capaces de determinar el desempeño bajo circunstancias particulares.

Dominio 5: Comprensión de textos escritos

Este dominio está conformado por seis algoritmos que comparten la misma forma de meta-input-tarea-dictamen, aunque se hizo variar el contenido de acuerdo a criterios que se describieron en la descripción del instrumento. Los algoritmos están conformados por un texto de cinco a seis líneas, y cinco preguntas sobre la información contenida en el texto con cuatro opciones de respuesta. De tal manera que el dominio conjunta treinta reactivos en total, cinco por algoritmo. Como puede verse en el histograma de frecuencias, el valor más frecuente de EP se ubica en 6, con 289 sujetos, casi 30% de la población, y el PEP se ubica en casi seis también. Casi 70% de la población logró una EP de 6 o mayor, lo que indica un dominio ‘fácil’ de ‘baja dificultad’, aunque no hubo ningún sujeto que respondiera los 30 reactivos correctamente. Tampoco hubo sujeto alguno que no acertara ninguna de las respuestas y sólo el 10% de la población logró una EP de 4 o menor. La curva de frecuencias se muestra sumamente estrecha y aguzada, con una dispersión de los desempeños relativamente baja, lo que indica una homogeneidad relativamente alta de la población con respecto al dominio de comprensión de textos escritos lo que se expresa en una desviación estándar baja.

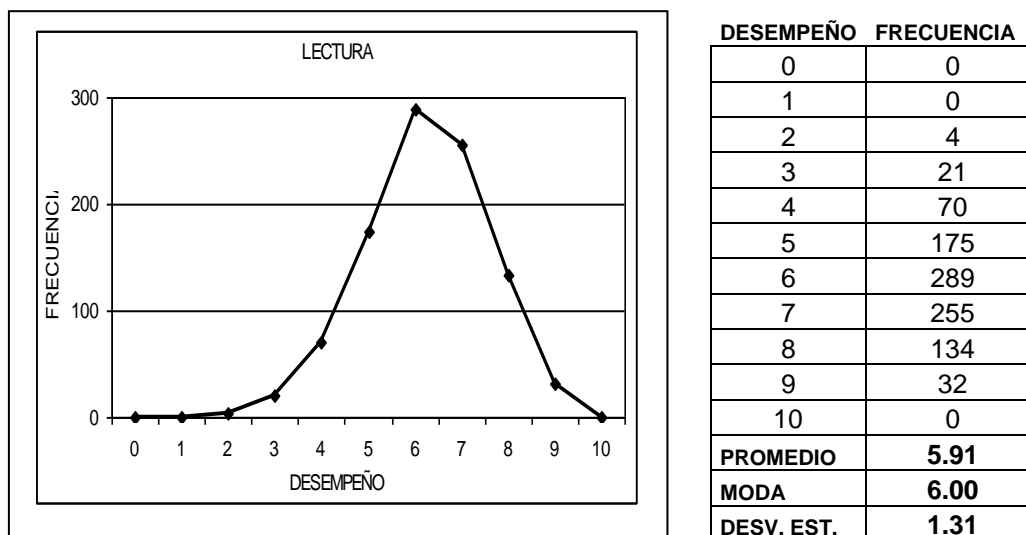


Tabla 34

Coefficientes de correlación de signo positivo mayores de 0.1, entre el dominio de *lectura* y otros algoritmos del Examen

	CC
LÉXICO	0.445
DERIVACIÓN	0.360
DELETREO	0.289
RAZONAMIENTO VERBAL	0.221
ACENTUACIÓN EXAMEN CON - SIN	0.149
RAZONAMIENTO GMV	0.124
COHESIÓN	0.123
ROMPECABEZAS	0.112

En la Tabla 34 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre este dominio y otros dominios del Examen. Como puede verse, la tendencia de los desempeños a establecer correlaciones bajas con dominios lingüísticos básicos, y correlaciones altas con dominios lingüísticos de mayor complejidad, continúa mostrándose. El coeficiente de correlación más alto se establece con el dominio de léxico, 0.44, y el coeficiente de correlación con el dominio de derivación está muy cercano, 0.37. El dominio de razonamiento verbal aparece también en un lugar relativamente alto en esta tabla, y con coeficientes más bajos, se encuentran ya el dominio

de razonamiento gráfico-matemático-verbal y el dominio de cohesión. Con la lectura vuelve a mostrarse, entonces, el efecto de ‘puente’ que veíamos en los dominios de morfología y léxico, hacia usos más complejos del lenguaje.

Ya comentamos arriba que el valor del coeficiente de correlación indica coincidencias o discrepancias entre los desempeños de la población, sujeto por sujeto, en uno y otro dominio lingüístico. A mayor valor, mayor coincidencia en los desempeños, que puede ser ‘alto en el algoritmo A y alto en el algoritmo B’, o ‘bajo en el algoritmo A y bajo en el algoritmo B’. A menor valor, mayor la discrepancia, que puede mostrarse como ‘alto en el algoritmo A y bajo en el algoritmo B’ o como ‘bajo en el algoritmo A y alto en el algoritmo B’. En el presente caso, parece que las coincidencias en el desempeño en comprensión de textos escritos con los algoritmos de antónimos, definición y cohesión 2, y con el dominio de derivación, son más que las coincidencias con los dominios de deletreo y acentuación planteados en el Examen. Dados los valores de PEP de cada uno de estos algoritmos y dominios, la combinación de coincidencias parece ser ‘bajo en dominios lingüísticos de complejidad media y bajo en dominios lingüísticos más complejos’, y la combinación de discrepancias parece ser ‘alto en dominios lingüísticos básicos y bajo en dominios lingüísticos más complejos’.

Tabla 35

Variación estructural y temática entre los seis algoritmos del dominio *Comprensión de textos escritos*

	SIMPLE	COMPLEJO
FAMILIAR CERCANO	A-EL NIETO	D-CONFLICTO DE TIERRAS
FAMILIAR LEJANO	B-ESTANQUES EN JAVA	F-EXPLORACIÓN DEL FONDO MARINO
AJENO CERCANO	C-LONGITUD DE ONDA DEL CEREBRO	E-TERAPIA COGNITIVA DE LA CONDUCTA

El número de reactivos por algoritmo es bajo, y por lo tanto la variable que describe el desempeño en cada algoritmo tiende a comportarse como discreta, al igual que en los algoritmos de analogía e inserción de significados del dominio de léxico. Sin embargo, aquí hay una ventaja, que radica en que los seis algoritmos tienen el mismo número de reactivos, lo que permite una comparación entre los desempeños en cada algoritmo. La variación temática y en la complejidad estructural a través de los seis algoritmos que conforman este dominio se introdujo con la intención de determinar, en lo posible, la influencia de estos dos factores sobre el desempeño de los sujetos. En la Tabla 35 se muestran los títulos que enmarcan la temática de cada texto, y su tipificación, tanto respecto a la temática como respecto a la complejidad estructural. Al tipificar los textos con estos dos criterios, estamos reconociendo una relativa independencia entre ellos, de tal manera que el tipo de tema no implica una determinada complejidad en la estructura.

La tipificación de los temas implicó a su vez dos criterios: la familiaridad y la cercanía física del tema. Los tipos ‘familiar’ y ‘ajeno’ están, necesariamente, reflejando una hipótesis del creador del Examen, especialmente respecto a lo que puede ser familiar a los sujetos, una hipótesis que estábamos poniendo a disposición de la realidad para que ésta la corroborara o la refutara, con la actitud más ingenua posible. Esperábamos que los sujetos mostraran un gradiente de eficiencia ADBFCE, con una mayor eficiencia en los temas

familiares cercanos (AD) y familiares lejanos (BF), y una baja eficiencia en los temas familiares lejanos (CE), como se muestra en la Tabla 36.

Tabla 36
Indicadores estructurales para cada uno de los textos de cada algoritmo del dominio *Comprensión de textos escritos*²²

	P	OS	OC	C	S	O	P/O
A	133	13	0	0	0	13	10.23
B	120	9	1	1	0	10	12.00
C	119	4	0	0	0	4	29.75
D	141	3	6	8	6	17	8.29
F	149	1	3	2	1	4	37.25
E	127	6	1	0	1	7	18.14

Inicialmente, el único criterio explícito para la tipificación de los textos en estructuralmente simples o complejos fue la presencia o ausencia de oraciones complejas²³. Un análisis más detallado de la estructura de cada texto se muestra en la Tabla 36. Este análisis culmina en un indicador cuantitativo de complejidad (P/O) definido por la relación *cantidad de palabras por relación sujeto-verbo*. Mientras mayor sea el valor de este indicador, mayor será la complejidad del texto. Bajo la hipótesis de que los sujetos se mostrarían más eficientes en los textos simples que en los textos complejos, esperábamos que los sujetos mostraran un gradiente de eficiencia DABECF.

En la Tabla 37 se muestra la tipificación de los algoritmos respecto a la temática, familiar cercano, 1, familiar lejano, 2, y ajeno cercano, 3, y con respecto a la complejidad estructural, mediante el indicador P/O, así como el PEP para cada algoritmo. Los algoritmos están ordenados respecto al PEP, en orden descendente. Como puede verse, los PEPs se muestran coherentes con las predicciones, tanto respecto al tema como respecto a la complejidad, con dos excepciones: el texto sobre la exploración del fondo marino y el texto sobre el nieto.

Tabla 37
Indicador de complejidad estructural P/O y PEP para cada algoritmo del dominio *Comprensión de textos escritos*

	T	P/O	PEP
D-CONFLICTO DE TIERRAS	1	8.29	7.83
B-ESTANQUES EN JAVA	2	12.00	6.86
A-EL NIETO	1	10.23	6.71
C-LONGITUD DE ONDA DEL CEREBRO	3	29.75	5.97
F-TERAPIA COGNITIVA DE LA CONDUCTA	3	37.25	4.34
E-EXPLORACIÓN DEL FONDO MARINO	2	18.14	3.74
Coefficiente de correlación con PEP	-0.60	-0.65	

El texto sobre la exploración del fondo marino se mostró como el más difícil, con la PEP mas baja, cuando el indicador de complejidad estructural se ubica en un valor medio, y el tema, 'familiar lejano' también es considerado como de mediana dificultad. Por lo tanto, el PEP debería tomar un valor mediano. La discrepancia puede explicarse por dos causas: la primera radicaría en un error de valoración del creador del Examen respecto a la familiaridad de los sujetos con el tema, y la segunda a problemas particulares de la relación entre los distintos bits de información contenidos en el texto. En primer lugar, hay una aparente contradicción en la información contenida en el texto, que habla de la exploración del *fondo marino* desde *la superficie del mar*, y en segundo lugar, hay un fuerte distractor en la información sobre la perforación para la extracción de petróleo y gas, que es sólo tangencialmente relevante al tema central del texto.

²² P = Palabras en el texto; OS = Oraciones simples (con una sola relación sujeto-verbo entre punto y punto); OC = Oraciones complejas (con más de una relación sujeto-verbo entre punto y punto); C = Conectores; S = Subordinadores; O = Relaciones sujeto - verbo; P / O = palabras por relación sujeto-verbo.

²³ Llamamos oraciones simples a aquellas que tienen solamente una relación sujeto-verbo, y oraciones complejas a aquellas que tienen más de una relación sujeto-verbo.

Esto puede corroborarse con la incidencia de aciertos en cada uno de los cinco reactivos del algoritmo, que se muestra en la Tabla 38. En el tercer reactivo, que fue respondido correctamente por casi 30% de la población, había que responder a la pregunta: ‘¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta acerca del Glomar Challenger?’. La opción errónea seleccionada más frecuentemente fue: ‘Es un tipo de submarino’, indicando la contradicción que explicamos arriba. En el segundo reactivo, respondido correctamente por poco más de 30% de la población, había que responder a la pregunta: ‘¿Cuál fue la importancia del PPOP?’. La respuesta errónea más frecuente fue: ‘Sirvió para encontrar nuevas fuentes de petróleo y gas’ indicando la distracción provocada por la información sobre perforación del fondo marino para extraer petróleo y gas.

Tabla 38
Respuestas a los reactivos del algoritmo familiar lejano con texto sobre exploración del fondo marino

4	La Fundación Nacional de Ciencia de Estados Unidos	590
1	El Proyecto de Perforación del Océano Profundo (PPOP) de la Fundación Nacional de Ciencia de Estados Unidos	519
5	La capacidad de mantenerse estable en la superficie mientras perfora a gran profundidad	419
2	Fue la primera exploración extensiva del fondo del océano	312
3	Realizó su primer viaje de PPOP en 1968	288

El caso del texto sobre el nieto no es tan extremo. Se ubica en tercer lugar de facilidad, con una PEP de casi 7, lo que indica que una gran cantidad de la población logró responder 4 de los cinco reactivos del algoritmo. Fue tipificado como tema

familiar cercano, y el indicador de complejidad es ligeramente menor que el calculado para el texto sobre los estanques de traspato en Java, considerado como familiar lejano. Este último texto logró un PEP muy cercano también. La estrecha cercanía entre los valores de los parámetros de estos dos algoritmos resta importancia a la diferencia y pueden considerarse de dificultad similar.

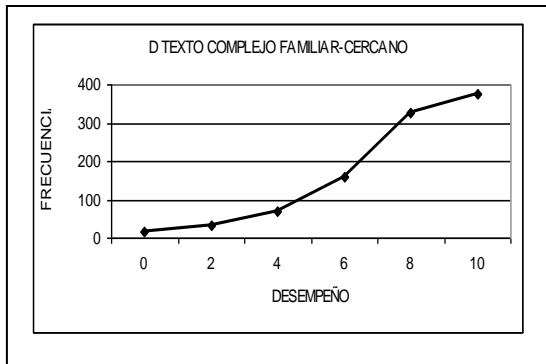
La Tabla 39 muestra las frecuencias de eficiencia ponderada para cada texto. Estas frecuencias generan los histogramas que se muestran en las siguientes dos páginas, ordenados de mayor a menor PEP.

Puede, entonces, concluirse que en la comprensión de textos escritos influyen tanto la familiaridad del tema como la complejidad estructural del texto mismo.

Tabla 39
Frecuencias de EP en los grupos de desempeño

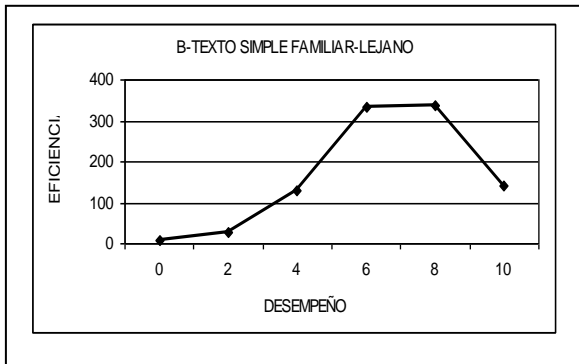
DESEMPEÑO	D	B	A	C	F	E
0	17	6	15	17	187	141
2	32	28	55	70	133	228
4	69	129	166	220	221	322
6	158	335	267	351	255	203
8	328	339	287	247	132	77
10	376	143	190	75	52	9
PROMEDIO	7.83	6.86	6.71	5.97	4.34	3.74
MODA	10.00	8.00	8.00	6.00	6.00	4.00
DESV. EST.	2.36	2.05	2.43	2.21	2.93	2.36

Texto complejo familiar cercano – CONFLICTO DE TIERRAS



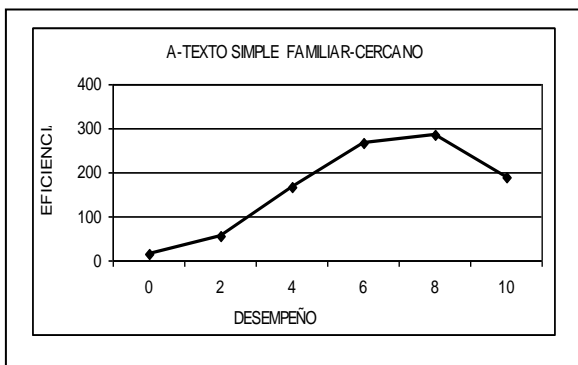
DESEMPEÑO	EFICIENCIA
0	17
2	32
4	69
6	158
8	328
10	376
PROMEDIO	7.83
MODA	10.00
DESV. EST.	2.36

Texto simple familiar lejano – ESTANQUES EN JAVA



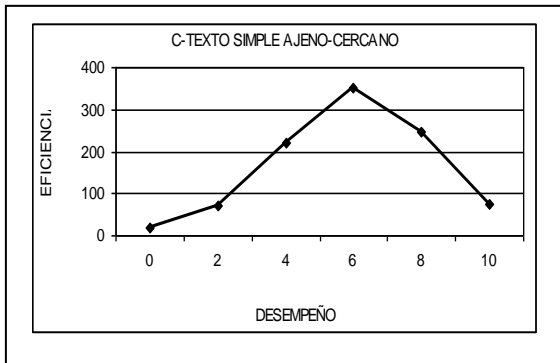
DESEMPEÑO	EFICIENCIA
0	6
2	28
4	129
6	335
8	339
10	143
PROMEDIO	6.86
MODA	8.00
DESV. EST.	2.05

Texto simple familiar cercano – EL NIETO



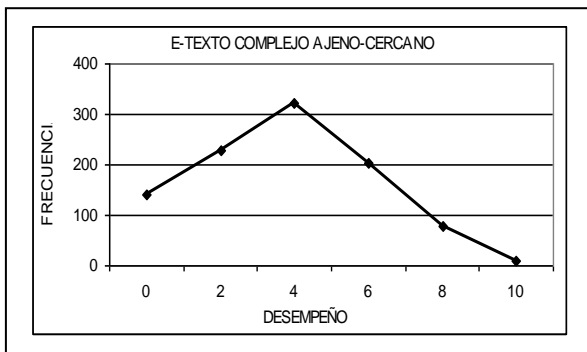
DESEMPEÑO	EFICIENCIA
0	15
2	55
4	166
6	267
8	287
10	190
PROMEDIO	6.71
MODA	8.00
DESV. EST.	2.43

Texto simple ajeno cercano – LONGITUD DE ONDA DEL CEREBRO



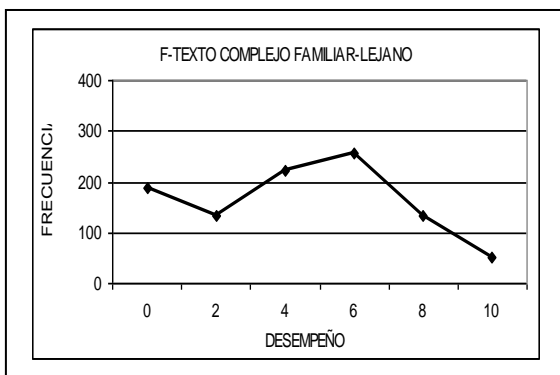
DESEMPEÑO	EFICIENCIA
0	17
2	70
4	220
6	351
8	247
10	75
PROMEDIO	5.97
MODA	6.00
DESV. EST.	2.21

Texto complejo ajeno cercano – LA TERAPIA COGNITIVA DE LA CONDUCTA



DESEMPEÑO	EFICIENCIA
0	187
2	133
4	221
6	255
8	132
10	52
PROMEDIO	4.34
MODA	6.00
DESV. EST.	2.93

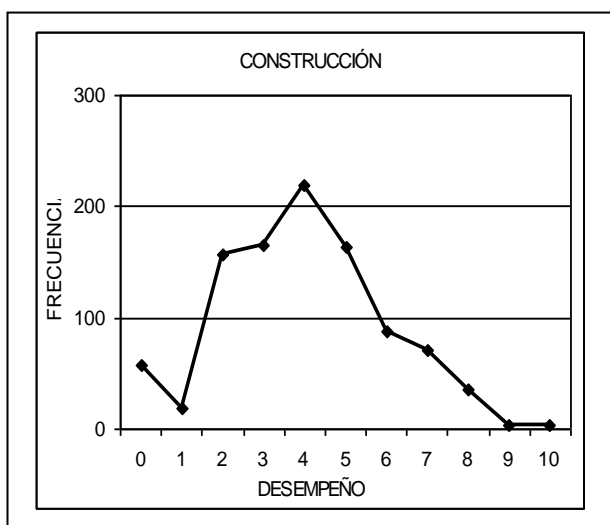
Texto complejo familiar lejano—EL GLOMAR CHALLENGER



DESEMPEÑO	EFICIENCIA
0	141
2	228
4	322
6	203
8	77
10	9
PROMEDIO	3.74
MODA	4.00
DESV. EST.	2.36

Dominio 6: Construcción de textos escritos

El dominio de construcción de textos escritos se midió a través de tres algoritmos que proponían cierto número de segmentos que el sujeto debía usar para armar oraciones estructuralmente correctas y plausibles. En cada caso, los segmentos formaban parte de una oración original, pero la tarea del algoritmo no implicaba arribar a esa oración, sino simplemente poner en juego el mayor número de segmentos en una oración coherente (e. g. en una relación sujeto - verbo conjugado). Se hizo variar tanto el tema del texto como la extensión (número de segmentos) y la complejidad estructural a través de los tres algoritmos. El primer algoritmo partió de una oración simple, con once segmentos, sobre un tema considerado como familiar a los sujetos (vacaciones, campistas, perturbación). El segundo algoritmo partió de una oración compleja, con dos oraciones complejas conectadas con un instrumento de contraste, con quince segmentos, sobre un tema considerado menos familiar (cerebro, gasto de energía, bebé y adulto). El tercer algoritmo partió de una oración compleja que consta de una oración principal y una subordinada, con 22 segmentos, sobre un tema considerado como ajeno a los sujetos (copo de nieve, fuerzas de atracción, moléculas de agua, átomos de hidrógeno). Los segmentos sumaron 48 en total, entre los tres algoritmos.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	57
1	19
2	156
3	166
4	219
5	163
6	87
7	71
8	35
9	4
10	3
PROMEDIO	3.53
MODA	1.46
DESV. EST.	1.92

El histograma de frecuencias muestra un fuerte sesgo hacia valores bajos de eficiencia, con lo que el dominio puede considerarse como 'difícil', con un PEP dispersa en valores entre 2 y 5 de eficiencia. Esto significa que una gran porción de la población no logró poner en juego la mitad de los segmentos a su disposición. Sólo tres sujetos lograron poner todos los segmentos en esquemas coherentes y 4 lograron poner más de 43 segmentos en esquemas coherentes y correctos. Por otro lado, 57 sujetos no lograron poner segmento alguno en relación coherente con otros segmentos, y 19 sujetos lograron poner solamente cinco de los 48 segmentos en relaciones coherentes. La desviación estándar es relativamente alta, debido a la distribución de los valores a lo largo del eje de variación en el desempeño o EP.

Tabla 40
coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre el dominio de *Construcción de textos escritos* y otros algoritmos del Examen

	CC
COHESIÓN	0.214
LÉXICO	0.145

ausencia de dominios lingüísticos básicos, como ortografía, y medios, como morfología.

Como puede verse en la Tabla 41, el valor de los parámetros promedio, moda y desviación estándar, varían mucho de algoritmo a algoritmo. El primer algoritmo alcanza el mayor

Tabla 41
Parámetros PEP, MODA y Desviación estándar para cada algoritmo del dominio *Construcción de Textos Escritos*

ALGORITMO	PEP	MODA	DESV. EST.
CONSTRUCCIÓN 1	5.38	0.00	3.67
CONSTRUCCIÓN 2	4.94	4.67	3.14
CONSTRUCCIÓN 3	1.59	0.00	2.53

PEP, ligeramente mayor de 5, con lo cual puede considerarse como un algoritmo ‘fácil’ o de ‘baja dificultad’. Sin embargo, el valor más frecuente de EP es cero, es decir, hay una alta frecuencia de sujetos que no lograron articular segmento alguno en un esquema coherente. Este algoritmo presenta también la mayor desviación estándar, indicando justamente un alto contraste entre desempeños altos y desempeños bajos, es decir, más del 60% de la población logró poner en juego más de la mitad de los segmentos, pero 23% de la población no logró articular ningún segmento con otro. El segundo algoritmo presenta un PEP ligeramente menor de 5, por lo que puede catalogarse como ‘fácil’, y aquí el valor más frecuente está muy cercano al PEP, aunque la desviación estándar sigue siendo alta, lo que indica contrastes entre grupos de desempeño alto y grupos de desempeño bajo. Finalmente, el tercer algoritmo muestra un PEP muy bajo, que permite catalogarlo como ‘muy difícil’, con el valor más frecuente de EP = 0, pero, a diferencia del primer algoritmo, la incidencia de este valor es mucho mayor, con 65% de la población. Esta incidencia tiene el efecto de reducir la desviación estándar, indicando un alto grado de homogeneidad en la ineficiencia para articular los segmentos brindados. En todo caso, estos datos corroboran la relación entre el desempeño de los sujetos y la familiaridad del tema.

Construcción de Textos Escritos 1

El texto que dio origen a este algoritmo fue:

PODRÍA HABER ALGUNAS PERTURBACIONES EN LA ZONA CAUSADAS POR LA GRAN AFLUENCIA DE CAMPISTAS DURANTE ESTAS VACACIONES

En la primera columna de la Tabla 42 se muestra la segmentación que dio lugar a los once reactivos de este algoritmo, así como la incidencia de respuestas correctas para cada reactivo. Dada la posibilidad de colocar cada segmento en diferentes lugares, siempre que estuviera articulado correctamente, la diversidad de combinaciones fue alta, y los sujetos hicieron un uso intenso de esta posibilidad. Notablemente, los segmentos conteniendo información de alta frecuencia en el discurso cotidiano fueron colocados y articulados correctamente, mientras que aquellos que contienen información de baja frecuencia de uso en la cotidianidad fueron colocados incorrectamente, o de plano ignorados en las

construcciones. Este es el caso del segmento que contiene la palabra ‘afluencia’. Este sustantivo combina el rasgo de ‘fluir’ con el de ‘arribar’, y está abierto hacia un consecuente, es decir, para que sea coherente, debe haber algo que ‘fluya’. El único significado que puede ‘fluir’ es el de ‘campistas’, por lo tanto, cualquier articulación que implicara a ‘afluencia’ tendría que contener la articulación ‘de / campistas’ como consecuente. Solamente 32% de la población logró construir esta articulación correctamente. El casi 70% de la población que no lo logró se divide en aquellos que usaron el segmento pero no lo cerraron con el consecuente, o cerraron con un consecuente implausible. Esto es muy interesante porque indica que el sujeto puede obtener del ambiente lingüístico tanto el significado como sus rasgos de relación y condiciones de articulación con otros significados, a través de y con miras a, la construcción de esquemas significativos.

Tabla 42
Incidencia de aciertos por reactivo del primer algoritmo del dominio de *Construcción de textos escritos*

	RC		RC
PODRÍA HABER	706	ALGUNAS PERTURBACIONES	715
ALGUNAS PERTURBACIONES	715	PODRÍA HABER	706
EN	487	ESTAS VACACIONES	686
LA ZONA	491	CAMPISTAS	573
CAUSADAS	424	DURANTE	563
POR	460	LA ZONA	491
LA GRAN AFLUENCIA	324	EN	487
DE	374	POR	460
CAMPISTAS	573	CAUSADAS	424
DURANTE	563	DE	374
ESTAS VACACIONES	686	LA GRAN AFLUENCIA	324

Es también notable la baja incidencia de aciertos en el uso de la articulación ‘participio pasado + preposición’, como en el caso de ‘causadas por’ como enlace, en este caso, de causa-efecto. Menos de la mitad de la población logró poner en juego esta articulación correctamente. Esto corrobora la tendencia

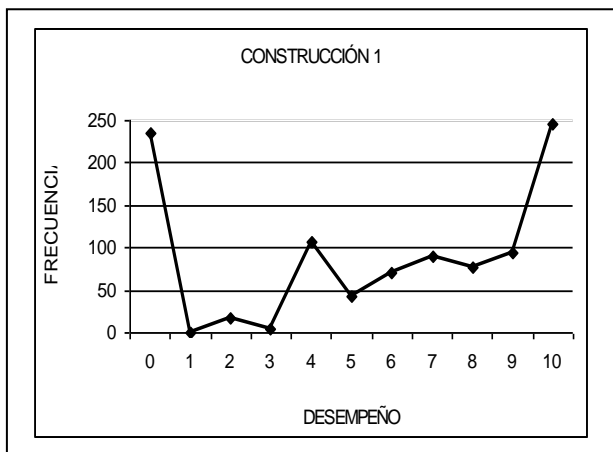
mostrada por los desempeños en el dominio de comprensión de textos escritos, sobre la dificultad de procesamiento de esta articulación que puede resultar de una preferencia en la población en general por crear una oración subordinada (e. g. ‘que son causadas por’) antes que usar el participio pasado como enlace.

El histograma de frecuencias se muestra muy irregular, reflejando la variación en las EP de los sujetos. Llama la atención la alta frecuencia de sujetos con EP = 0 (23%) o con EP = 10 (24%), lo que incrementa la desviación estándar a un valor altísimo, de hecho, de los más altos en todos los dominios del Examen. La otra mitad de la población logra poner en juego entre 4 y 9 segmentos, con esquemas que evitan el uso de ‘causadas por’ y ‘la gran fluencia’, como son:

PODRÍA HABER ALGUNAS PERTURBACIONES EN LA ZONA DURANTE ESTAS VACACIONES

PODRÍA HABER CAMPISTAS EN LA ZONA DURANTE ESTAS VACACIONES

Con las variaciones de posición posibles para los complementos adverbiales ‘durante estas vacaciones’ y ‘en la zona’.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	236
1	0
2	17
3	5
4	106
5	42
6	70
7	89
8	76
9	95
10	245
PROMEDIO	5.38
MODA	0.00
DESV. EST.	3.67

Construcción de Textos Escritos 2

El texto que dio origen a este algoritmo fue:

EL CEREBRO DE UN BEBÉ CONSUME 60% DE LA ENERGÍA CORPORAL,
MIENTRAS QUE EL DE UN ADULTO CONSUME SÓLO ENTRE 20 Y 25%.

Tabla 43
Incidencia de aciertos por reactivo del segundo algoritmo del dominio de
Construcción de textos escritos

	RC		RC
EL CEREBRO	657	DE	766
DE	766	LA ENERGÍA CORPORAL	741
UN BEBE	414	CONSUME	671
CONSUME	671	UN ADULTO	661
60%	650	EL CEREBRO	657
DE	607	60%	650
LA ENERGÍA CORPORAL	741	DE	607
,	139	UN BEBE	414
MIENTRAS QUE	353	20 Y 25%	414
EL	232	CONSUME SOLO	404
DE	203	MIENTRAS QUE	353
UN ADULTO	661	ENTRE	347
CONSUME SOLO	404	EL	232
ENTRE	347	DE	203
20 Y 25%	414	,	139

En la Tabla 43 se muestra la segmentación del texto que dio lugar a los 15 reactivos de este algoritmo, así como la incidencia de respuestas correctas para cada reactivo. Por supuesto, los segmentos 'un bebé' y 'un adulto' son intercambiables, así como lo es la articulación 'entre el 20 y 25%' con el segmento '60%'.

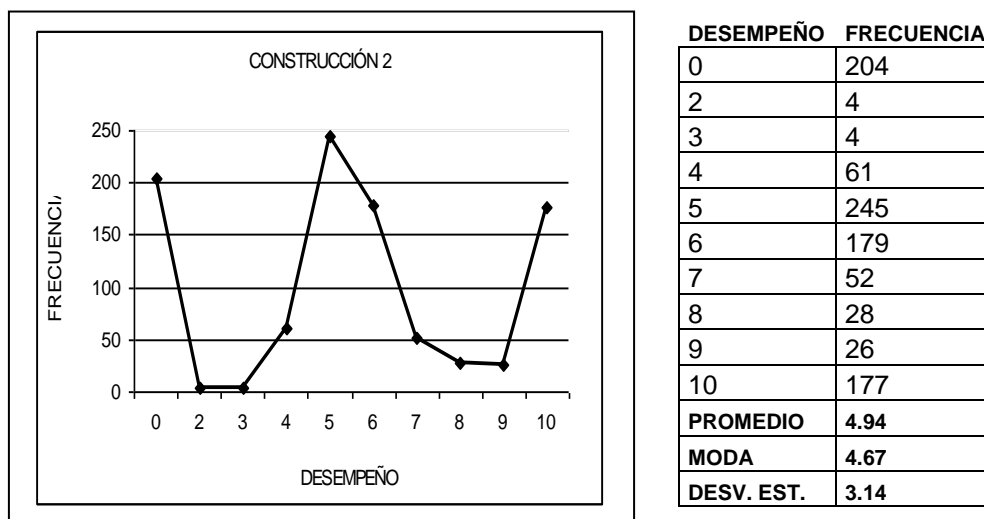
65% de la población logró armar la primera oración, u oración antecedente, dando por sentado que el cerebro de un adulto consume más de la energía corporal que el de un bebé, lo cual fue tomado como correcto, dado

que este es un examen de lengua y no de conocimientos sobre consumo de energía del cerebro. 40% optó por mencionar al bebé en la primera oración, con el consumo más bajo de energía, lo cual fue tomado como correcto también. La mayor dificultad se presentó en el armado de la segunda oración, o consecuente, donde debía usarse 'el' como pronombre,

y con la coma que sólo el 13% de la población logró colocar en el sitio adecuado. La falta del pronombre subjetivo en la segunda oración da por resultado el siguiente texto:

EL CEREBRO DE UN BEBÉ CONSUME 60% DE LA ENERGÍA CORPORAL,
MIENTRAS QUE UN ADULTO CONSUME SÓLO ENTRE 20 Y 25%.

... que es implausible. Este error, entonces, cancela totalmente cualquier acierto en la segunda oración, que articulaba 6 segmentos, lo que a su vez determina la peculiar forma que toma el histograma de frecuencias, con 20% de la población logrando cero aciertos, entre 25 y 40% de la población logrando articular correctamente la mitad de los segmentos, y 17% de la población logrando articular todos los segmentos correctamente. Este 40% de la población es justamente el que no logró armar la segunda oración correctamente, porque ignoró el pronombre subjetivo. Como puede verse, este error tuvo el efecto de bajar el PEP hasta 5, y ubicar el valor más frecuente de EP también alrededor de 5, dando al histograma su extraña forma, con tres grupos definibles: los que no lograron nada, los que lograron todo, y los que lograron la mitad.



Esto resulta también en un valor alto de la desviación estándar, indicando una alta heterogeneidad en el dominio de construcción de textos escritos, cuando estos implican oraciones complejas, con la presencia de pronombres que obligan a la identificación de un antecedente para el pronombre.

Construcción de Textos Escritos 3

El texto que dio origen a este algoritmo fue:

UN COPO DE NIEVE SE ORIGINA A PARTIR DE MOLÉCULAS DE AGUA QUE SE JUNTAN INICIALMENTE EN PEQUEÑOS GRUPOS COMO RESULTADO DE FUERZAS DE ATRACCIÓN ENTRE ÁTOMOS DE HIDRÓGENO Y OXÍGENO.

En la Tabla 44 se muestra la segmentación de este texto que dio lugar a los 22 reactivos de este algoritmo, así como la incidencia de respuestas correctas para cada reactivo.

Tabla 44
Incidencia de aciertos por reactivo del tercer algoritmo del dominio de
Construcción de textos escritos

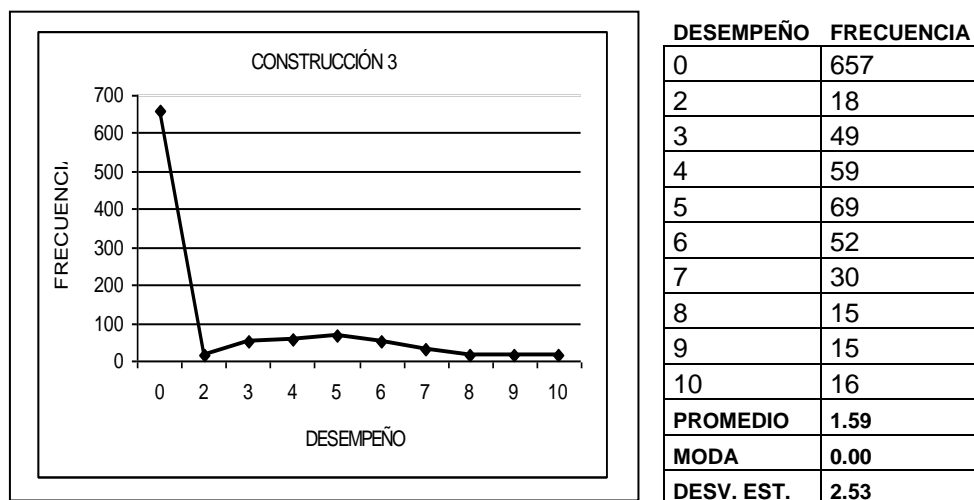
	RC		RC
UN COPO	89	DE	282
DE	41	SE ORIGINA	266
NIEVE	94	A PARTIR DE	250
SE ORIGINA	266	AGUA	217
A PARTIR DE	250	HIDRÓGENO	215
MOLÉCULAS	137	OXÍGENO	214
DE	181	Y	212
AGUA	217	ÁTOMOS	206
QUE	93	DE	181
SE JUNTAN INICIALMENTE	161	SE JUNTAN INICIALMENTE	161
EN	33	ATRACCIÓN	161
PEQUEÑOS GRUPOS	152	PEQUEÑOS GRUPOS	152
COMO RESULTADO DE	128	MOLÉCULAS	137
FUERZAS	129	FUERZAS	129
DE	94	COMO RESULTADO DE	128
ATRACCIÓN	161	NIEVE	94
ENTRE	73	DE	94
ÁTOMOS	206	QUE	93
DE	282	UN COPO	89
HIDRÓGENO	215	ENTRE	73
Y	212	DE	41
OXÍGENO	214	EN	33

Se esperaba que el sujeto formara pares ‘estrechos’ de significado, como: ‘ÁTOMOS DE HIDRÓGENO Y OXÍGENO’, ‘MOLÉCULAS DE AGUA’, ‘FUERZAS DE ATRACCIÓN’, ‘SE ORIGINA A PARTIR DE’ y el fatídico ‘COPO DE NIEVE’, confiando en conocimientos previos, de química muy básica. Sin embargo no sucedió así. Como puede verse en la Tabla 44 menos del 4% de la población logró ‘armar’ este enunciado hasta algún nivel reconocible. De hecho, una cantidad significativa de sujetos armaron pares implausibles desde el punto de vista de conocimiento básico (v. g. ‘moléculas de hidrógeno’, ‘átomos de agua’), o incluso desde un punto de vista de conocimiento del mundo en

general (v. g. ‘atracción de fuerzas’). En la teoría expuesta en la primera parte de esta tesis, respecto a las características de la transmisión de conocimiento de disciplinas tales como física o química, en la educación secundaria, se hace énfasis en particular en que este conocimiento: (1) no se trasmite como *un cuerpo de conocimiento con una lógica interna*, sino como pares forma-significado *inconexos*, donde la forma es primordial y debe aprenderse de memoria y el significado es secundario y debe recitarse de memoria, y (2) se transmite como *ajeno* a toda manifestación o aplicación en la vida cotidiana. A partir de estos dos rasgos, es posible reconstruir el asombro paralizante del sujeto cuando ve que tiene que integrar al fatídico ‘copo de nieve’ en un esquema con elementos y compuestos, como hidrógeno, oxígeno y agua, que no puede reconocer como tales, y por lo tanto no puede asignarles categorías como ‘átomo’ o ‘molécula’. De una revisión de los intentos, algunos de éstos muestran que el sujeto ni siquiera está logrando asociar ‘agua’ con ‘nieve’ como la misma cosa en dos estados distintos. Tampoco es capaz de asociar ‘nieve’ con la ‘nieve de limón’ que compra todos los días al salir de la escuela, a pesar de que usan la misma forma para designar al mismo objeto. Vista en la escuela, en la materia de física, ‘nieve’ es algo ajeno sin relación con la vida cotidiana.

Como puede verse en el histograma de frecuencias, 66% de la población no logró articular segmento alguno en un esquema coherente. El 1.6% de la población logró una actuación perfecta, y 3% de los sujetos logró articular correctamente entre 16 y 18 segmentos. Esto

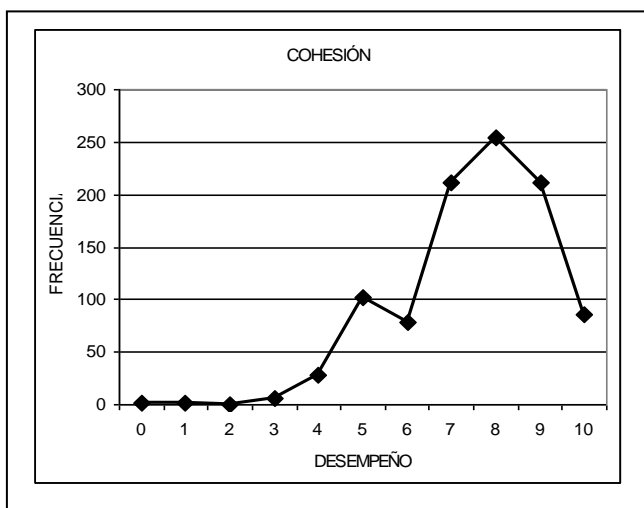
nos brinda nuevamente un grupo bien delimitado de 45 sujetos altamente eficientes, cuya edad, sexo, preferencias y forma de vida, son importantes para explicar esta alta eficiencia. El PEP se ubica en 1.6, lo que indica apenas 3 segmentos articulados coherentemente por cada sujeto y la desviación estándar es relativamente alta, indicando una heterogeneidad en el nivel de dominio de la construcción de textos escritos.



Dominio 7: Cohesión

En este dominio se intenta medir la capacidad del sujeto para usar instrumentos de cohesión, particularmente pronombres y conectores. Se incluyeron dos algoritmos, uno dedicado a pronombres y el otro dedicado a conectores, con diez reactivos cada uno, el primero de los cuales está respondido, como ejemplo para que el sujeto entienda la tarea y la forma de emitir el dictamen. Es decir, en total el dominio abarca dieciocho reactivos.

Como puede verse, el histograma de frecuencias tiene una forma normal, con sesgo hacia la derecha, y un PEP de 7.09, lo que permite catalogarlo como 'fácil' o de 'baja dificultad'. El valor más frecuente de EP es de 7.78, y la desviación estándar es moderada, indicando una relativa homogeneidad en la población respecto al dominio de los instrumentos de cohesión. En la Tabla 45 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre desempeños en este dominio y aquellos en otros dominios del Examen. Es de notarse el regreso de algoritmos de dominios lingüísticos básicos a valores de correlación mayores de 0.1. Esto no es extraño, porque el primer algoritmo de este dominio solicita la discriminación entre dos palabras iguales, excepto porque una tiene acento y la otra no. Coherentemente, las correlaciones más altas se dan con desempeños en algoritmos del dominio de acentuación planteados en el Examen.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	2
1	1
2	0
3	6
4	28
5	102
6	79
7	211
8	254
9	211
10	86
PROMEDIO	7.09
MODA	7.78
DESV. EST.	1.63

Tabla 45
coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre desempeños en el dominio de instrumentos de *Cohesión*, y otros dominios del Examen

	CC
CONSTRUCCIÓN	0.214
LÉXICO	0.199
DERIVACIÓN	0.194
DELETREO	0.163
LECTURA	0.123
RAZONAMIENTO VERBAL	0.119
ACENTUACIÓN CON - SIN	0.111
ACENTUACIÓN EXTRAS	0.107

También es notable que el coeficiente de correlación muestra su mayor valor con el dominio de construcción de textos escritos. Aunque el valor es bajo, apoya la consideración de que el dominio sobre el uso de instrumentos de cohesión en textos escritos forma parte del dominio de construcción de textos escritos en general. Recordemos que en el algoritmo anterior, 35% de la población logró articular correctamente el conector ‘mientras que’, indicando contraste entre la primera y la segunda oración. El porcentaje fue bastante más alto, pero se redujo cuando el sujeto no logró articular bien la segunda oración con el pronombre brindado.

Cohesión 1

Este algoritmo solicita al sujeto la selección entre dos palabras iguales excepto por la presencia o ausencia gráfica del acento. Esta presencia no es inocua al significado, ya que marca función pronominal o solamente conectiva.

En el cuadro se brindan los reactivos de este algoritmo, marcando la respuesta correcta para cada reactivo. Como puede verse, el contenido informativo de todos los reactivos se mantuvo dentro de lo familiar, para evitar la influencia de información desconocida o ajena a los sujetos. Una notable excepción es el reactivo (4), que contiene conceptos no tan familiares como ‘dispositivo’ y ‘altitud’, y además una complejidad estructural, en vista de que el instrumento de subordinación ‘con el cual’ es de tipo ‘objetiva indirecta’. Sin embargo, 72% de la población logró responder correctamente este reactivo como se muestra en la Tabla 46. En contraste, la incidencia de respuestas correctas se reduce muy drásticamente en el reactivo (3). La explicación a esta caída radica en que, si bien la

información contenida en este reactivo es familiar, la frecuencia de uso de este pronombre relativo en enunciados no interrogativos es muy baja. Es decir, la población tiende a usar ‘qué’ en enunciados interrogativos, y ‘lo que’ en enunciados afirmativos o negativos, de manera que el enunciado (3) se plantearía más frecuentemente como:

YA SABEMOS LO QUE TENEMOS QUE LLEVAR AL VIAJE DE ESTUDIOS

Reactivos del algoritmo <i>Cohesión 1</i>	
1) Juan Pablo aún no sabe ----- comenzará la investigación	CUANDO <u>CUÁNDO</u>
2) Probablemente comenzará antes de lo que ----- cree	EL <u>ÉL</u>
3) Ya sabemos bien ----- tenemos que llevar al viaje de estudios	QUE <u>QUÉ</u>
4) Ese es el dispositivo con el ----- se mide la altitud	CUAL <u>CUÁL</u>
5) La profesora nos señaló el sitio ----- tomaríamos las últimas medidas	DONDE <u>DÓNDE</u>
6) Es mejor que vayas a la tienda ----- no tenemos pan para cenar	PORQUE <u>PORQUÉ</u>
7) No tengo ni idea de ----- operar este aparato	COMO <u>CÓMO</u>
8) Ya averiguamos ----- se llevó el libro de matemáticas de Susana	QUIEN <u>QUIÉN</u>
9) No logré que Roberto me dijera ----- le costó la chamarra	CUANTO <u>CUÁNTO</u>
10) Podríamos investigar ----- sobre el tema antes de ir al viaje de estudios	MAS <u>MÁS</u>

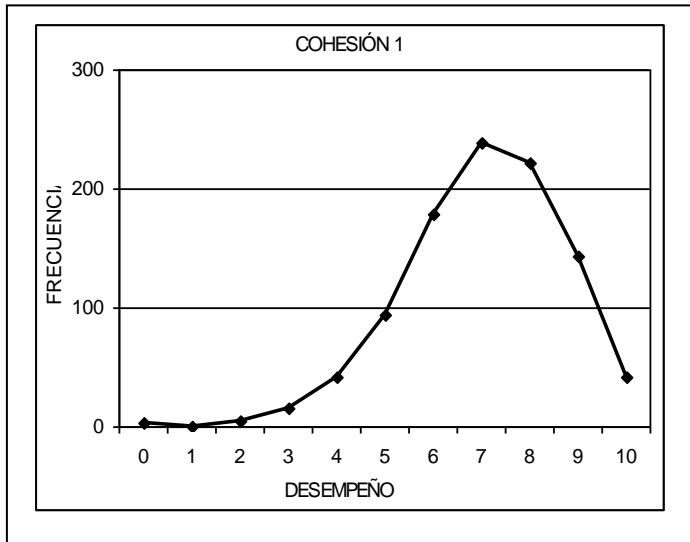
Esta explicación corrobora la tendencia mostrada por los desempeños en algoritmos de mayor nivel de complejidad, sobre la influencia de la frecuencia de uso, en el entorno lingüístico del sujeto, no solamente de vocabulario o información, sino también, y con igual fuerza, de *estructuras* lingüísticas, sean de relación o de articulación.

Tabla 46
Incidencia de
aciertos por reactivo
para el algoritmo
Cohesión 1

	RC
6-PORQUE	812
10-MÁS	774
4-CUAL	720
2-ÉL	719
9-CUÁNTO	683
5-DONDE	664
7-CÓMO	649
8-QUIÉN	648
3-QUÉ	247

El histograma de frecuencias muestra un sesgo hacia la derecha, y un PEP de 6.7, lo que indica un algoritmo fácil, o de baja dificultad. El valor del PEP más frecuente también en 6.7 y la desviación estándar es moderada, lo que indica una homogeneidad relativamente alta en la población respecto al conocimiento de estos instrumentos de cohesión en textos escritos.

Como puede verse, este algoritmo está delimitando un grupo de baja eficiencia, con 7 sujetos que lograron 2 o menos aciertos, así como un grupo de alta eficiencia, con 41 sujetos de alta eficiencia, que lograron responder todos los reactivos correctamente.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	3
1	0
2	4
3	16
4	42
5	94
6	178
7	238
8	221
9	143
10	41
PROMEDIO	6.72
MODA	6.70
DESV. EST.	1.80

Cohesión 2

Este algoritmo solicita al sujeto seleccionar un conector, o instrumento de relación, de entre una lista de diez, apropiado para relacionar dos enunciados, de tal manera que el sujeto debe detectar, en primer lugar, la relación entre dos esquemas de información, para luego seleccionar el instrumento que signifique justamente esa relación y que articule los dos enunciados correctamente desde el punto de vista estructural.

Como puede verse en el cuadro de texto, los reactivos de este algoritmo incluyen información considerada como familiar a los sujetos. Se generaron reactivos dirigidos a la distinción entre instrumentos de relación (v. g. 'con el propósito de', 'a pesar de') y conectores (v. g. 'con el propósito de que', 'a pesar de que').

Reactivos del algoritmo *Cohesión 2*

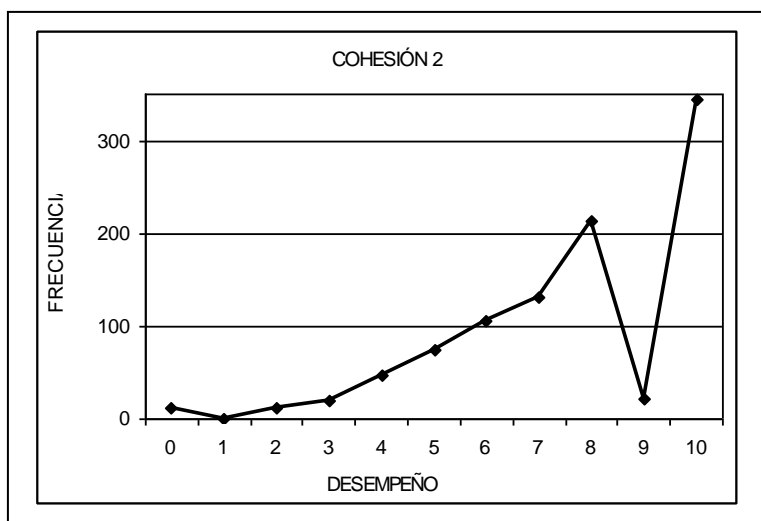
- 1) Los politólogos no han logrado explicar *-PORQUÉ-* a las candidatas mujeres se les hace tan difícil obtener financiamiento para sus campañas
- 2) La vereda se dirigía hacia las dunas *-DONDE-* crecían pastos delgados y arbustos espinosos.
- 3) El perro se pasó tres días en la plaza central aullando y ladrando, *-COMO SI-* estuviera pidiendo ayuda.
- 4) *-UNA VEZ QUE-* la avispa ha depositado un huevo, la flor genera una cubierta protectora.
- 5) El uso del cinturón de seguridad se hizo obligatorio *-CON EL PROPÓSITO DE QUE-* se redujera la mortalidad por accidentes.
- 6) *-A PESAR DE QUE-* el gobierno lo desaprueba, el cultivo de opio prospera.
- 7) *-A PESAR DE-* ser capaz de caminar erecto, el Australopithecus sólo lo hacía por cortos períodos de tiempo.
- 8) La mordedura de esta serpiente, *-A DIFERENCIA DE-* otras, es benigna.
- 9) *-CON EL PROPÓSITO DE-* lograr la colaboración de la gente, el proyecto se discutió ampliamente antes de su aprobación.
- 10) Muchos nos apresuramos a colaborar en las brigadas *-EN CUANTO-* supimos de la magnitud de la catástrofe

En la Tabla 47 se muestra la incidencia de aciertos por reactivo. Tanto en estos datos como en el histograma de frecuencias se muestra un desempeño de la población mucho más alto que en el algoritmo anterior. Aunque el PEP no se muestre mucho más alto, el valor más frecuente se ubica en 10 con 35% de la población logrando una actuación perfecta.

El reactivo con la menor incidencia de aciertos ('en cuanto') fue respondido correctamente por 55% de la población. La incidencia de error fue causada por la gran similitud en el significado de este conector con el de 'una vez que'.

Tabla 47
Incidencia de aciertos por reactivo para el algoritmo *Cohesión 2*

	RC
COMO SI	934
CON EL PROPÓSITO DE QUE	869
A DIFERENCIA DE	795
DONDE	789
UNA VEZ QUE	688
A PESAR DE	683
CON EL PROPÓSITO DE	679
A PESAR DE QUE	602
EN CUANTO	554



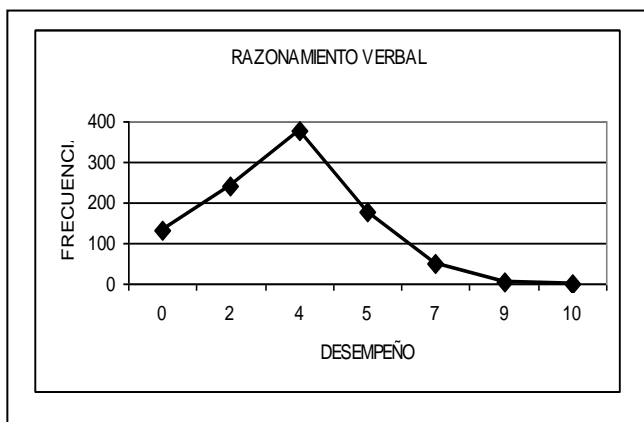
DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	11
1	0
2	11
3	19
4	47
5	74
6	106
7	131
8	213
9	22
10	345
PROMEDIO	7.48
MODA	10.00
DESV. EST.	2.48

Ambos conectores indican una secuencia inmediata entre el evento del antecedente y el del consecuente, aunque 'en cuanto' proyecta una mayor premura, lo que lo hace preferible en el reactivo (10). En todo caso, lo que hicimos fue contar como medio punto el intercambio de estos dos conectores entre el reactivo (4) y el reactivo (10).

El histograma de frecuencias muestra una baja incidencia de EP = 9, que es resultante de la ponderación a 10, lo mismo que la baja frecuencia de EP = 1.

Dominio 8: Razonamiento verbal

El dominio del razonamiento verbal fue abordado en el Examen a través de un algoritmo con 6 reactivos. Cada reactivo consta de un enunciado o antecedente, una solicitud sobre la relación deseada entre el antecedente y el consecuente, y cinco opciones de consecuente para seleccionar aquella que cumpla con la relación solicitada.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	133
2	240
4	376
5	177
7	51
9	3
10	0
PROMEDIO	2.96
MODA	3.33
DESV. EST.	1.79

Como puede verse en el histograma de frecuencias, éste muestra un sesgo hacia la izquierda, lo que aunado al valor del PEP de 3 permite catalogarlo como un algoritmo ‘muy difícil’ o ‘de muy alta dificultad’. El valor moderado de la desviación estándar indica una gran homogeneidad de la población con respecto al conocimiento requerido, o la ausencia de éste, para realizar este tipo de tarea.

En la Tabla 48 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre desempeños en este dominio y otros dominios del Examen. Notablemente, a pesar de que los valores de correlación son reducidos, la gran mayoría de los dominios representados en esta tabla son de procesamientos lingüísticos complejos, lo que no carece de lógica en vista de la complejidad del procesamiento requerido por los reactivos en este dominio.

Tabla 48
Coeficientes de correlación positivos y significativos, entre desempeños en el dominio de Razonamiento verbal y otros dominios del Examen

	CC
LÉXICO	0.278
LECTURA	0.221
DERIVACIÓN	0.197
DELETREO	0.144
COHESIÓN	0.119

En la Tabla 49 se muestra la incidencia de aciertos para cada reactivo. Como puede verse, la mayor incidencia de aciertos se dio en los dos reactivos que implican la solución de problemas de laboratorio, en particular cómo interpretar los resultados de la aplicación de una prueba química, con más de la mitad de la población respondiendo correctamente estos dos reactivos.

Tabla 49
Incidencia de aciertos por reactivo para el algoritmo
Razonamiento verbal

	RC		RC
MÁS PARECIDO	47	LABORATORIO 2	663
MÁS RAZONABLE	121	LABORATORIO 1	533
MENOS ÚTIL	190	MENOS ÚTIL	190
DEBILITA MENOS	188	DEBILITA MENOS	188
LABORATORIO 1	533	MÁS RAZONABLE	121
LABORATORIO 2	663	MÁS PARECIDO	47

La diferencia en el desempeño de la población, entre estos dos reactivos y los otros cuatro reactivos del algoritmo, es tan grande que requiere de una explicación. Como

puede verse en el *input* y la opción correcta para cada reactivo que se brindan al final de este inciso, dos diferencias notables entre los reactivos podrían explicar la diferencia en desempeño: 1) el tipo de información contenida en el planteamiento del problema y 2) la calidad de la relación solicitada entre el antecedente y el consecuente. En los reactivos ‘laboratorio 1’ y ‘laboratorio 2’, la información contenida es concreta y el planteamiento sugiere una ruta crítica clara de resolución, sin ambigüedades. Así también, la relación deseada es única y se arriba a ella siguiendo meticulosamente la ruta expuesta en el planteamiento. Por otro lado, en los otros cuatro reactivos, la información contenida va siendo cada vez más abstracta (y más ajena al sujeto), el planteamiento va siendo cada vez más complicado, y la solicitud de la relación deseada va siendo cada vez más ambigua (v. g. ‘menos útil’, ‘debilita menos’, ‘más razonable’, o ‘más parecido’). En el caso del reactivo ‘más parecido’, que fue respondido correctamente por menos del 1% de la población, el grado de abstracción alcanza su máximo (e. g. rasgos de clasificación taxonómica contra rasgos inherentes a la organización social humana), la solicitud de relación deseada alcanza su máximo de ambigüedad (el razonamiento ‘más parecido’) y, por lo tanto, la discriminación entre las opciones de respuesta requiere de un procesamiento más meticuloso y complicado pero sobre todo, en el que participa el criterio del individuo.

En todo caso, los resultados en este dominio nos permiten delimitar un grupo reducido de alta eficiencia, con 54 sujetos, cuyas características biológicas (edad y sexo), empáticas (preferencias cognitivas) y de vida (en particular el entorno lingüístico) adquieren gran importancia.

Muestras de un alimento hecho de grano, de color amarillo, deben pasar por dos pruebas de contaminación, (X) y (Y).

- **La prueba (X) detecta dos contaminantes, (R) y/o (S). Si la muestra contiene uno de los dos, o los dos, toma color verde, si no contiene ninguno de los dos, entonces toma color anaranjado.**
- **La prueba (Y) detecta un contaminante, (T). Si la muestra lo contiene, toma color morado, si no lo contiene, conserva el color que tenía antes de la prueba.**
- **Una muestra retiene el color que adquiere de una prueba a menos que otra prueba cambie su color.**

1) Si una muestra contiene (R) y (S) pero no contiene (T), ¿cuál secuencia de colores tomará, el primero después de la prueba (X) y el segundo después de la prueba (Y)? Verde, verde

2) Una muestra que permanece amarilla después de la prueba (Y), y toma color verde después de la prueba (X), podría contener: **R, y S, pero no T**

“Un criptógrafo ha interceptado un mensaje del enemigo que está codificado. Él sabe que el código es una sustitución simple de números por letras.”

DATO DE MENOR UTILIDAD

La frecuencia con la cual aparecen números pares con relación a números nones en el mensaje.

Podría lograrse un incremento en la velocidad a la cual se mueve el tráfico entre la ciudad y zonas conurbanas imponiendo cuotas de paso en puentes y túneles que conectan a la ciudad con centros conurbanos porque así se desalentaría el tránsito de autos hacia la ciudad y se alentaría el uso de transporte público.

CONTRA ARGUMENTO QUE DEBILITARÍA MENOS

Parte de la población que ahora usa su propio auto preferiría compartir auto más que usar el transporte público.

“En la participación en equipos deportivos como parte de la formación en las escuelas secundarias, la mayor motivación del joven para dar su máximo esfuerzo se encuentra en que no desea decepcionar a sus compañeros”

No es cierto, porque la motivación real para que los jóvenes se esfuercen por ganar radica en que se han establecido premios monetarios para equipos escolares ganadores, y además, nadie quiere estar en un equipo perdedor.

COMENTARIO MÁS RAZONABLE

Puesto que la argumentación es acerca de estados psicológicos no perceptibles, es imposible dirimir la cuestión.

“Dado que todos los miembros de ese género tienen una glándula odorífera en la parte dorsal inferior, es de esperarse que esta nueva especie del género, encontrada recientemente en Tasmania, también la tenga.”

RAZONAMIENTO MÁS PARECIDO

Dado que toda sociedad humana tiene una palabra para “justicia”, el concepto debe ser inherente a la organización social de la especie humana.

Dominio 9: Razonamiento gráfico-matemático-verbal

El dominio de razonamiento gráfico-matemático-verbal (GMV) se abordó a través de un solo algoritmo cuyo input incluye una gráfica con la tabla de datos en dos series de tiempo, que le da forma, y cinco reactivos en forma de pregunta. Como puede verse en el cuadro de texto, dos de estos reactivos, el primero y el segundo, piden información que requiere relacionar dos puntos sobre una sola serie; pero en el primer reactivo, el cómputo requerido es de primer orden: *incremento* entre dos puntos de la serie, mientras que en el segundo el cómputo requerido es de segundo orden: *'diferencia entre incrementos'*. El reactivo 5 solicita información sobre las dos series, cada una por separado; y los dos restantes implican en la solicitud *la relación entre los datos* de una y otra serie y la relación entre el comportamiento de éstos en el tiempo.

Reactivos del algoritmo <i>Razonamiento mixto</i>	
1) ¿Cuál año, de los incluidos en la gráfica, presentó el mayor incremento en las exportaciones con respecto a las del año anterior? 1977	
2) ¿Cuál de las siguientes cantidades, en millones de dólares, es más cercana a la diferencia entre los incrementos en exportaciones de 1971 a 1972 y de 1972 a 1973? 1.9	
3) ¿Qué porcentaje del valor de las exportaciones representó el valor de las importaciones en 1974? 27%	
4) ¿Por cuántos años, de los incluidos en la gráfica, excedieron las exportaciones a las importaciones por más de 5 millones? 7	
5) Las cantidades que más se acercan a los promedios aproximados de los valores de las exportaciones y de las importaciones, respectivamente, es de: 8 Y 4 MILLONES	

En la Tabla 50 se muestra la incidencia de aciertos por reactivo. Puede verse que una gran porción de la población (87%) logró responder correctamente el primer reactivo, en contraste con los otros cuatro; el reactivo 3, con la incidencia más alta de aciertos, de estos cuatro, alcanza apenas 30%. El reactivo con la incidencia más baja de aciertos, 15%, fue el 2. La dificultad en este reactivo parece deberse, además de a la obligada relación entre las dos series, a la fatídica expresión 'la diferencia entre los incrementos en las exportaciones'.

Tabla 50
Incidencia de aciertos por reactivo para el algoritmo *Razonamiento GMV*

	RC		RC
1- 1977	868	1- 1977	868
2- 1.9	151	3- 27%	294
3- 27%	294	4- 7	285
4- 7	285	5- 8 Y 4	278
5- 8 Y 4	278	2- 1.9	151

El primer reactivo requiere, cuando menos, de una comprensión general de lo que es una gráfica, como sistema de coordenadas, y de su origen en dos series de datos, así como también una comprensión de que en esta gráfica en particular, hay una tercera serie de datos, es decir, de que se trata de una gráfica doble. 87% de la población, al responder correctamente ese reactivo, muestra, cuando menos, esta comprensión. Siendo así, parece seguro responsabilizar a una falta de comprensión del planteamiento de cada pregunta, como texto, que resulta inaccesible a más del 70% de la población.

El histograma de frecuencias toma un fuerte sesgo a la izquierda, lo que permite catalogar al algoritmo como ‘muy difícil’ o de ‘alta dificultad’. El PEP y la MODA coinciden en 4, con dos reactivos respondidos correctamente, aunque las frecuencias se distribuyen con bastante homogeneidad entre uno, dos o tres reactivos respondidos correctamente. Así también, el valor relativamente bajo de la desviación estándar indica una relativa homogeneidad respecto al conocimiento requerido (o la carencia de éste) para realizar la tarea y emitir el dictamen correctamente.



DESEMPEÑO	FRECUENCIA
0	41
2	331
4	344
6	206
8	51
10	7
PROMEDIO	3.83
MODA	4.00
DESV. EST.	1.98

En la Tabla 51 se muestran los coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre los desempeños en este dominio y desempeños en otros dominios del Examen. Aunque todos son bajos, llama la atención la aparición de los algoritmos de ‘rompecabezas’ y ‘asociación’ de la primera página del Examen, que también involucran procesamiento gráfico. También llama la atención la presencia de los algoritmos del dominio de léxico, y de razonamiento verbal, una indicación de la posible participación de estos dominios lingüísticos en la actuación de los sujetos en el dominio de ‘razonamiento mixto’.

la 51
Coeficientes de correlación de signo positivo, mayores de 0.1, entre desempeños en el algoritmo *Razonamiento mixto* y otros dominios del Examen

	CC
LÉXICO	0.178
ROMPECABEZAS	0.152
DERIVACIÓN	0.132
ASOCIACIÓN	0.130
LECTURA	0.124
RAZONAMIENTO VERBAL	0.108

La actuación de los sujetos en este dominio nos permite, nuevamente, delimitar grupos de alta y de baja eficiencia. 6% de la población logró responder cuatro o cinco reactivos correctamente, mientras que 4% de la población no logró responder reactivo alguno correctamente.

ANÁLISIS DE LA DIFICULTAD POR REACTIVO DEL EXAMEN DE ESPAÑOL:

En esta segunda sección del primer apartado del análisis de resultados haremos un análisis de la dificultad presentada por cada reactivo en particular, por algoritmo por dominio, dificultad que, como dijimos al inicio de este capítulo, medimos como la proporción de la población respondiendo correctamente el reactivo. Mencionamos también que una resultante de este análisis son dos tipos de conjuntos de sujetos: los conjuntos ‘nutridos’, que responden correctamente reactivos de baja dificultad, o responden incorrectamente reactivos de alta dificultad, y los conjuntos ‘escasos’, que responden incorrectamente reactivos de baja dificultad, o responden correctamente reactivos de alta dificultad. Este análisis también nos brinda información no solamente sobre la homogeneidad en la población respecto al conocimiento detallado de diferentes aspectos de la lengua, o respecto a la capacidad de usos superiores de la lengua (i. e. construcción o razonamiento), sino también respecto a la variación en dificultad de diferentes reactivos del mismo dominio, o del mismo algoritmo, cuando se hace variar el contenido vehicular del reactivo (el input concreto), estructural o lexicalmente.

Grupo de dificultad	Intervalo	Número de reactivos
EXTRAS	TODOS	207
MUY BAJA	>90%	21
BAJA	<89.9%<75%	34
REGULAR-BAJA	<74.9<50	79
REGULAR-ALTA	<49.9<25	78
ALTA	<25<10	49
MUY ALTA	<10	15

Con la incidencia de ‘1 correcto’ para cada reactivo, los reactivos se ordenaron en orden descendente de dificultad, de los reactivos ‘de baja dificultad’, aquellos respondidos correctamente por el mayor número de sujetos, hasta los ‘de alta dificultad’, aquellos respondidos correctamente por el menor número de individuos. En el ANEXO 3 se proporciona este ordenamiento para los 276 reactivos incluidos en el Examen, así como los seis grupos resultantes de la aplicación de los criterios de agrupación que se muestran en la Tabla 52, con el total de reactivos contenido en cada grupo de dificultad, incluyendo los reactivos ‘extras’ de ortografía y acentuación.

Reactivos ‘extra’ de ortografía

Doscientos siete reactivos son de tipo ‘extra’. Estas son palabras dictaminadas como ‘mal escritas’ cuando están bien escritas, palabras en las que pusieron acento cuando no llevan acento, o acentos que pusieron en otro sitio de la palabra que no es el prescrito. Este tipo de error no estaba tipificado en el instrumento original, de manera que cada error de estos constituye un sitio cuantificable de acierto-error surgido de la incidencia en sí, que puede ser de un solo individuo. Esto significa que, en estos reactivos, un error *cometido por un sólo sujeto* da un acierto a los 979 sujetos que no lo cometieron. Dado su carácter especial, este tipo de reactivo se analizó aparte, y se enlista también en el ANEXO 3. Un porcentaje muy reducido de la población (menor del 10%) cometió este tipo de error, excepto en 11 casos, que se muestran en la Tabla 53. En los grupos más bajos de eficiencia están tres reactivos: ‘HALLAMOS’ que es una forma que varía significativamente entre ‘ll’ e ‘y’. En los textos presentados para detección, aparece con ‘ll’ en dos ocasiones. En el Texto 2 el

uso es incorrecto: ‘... hallamos ya contratado...’, y en el Texto 3 el uso es correcto: ‘... nos hallamos viviendo...’ Se constituye como reactivo tipo ‘extra’ cuando el sujeto la detecta como ‘escrita incorrectamente’ en el Texto 3. Casi 32% de la población detectó ‘don’ como mal escrita, porque esperaban que estuviera con mayúscula. Y finalmente, ‘vaivenes’ fue detectada como mal escrita por 60% de la población.

Estos valores de ciertos grupos de acierto-error repercuten en el comportamiento de las variables de nivel más alto, como en las frecuencias de desempeño *por categoría-por tipo de texto*, y en las correlaciones que estas categorías guardan entre sí y con otras categorías evaluadas. Más aún, el grupo de sujetos que cometieron este tipo de errores, siendo tan reducido y tan determinable, podría relacionarse con cierta Descripción de Vida también claramente definida, en la segunda etapa de este trabajo.

Tabla 53
Reactivos extras con mayor incidencia de error

		RC
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 3	EXISTEN	880
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 3	EMBOLIA	873
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 3	CUAL	853
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 3	MIGRARON	842
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 1	MARIPAZ	841
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 1	TIENES	834
ACENTUACIÓN EXAMEN SIN-CON 1	DIJO	829
DELETREO EXAMEN EXTRAS 1	ACÁ	820
DELETREO EXAMEN EXTRAS 3	HALLAMOS	701
DELETREO EXAMEN EXTRAS 1	DON	670
DELETREO EXAMEN EXTRAS 3	VAIVENES	391

Reactivos de muy baja dificultad:

Tabla 54
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos del algoritmo de asociación

		RC
ASOCIACIÓN	CALCETINES-ZAPATOS	972
ASOCIACIÓN	LENTES-OJO	967
ASOCIACIÓN	GATO-RATÓN	962
ASOCIACIÓN	PEINE-CEPILLO	954
ASOCIACIÓN	TAMBOR-TROMPETA	952
ASOCIACIÓN	SOL-LUNA	936
ASOCIACIÓN	CASA-FAMILIA	926

Veintiún reactivos conforman este grupo. Once de estos reactivos son de la primera página, con algoritmos simples de aptitud cognitiva. Con respecto al algoritmo de asociaciones, con 7 reactivos, como se muestra en la Tabla 54, en orden de dificultad, 8 sujetos no asociaron ‘calcetines’ con ‘zapatos’, 13 sujetos no asociaron ‘lentes’ con ‘ojo’, 18 sujetos no asociaron ‘gato’ con ‘ratón’, 26 sujetos no asociaron ‘peine’ con ‘cepillo’, 28 sujetos no asociaron ‘tambor’ con ‘trompeta’, 44 sujetos no asociaron ‘sol’ con ‘luna’ y, finalmente, 54 sujetos no asociaron ‘casa’ con ‘familia’. En vista de que estas asociaciones se integran en una particular visión cultural, es discutible su efectividad para medir la ‘aptitud cognitiva’ del sujeto. Pero sí pueden ser un indicador de ‘cercanía cultural’ con el Examen. Por ello es importante identificar a los sujetos que respondieron ‘incorrectamente’ estas preguntas, una vez que entremos al análisis de la relación entre desempeños en diferentes secciones del Examen, por sección, y *entre éstos desempeños y las particularidades en la vida de los sujetos* que intentamos detectar. En todo caso, estas asociaciones fueron identificadas ‘correctamente’ en el 93% de los casos, lo cual indica una concordancia entre las relaciones de significado planteadas en el ejercicio y aquellas establecidas por la enorme mayoría de la población.

Tabla 55
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos del algoritmo de asociación

		RC
ROMPECABEZAS	A	868
ROMPECABEZAS	B	729
ROMPECABEZAS	C	720
ROMPECABEZAS	D	964

El segundo algoritmo de la página 1, denominado 'ROMPECABEZAS', solicitaba el acomodo de cuatro piezas en un rompecabezas con la figura de la cabeza de un conejo. Sólo una de las piezas, la pieza D, con la punta de la oreja derecha, logró entrar en este grupo de alta eficiencia. Los resultados de toda esta sección se muestran en la Tabla 55. La pieza A, con la base de la oreja izquierda, logró una eficiencia de 88.5%, pero las otras dos piezas, la B y la C, con el bigote izquierdo y la línea de desvanecimiento del cuello respectivamente, sí provocaron porcentajes mayores de error (25.6% y 24.5% respectivamente). En todo caso, como garantía de aptitud cognitiva, el ejercicio deja mucho que desear.

Tabla 56
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos del algoritmo de identificación

		RC
IDENTIFICACIÓN	ANTONIO	926
IDENTIFICACIÓN	SIMÓN	902
IDENTIFICACIÓN	JUAN	900
IDENTIFICACIÓN	ROBERTO	844
IDENTIFICACIÓN	JULIO	840

Los tres reactivos restantes relacionados con la página 1 son del tercer algoritmo, el de 'IDENTIFICACIÓN', con cinco reactivos. Combina una figura con cinco hombres idénticos excepto por su corpulencia y su estatura, con un texto que contiene suficiente información para identificar a cada hombre por su nombre. En la Tabla 56 se muestran los resultados de toda esta sección. 'Julio', el hombre que se ubica en el extremo derecho, y que es chaparro y corpulento, provocó casi el 16% de error de identificación, mientras que 'Antonio', el hombre del centro, sólo provocó el 5% de error de identificación. 'Simón' y 'Juan', en el extremo izquierdo, altos ambos, uno delgado y el otro corpulento, provocaron entre 8 y 9% de error.

Tabla 57
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de alta eficiencia en el Examen de Español

		RC
DELETREO 1	LLENOS	949
DELETREO 1	HORAS	944
DELETREO 1	HABLAR	918
DELETREO 1	LLEGARON	918
DELETREO 1	LLEGADO	902
SUSTANTIVO-ADJETIVO	AMABLE	954
DEF. PARTICULARES	COSECHA	940
LECTURA 4	2	908
LECTURA 1	3	892
COHESIÓN 2	COMO SI	938

Finalmente, en este grupo de alta eficiencia, como se muestra en la Tabla 57, están cinco reactivos del algoritmo de deletreo del Examen, con palabras que estaban mal escritas y fueron identificadas como 'mal escritas' ('lentos', 'horas', 'hablar', 'llegaron', y 'llegado'). Está también un reactivo del algoritmo de derivación, de sustantivo a adjetivo ('amabilidad - amable'), un reactivo del algoritmo de definición, los rasgos particulares de 'cosecha', y dos reactivos del algoritmo lectura, el reactivo 2 de la lectura 4 (un texto de tema cotidiano y de sintaxis compleja), y el reactivo 3 de la lectura 1 (un texto de tema cotidiano y de sintaxis simple). Finalmente está un reactivo del segundo algoritmo de cohesión.

Es interesante el hecho de que la inmensa mayoría de la población domine, por ejemplo, las reglas de correspondencia entre el sonido 'y', y su escritura como 'll' ó como 'y', así como también domine el uso del grafema 'h' que no se corresponde con ningún sonido. También es interesante el dominio generalizado de la derivación de 'amabilidad-amable', así como el dominio del concepto 'cosecha'. Llama la atención que los reactivos de lectura con más eficiencia sean

de textos con temas cotidianos, un hecho que abordaremos más tarde, en la discusión sobre la influencia del tema informativo del texto en la comprensión del mismo. Y finalmente, nos parece muy enigmático el hecho de que la población se muestre eficiente en el uso del conector ‘como si’.

Reactivos de baja dificultad:

Treinta y seis reactivos conforman este grupo de eficiencia. Tres de éstos son de la Página 1, que describimos arriba. El segundo del ROMPECABEZAS y los últimos dos de IDENTIFICACIÓN

Tabla 58
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de alta eficiencia del dominio de deletreo

		RC
DELETREO 2	VESPERTINO	863
DELETREO 2	HASTA	861
DELETREO 3	HORMONAS	844
DELETREO 2	INICIO	838
DELETREO 3	VARIEDAD	823
DELETREO 3	CIRCUITOS	813
DELETREO 1	ESTÁBAMOS	753

Relacionados con ortografía, pero de tipo ‘Examen’, están 7 reactivos, todos referidos al ‘deletreo’, como se muestra en la Tabla 58. Llama la atención la casi total ausencia de reactivos de acentuación, de tipo ‘Examen’, que también estuvieron ausentes del grupo ‘de muy alta eficiencia’. Habla de la mayor dificultad de la acentuación, con respecto al deletreo, y de la independencia de uno con respecto del otro, como componentes de la ortografía en general. También se muestra una diferenciación de la eficiencia con respecto al tipo de texto. Hasta ahora, en los dos grupos de alta eficiencia, de los reactivos de ‘deletreo’ del Examen, han aparecido 6/12 reactivos del Texto 1 (de tema cotidiano), 3/10 reactivos del Texto 2 (de tema lejano), y 3/10 reactivos del Texto 3 (de tema ajeno). Mientras que de los reactivos de ‘acentuación’ sólo ha aparecido ‘qué’ del Texto 1.

En este grupo de eficiencia aparecen 8 reactivos de los 36 incluidos en los algoritmos de DERIVACIÓN, que implicaban el cambio en la *clase* de palabra por medio de sufijos. Doce reactivos implicaban cambio desde sustantivo a verbo (6) o a adjetivo (6). Doce implicaban cambio desde adjetivo a sustantivo (6) o a verbo (6), y finalmente, doce implicaban el cambio desde verbo a sustantivo (6) o a adjetivo (6). El ejercicio se planteó así para detectar dificultades diferentes entre distintos procesamientos involucrados al variar la clase de palabra de origen y la clase de palabra meta. También se hizo variar el carácter de ‘frecuencia de uso’ al interior de cada algoritmo, para detectar dificultades diferentes entre pares de alta frecuencia de uso y pares de baja frecuencia de uso²⁴. Notablemente, de los nueve reactivos que aparecen en este grupo de ‘alta eficiencia’, siete

Tabla 59
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de alta eficiencia del dominio de derivación

		RC
SUSTANTIVO-ADJETIVO	AMABILIDAD-AMABLE	954
SUSTANTIVO A VERBO	CREENCIA-CREER	867
SUSTANTIVO-ADJETIVO	NATURALEZA-NATURAL	851
VERBO A ADJETIVO	PROFUNDIZAR-PROFUNDO	834
SUSTANTIVO A VERBO	PÉRDIDA-PERDER	827
SUSTANTIVO A VERBO	SUGERENCIA-SUGERIR	818
SUSTANTIVO A VERBO	CAUSA-CAUSAR	792
ADJETIVO A VERBO	AMPLIO-AMPLIAR	783
SUSTANTIVO-ADJETIVO	FRECUENCIA-FRECUENTE	764

²⁴ Por ejemplo, en el algoritmo de ‘sustantivo a adjetivo’ los seis sustantivos originales fueron: ‘amabilidad, naturaleza, sorpresa, frecuencia, precaución, ira’, para producir: ‘amable, natural, sorprendente, frecuente, cauto, iracundo o irascible’.

se refieren a pares con un sustantivo de origen, 3 hacia adjetivo y 4 hacia verbo, como se ve en la Tabla 59; aunado al único reactivo de este dominio incluido en el grupo de muy alta eficiencia, indica una eficiencia diferenciada por la clase de palabra de origen. Asimismo, todos estos pares son de frecuencia de uso relativamente alta, lo que indica una influencia de la frecuencia de uso en la eficiencia para cambiar la clase.

En este grupo de eficiencia aparecen unos pocos reactivos (4) de LÉXICO. Esta sección contenía 5 algoritmos: definiciones (clase y especificaciones), sinónimos, antónimos, analogías e inserción de significados en contexto. Tres de los reactivos que se mostraron como de ‘alta eficiencia’ son del algoritmo de sinónimos, como se muestra en la Tabla 60, y son de frecuencia de uso relativamente alta. Un solo reactivo de definición, ‘cosecha’ clase: ‘actividad’, mostró la suficiente eficiencia como para ser incluido en este grupo. Dado el carácter agronómico de la Institución, y dada la alta frecuencia de estudiantes con familias de agricultores, esta inclusión no es sorprendente.

Tabla 60
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de alta eficiencia del dominio de léxico

		RC
SINÓNIMOS	DIBUJADO-DELINEADO	740
SINÓNIMOS	PRESIONADO-OPRIMIDO	756
SINÓNIMOS	IDEADO-INVENTADO	771
DEF. CLASE	COSECHA-ACTIVIDAD	772

‘actividad’, mostró la suficiente eficiencia como para ser incluido en este grupo. Dado el carácter agronómico de la Institución, y dada la alta frecuencia de estudiantes con familias de agricultores, esta inclusión no es sorprendente.

(familiar, lejano o ajeno) y la estructura del texto (simple o complejo), de tal manera que cada uno de los seis textos podría tipificarse con estos dos ejes, como se muestra en la Tabla 61²⁵. Como puede verse en esta tabla, y ya incluyendo los dos reactivos de estos algoritmos del grupo de ‘muy alta eficiencia’, la incidencia parece estar influida tanto por la complejidad del texto (seis de los nueve reactivos son de textos ‘simples’), como por el tema (solamente uno de los nueve reactivos fue de textos ‘ajenos’). Es notable la ausencia de reactivos sobre textos ‘lejano-complejo’ y ‘ajeno-complejo’, de este grupo de ‘alta eficiencia’; como lo es también la presencia de un solo reactivo sobre textos ‘ajenos’, ‘simples’ o ‘complejos’.

Nueve reactivos de los algoritmos de ‘LECTURA’, aparecen en este grupo de ‘alta eficiencia’. En estos algoritmos (6) se hizo variar el tema

Tabla 61
Reactivos del grupo de alta eficiencia del dominio de lectura, por tipo de texto

	FAMILIAR	LEJANO	AJENO	Total de 15
SIMPLE	2	3	1	6
COMPLEJO	3	0	0	3
Total de 10	5	3	1	

Tabla 62
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de alta eficiencia de diferentes dominios

		RC			RC
CONSTRUCCIÓN 2	LA ENERGÍA CORPORAL	745	COHESIÓN 2	DONDE	792
CONSTRUCCIÓN 2	DE	770	COHESIÓN 2	A DIFERENCIA DE	798
			COHESIÓN 2	CON EL PROPÓSITO DE QUE	873
COHESIÓN	MÁS	776			
COHESIÓN	PORQUE	815	RAZONAMIENTO GMV	1977	873

Ocho reactivos más completan el conjunto de 46 reactivos de este grupo de alta eficiencia. Dos son de construcción, dos de acentuación en contexto, tres son de conectores y un reactivo de problemas gráfico-matemáticos, como se muestra en la Tabla 62.

²⁵ Los temas de cada texto fueron: 1: El nieto. 2: Estanques piscícolas en Java. 3: Longitudes de ondas emitidas por el cerebro. 4: Conflicto de tierras. 5: El Glomar Challenger. 6: La Terapia Cognitiva de la Conducta.

Reactivos de alta y muy alta dificultad:

Tabla 63

Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de baja y muy baja eficiencia de los dominios de deletreo y acentuación

		RC
DELETREO 2	HA	145
DELETREO 1	HA	73
DELETREO 3	HA	32
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	MÁS	236
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	PAÍSES	236
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	SÍNTOMAS	235
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	PREGUNTÁNDOLE	232
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	INFORMÁNDOLE	185
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	SANGUÍNEO	164
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	ATRAÍDAS	150
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ESTÁ	131
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	ESTÁN	122
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	ESTÁN	109
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ESTÁ	58

En el extremo bajo de eficiencia, agrupamos a los quince reactivos que fueron respondidos correctamente por menos del 10% de la población, más 50 reactivos que fueron respondidos correctamente por menos del 75% de la población, como se muestra en la Tabla 63. De estos 65 reactivos, 15 son de algoritmos de ortografía, 3 de ellos referentes al deletreo involucrando la palabra ‘HA’ mal escrita, Aquí se puede observar la alta dificultad que representa diferenciar entre las palabras ‘a’ y ‘ha’ para la población, cuando lee. Hasta 97% de la población ignoró la falta de la ‘h’, y la eficiencia menor se presenta en el Texto 3, con tema ‘ajeno’ (dispositivos cerebrales para lidiar con el estrés). Once se refieren a acentuación, y como puede verse, el sesgo hacia los reactivos del Texto 2 (4/11, un comunicado oficial por internet) y más pronunciado aún para los del Texto 3 (7/10, una descripción de la embolia crónica) es evidente. Tanto en este caso como en el caso de ‘está’, donde el 94% de la población no puso el acento, ambas opciones *son palabras* (‘a’ y ‘ha’, ‘esta’ y ‘está’). En varios reactivos de este grupo, para *evaluar* la palabra correctamente el individuo debe considerar la pertinencia de una u otra opción *según su significado*, es decir, lo obliga a recurrir a la semántica antes de proceder a la evaluación.

Seis reactivos de los algoritmos de ‘DERIVACIÓN’ están incluidos en este grupo, cuatro de ellos con la clase ‘verbo’ en el origen, como puede verse en la Tabla 64. De los dos restantes, uno tiene la clase ‘adjetivo’ en el origen (largo-longitud) y el otro tiene la clase ‘sustantivo’ en el origen (ira-iracundo o irascible). Pero en ambos casos la clase de origen influye menos que la baja frecuencia de uso de ‘longitud’ en uno y de ambos miembros del par en el otro. Del par con la menor eficiencia: ‘apresurar-prisa’, con 97% de error, ‘apresurar’ también es de baja frecuencia y parece estar siendo sustituida por ‘apurar’.

Quince reactivos de los algoritmos de ‘LEXICO’ están en este grupo de baja eficiencia, como se muestra en la Tabla 65. En todos los casos referentes a antónimos, sinónimos y definiciones, la baja frecuencia de uso de las palabras implicadas parece ser el elemento común.

Tabla 64

Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de baja y muy baja eficiencia en el dominio de derivación

		RC
VERBO A ADJETIVO	AMENAZAR-AMENAZANTE	199
VERBO A ADJETIVO	DESEAR-DESEABLE	195
VERBO A SUSTANTIVO	PERMANECER-PERMANENCIA	174
ADJETIVO-SUSTANTIVO	LARGO-LONGITUD	170
SUSTANTIVO-ADJETIVO	IRA-IRACUNDO o IRASCIBLE	41
VERBO A SUSTANTIVO	APRESURAR-PRISA	25

El caso del algoritmo de inserción en contextos es distinto. En ambos casos, el pasaje involucrado contradice de alguna manera, las creencias comunes. En el caso del reactivo ‘EL FRACASO-LA EFICACIA’, el pasaje completo decía:

‘*El fracaso* de los primeros intentos realizados por los griegos para explicar la operación del cosmos llevaron a los pensadores a cuestionarse *la eficacia* de la razón humana’.

Tabla 65

Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de baja y muy baja eficiencia en los dominios de léxico y lectura

		RC
ANTÓNIMOS	COMPACTADO-DISGREGADO	235
SINÓNIMOS	CONSPICUO-NOTORIO	231
ANTÓNIMOS	UBICUO-LOCALIZADO	183
ANTÓNIMOS	CONCATENADO-INCONEXO	141
ANTÓNIMOS	MITIGADO-ACENTUADO	121
DEF. PARTICULARES	DELTA	236
DEF. CLASE	DELTA	218
DEF. PARTICULARES	FALACIA	211
DEF. CLASE	RECURSO	176
DEF. CLASE	FALACIA	147
DEF. CLASE	PERSUASIÓN	107
DEF. CLASE	PARADIGMA	76
DEF. PARTICULARES	PARADIGMA	66
CONTEXTOS	EL FRACASO-LA EFICACIA	222
CONTEXTOS	TRIVIAL-AMENAZADA	144
LECTURA 5	1	221
LECTURA 5	3	151

Esta información contradice la creencia común de que ‘*los griegos eran excelentes cosmólogos*’, y la creencia común también de que la razón humana es el caso *non plus ultra* de la razón.

En el caso del pasaje ‘TRIVIAL-AMENAZADA’ el pasaje decía:

‘La cortesía no es un atributo *trivial* de la conducta humana, sino más bien una virtud central a la convivencia humana cuya existencia está siendo *amenazada* por la idea de que es mejor ‘decir lo que se siente’.

Por un lado, la cortesía es explícitamente considerada como una cuestión trivial por el común de la gente, aunque implícitamente sea importantísima, y por el otro, efectivamente, la gente común declara que ‘decir lo que se siente’ es

recomendable, aunque en los hechos rara vez lo haga.

Entonces, dado que en ambos reactivos, el sujeto debe ‘completar’ la idea con las opciones a disposición, el conflicto con sus creencias le produce severas dudas sobre la opción correcta.

Dos reactivos son de algoritmos de comprensión de lectura, y ambos son sobre el Texto 5, un texto ‘complejo’ de tema ‘ajeno’ (La Terapia Cognitiva de la Conducta).

23 reactivos de este grupo son de los algoritmos de construcción, 20 de ellos referidos al Texto 3, sobre un tema lejano, pero no tan ajeno, según creíamos nosotros. Estos algoritmos solicitan al sujeto ‘armar’ un enunciado a partir de un conjunto de segmentos en desorden. Cada segmento constituye un reactivo. Se considera ‘correcto’ cuando el segmento está bien colocado, e ‘incorrecto’ cuando está mal colocado o no se usó. El enunciado original para el tercer algoritmo decía:

UN COPO DE NIEVE SE ORIGINA A PARTIR DE MOLÉCULAS DE AGUA QUE SE JUNTAN INICIALMENTE EN PEQUEÑOS GRUPOS COMO RESULTADO DE FUERZAS DE ATRACCIÓN ENTRE ÁTOMOS DE HIDRÓGENO Y OXÍGENO.

El input estaba constituido por 22 segmentos, como sigue:

Tabla 66
Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de baja y muy baja eficiencia en el dominio de construcción

		RC			RC
CONSTRUCCIÓN 3	A PARTIR DE	251	CONSTRUCCIÓN 3	MOLÉCULAS	138
CONSTRUCCIÓN 2	EL	233	CONSTRUCCIÓN 2	,	140
CONSTRUCCIÓN 3	AGUA	217	CONSTRUCCIÓN 3	COMO RESULTADO DE	129
CONSTRUCCIÓN 3	HIDRÓGENO	215	CONSTRUCCIÓN 3	FUERZA	129
CONSTRUCCIÓN 3	OXÍGENO	214	CONSTRUCCIÓN 3	NIEVE	95
CONSTRUCCIÓN 3	Y	212	CONSTRUCCIÓN 3	DE	94
CONSTRUCCIÓN 3	ÁTOMOS	207	CONSTRUCCIÓN 3	QUE	93
CONSTRUCCIÓN 2	DE	204	CONSTRUCCIÓN 3	UN COPO	90
CONSTRUCCIÓN 3	DE	182	CONSTRUCCIÓN 3	ENTRE	73
CONSTRUCCIÓN 3	ATRACCIÓN	162	CONSTRUCCIÓN 3	DE	41
CONSTRUCCIÓN 3	SE JUNTAN INICIALMENTE	162	CONSTRUCCIÓN 3	EN	33
CONSTRUCCIÓN 3	PEQUEÑOS GRUPOS	154			

Se esperaba que el sujeto formara pares ‘estrechos’ de significado, como: ‘ÁTOMOS DE HIDRÓGENO Y OXÍGENO’, ‘MOLÉCULAS DE AGUA’, ‘FUERZAS DE ATRACCIÓN’, y el fatídico ‘COPO DE NIEVE’, confiando en conocimientos previos, de química muy básica. Sin embargo no sucedió así. Como puede verse en la Tabla 66, menos del 4% de la población logró ‘armar’ este enunciado hasta algún nivel reconocible. De hecho, una cantidad significativa de sujetos armaron pares implausibles desde el punto de vista de conocimiento básico (v. g. ‘moléculas de hidrógeno’, ‘átomos de agua’), o incluso desde un punto de vista de conocimiento del mundo en general (v. g. ‘atracción de fuerzas’). En la teoría expuesta en la primera parte de esta tesis, respecto a las características de la transmisión de conocimiento de disciplinas tales como física o química, en la educación secundaria, se hace énfasis en particular en que este conocimiento (1) no se trasmite como *un cuerpo de conocimiento con una lógica interna*, sino como pares forma-significado *inconexos*, donde la forma es primordial y debe aprenderse de memoria y el significado es secundario y debe recitarse de memoria, y (2) se transmite como *ajeno* a toda manifestación o aplicación en la vida cotidiana. A partir de estos dos rasgos, es posible reconstruir el asombro paralizante del sujeto cuando ve que tiene que integrar al fatídico ‘copo de nieve’ en un esquema con elementos y compuestos, como hidrógeno, oxígeno y agua, que no puede reconocer como tales, y por lo tanto no puede asignarles categorías como ‘átomo’ o ‘molécula’. De una vista superficial de los intentos, algunos de estos muestran que el sujeto ni siquiera está logrando asociar ‘agua’ con ‘nieve’ como la misma cosa en dos estados distintos. Tampoco es capaz de asociar ‘nieve’ con la ‘nieve de limón’ que compra todos los días al salir de la escuela, a pesar de que usan la misma forma para designar al mismo objeto. Vista en la escuela, en la materia de física, ‘nieve’ es algo ajeno sin relación con la vida cotidiana.

AGUA	A PARTIR DE	SE JUNTAN INICIALMENTE
ÁTOMOS	COMO RESULTADO DE	SE ORIGINA
ATRACCIÓN	DE	
FUERZAS	DE	
HIDRÓGENO	DE	
MOLÉCULAS	DE	
NIEVE	EN	
OXÍGENO	ENTRE	
PEQUEÑOS GRUPOS	QUE	
UN COPO	Y	

De los tres reactivos del segundo algoritmo de CONSTRUCCIÓN, dos son enlaces estructurales y uno es 'EL' pronombre. Vale la pena comentar éste reactivo porque el 'EL' pronombre mencionado adquiere importancia vital en el esquema de significado final. El pasaje original decía así:

EL CEREBRO DE UN BEBÉ CONSUME 60% DE LA ENERGÍA CORPORAL, MIENTRAS QUE EL DE UN ADULTO CONSUME SÓLO ENTRE 20 Y 25%

Y se presentó en 15 segmentos como sigue:

20 Y 25%.	,	CONSUME
60%	DE	CONSUME SÓLO
EL	DE	
EL CEREBRO	DE	
LA ENERGÍA CORPORAL	ENTRE	
UN ADULTO	MIENTRAS QUE	
UN BEBÉ		

Como puede verse en la Tabla 19, más del 75% de los sujetos omitieron 'EL DE' marcado arriba, dejando el armado así:

EL CEREBRO DE UN BEBÉ CONSUME 60% DE LA ENERGÍA CORPORAL, MIENTRAS QUE UN ADULTO CONSUME SÓLO ENTRE 20 Y 25%.

Con toda rigurosidad, el pasaje así armado carece de sentido, se vuelve implausible. Sin embargo cabe preguntarse si la gente común vería la diferencia entre uno y otro, y aún más importante, comprendería lo mismo si le enunciaran uno o el otro.

Finalmente, en este grupo de eficiencia muy baja, están los cuatro reactivos-algoritmos de RAZONAMIENTO VERBAL. El reactivo con menor eficiencia de estos cuatro, con 95% de

error, es el reactivo ‘más parecido’. Este reactivo en particular plantea una premisa y su consecuente²⁶, de tipo:

Dado que... (a) es de esperarse que... (b)

Y se le pide que la compare con cuatro relaciones similares, para encontrar la relación ‘más parecida’ a la original²⁷. En la Tabla 67 se muestra la eficiencia por reactivo para los cuatro reactivos del dominio de razonamiento verbal. Solamente 47 individuos (4.8%)

Tabla 67

Incidencia de respuestas correctas para los reactivos de baja y muy baja eficiencia en los dominios de razonamiento verbal y GMV

		RC
RAZONAMIENTO VERBAL	MENOS UTILIDAD	190
RAZONAMIENTO VERBAL	DEBILITARÍA MENOS	189
RAZONAMIENTO VERBAL	MAS RAZONABLE	121
RAZONAMIENTO VERBAL	MAS PARECIDO	47
RAZONAMIENTO GMV	1.9	154

encontraron la respuesta correcta al reactivo ‘más parecido’. Todos los reactivos de este dominio se muestran como problemáticos. Sólo 19.4% de la población respondieron correctamente el reactivo de mayor eficiencia, el denominado ‘menor utilidad’. En este reactivo, se presenta un problema hipotético, y se solicita al sujeto que seleccione, de entre cuatro opciones, aquél conjunto de datos que le resultaría menos

útil para solucionar el problema. Ciento noventa individuos lograron detectar la opción correcta.

²⁶ “Dado que todos los miembros de ese género tienen una glándula odorífera en la parte dorsal inferior, es de esperarse que esta nueva especie del género, encontrada recientemente en Tasmania, también la tenga.”

²⁷ Dado que toda sociedad humana tiene una palabra para “justicia”, el concepto debe ser inherente a la organización social de la especie humana.

CORRELACIONES ENTRE DESEMPEÑOS EN LOS DIFERENTES DOMINIOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL

Para demostrar el grado de independencia o de interdependencia de los 9 dominios lingüísticos incluidos en el Examen de Español, construimos el cuadro de coeficientes de correlaciones que se muestra abajo. La aplicación de estos coeficientes de correlación a la demostración que nos ocupa se expresa así: ‘Correlaciones altas y positivas indican que los mismos sujetos están comportándose eficientemente (o deficientemente) en los dos dominios, mientras que correlaciones bajas indican que la eficiencia en uno y otro dominio no están relacionadas entre sí’. Cabe recordar que el coeficiente de correlación varía en un intervalo de -1 a 1, con correlaciones de signo negativo indicando que la relación es inversa, es decir, que a mayor eficiencia en un dominio, menor eficiencia en el otro. En el cuadro se muestran únicamente los coeficientes con signo positivo, de manera que el intervalo de variación es de 0 a 1. Coeficientes de 0.5 o mayores son considerados altos, de 0.4 y 0.3 como significativos, y de 0.2 y 0.1 como significativos pero bajos.

Coeficientes de correlación entre desempeños en los diferentes dominios en el Examen de Español

	DELETREO EXAMEN	ACENTUACIÓN EXAMEN C-S	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV
DELETREO EXAMEN		0.516	0.342	0.365	0.289	0.083	0.163	0.144	0.062
ACENTUACIÓN EXAMEN C-S	0.516		0.285	0.214	0.149	0.033	0.111	0.070	0.057
DERIVACIÓN	0.342	0.285		0.484	0.360	0.092	0.194	0.197	0.132
LÉXICO	0.365	0.214	0.484		0.445	0.145	0.199	0.278	0.178
LECTURA	0.289	0.149	0.360	0.445		0.094	0.123	0.221	0.124
CONSTRUCCIÓN	0.083	0.033	0.092	0.145	0.094		0.214	0.057	0.041
COHESIÓN	0.163	0.111	0.194	0.199	0.123	0.214		0.119	0.031
RAZONAMIENTO VERBAL	0.144	0.070	0.197	0.278	0.221	0.057	0.119		0.108
RAZONAMIENTO GMV	0.062	0.057	0.132	0.178	0.124	0.041	0.031	0.108	

Como puede verse, y como era de esperarse, el mayor valor (0.516) se da entre los dominios de *deletreo* y *acentuación con-sin* (detección de palabras que deben estar acentuadas, pero el acento se omitió). Coeficientes significativos se mostraron entre cinco pares de dominios:

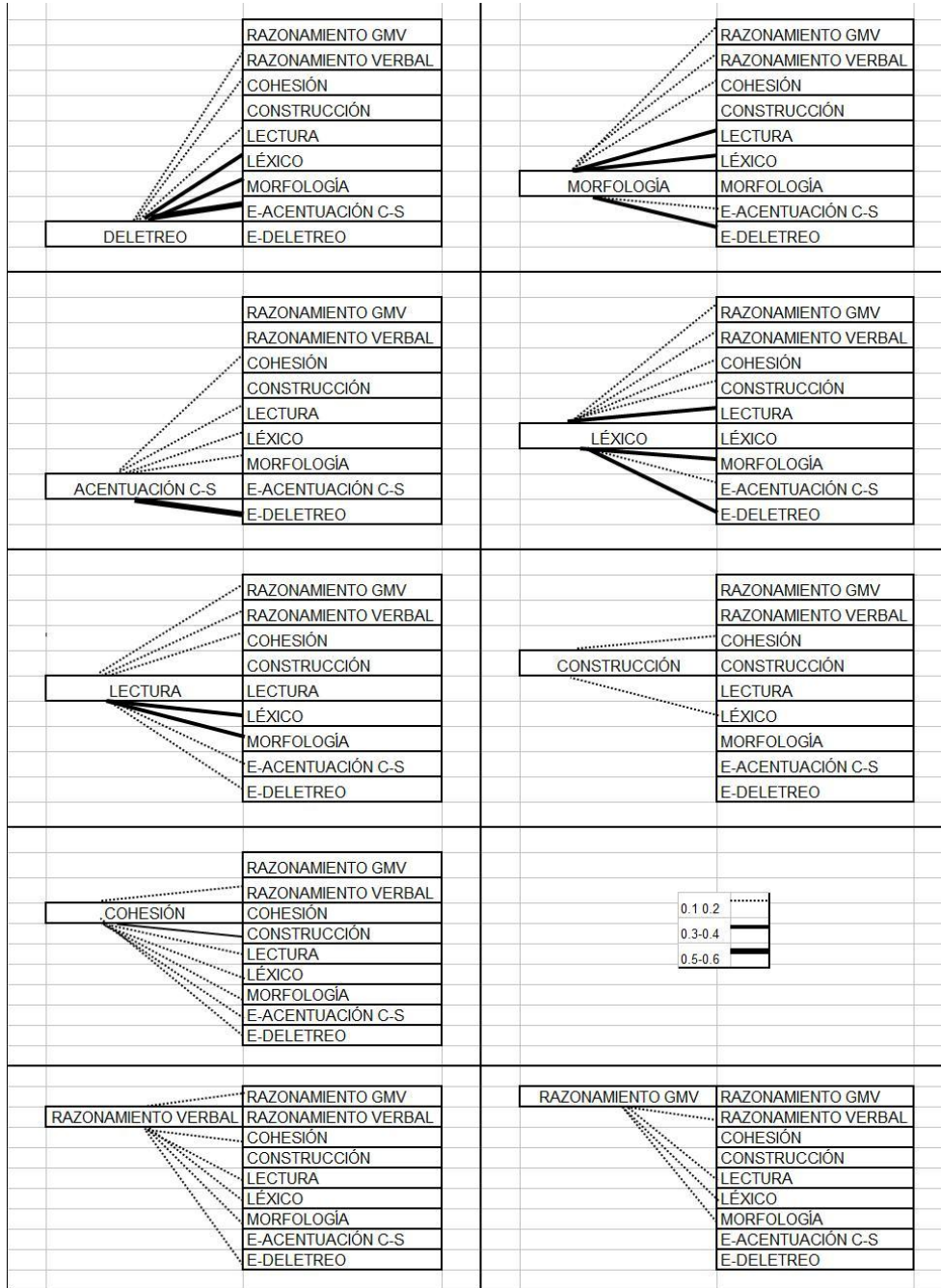
- 1) *derivación* y *léxico* (0.484),
- 2) *léxico* y *comprensión de textos escritos* (0.445),
- 3) *deletreo* y *léxico* (0.365),
- 4) *derivación* y *comprensión de textos escritos* (0.360) y
- 5) *deletreo* y *derivación* (0.342)

Al observar el sombreado del cuadro, se hace evidente que los dominios de *derivación*, *léxico* y *lectura* son los más correlacionados, tanto hacia la izquierda, con dominios de mayor complejidad, como hacia la derecha, con dominios lingüísticos básicos. El dominio de *léxico*, en particular, se muestra muy correlacionado. Esto indica una centralidad de la 'palabra', concebida como par forma-significado, en el desempeño lingüístico.

Interesantemente, los coeficientes van perdiendo valor conforme los dominios van siendo más complejos, hacia la derecha o hacia abajo. Puede decirse que estos dominios que se muestran más independientes, no solamente son más complejos, sino que corresponden a usos del binomio *lenguaje / lengua* para procesos superiores del pensamiento.

Otra forma de exponer estos resultados se muestra en la página siguiente, con cada uno de los dominios relacionándose con mayor o menor fuerza con cada otro dominio de los nueve propuestos en el Examen de Español.

Cuadro ilustrativo de las correlaciones entre desempeños en los dominios lingüísticos del Examen de Español



CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESPAÑOL

- 1) El análisis de los datos generados por la aplicación del Examen de Español, del que dimos cuenta en este primer apartado, permite detectar influencias sobre la eficiencia de los sujetos en cada uno de los nueve dominios, que enunciarnos como:
 - Influencia de la homonimia sobre el desempeño en el dominio de deletreo y acentuación. Rasgo propio de la lengua escrita. En la lengua hablada no se da.
 - Influencia de la frecuencia de la palabra meta sobre el desempeño en el dominio de derivación, en contraste con la influencia del procesamiento involucrado, de clase origen a clase meta.
 - Influencia del grado de convención en la población, de la relación entre dos significados en los algoritmos de sinonimia y antonimia.
 - Influencia del grado de convención en la población de las ideas y creencias sobre un concepto, en los algoritmos de analogía e inserción.
 - En la comprensión y en la construcción de textos escritos
 - Influencia de la cercanía y familiaridad del tema
 - Influencia de la familiaridad con instrumentos sintácticos como la conexión y la subordinación, así como la el uso de verbos en participio pasado y en gerundio en lugar de subordinación
 - Influencia de la longitud de las oraciones: oraciones cortas aún cuando haya subordinadas; oraciones largas con verbos en participio pasado y en gerundio en lugar de subordinación
 - Influencia de la familiaridad del tema y de los conceptos sobre el desempeño en el dominio de construcción de textos escritos.
 - Influencia del grado de ambigüedad en el planteamiento del problema, tanto en el input como en la tarea, en el dominio de razonamiento verbal.
 - Influencia de la complejidad en el planteamiento de la pregunta, en el dominio del razonamiento gráfico-matemático-verbal.
- 2) La eficiencia de desempeño en cada dominio se ve influida por características del input y de la tarea, de manera que ningún examen dirigido a la evaluación de esta eficiencia es inocuo o neutral. La toma de conciencia de estas influencias es importante sobre todo para los académicos creadores de exámenes de evaluación del dominio lingüístico, o de exámenes de ingreso a instituciones de educación media superior y superior. De la revisión que hicimos al inicio de los exámenes disponibles,

estas influencias son ó ignoradas, en el sentido de que no se conocen, ó despreciadas, en el sentido de que no se les asigna la importancia pertinente.

- 3) De particular utilidad resultan lo que denominamos ‘grupos atípicos’, que son grupos pequeños de sujetos que se separan de la población ya sea por su alta o por su baja eficiencia en algún dominio, pero también por su capacidad de responder correctamente un reactivo que causó error en la mayoría de la población, o por responder incorrectamente un reactivo que la mayoría de la población logró responder bien. Estos grupos fueron delimitados en la exposición de los resultados del Examen y serán retomados en el capítulo siguiente,
- 4) El análisis de los datos generados por la aplicación del Examen de Español, del que dimos cuenta en este primer apartado, apoya la hipótesis de que la facultad *lenguaje* es compleja, que está conformada por diferentes dominios lingüísticos, delimitables e independientes entre sí.
- 5) Los dominios lingüísticos incluidos en el Examen de Español varían en la complejidad del procesamiento involucrado, que es una resultante de la amplitud e imbricación de la información que debe procesarse para la resolución de un problema (Das et al, 1998).
- 6) Una buen desempeño en dominios lingüísticos básicos, como ortografía, o un dominio eficiente de la derivación morfológica, o incluso un léxico amplio y bien asociado, o una buena comprensión de lectura, *no son garantía* de una buena construcción, ni tampoco de un uso eficiente del binomio *lenguaje / lengua* en procesamientos superiores del pensamiento para la resolución de problemas.
- 7) De ahí que el uso del binomio *lenguaje / lengua* en procesamientos superiores del pensamiento para la resolución de problemas, debe ser ejercitado en sí mismo, para lograr altos niveles de eficiencia.

IV.2 ANALISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS DESEMPEÑOS EN EL EXAMEN DE ESPAÑOL Y LAS INCIDENCIAS EN EL CUESTIONARIO DE VIDA

En este segundo apartado damos cuenta de las relaciones entre desempeños en el Examen de Español y rasgos de la vida de los sujetos. En la introducción el apartado anterior explicamos el cálculo del coeficiente de correlación que realizamos para correlacionar las incidencias ‘1 correcto / 0 incorrecto’ en los 276 reactivos del Examen, con las incidencias ‘1 optado / 0 no optado’, de las 1529 variables del Cuestionario de Vida. Es decir, conocemos el coeficiente de correlación de 1529 rasgos de vida con cada uno de los 276 reactivos, con cada uno de los 39 algoritmos, y con cada uno de los 9 dominios del Examen, y con el desempeño global. Por supuesto, este es un mar de datos (una matriz de 3,240,000 coeficientes de correlación variable / variable) que necesitamos abordar con sistema y parsimonia.

Un primer corte consiste en abordar solamente la relación entre los rasgos de vida y el desempeño *por dominio lingüístico* en el Examen (y no por reactivo o por algoritmo), reconociendo diez dominios lingüísticos:

- 1) *Deletreo*
- 2) *Acentuación*
- 3) *Derivación*
- 4) *Léxico*
- 5) *Lectura*
- 6) *Construcción*
- 7) *Cohesión*
- 8) *Razonamiento verbal*
- 9) *Razonamiento GMV*
- 10) *Desempeño global*

Para sistematizar la parte de los rasgos de vida, el propio Cuestionario de Vida nos brinda una guía muy útil para agrupar los 1529 rasgos incluidos en el Cuestionario en 20 ‘áreas’ de vida:

- 1) *Sexo*
- 2) *Edad*
- 3) *Alimentación*
- 4) *Régimen vigilia / sueño, condiciones de sueño y contenido onírico,*
- 5) *Estado de origen*
- 6) *Paisaje rural / urbano*
- 7) *Tamaño de la ciudad y nivel económico de la zona*
- 8) *Número de personas viviendo en casa*
- 9) *Número de hermano*
- 10) *Nivel máximo de educación formal en la familia*
- 11) *Ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar*
- 12) *Hablantes de lengua indígena*
- 13) *Pláticas en familia*

- 14) *Sonidos en el ambiente cotidiano*
- 15) *Interior de la casa familiar*
- 16) *Exteriores y desplazamientos*
- 17) *Usos de la lengua en la familia*
- 18) *Materiales impresos en la casa familiar*
- 19) *Escuela y educación formal*
- 20) *Segregados de conocimiento y habilidad*

Excepto por las variables bipolares discretas (v. g. sexo, o si es o no hablante de lengua nativa, o el carácter público o privado de la escuela), éstas áreas se subdividen en ‘campos’ de vida, 81 en total, que son los que contienen los ‘rasgos’ de vida o aspectos de ese campo en particular; por ejemplo, el área de vida ‘*interior de la casa*’ se subdivide en los campos: ‘*orden en el interior de la casa*’, ‘*espacios en el interior de la casa*’, ‘*distribución de los espacios en el interior de la casa*’ o ‘*tratamiento de los materiales impresos en el interior de la casa*’. A su vez, el campo de vida: ‘*orden en el interior de la casa*’ se expresa en 10 rasgos de vida:

- *Pulcritud.*
- *Orden riguroso. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar*
- *Libros y materiales escolares ordenados y en su lugar*
- *Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.*
- *Libros y materiales escolares cambiando de lugar según las necesidades*
- *En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo*
- *Tendiendo al desorden. Más cosas fuera de su lugar que cosas en su lugar*
- *Libros y materiales escolares corriendo el riesgo de dañarse o perderse*
- *Frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo*
- *Caos. Encontrar un objeto puede tomar horas o no encontrarse nunca.*

Cada uno de estos diez rasgos es una variable susceptible de incidencia ‘1 optada / 0 no optada’, y esta incidencia es la que se correlaciona con el desempeño en el Examen. En el ANEXO 4 se brindan los coeficientes de correlación de incidencias entre todos los rasgos de todos los campos de las 20 áreas de vida, con los 10 dominios lingüísticos. La intención de este apartado del análisis de resultados es detectar todos aquellos rasgos de vida cuya incidencia se correlaciona *significativamente*, con el desempeño lingüístico global y por dominios, ya sea positiva o negativamente. En segundo lugar, intentamos analizar los datos de tal manera que podamos definir grupos de rasgos en un campo y en un área de vida. Para ello, el análisis se realiza en dos secciones: en la primera, analizamos la relación desde la perspectiva de los rasgos, campos y áreas de vida, relacionándolos con el desempeño global y en los distintos dominios del Examen, y en la segunda sección analizamos la relación desde la perspectiva del desempeño en el Examen, relacionándolo con los rasgos de vida.

Lo que intentamos en *la primera sección* es encontrar relaciones que pueden enunciarse como:

Cuando (rasgo de vida)... sucede (desempeño lingüístico)
en contraste con
Cuando no (rasgo de vida)... sucede (otro desempeño lingüístico)

Es decir, obtendremos dos grupos de rasgos de vida, aquellos positivamente relacionados con el desempeño lingüístico, y aquellos negativamente relacionados con éste, en ambos casos con los rasgos agrupados por campo y por área de vida (v. g. ‘tales características de la escuela en tal nivel educativo se relacionan de tal manera con el desempeño en tal dominio lingüístico, mientras que tales otras características de la escuela en ese nivel educativo se relacionan de otra manera con este desempeño).

En la segunda sección intentamos encontrar relaciones que pueden enunciarse como:

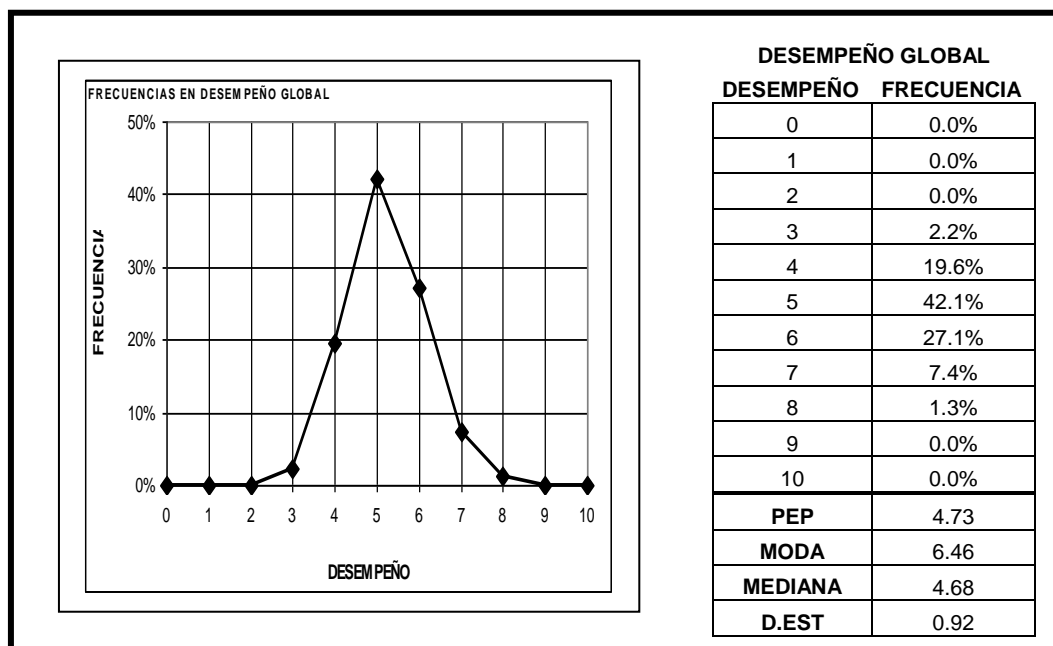
Cuando (desempeño lingüístico)... sucede (combinación de rasgos de vida)

Es decir, obtendremos cuadros de combinación de rasgos de vida, una especie de historia de vida, asociados al desempeño en cada uno de los dominios lingüísticos (v. g. los sujetos con tal desempeño en tal dominio lingüístico describen su vida a través de tales rasgos en tales campos de tales áreas de vida).

En el Cuadro 1 mostramos el histograma de frecuencias por eficiencia ponderada global en el Examen de Español y los parámetros estadísticos básicos, para toda la población; en el Cuadro 2 mostramos el promedio de eficiencias ponderadas (PEP) y la desviación estándar por dominio lingüístico para toda la población. Los procedimientos para calcular estos parámetros ya fueron explicados en la sección de Resultados del Examen de Español. Estos rasgos estadísticos para la población total servirán de base para contrastar *los efectos de la formación de grupos* de sujetos que comparten ciertos rasgos de cierto campo de cierta área de vida que se esté discutiendo, sobre el PEP del grupo en desempeño global y sobre el PEP del grupo en cada dominio lingüístico.

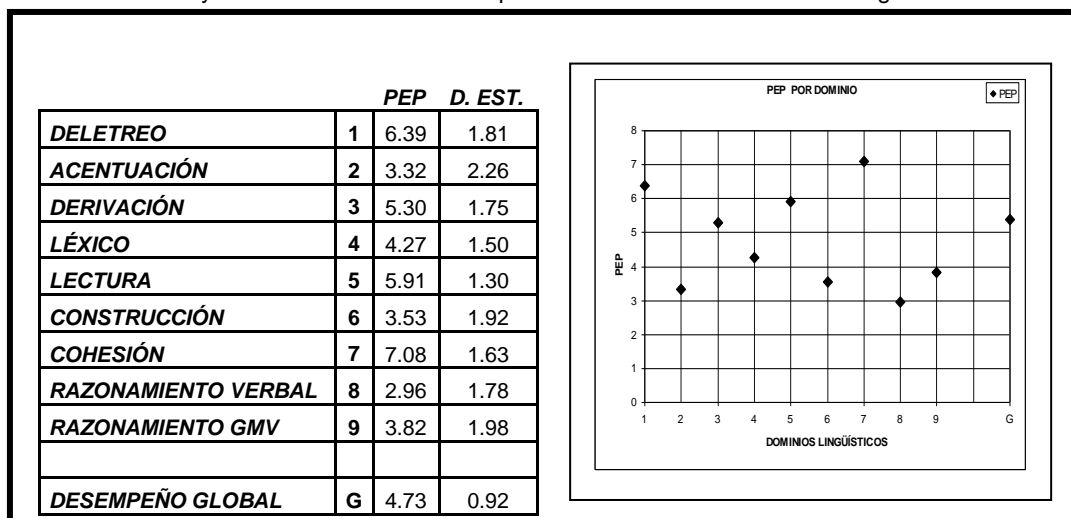
Cuadro 1

Histograma de frecuencias en las calificaciones de desempeño global y parámetros relacionados para toda la población



Cuadro 2

PEP y desviación estándar de la población en los nueve dominios lingüísticos



RASGOS DE VIDA Y DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO:

En esta sección del segundo apartado del análisis de resultados intentamos describir, con el mayor detalle posible, las relaciones entre las incidencias en el Cuestionario de Vida y el desempeño global y por dominios en el Examen de Español. El enunciado que proponíamos arriba para establecer nuestra intención se aplica directamente sólo en el caso de las variables bipolares discretas, como el sexo, o el ser hablante nativo de una lengua, o el carácter público o privado de la escuela. Sin embargo, como veíamos arriba, la mayoría de las 20 áreas de vida están compuestas de campos de vida y de rasgos de vida. De tal manera que debemos modificar el enunciado para arribar a un enunciado de lo que intentamos obtener en esta sección, como:

Cuando (conjunto de rasgos de vida)... sucede (desempeño lingüístico)

en contraste con

Cuando otro (conjunto de rasgos de vida)... sucede (otro desempeño lingüístico)

Para encontrar estas relaciones, pero sobre todo para comprenderlas en detalle, generamos un constructo analítico que denominamos 'grupos de eficiencia'. Éstos son grupos de sujetos que optaron por determinados rasgos de vida significativamente correlacionados, positiva o negativamente, con el desempeño en el Examen, global y por dominios (v. g. todos aquellos sujetos que optaron por los cinco rasgos más positivos en el campo de la infraestructura escolar, o todos aquellos que optaron por los rasgos más negativos en este campo). Si se calculan los parámetros estadísticos del desempeño lingüístico para estos grupos de eficiencia, podemos contrastar la actuación de grupos de sujetos que sí optaron por rasgos positivos, con aquella de los que no optaron por éstos, y así sabremos el grado de diferenciación que produce la presencia o ausencia de tales rasgos en la vida de los sujetos.

Sexo y desempeño lingüístico

Para analizar el efecto del sexo sobre el desempeño, segregamos dos conjuntos poblacionales, mujeres (410) y varones (569), y calculamos todos los parámetros para cada grupo. En el reporte de los rasgos de vida correlacionados (positiva o negativamente) con la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos vimos la aparición del sexo en la mayoría de los dominios con un valor de coeficiente de correlación lo suficientemente alto como para incluirse en el conjunto de rasgos fuertemente correlacionados. En la Tabla 68 presentamos los coeficientes de correlación entre el rasgo SEXO y la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos. Aquí se muestra cómo el efecto del sexo no es uniforme en todos los dominios lingüísticos, aunque la diferencia más grande se da con la incidencia en la calificación global en el Examen. La diferencia se mantiene alta en los dominios básicos, hasta lectura, y tiende a reducirse en los dominios complejos (e. g. construcción y razonamiento).

Tabla 68
Coeficientes de correlación entre el rasgo SEXO y la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos

GRUPOS	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Mujeres	0.139	0.163	0.148	0.135	0.148	0.052	0.172	0.092	-0.021	0.215
Varones	-0.139	-0.163	-0.148	-0.135	-0.148	-0.052	-0.172	-0.092	0.021	-0.215

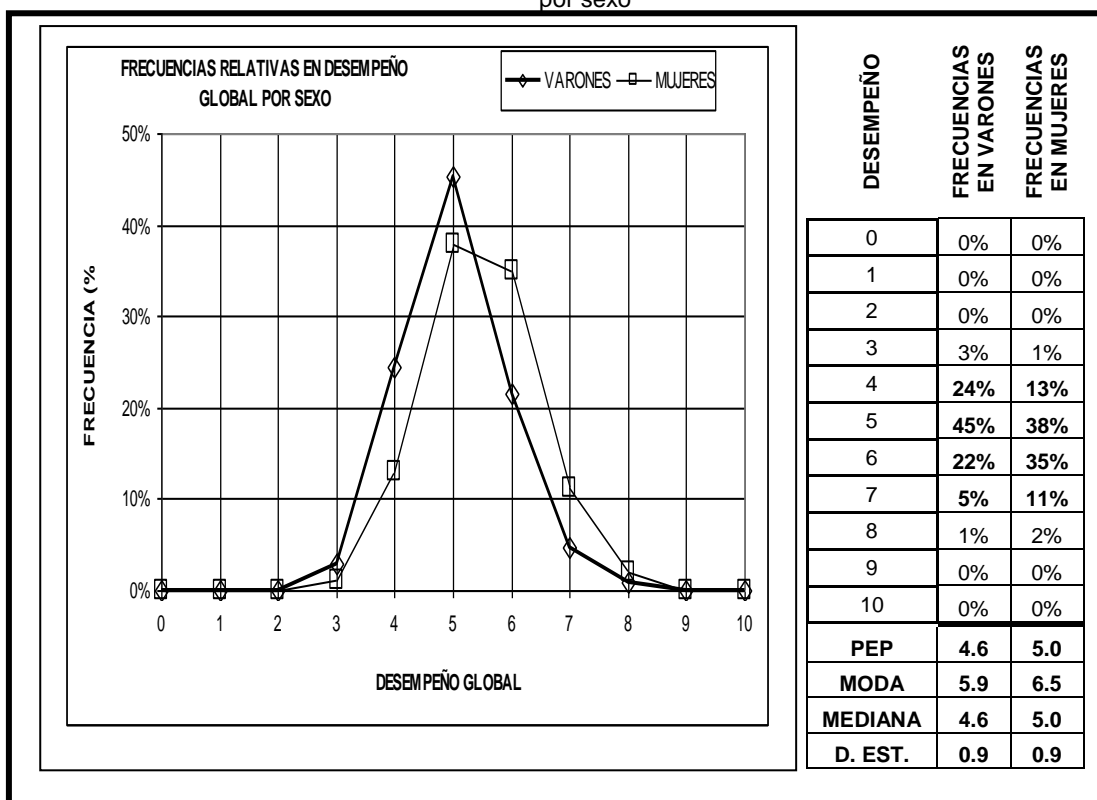
El histograma de frecuencias para cada grupo se muestra en el Cuadro 3. Puede notarse que, efectivamente, hay un ligero desplazamiento hacia la derecha de las frecuencias (hacia mejores desempeños) en las mujeres. La campana de distribución es más aguda en los varones, con 45% de ellos obteniendo una calificación de 5 (e. g. lograron responder correctamente 138 reactivos de los 277 incluidos en el Examen de Español); la campana es más aplanada en las mujeres porque 73% de la incidencia se distribuye, mitad y mitad, en calificaciones de 5 y 6. Del lado izquierdo de la campana, con calificaciones de 5 o menores, están 72% de los varones y 52% de las mujeres, y con calificaciones menores de 5 están 27% de los varones y 14% de las mujeres. Por el lado derecho de la campana, con calificaciones de seis o mayores están 28% de los varones y 48% de las mujeres, y con calificaciones mayores de 6 están 6% de los varones y 13% de las mujeres. Aunque el sesgo es ligero, sí puede explicar la casi total ubicuidad del sexo femenino como rasgo de vida positivamente relacionado con el desempeño en los diferentes dominios lingüísticos.

Sin embargo, en esta distribución de frecuencias en la eficiencia también puede apreciarse que no todas las mujeres son más eficientes que todos los varones. La distribución de las frecuencias puede brindarnos un panorama de coincidencias, de la cantidad de varones que obtienen calificación similar a una cantidad de mujeres. La mayor coincidencia se da en la calificación 5 donde 45% de los varones (256 sujetos) se muestra tan eficiente como 38% (155 sujetos) de las mujeres. Del lado izquierdo de la campana, 27% de los varones (154

sujetos) se muestran tan deficientes como 14% de las mujeres (58 sujetos), y por el lado derecho de la campana, 28% de los varones (159 sujetos) se muestran tan eficientes como 48% de las mujeres (200 sujetos). Además, en la campana pueden apreciarse contrastes en las frecuencias, con 28% de los varones (a la derecha de la curva) mostrándose más eficientes que 14% de las mujeres (a la izquierda de la curva), de tal manera que 73% de los varones muestran una eficiencia igual o mayor que 42% de las mujeres. De tal manera que, si bien puede reconocerse una tendencia en las mujeres como conjunto a ser más eficientes que los varones como conjunto, no puede decirse que ‘las mujeres son más eficientes que los varones en el lenguaje’

Cuadro 3

Histograma de frecuencias en las calificaciones de desempeño global y parámetros relacionados por sexo



El Cuadro 4 muestra los promedios de eficiencia ponderada (PEP) para cada dominio lingüístico, por sexo. Como puede verse, el efecto de la agrupación por sexo no es igual en todos los dominios lingüísticos. Excepto por el dominio de cohesión, la diferencia va disminuyendo conforme aumenta la complejidad cognitiva de la tarea, hasta revertirse a favor de los varones en el razonamiento GMV; en el dominio de construcción escrita donde había que poner en marcha conceptos básicos de la ciencia, la diferencia es muy baja. La diferencia más alta se da en el dominio de acentuación seguida por derivación y deletreo. Esto significa que la mayor eficiencia mostrada por las mujeres en conjunto que comentábamos arriba se debe a una mejor actuación en los dominios básicos de la lengua, mientras que en los dominios más complejos las eficiencias tienden a igualarse.

Cuadro 4
PEP y desviación estándar por sexo en los nueve dominios lingüísticos

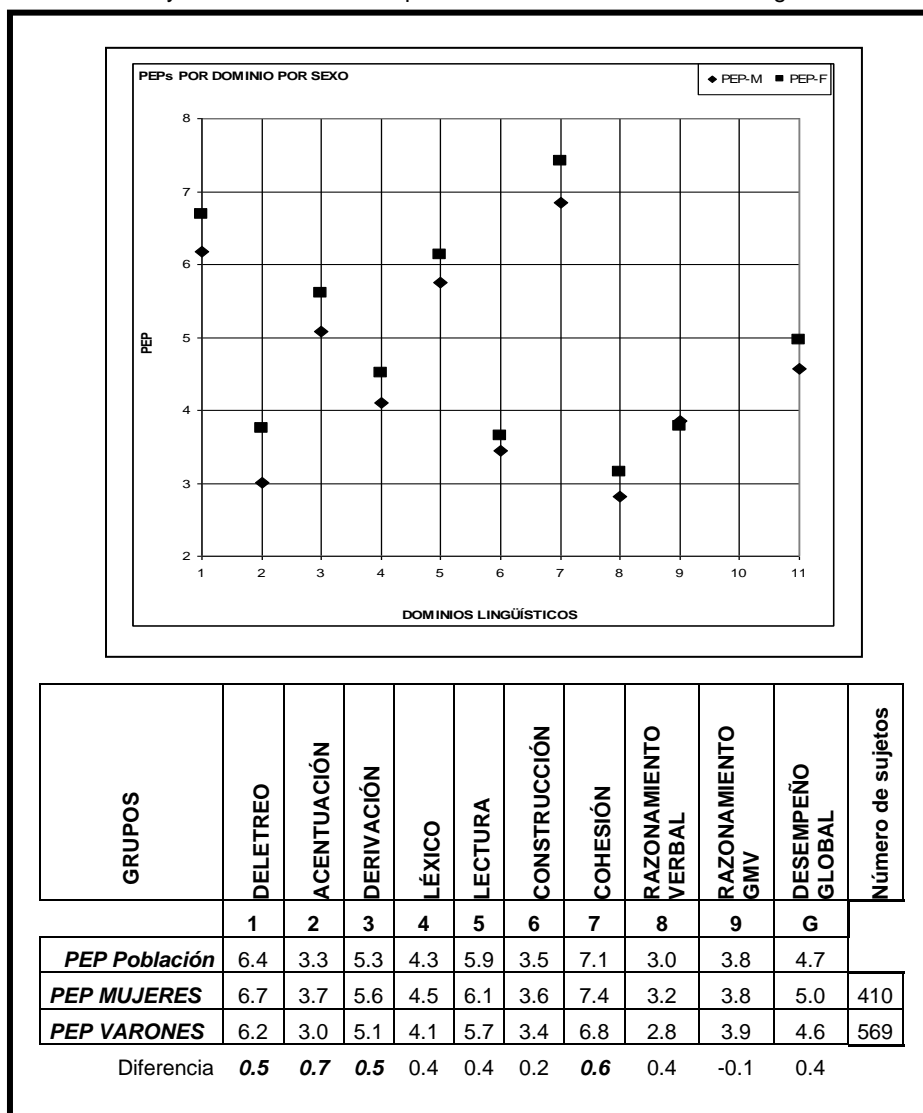


Tabla 69
Desviaciones estándar para los PEP en los dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPOS	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
DE Población	1.8	2.3	1.7	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
DE VARONES	1.9	2.2	1.8	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
DE MUJERES	1.7	2.3	1.6	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	1.9	0.9

efecto del agrupamiento por sexo. Esto se corrobora en el histograma de frecuencias de

En cuanto a la desviación estándar, como puede verse en la Tabla 69, de los 20 valores posibles 12 son iguales a la DE de la población en conjunto, 5 son menores y 3 son mayores, aunque las diferencias son apenas perceptibles; en ninguno de los dominios se produce un cambio significativo como

arriba, donde puede verse que el intervalo de variación de la calificación es el mismo en los dos sexos, de 3 a 8. Esto indica que el grado de heterogeneidad en el interior de cada grupo es el mismo que en la población global, aunque en el caso de las mujeres esta variación está más cargada hacia la derecha y en el caso de los varones está más cargada hacia la izquierda.

Edad y desempeño lingüístico

El rasgo de vida EDAD es una variable que puede tomar 5 valores, pero se abordó a través de cinco variables o cinco grupos de edad que se trataron en forma independiente a través de los cálculos. La Tabla 70 muestra los coeficientes de correlación entre cada grupo de edad con la eficiencia en cada dominio lingüístico y en el desempeño global. Notablemente, solamente en un caso el valor del coeficiente rebasó el mínimo de 0.1 marcado en el apartado anterior: *14 años de edad con eficiencia en el dominio del léxico*; igualmente, solamente en un caso este valor fue menor al mínimo de -0.1 establecido para valores negativos: *15 años de edad con deficiencias en el mismo dominio*.

Para todo el resto del conjunto, los valores de correlación son demasiado pequeños para indicar gran cosa. Sin embargo, el signo del valor puede indicarnos simplemente una relación directa (signo positivo) o inversamente proporcional. En la Tabla 70 se han marcado los coeficientes de correlación con signo negativo. Puede verse claramente un comportamiento diferente del grupo de 14 años de edad, que se correlaciona negativamente sólo en la eficiencia en ACENTUACIÓN. El grupo de 18 años o más se correlaciona negativamente con sólo dos dominios: CONSTRUCCIÓN y COHESIÓN. La eficiencia en estos dos dominios se correlaciona negativamente con todos los grupos de edad excepto el de 14 años. Todo esto resulta en que solamente los grupos de edad de 14 y 18 o más muestran un coeficiente de correlación positivo con el desempeño global.

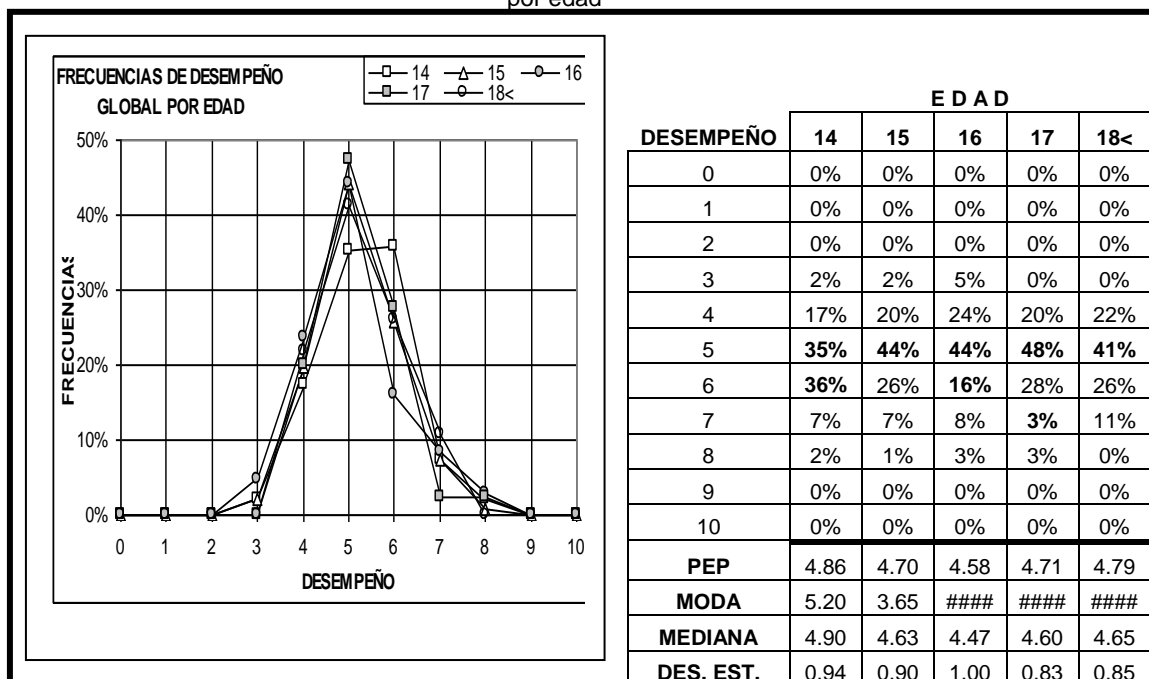
Tabla 70
Coeficientes de correlación entre el rasgo EDAD y la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos

EDAD	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO O GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
14	0.056	-0.028	0.052	0.125	0.083	0.064	0.026	0.026	0.001	0.077	232
15	-0.002	0.040	-0.037	-0.110	-0.034	-0.020	-0.008	0.001	-0.026	-0.035	555
16	-0.057	0.009	-0.016	-0.027	-0.083	-0.036	0.026	-0.099	-0.013	-0.059	106
17	-0.039	-0.049	0.050	0.041	0.025	-0.034	-0.014	-0.011	0.032	-0.005	40
≥18	0.057	0.007	0.016	0.028	0.015	-0.015	-0.061	0.053	0.025	0.027	46

Por otro lado, el resto de los coeficientes con signo negativo se concentra en los grupos de edad de 15, 16 y 17 años. El grupo de edad de 16 años muestra coeficientes de correlación negativos en todos los dominios excepto en ACENTUACIÓN, con lo cual muestran el valor más bajo de coeficiente de correlación con el desempeño global; el grupo de edad de 15 años muestra coeficientes de correlación negativos en todos los dominios excepto en acentuación y en razonamiento verbal.

Cuadro 5

Histograma de frecuencias en las calificaciones de desempeño global y parámetros relacionados por edad



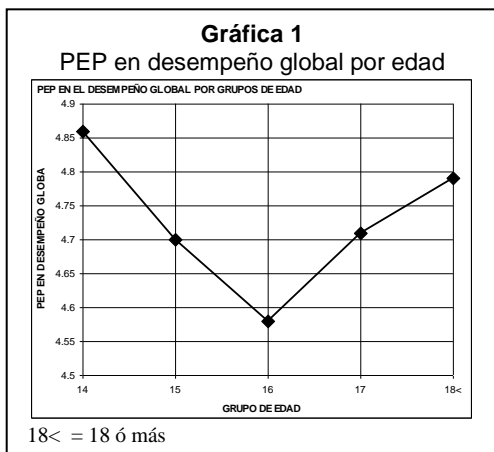
El Cuadro 5 muestra el histograma de frecuencias de los PEP por grupo de edad. Puede verse que las frecuencias en los grupos de edad de 15 y 18 años se distribuyen muy similarmente. Tanto en la tabla de datos como en el histograma puede observarse cuatro puntos de discrepancia con esta distribución: (1) El histograma de frecuencias para la edad de 14 años distribuye su valor máximo de incidencia en dos valores de PEP, 5 y 6; estas dos incidencias abarcan 70% de la población. (2) El grupo de edad de 16 años presenta una incidencia más baja que los demás grupos. (3) La frecuencia de la calificación 7 en el grupo de edad de 17 años es menor a aquella en todos los demás grupos.

La Tabla 71 muestra el promedio de eficiencia ponderada por edad para cada uno de los nueve dominios lingüísticos y para el desempeño global. En esta tabla de datos se han marcado los PEP mínimos para cada grupo dominio lingüístico. Puede verse que el mayor PEP global en los grupos de edad de 14 y 18 años o más se debe a actuaciones mejores en distintos dominios lingüísticos: mientras que el grupo de edad de 14 años se muestra más eficiente en dominios lingüísticos intermedios: léxico, lectura, construcción escrita y cohesión, el grupo de 18 años o más se muestra eficiente en deletreo, un dominio lingüístico básico, y en razonamiento verbal, un dominio lingüístico complejo. Por otro lado, los grupos de edad de 15 y 16 años se muestran más eficientes en acentuación, y el de 16 años se muestra eficiente en cohesión (que, por razones que ya explicamos en otra parte, está muy relacionado con acentuación). Finalmente, el grupo de edad de 17 años se muestra más eficiente en los dominios lingüísticos superiores de derivación, léxico y lectura, y en el dominio complejo de razonamiento GMV.

Tabla 71
PEP por edad en los nueve dominios lingüísticos

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Numero de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
14	6.6	3.2	5.5	4.6	6.1	3.8	7.2	3.1	3.8	4.9	232
15	6.4	3.4	5.2	4.1	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	555
16	6.1	3.4	5.2	4.2	5.6	3.3	7.2	2.5	3.8	4.6	106
17	6.0	2.8	5.7	4.6	6.1	3.3	7.0	3.0	4.2	4.7	40
≥18	6.8	3.2	5.3	4.3	6.0	3.4	6.6	3.4	4.0	4.8	46

Estas diferencias en el desempeño por grupo de edad dan por resultado diferencias en el promedio de eficiencia ponderada (PEP) del desempeño global en el Examen de Español. La Gráfica 1 muestra la forma que toma la variación de este parámetro a través de las



edades. Aunque el intervalo de variación es muy corto (4.58 – 4.86, es decir, 0.28 de amplitud, lo que representa unos 8 reactivos del Examen) la forma que toma la curva resulta, a primera vista, interesante porque da la impresión de que la eficiencia va disminuyendo de un máximo a los 14 años a un mínimo a los 16, para después incrementarse hasta arribar nuevamente a un máximo a los 18 años o más. Sin embargo, tal variación puede no deberse exclusivamente a la edad, sino también a la presencia de otros elementos de diferenciación entre los grupos de edad.

Uno de estos elementos puede ser la proporción de sexos (e. g. la cantidad de mujeres contra la cantidad de varones), en cada grupo de edad. Como vimos arriba, hay una tendencia de las mujeres como grupo a mostrar un mejor desempeño en los dominios lingüísticos básicos e intermedios, de tal manera que cabría esperar una mayor eficiencia en aquellos grupos de edad donde las mujeres estuviesen mejor representadas. La Tabla 72 muestra la composición de sexos de cada grupo de edad; puede verse que en el grupo de edad de 14 años las mujeres están representadas en una proporción 50%; esta proporción es más alta que en cualquier otro grupo de edad para las mujeres lo que puede ser una explicación de la alta eficiencia de este grupo de edad. Sin embargo, esta explicación no puede aplicarse al incremento en la eficiencia en los grupos de edad de 17 y 18 años o más que tienen una proporción de mujeres muy similar a la del grupo de edad de 16 años.

Tabla 72
Composición de sexos de los grupos de edad

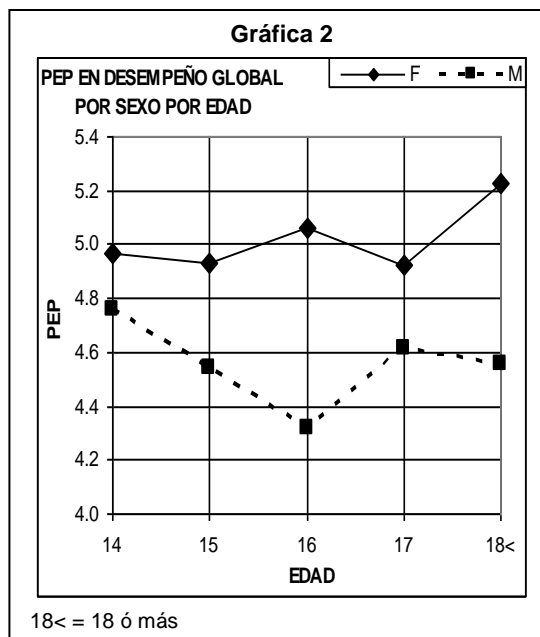
EDAD	14	15	16	17	≥18
MUJERES	115	229	37	13	16
HOMBRES	117	326	69	27	30
Proporción mujeres	50%	41%	34%	32%	34%
Total	232	555	106	40	46

Una forma de corroborar (o refutar) este efecto es considerar el comportamiento de la eficiencia en desempeño a través de los grupos de edad de cada sexo por separado. La Gráfica 2 muestra justamente la evolución del desempeño global a través de los grupos de edad en mujeres y en varones por separado. Notablemente, la caída en la eficiencia desde los 14 años a los 16 se conserva en los varones similar a la que vimos en la Gráfica 1 para la población en general, pero no se presenta en las mujeres; notablemente también, la eficiencia mínima a los 16 años se conserva en los varones, mientras que en las mujeres hay un ligero incremento en la eficiencia a esta edad; finalmente, el incremento en la eficiencia a los 18 años o más se presenta en las mujeres, mientras que en los varones hay una disminución muy ligera de la eficiencia a esta edad.

Visto globalmente, el comportamiento de la eficiencia en las mujeres a través de los grupos de edad desde 14 hasta 17 años es mucho más estable que en los varones; al mismo tiempo, en los 18 años o más de edad las mujeres muestran una variación hacia mayor eficiencia mientras que en los hombres la eficiencia se reduce muy ligeramente. De tal manera que la curva de variación del PEP en el desempeño global de la población total, que se muestra en la Gráfica 1, expresa el comportamiento de la eficiencia en los varones en los grupos de edad de 14 a 17 años, y aquél de las mujeres en el grupo de edad de 18 años o más.

Estos resultados, entonces, indican que la edad, y su transcurso, influye diferencialmente en cada sexo, de tal manera que la combinación sexo-edad puede considerarse como *un solo* rasgo de vida natural en la población.

Para determinar la composición de estas variaciones en el PEP del desempeño global con respecto a los dominios lingüísticos, obtuvimos los parámetros básicos para cada combinación sexo-edad para cada dominio lingüístico. La Tabla 73 muestra los PEP en cada dominio por sexo por edad. En la tabla de datos que da lugar a las gráficas se han marcado los valores del PEP máximos y mínimos para cada dominio lingüístico. También se han marcado los valores que se diferencian significativamente del PEP de cada grupo, ya sea hacia arriba o hacia abajo; estos valores brindan lo que en las Gráficas 3a a 3g se observa como 'quiebres', o movimientos más agudos de la curva. Tanto en la tabla como



	VARONES	MUJERES
14	4.8	5.0
15	4.5	4.9
16	4.3	5.1
17	4.6	4.9
≥18	4.6	5.2

en las gráficas puede observarse un comportamiento más estable a través de los grupos de

Tabla 73

PEP por edad por sexo para los nueve dominios lingüísticos

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G

MUJERES

Global	6.7	3.7	5.6	4.5	6.1	3.6	7.4	3.2	3.8	5.0
14	6.7	3.3	5.7	4.7	6.2	3.6	7.5	3.1	3.8	5.0
15	6.6	3.8	5.5	4.4	6.1	3.6	7.4	3.2	3.7	4.9
16	6.9	4.5	5.7	4.6	6.1	3.6	7.4	3.0	3.7	5.1
17	6.3	4.0	6.1	4.8	6.1	3.8	7.2	2.6	3.5	4.9
18<	7.1	3.9	5.5	4.7	6.5	4.0	7.5	3.4	4.4	5.2

VARONES

Global	6.2	3.0	5.1	4.1	5.7	3.4	6.8	2.8	3.9	4.6
14	6.4	3.1	5.2	4.5	6.0	3.9	6.8	3.0	3.9	4.8
15	6.2	3.1	5.0	3.9	5.7	3.4	6.9	2.8	3.8	4.5
16	5.6	2.8	4.9	3.9	5.3	3.2	7.1	2.2	3.8	4.3
17	5.8	2.2	5.4	4.5	6.1	3.0	6.9	3.1	4.5	4.6
18<	6.6	2.9	5.2	4.1	5.8	3.1	6.1	3.4	3.9	4.6

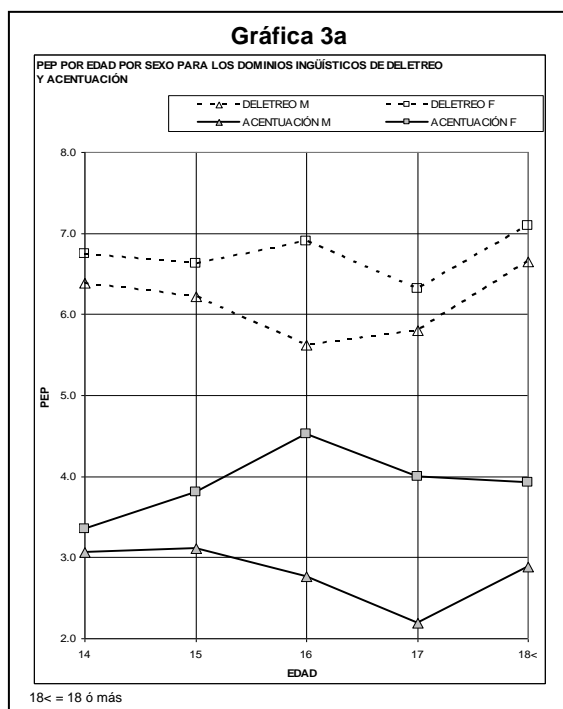
edad en las mujeres que en los varones. Además, aunque en ambos grupos los valores máximos de PEP se concentran en edades mayores, y los valores mínimos en edades intermedias, las mujeres de 18 años o más presentan valores máximos del PEP en 6 de los 9 dominios lingüísticos, mientras que en los varones, los del grupo de edad de 14 y 17 años comparten los valores máximos con el grupo de 18 años o más. En las mujeres, la mayoría de los valores máximos en dominios de lingüísticos superiores y complejos (desde lectura hasta razonamiento), se muestran en edades mayores, obedeciendo la lógica de que, para desempeñarse en los dominios superiores es necesario (aunque no suficiente) un grado de madurez cognitiva. En los varones, por el contrario, los valores máximos de PEP son un poco más frecuentes en el grupo de edad de 14 años, aunque otros grupos de edad también muestran frecuencias significativas de valores máximos. La lógica de la eficiencia en los dominios superiores, relacionada con la maduración cognitiva, se conserva, aunque en forma menos marcada: solamente el dominio del razonamiento verbal tiene su máxima eficiencia en el grupo de edad de 18 años o más. Notablemente también, tanto en las mujeres como en los varones el PEP máximo en deletreo se presenta en el grupo de edad de 18 años o más, mientras que aquél de acentuación se presenta a edades menores, 14 y 15 años en los varones y 16 años en las mujeres.

Respecto a los valores mínimos de PEP, puede notarse que la caída del PEP en el desempeño global en el grupo de edad de 16 años no se debe a una falla profunda en uno o dos dominios sino a una falla menos marcada en 6 de los 9 dominios lingüísticos, es decir, una falla generalizada a través de los dominios. Con las mujeres sucede algo similar, pero en el grupo de edad de 17 años, aunque mucho menos marcado.

Las Gráficas 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f y 3g muestran los PEP por sexo, por edad, para los 9 dominios lingüísticos, para ilustrar los datos presentados en la Tabla 72. La Gráfica 3a muestra estos PEP para los dominios de DELETREO y ACENTUACIÓN; puede observarse un comportamiento del PEP similar entre los sexos a través de los grupos de edad, excepto en los grupos de edad de 16 y 17 años donde se observa un ensanchamiento de la diferencia entre el PEP de mujeres y el de varones. En el caso del dominio de DELETREO, el ensanchamiento se debe a un mejor desempeño en las mujeres a los 16 años y un desempeño más pobre en los varones a esta edad. En el caso del dominio de

ACENTUACIÓN, se debe a un mejor desempeño de las mujeres a los 16 años y a un desempeño más pobre de los varones a los 17.

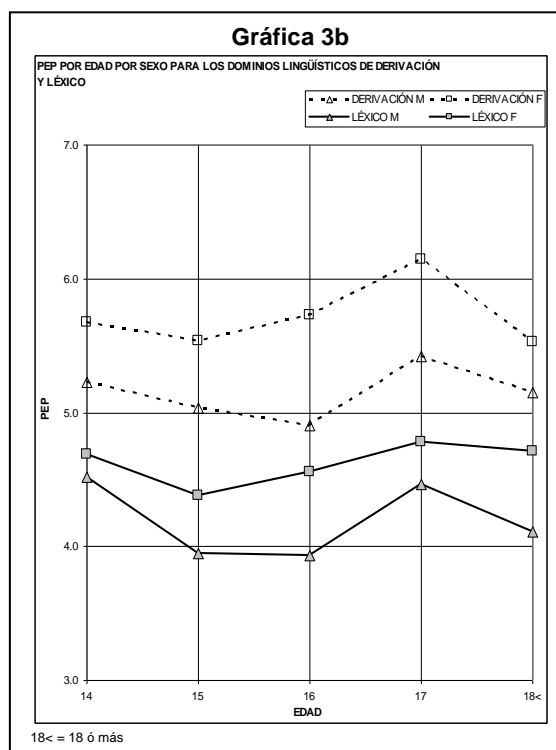
La Gráfica 3b muestra los PEP por sexo por edad para los dominios de DERIVACIÓN y LÉXICO. A pesar de las diferencias en los valores de los PEP, el comportamiento a través de los grupos de edad es muy similar en los dos dominios en los dos sexos, con una caída que se prolonga a través de los grupos de edad de 15 y 16 años, una recuperación a los 17 años y una nueva caída a los 18 años o más.

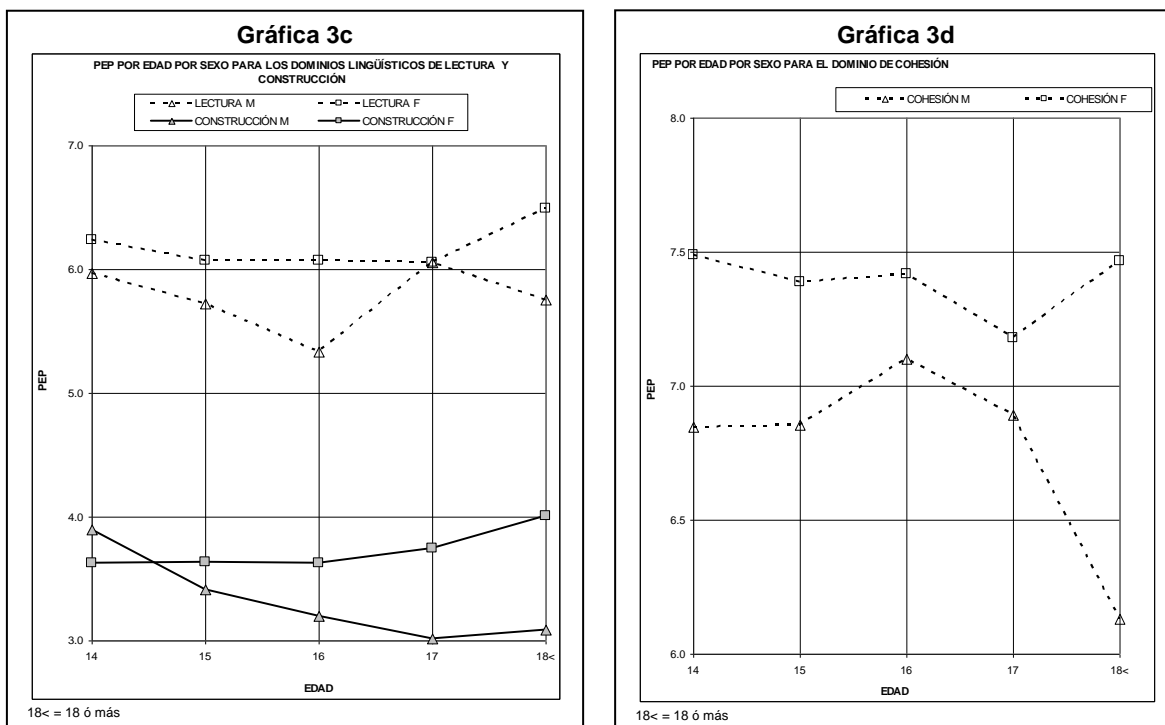


los 18. La eficiencia en lectura mostrada por el grupo de edad de 17 años es uno de los pocos casos en los que los varones empatan con las mujeres.

Respecto al dominio de construcción, que se mostró como el segundo dominio más difícil, después de razonamiento verbal, puede verse que la actuación de las mujeres se mantiene relativamente estable incrementándose lentamente hacia las edades mayores, mientras que la actuación de los varones muestra una caída más dramática, desde su actuación máxima, *mejor que la de las mujeres*, en el grupo de edad de 14 años, hasta su actuación mínima en los grupos de edad mayores.

La Gráfica 3c muestra los PEP por sexo por edad para los dominios de LECTURA y CONSTRUCCIÓN. Como puede verse, el desempeño en lectura de las mujeres se mantiene estable de los 14 a los 17 años y se incrementa a los 18 años o más. Los varones repiten su tendencia a ser más eficientes a los 14 años, menos y menos eficientes a los 15 y 16 años, muy eficientes a los 17 y no tanto a

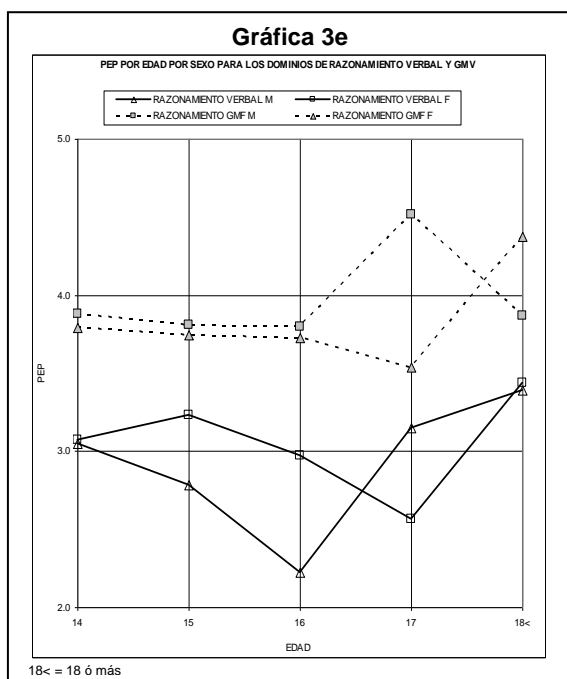




La Gráfica 3d muestra el PEP por sexo por edad para el dominio de COHESIÓN. Este dominio, en contraste con el anterior, es el dominio más fácil del Examen, con un desempeño global promedio de 7 para toda la población. Es interesante el hecho de que la mayor contribución a este alto promedio la hacen las mujeres de 14 años y los varones de 16; este es el único dominio lingüístico en el que los varones de 16 años se muestran eficientes. El comportamiento del promedio en las mujeres en este dominio a través de los grupos de edad es de una caída suave, desde un máximo a los 14 años hasta un mínimo a los 17, para recuperar el valor máximo a los 18 años o más. El comportamiento del promedio en los varones a través de los grupos de edad es atípico, según lo que hemos visto hasta ahora en otros dominios, con un incremento en la eficiencia hasta alcanzar un máximo a los 16 años y luego caer agudamente hasta un mínimo a los 18 años o más. La diferencia en el comportamiento del promedio entre uno y otro sexo también es atípica. Aquí la diferencia se reduce en la zona media de edades.

La Gráfica 3e muestra el PEP por sexo por edad para los dominios de RAZONAMIENTO VERBAL y RAZONAMIENTO GMV. Como puede verse, en ambos dominios se presentan, a edades mayores, promedios mayores a los de las mujeres a esas edades. En el caso del razonamiento verbal, que es de los dominios más difíciles, el comportamiento del promedio en los dos sexos es bastante típica, con un máximo a los 14 años y una caída hasta los 16 años; a los 17 años los varones incrementan la eficiencia a valores mayores que las mujeres, mientras las mujeres continúan con la caída que se inició a los 15 años; a los 18 años los dos sexos se juntan en un máximo.

En el dominio de razonamiento GMV, los valores del promedio para ambos sexos se mantienen muy similares a través de los grupos de edad de los 14 a los 16 años. A los 17 años, las mujeres incrementan su eficiencia mientras que en los varones ésta decae. Esta situación se revierte a los 18 años, con un incremento en la eficiencia en los varones hasta valores mayores que los de las mujeres a esa edad.



Todo el conjunto de variaciones en sexo, edad y dominio lingüístico indica, por un lado, que las diferencias entre los sexos disminuyen o se revierten a mayores edades y a mayor complejidad del dominio. Por otro lado, indican que, además de la integración de las dos variables sexo y edad en una sola con 10 combinaciones sexo-edad, también es necesario contemplar el dominio lingüístico como un elemento de

combinación; dicho de otra manera, cada uno de las diez combinaciones sexo-edad muestra un comportamiento diferente en cada uno de los dominios lingüísticos.

Tabla 74

Desviación estándar por edad por sexo para los nueve dominios lingüísticos y el desempeño global.

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.7	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
MUJERES										
14	1.8	2.0	1.6	1.4	1.3	2.1	1.4	1.8	1.8	1.0
15	1.6	2.3	1.6	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	2.0	0.9
16	1.9	2.7	1.8	1.6	1.3	1.7	1.8	1.7	1.9	1.1
17	1.5	2.1	1.5	1.2	1.2	2.0	2.0	1.3	1.5	0.7
18<	1.1	2.1	1.8	1.4	1.1	2.1	1.1	1.8	2.0	0.9
VARONES										
14	1.9	2.2	1.9	1.5	1.3	1.9	1.5	1.8	2.0	0.9
15	1.8	2.3	1.8	1.5	1.3	1.9	1.7	1.8	2.0	0.9
16	1.9	2.2	1.6	1.5	1.4	1.8	1.5	1.7	2.0	0.9
17	2.1	2.1	1.9	1.2	1.2	1.8	1.3	1.8	2.2	0.9
18<	1.9	2.1	2.0	1.4	1.4	1.7	2.1	1.7	2.0	0.8

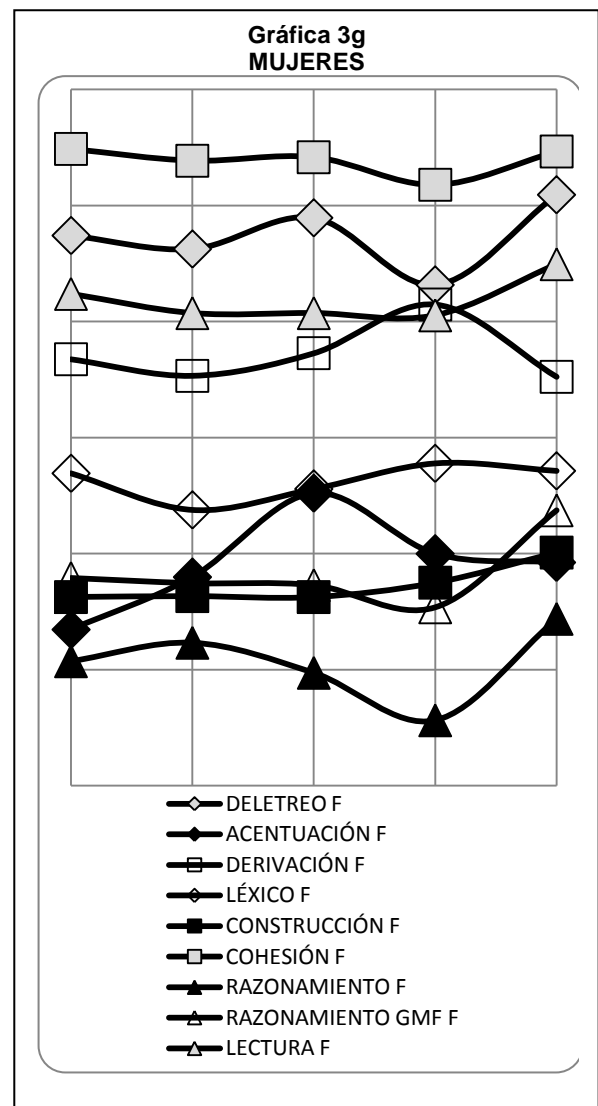
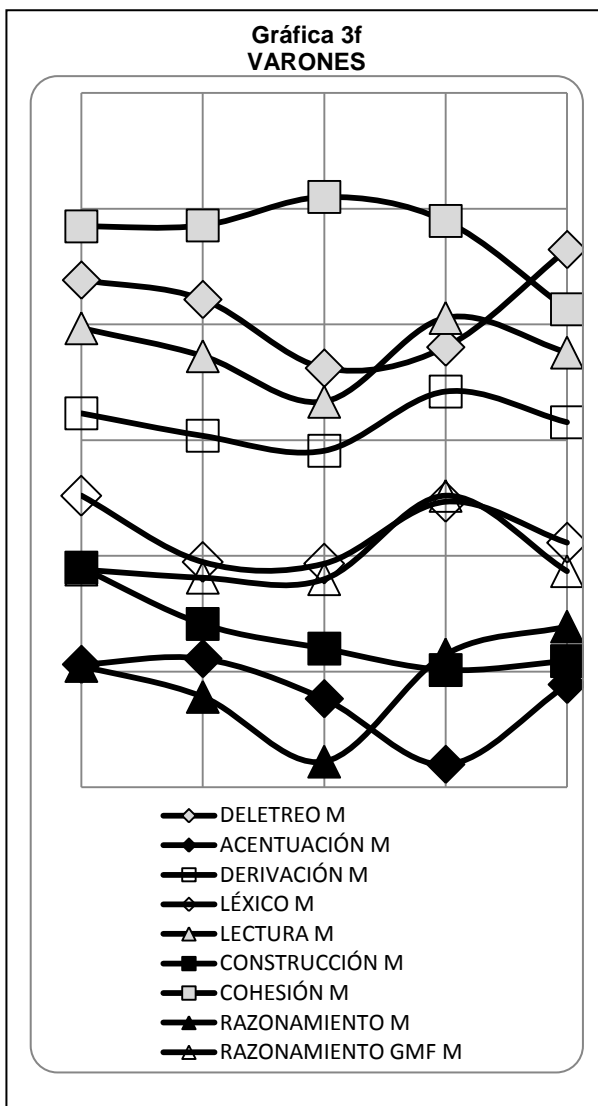
Un parámetro más que brinda luz sobre esta tríada sexo-edad-dominio lingüístico es el de la Desviación Estándar (DE). Este parámetro es un indicador del grado de homogeneidad hacia el interior de un conjunto, alrededor de un valor medio (en este caso, la eficiencia en el desempeño). La Tabla 74 muestra justamente los valores de la DE para la población global y para los grupos sexo-edad; los valores promedio se muestran en la Tabla 73.

En la Tabla 74 se han marcado en gris los valores de la DE superiores al valor poblacional, indicando que la homogeneidad

se reduce en el grupo de sexo-edad. Como puede verse, de los 100 valores de DE incluidos, 32 son iguales a la DE de la población y 41 son menores, lo que indica que el

proceso de agrupación rinde gran número de grupos más homogéneos que la población global, es decir, es *natural*.

Respecto a los 27 casos en los que la DE se incrementó, rindiendo grupos más heterogéneos, 14 de ellos son grupos de edad del sexo masculino y 13 son mujeres. En el caso de los varones, el efecto de heterogenización parece estar relacionado con dos dominios: deletreo y derivación, mientras que en el caso de las mujeres, la heterogenización está relacionada a un grupo de edad: 16 años, y a un dominio: construcción. El incremento en la desviación estándar significa que el PEP está hecho de pequeños grupos de eficiencia distribuidos a todo lo largo del intervalo de variación, y no, como podría creerse, de un gran grupo de sujetos con EP cercanas al PEP. Para el caso que nos ocupa, significa que hay tantos varones muy eficientes como muy deficientes en deletreo y derivación a cualquier edad; significa que hay tantas mujeres muy eficientes como muy deficientes en cinco de los nueve dominios, a los 16 años.



Alimentación y desempeño lingüístico

Por ‘alimentación’ entendemos la composición de la dieta del sujeto. El Cuestionario de Vida puso a disposición de los sujetos una lista de 16 elementos de dieta para que el sujeto seleccionara aquellos que forman parte de su dieta cotidiana, y los calificara de acuerdo a la frecuencia de consumo. Para asignar esta calificación se proporcionó una clave que se muestra en la Tabla 75.

Tabla 75

Clave para la calificación de alimentos por frecuencia de consumo

Diario, más de una vez al día	5
Diario, una vez al día	4
Más de tres veces a la semana	3
Dos veces a la semana	2
Una vez a la semana	1
Menos de una vez a la semana	0

La Tabla 76 muestra los coeficientes de correlación entre la frecuencia de consumo de cada alimento y la eficiencia en cada dominio lingüístico y en desempeño global. Se han marcado en gris los coeficientes que resultaron con signo negativo; el signo negativo indica que hay una correlación inversa entre la ingesta del alimento en particular y la eficiencia en el dominio lingüístico particular. Esta correlación inversa puede concebirse, en este caso, de dos maneras: la primera es pensar que los sujetos deficientes en tal dominio consumen tal alimento con mayor frecuencia, y la segunda es pensar que los sujetos que consumen tal alimento con mayor frecuencia son deficientes en tal dominio.

Desde la perspectiva de la frecuencia de consumo de elementos alimenticios, puede verse que los elementos con mayor número de correlaciones positivas significativas son frutas y legumbres (5), leche (4), huevo (3) y avena (3). Como resultado, estos cuatro alimentos muestran coeficientes de correlación altos con el desempeño global. Por otro lado, los elementos alimenticios con mayor número de correlaciones negativas fueron carne de cerdo (4), arroz (5) y complejos vitamínicos (5). Como resultado, estos alimentos muestran coeficientes de correlación bajos o de plano negativos con el desempeño global.

Desde la perspectiva de la eficiencia en dominios lingüísticos, puede verse que el dominio lingüístico de léxico es el que se correlaciona positiva y significativamente con más elementos alimenticios (9). En segundo lugar están deletreo, derivación y razonamiento GMV (4). En dos dominios lingüísticos, acentuación y cohesión, se presentan correlaciones negativas con 7 y 6 alimentos, respectivamente.

Para determinar el efecto de la frecuencia de consumo de alimentos positivamente relacionados con la eficiencia global, seguimos un procedimiento que estaremos siguiendo para todos los incisos que nos quedan por abordar y que consiste de cinco pasos:

- 1) Se determinan los rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con la eficiencia en el desempeño global (v. g. en el caso de la alimentación, los rasgos *leche, frutas y/o legumbres, huevo, y avena*, en ese orden).
- 2) Se calcula un valor de incidencia positiva, sumando las incidencias de cada uno de los rasgos positiva y significativamente relacionados con la eficiencia global (v. g. el sujeto con clave 132 declara que toma leche y come frutas y/o legumbres y huevo más de una vez al día pero no come avena; su incidencia positiva es de 15).

Tabla 76
Correlaciones entre frecuencia de consumo de elementos alimenticios y eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global

ALIMENTO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Correlaciones positivas significativas	Correlaciones negativas
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G		
Leche	0.144	0.036	0.165	0.204	0.129	0.090	0.041	0.085	0.055	0.194	4	0
Frutas y/o legumbres	0.164	0.028	0.116	0.205	0.118	0.090	0.045	0.107	0.038	0.185	5	0
Huevo	0.133	0.064	0.139	0.106	0.078	0.021	-0.027	0.053	0.048	0.130	3	2
Avena	0.131	-0.011	0.081	0.173	0.108	0.055	0.016	0.058	0.037	0.128	3	1
Tortillas	0.087	0.001	0.078	0.116	0.056	0.034	0.001	0.048	0.053	0.097	1	0
Pan blanco (salado)	0.082	0.015	0.079	0.086	0.041	0.050	0.001	0.037	0.060	0.095	0	0
Pan dulce	0.045	-0.026	0.101	0.136	0.072	0.082	0.001	0.048	0.026	0.095	2	1
Carne de res	0.042	-0.050	0.071	0.161	0.085	0.023	-0.009	0.075	0.032	0.080	1	2
Pollo	0.064	-0.037	0.074	0.119	0.089	0.013	-0.009	0.037	0.048	0.076	1	2
Queso	0.064	-0.037	0.074	0.119	0.089	0.013	-0.009	0.037	0.048	0.076	1	2
Cereal empacado	0.058	-0.007	0.045	0.065	0.010	0.035	0.021	0.012	-0.006	0.047	0	1
Chile o salsa picante	0.033	0.003	0.026	0.069	0.067	0.033	0.002	-0.002	-0.002	0.044	0	2
Frijoles	0.038	0.006	0.019	0.058	0.021	0.046	0.010	-0.015	0.014	0.040	0	1
Arroz	0.005	0.043	-0.018	-0.013	-0.019	0.019	-0.018	0.011	-0.007	0.005	0	5
Complejos vitamínicos	0.001	0.030	-0.015	-0.004	-0.042	0.020	0.018	-0.017	-0.024	-0.003	0	5
Carne de cerdo	-0.002	-0.062	-0.031	0.040	0.002	0.001	-0.049	0.018	0.034	-0.014	0	4
Correlaciones positivas significativas	4	0	4	9	3	0	0	1	0	4		
Correlaciones negativas	1	7	3	2	2	0	6	3	4	2		

- 3) Con base en este valor, se segrega a la población en dos grupos, uno que presente valores altos a medios de incidencia positiva y otro que presente valores de medios a mínimos de ésta, aplicando el valor de la mediana para dividir a la población en dos grupos más o menos iguales (v. g. en el caso de la alimentación la incidencia positiva varía en un intervalo de 0 a 20 y la mediana está en 11).
- 4) Se calculan los parámetros estadísticos básicos para cada uno de los grupos.
- 5) Se comparan los valores de estos parámetros.

Es importante notar que este procedimiento no contempla los rasgos de vida del campo abordado que se correlacionan negativamente con la eficiencia en el desempeño global. Estrictamente debimos haber segregado a la población en un tercer grupo con un coeficiente de incidencia negativa calculado de la misma forma que describimos arriba, y de hecho así lo hicimos inicialmente (v. g. en el caso de la alimentación, *complejos vitamínicos* y *carne de cerdo* se correlacionan negativamente con la eficiencia en el desempeño global). Lo que sucedió fue que en muchos campos se presentan muchos sujetos que presentaron rasgos de vida positivamente correlacionados al mismo tiempo que rasgos negativamente correlacionados, con lo cual era imposible asignarlos a un grupo de

los tres (v. g. sujetos que consumen complejos vitamínicos y toman leche con alta frecuencia).

Tabla 77

PEP por grupo de eficiencia con base en la incidencia positiva, por dominio lingüístico.

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	
ALTO	6.7	3.4	5.6	4.5	6.1	3.7	7.1	3.1	3.9	4.9	512
BAJO	6.1	3.2	5.0	4.0	5.7	3.4	7.0	2.8	3.7	4.5	467
Diferencia	0.6	0.2	0.6	0.5	0.4	0.3	0.1	0.3	0.2	0.4	

Para comparar las eficiencias entre los grupos segregados por el factor positivo de alimentación, realizamos los pasos 4 y 5 del procedimiento descrito arriba. La Tabla 77 muestra los resultados de esta aplicación. La Gráfica 4 ilustra estos datos. Puede verse que, si

bien el grupo con alta incidencia positiva mantiene el valor de sus PEPs a través de los distintos dominios más altos que el grupo con incidencia positiva media a baja, la diferencia nunca rebasa los dos o tres reactivos, y llega a ser mínima. La diferencia en el desempeño global es apenas de 0.4, lo que implica de 11 reactivos.

Tabla 77b

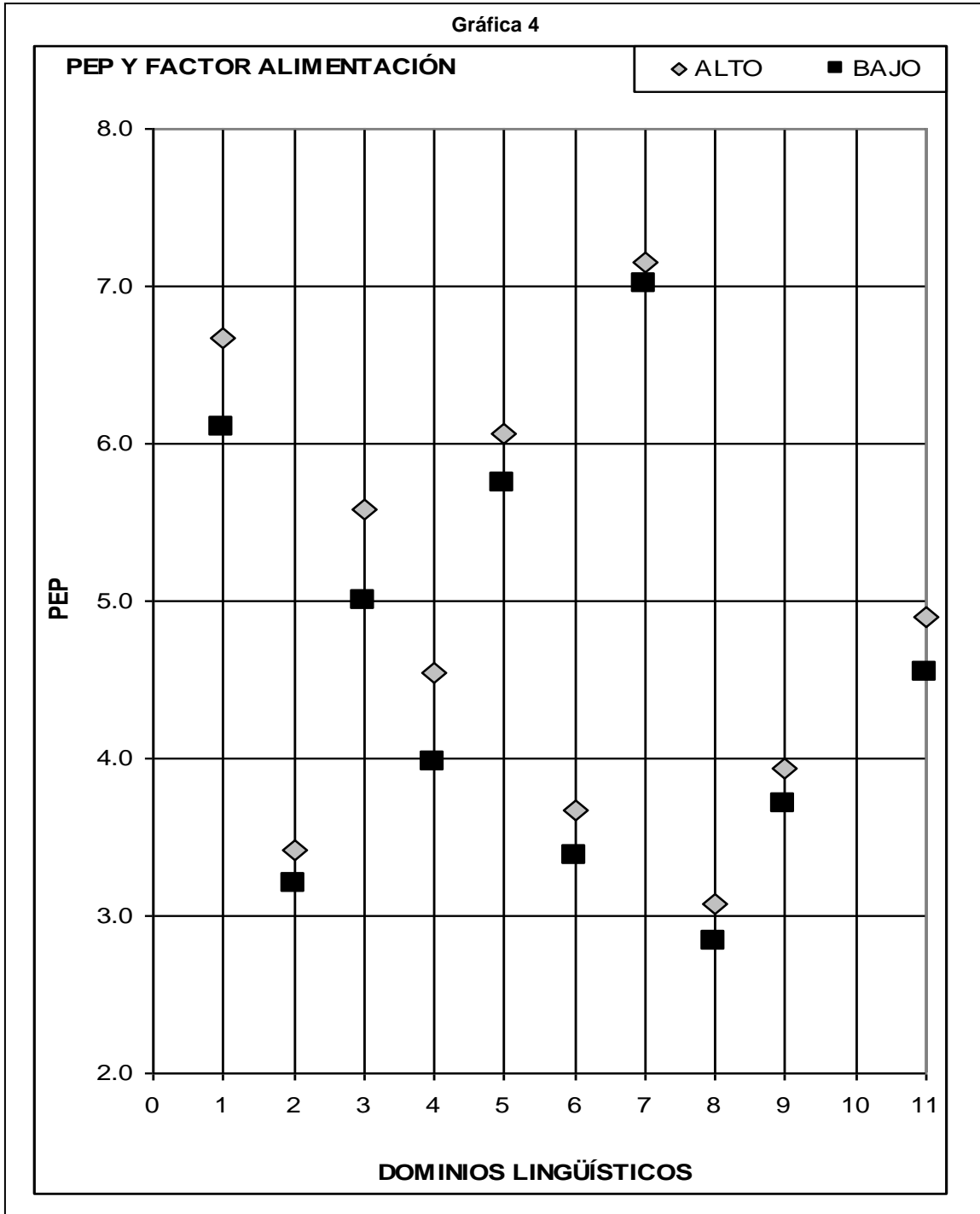
PEP por grupo de eficiencia con base en el factor positivo de alimentación, por dominio lingüístico por sexo

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	
Mujeres											
ALTO	7.0	3.9	5.9	4.7	6.2	3.8	7.5	3.2	3.9	5.1	235
BAJO	6.3	3.5	5.3	4.3	6.0	3.4	7.3	3.0	3.6	4.8	175
Diferencia	0.7	0.4	0.6	0.4	0.2	0.4	0.2	0.2	0.3	0.3	
Varones											
ALTO	6.4	3.0	5.3	4.4	5.9	3.5	6.9	2.9	4.0	4.7	277
BAJO	6.0	3.0	4.8	3.8	5.6	3.4	6.8	2.7	3.7	4.4	292
Diferencia	0.4	0.0	0.5	0.6	0.3	0.1	0.1	0.2	0.3	0.3	

Como puede verse en la Gráfica 4, la diferencia entre el PEP del grupo alto y del grupo bajo se muestra más marcada en los dominios lingüísticos básicos e intermedios, *deletreo*, *derivación* y *léxico*, y su expresión más reducida se muestra en el dominio de cohesión.

Para determinar si el efecto de la incidencia positiva en la alimentación difiere con el sexo, aplicamos una segregación mayor, con este criterio. La Tabla 77b muestra los resultados

de esta aplicación. Como puede verse, el incremento en la eficiencia en deletreo y derivación, en el grupo alto, se debe a la actuación de las mujeres del grupo alto, mientras que el incremento en la eficiencia en léxico se debe a los varones del grupo alto.



La Tabla 78 muestra la desviación estándar para los grupos ALTO y BAJO, sin considerar el sexo, y para aquellos considerando el sexo. Se han marcado aquellos valores que rebasan la DE de la población. Como puede verse, para el caso de los grupos ALTO y BAJO sin considerar el sexo, de los 20 valores posibles, 14 son iguales a la DE de la población, 2 son mayores y 4 son menores; esto indica que la agrupación por incidencia positiva de alimentación es apenas justificable. Una vez que se introduce el sexo como criterio de agrupación, los grupos adquieren mayor homogeneidad, aunque la reducción de la dispersión no es tan marcada como en los grupos por sexo y edad.

Una vez abordado el tema de la alimentación desde la estadística y los parámetros básicos que expusimos, aparece como indispensable el análisis de los cuatro elementos alimenticios que se mostraron más positivos y que dieron lugar a lo que llamamos ‘factor positivo de alimentación’ sobre el cual basamos todo el análisis.

Tabla 78
Desviación estándar por grupos de alimentación, para los nueve dominios lingüísticos y el desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.7	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
Población										
ALTO	1.7	2.3	1.7	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	2.0	0.9
BAJO	1.9	2.3	1.7	1.5	1.3	1.8	1.6	1.7	1.9	0.9
Mujeres										
ALTO	1.6	2.3	1.6	1.4	1.3	2.1	1.6	1.8	1.9	0.9
BAJO	1.7	2.2	1.6	1.5	1.3	1.9	1.5	1.7	1.9	0.9
Varones										
ALTO	1.8	2.1	1.8	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.1	0.9
BAJO	1.9	2.3	1.8	1.4	1.3	1.8	1.7	1.7	2.0	0.8

Al elaborar el Cuestionario de Vida, y la parte que se refiere a alimentación, estábamos en el entendido de que la alimentación es un rasgo de vida biológico; más aún, coincidíamos con los proponentes de la idea de que una dieta rica en proteínas promueve un mejor desarrollo de las facultades intelectuales, mientras que una dieta rica en carbohidratos lo entorpece²⁸. Sin embargo, gradualmente hemos ido modificando nuestra visión ante el hecho incontrovertible de que los seres humanos somos omnívoros, que consumimos una gran diversidad de alimentos entre los cuales se encontrarán algunos promotores, otros entorpecedores, y aún otros inocuos, del desarrollo intelectual. Más aún, lo que hemos estado observando en los resultados es que la composición de la dieta es un hecho social que está íntimamente relacionado con una particular forma de vida que el núcleo familiar practica. Esta idea se apoya en el hecho de que hay combinaciones de alimentos de la lista cuya incidencia se correlacionan positivamente (v. g. cereal empacado / leche / carne de

²⁸ El efecto de la dieta sobre el desarrollo de las facultades intelectuales es un área de estudio que ha pasado por distintas etapas en cada una de las cuales han influido distintas vertientes de conocimiento. En el caso del contenido proteínico de la dieta, por ejemplo, el análisis se ha ido refinando hasta determinar que la influencia de este contenido no se circunscribe al contenido proteínico en general, sino al contenido de ciertas proteínas en ciertas cantidades; estamos ahora en una etapa en la que se están descubriendo proteínas que no conocíamos y por ende tampoco sabíamos sobre su efecto en el desarrollo. Otro ejemplo es el estudio del cerebro como consumidor de energía para la realización de sus funciones; energía que puede provenir de proteínas, pero también de azúcares, o del mismo oxígeno. Aún otro ejemplo se encuentra en el estudio de la eficiencia de un alimento como fuente de energía contra la inversión de energía requerida para su metabolismo. De tal manera que estamos apenas vislumbrando la razón por la cual una persona que se alimenta exclusivamente de proteína animal no se desarrolla mejor, intelectualmente, que una persona que consume exclusivamente proteína vegetal.

res), y otras cuya incidencia se correlacionan negativamente (v. g. tortillas / cereal empacado, o frijoles / cereal empacado). Esto significa que las familias que consumen con frecuencia cereal empacado tienden a consumir con frecuencia leche y carne de res, y a no consumir con frecuencia tortillas o frijoles. Además, el cereal empacado es un bien comercial global; es decir, se produce industrialmente a nivel nacional o mundial, y se distribuye para su venta en sitios de multiventa: supermercados o tiendas de abarrotes de cierto nivel; de hecho habla de un ambiente urbano. En contraste, las tortillas y los frijoles se producen y distribuyen localmente, incluso dentro del núcleo familiar; hablan de un ambiente rural. A riesgo de exagerar, uno podría dar por sentadas muchas características de una familia sabiendo solamente si consume cereal empacado o no, si consume pan blanco o tortillas, si consume vegetales verdes o frijoles.

Tabla 79
Cantidad de sujetos que consumen alimentos con correlación positiva

Leche	540
Frutas y/o legumbres	449
Huevo	194
Avena	94

La Tabla 79 muestra la incidencia de selección de los cuatro alimentos positivos con frecuencia de consumo de una vez al día o más. Como puede verse, contrario a lo que suponíamos al elaborar el Cuestionario, el consumo frecuente de estos alimentos no es generalizado. Solamente la leche es consumida por más de la mitad de la población con una frecuencia de una vez al día o más. Las frutas y legumbres, sobre las que nosotros habíamos puesto grandes esperanzas, son consumidas con esa frecuencia por menos de la mitad de la población. Sólo 20% de la población consume huevo diariamente, y menos del 10% de la población consume avena con esa frecuencia.

la Tabla 80 muestra los coeficientes de correlación entre estas incidencias. Puede verse una combinación muy correlacionada entre el consumo frecuente de leche, frutas y legumbres, y avena, y también con el consumo de huevo pero menos marcada. Esta combinación representa una configuración nutritiva favorable y balanceada. Si la familia es urbana, habla de un hogar suficientemente estructurado como para poner a disposición de sus integrantes estos elementos. En su expresión más estricta, está hablando de un conjunto de sujetos menor al 10% de la población, y en la más amplia a un conjunto menor de 20%.

Tabla 80
Correlaciones entre los alimentos positivos

	Huevo	Avena	Frutas y legumbres
Leche	0.149	0.227	0.485
Huevo		0.130	0.189
Avena			0.336

Régimen vigilia-sueño, condiciones de sueño y contenido onírico, y desempeño lingüístico

El régimen vigilia / sueño se refiere justamente a la razón y distribución de las horas de vigilia contra las horas de sueño. En el Cuestionario de Vida se abordaron otros aspectos del sueño como las condiciones en las que el sujeto acostumbra dormir y el contenido onírico de los sueños, propiamente dichos. Con la pregunta: ‘*Seleccione la(s) opción(es) que describan su régimen de vigilia/sueño*’, el sujeto podía seleccionar aquellas opciones que considerara pertinentes de una lista de 18 opciones. 7 de estas opciones describen el régimen vigilia sueño, propiamente dicho; 6 describen las condiciones en las que el sujeto acostumbra dormir, y 5 se refieren al contenido onírico de los sueños.

Tabla 81
Correlaciones entre régimen vigilia / sueño y eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Frecuentemente siente que no ha dormido suficiente	0.065	0.045	0.067	0.111	0.111	0.041	0.071	0.073	0.078	0.137	161
Solo duerme en la noche, casi nunca duerme durante el día	0.032	0.018	0.077	0.119	0.109	-0.028	0.058	0.105	0.003	0.102	487
Casi nunca completa 8 horas de sueño en un día	0.095	0.075	0.023	0.029	0.024	0.041	0.023	0.026	0.007	0.077	262
Se duerme después de las 11 p.m. y despierta después de las 9 a.m.	-0.023	-0.008	0.019	0.046	0.007	0.025	-0.001	0.047	0.029	0.029	96
Duerme como 5 horas en la noche y duerme una siesta después de comer	0.042	0.057	0.001	-0.003	-0.013	-0.033	0.005	0.001	-0.008	0.011	64
Se duerme como a las 11 p.m. y despierta como a las 7 a.m.	0.006	0.014	0.052	-0.041	-0.088	-0.005	0.004	-0.022	0.001	-0.010	489
Se duerme después de las 11 p.m. y despierta a las 7 a.m.	-0.014	-0.029	-0.048	-0.073	-0.067	-0.052	-0.039	-0.016	0.037	-0.060	121

La Tabla 81 muestra los coeficientes de correlación de los 7 rasgos referentes al régimen vigilia / sueño con la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. También incluye la incidencia por rasgo. Puede verse que dos de estos rasgos: ‘*Frecuentemente siente que no ha dormido suficiente*’ y ‘*Solo duerme en la noche, casi nunca duerme durante el día*’ se correlacionan positiva y significativamente con la eficiencia en desempeño global, mientras que ‘*Se duerme como a las 11 p.m. y despierta como a las 7 a.m.*’ y ‘*Se duerme después de las 11 p.m. y despierta a las 7 a.m.*’ se correlacionan negativamente con esta eficiencia.

Ambos grupos, los correlacionados positivamente y los correlacionados negativamente con el desempeño global abarcan más de un tercio de la incidencia. Sin embargo, debe recordarse que el sujeto puede seleccionar más de un rasgo y que ninguno de los cuatro rasgos mencionados excluye a otro; dicho de otra manera, cualquier sujeto pudo seleccionar un rasgo positivo y uno negativo.

De manera que los dos rasgos positivamente correlacionados con el desempeño global pasaron a formar parte del factor positivo para vigilia / sueño.

La Tabla 82 muestra los coeficientes de correlación entre la incidencia de los 6 rasgos que se refieren a las condiciones en las que el sujeto duerme y la eficiencia en el desempeño lingüístico. También incluye la incidencia por rasgo. Puede verse que el efecto de estos rasgos sobre la eficiencia es muy débil, con un solo rasgo positiva y significativamente correlacionado con la eficiencia en el desempeño. No hay correlaciones negativas con la eficiencia en desempeño global; se presentan sólo en ciertos dominios en 10 casos y siempre con valores absolutos bajos.

Tabla 82
Correlaciones entre condiciones de sueño y eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Duerme con otras personas en la habitación, que también duermen	0.067	0.072	0.127	0.113	0.098	0.026	0.023	0.014	0.018	0.115	466
Duerme con una luz prendida	0.036	0.048	0.053	0.064	0.071	0.069	0.022	0.057	0.034	0.096	83
Tarde en la noche se queda dormido en cualquier parte	0.041	-0.045	0.045	0.068	0.077	0.043	0.009	0.049	-0.026	0.046	66
Duerme solo y a oscuras	0.020	-0.028	0.030	0.055	-0.015	0.004	0.005	0.074	-0.013	0.025	296
Se queda dormido en cualquier parte a cualquier hora	0.037	0.005	0.009	0.067	0.031	-0.028	0.022	0.004	-0.035	0.019	39
Duerme en una habitación donde hay otras personas que pueden estar despiertas y platicando	-0.020	0.035	0.022	0.018	0.003	0.017	-0.063	-0.050	0.039	0.004	140

De manera que este campo de vida nos brinda un solo rasgo para formar parte del factor positivo sueño / vigilia: *duerme con otras personas en la habitación, que también duermen*.

La Tabla 83 muestra los coeficientes de correlación entre la incidencia de los 5 rasgos referentes al contenido onírico y la eficiencia en el desempeño en los dominios y global. Puede verse que, en contraste con el campo anterior, las correlaciones son bastante más altas, con 3 de los 5 rasgos mostrándose positiva y significativamente correlacionados con la eficiencia en el desempeño global. Estos tres rasgos describen un contenido onírico de moderado a muy vívido y detallado. Por supuesto, los sujetos que optan por sueños moderados (v. g. *sueña poco y casi no recuerda lo que soñó*) son distintos de aquellos que optan por sueños vívidos (v. g. *sueña a menudo, sueños largos y detallados*), pero ambos conjuntos se correlacionan significativamente con el de los sujetos que *tienen pesadillas, pero pocas veces*. De manera que este campo de vida nos brinda tres rasgos para formar parte del factor positivo vigilia / sueño.

Por otro lado, sólo un rasgo, *nunca sueña*, se correlaciona negativamente con el desempeño global y con cuatro de los dominios lingüísticos. El rasgo restante, *frecuentemente tiene pesadillas* logra una correlación positiva muy baja con la eficiencia en el desempeño global, pero negativa en cuatro de los dominios lingüísticos.

El factor positivo vigilia / sueño se calculó con el procedimiento descrito en el inciso anterior, tomando en cuenta la incidencia de 6 rasgos:

- *frecuentemente siente que no ha dormido suficiente*
- *solo duerme en la noche, casi nunca duerme durante el día*
- *duerme con otras personas en la habitación, que también duermen*
- *sueña poco y casi no recuerda lo que soñó*
- *sueña a menudo, sueños largos y detallados*
- *tiene pesadillas pero pocas veces*

Tabla 83
Correlaciones entre contenido onírico y eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Sueña poco y casi no recuerda lo que soñó	0.075	0.073	0.143	0.139	0.103	0.083	0.122	0.119	-0.017	0.173	320
Sueña a menudo, sueños largos y detallados	0.095	0.018	0.091	0.161	0.140	-0.035	0.020	0.077	0.037	0.117	271
Tiene pesadillas pero pocas veces	0.066	0.018	0.077	0.119	0.109	-0.028	0.058	0.105	0.003	0.102	252
Frecuentemente tiene pesadillas	0.030	0.057	0.001	-0.003	-0.013	-0.033	0.005	0.000	-0.008	0.011	58
Nunca sueña	0.027	-0.048	-0.050	0.007	0.024	0.026	-0.077	-0.057	0.039	-0.025	35

El grupo ALTO se segregó con todos los sujetos que seleccionaron 3 o más de estos rasgos como pertinentes, mientras que el grupo BAJO se segregó con los sujetos que seleccionaron menos de tres de estos rasgos.

La Tabla 84 muestra los PEP para los grupos altos y bajos de la población y por sexo. Estos datos se ilustran en la Gráfica 5. Puede verse que el efecto de la segregación es diferente en cada caso. En el caso de la población total, las mayores diferencias en PEP al segregar por el factor vigilia / sueño se presentan en léxico y razonamiento verbal. Una vez que se aplica la segregación por sexo, en las mujeres la mayor diferencia en PEP se presenta en cohesión, y en menor medida en los dominios de deletreo y acentuación; en los varones ésta se muestra en acentuación y en menor medida en derivación. Por otro lado, en algunos dominios las diferencias son mínimas (v. g. en construcción escrita) e incluso en el dominio de razonamiento GMV la diferencia se revierte, con el grupo bajo logrando una mejor actuación que el alto.

Tabla 84

PEP de grupos altos y bajos con respecto al factor vigilia / sueño, para la población total y por sexo

GRUPOS	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
POBLACIÓN											
ALTO	6.6	3.5	5.6	4.6	6.1	3.6	7.2	3.3	3.8	4.9	361
BAJO	6.2	3.1	5.1	4.0	5.7	3.4	6.9	2.7	3.7	4.5	618
Diferencia	0.4	0.4	0.5	0.6	0.4	0.2	0.3	0.6	0.1	0.4	
MUJERES											
ALTO	6.8	3.7	5.8	4.8	6.3	3.7	7.5	3.4	3.8	5.1	199
BAJO	6.3	3.2	5.4	4.5	6.0	3.5	6.8	3.1	3.9	4.8	211
Diferencia	0.5	0.5	0.4	0.3	0.3	0.2	0.7	0.3	-0.1	0.3	
VARONES											
ALTO	6.5	3.7	5.4	4.2	5.9	3.5	7.2	2.8	3.7	4.8	162
BAJO	6.1	2.8	4.9	3.9	5.6	3.4	6.8	2.7	3.8	4.4	407
Diferencia	0.4	0.9	0.5	0.3	0.3	0.1	0.4	0.1	-0.1	0.3	

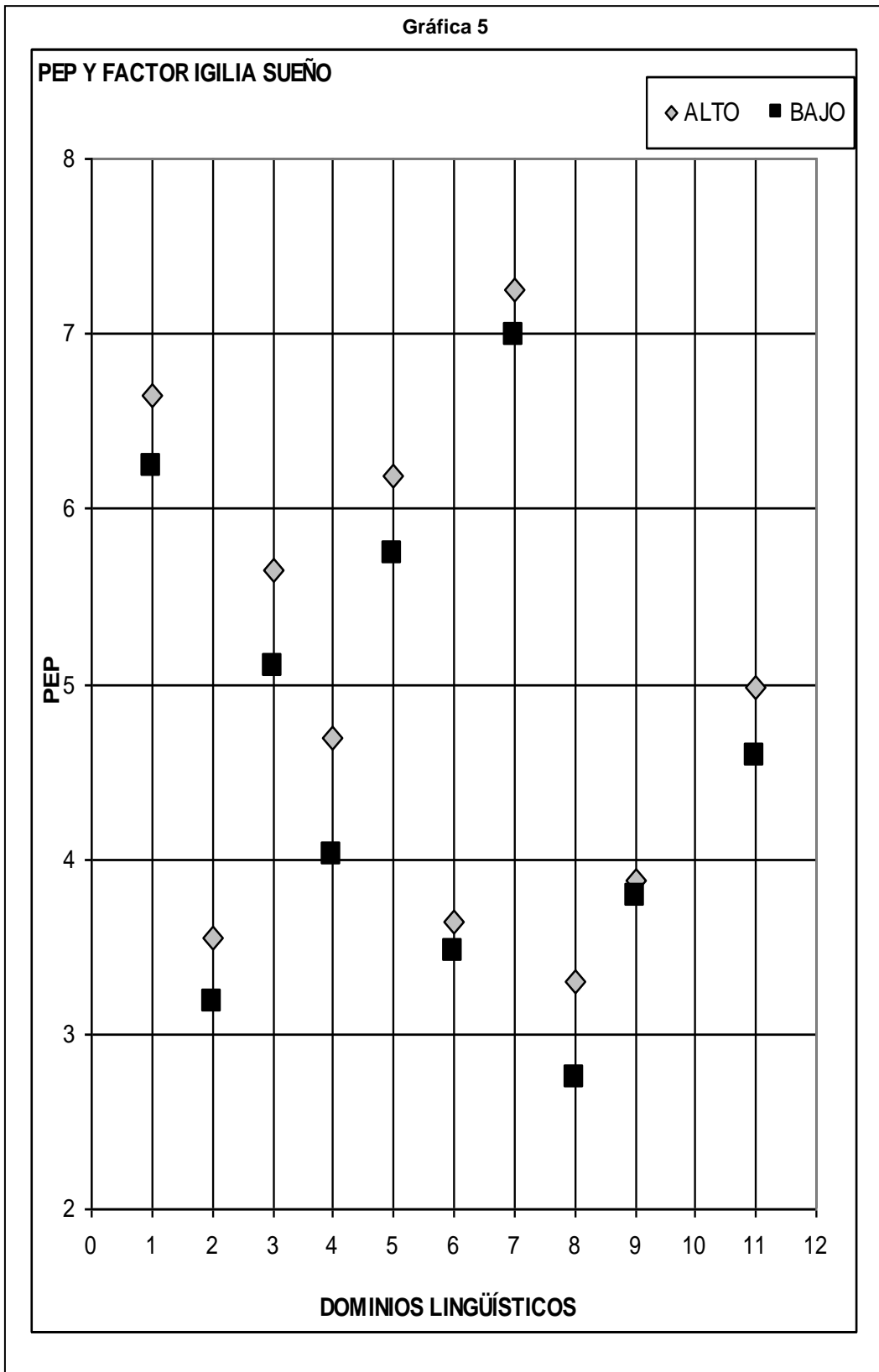
Estos resultados indican que el régimen vigilia / sueño, las condiciones de sueño y el contenido onírico afectan diferencialmente el desempeño de los sujetos en los distintos dominios lingüísticos. En particular, llama la atención el caso del razonamiento GMV, donde el efecto de la aplicación del factor, supuestamente positivo, de vigilia / sueño para la segregación, resulta ser negativo. También indican que estos rasgos de vida afectan de forma distinta a las mujeres que a los varones.

Para determinar la naturalidad de la segregación por el factor vigilia / sueño se calculó la desviación estándar de cada grupo resultante, como se muestra en la Tabla 85. Para la segregación en grupos alto y bajo de toda la población, independientemente del sexo, de los 20 valores posibles, solamente 2 son mayores que el valor poblacional, 14 son iguales a éste y 4 son menores, lo que indica una cierta naturalidad en la agrupación. Para el caso de los grupos alto y bajo en mujeres, de los 20 valores posibles, 3 son mayores que el valor poblacional, 13 son iguales a éste y 4 son menores. Y para los varones, de los 20 valores posibles, 2 son mayores que el valor poblacional, 9 son iguales y 8 son menores. Esto indica que el efecto homogenizador de la segregación es más marcado en los varones que en las mujeres. Interesantemente, para el dominio de razonamiento GMV, solamente un valor, varones-bajo, es menor al valor poblacional y es justamente donde el efecto del factor vigilia / sueño se revierte.

Tabla 85

Desviación estándar (DE) de grupos altos y bajos con respecto al factor vigilia / sueño, para la población total y por sexo

GRUPOS	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.7	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
POBLACIÓN										
DE ALTO	1.8	2.2	1.7	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
DE BAJO	1.7	2.3	1.7	1.4	1.3	2.0	1.7	1.7	2.0	0.9
MUJERES										
DE ALTO	1.8	2.3	1.9	1.5	1.3	1.9	1.7	1.8	2.0	0.9
DE BAJO	1.6	2.3	1.6	1.4	1.3	2.0	1.6	1.7	2.0	0.9
VARONES										
DE ALTO	1.9	2.2	1.8	1.5	1.3	1.8	1.6	1.8	2.0	0.8
DE BAJO	1.7	2.2	1.6	1.5	1.2	1.9	1.5	1.8	1.9	0.9



Estado de origen y desempeño lingüístico:

Tabla 86

Incidencia de los estados representados en la muestra como 'estado de origen.

E. DE MÉXICO	328	GUANAJUATO	27	QUERÉTARO	5
OAXACA	128	GUERRERO	25	CAMPECHE	5
PUEBLA	98	ZACATECAS	17	TABASCO	3
CHIAPAS	78	MICHOACÁN	12	TAMAULIPAS	2
VERACRUZ	65	S. L. POTOSÍ	11	YUCATÁN	2
HIDALGO	61	TLAXCALA	11	COAHUILA	1
DISTRITO FEDERAL	38	JALISCO	9	SINALOA	1
MORELOS	29	AGUASCALIENTES	9	CHIHUAHUA	1
		DURANGO	8	Q. ROO	1
		BAJA CALIFORNIA	7	COLIMA	1
		NAYARIT	6		

La población muestra de sujetos, como ya explicamos, se conformó fuera de nuestro control, con toda la generación ingresante, en el 2006, a la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. Esta Universidad acoge estudiantes de toda la República; de hecho, aplica exámenes de admisión, y convoca a ello, en todas las entidades federativas. La Tabla 86 muestra la conformación de la generación

del 2006 con respecto a cada uno de los estados de origen, y la incidencia, es decir, el número de sujetos que declaró a ese estado como su estado de origen. Como puede verse, de los 29 estados representados, solamente 8 estados muestran una incidencia suficiente como para ser incluidos en el análisis, y de éstos, solamente 5 pudieron ser comparados por sexo.

La Tabla 87 muestra los coeficientes de correlación entre el estado de origen y la eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global, para los ocho estados que tuvieron suficientes representantes.

Tabla 87

Correlaciones entre el estado de origen y la eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global

ESTADOS	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	INCIDENCIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
DISTRITO FEDERAL	0.109	0.021	0.127	0.113	0.076	0.020	0.037	0.077	0.082	0.137	38
ESTADO DE MÉXICO	0.046	-0.080	0.088	0.199	0.096	-0.002	0.051	0.059	0.030	0.087	54
MORELOS	0.001	-0.008	0.032	0.025	0.042	0.027	-0.002	0.042	0.009	0.033	30
HIDALGO	0.010	0.012	-0.023	-0.001	0.047	0.042	-0.025	-0.010	-0.002	0.010	330
VERACRUZ	0.011	0.027	-0.012	-0.019	-0.008	-0.030	-0.023	-0.014	-0.006	-0.013	65
PUEBLA	-0.052	-0.033	-0.006	-0.046	-0.026	-0.046	0.064	-0.012	0.009	-0.032	98
OAXACA	-0.020	0.122	-0.105	-0.144	-0.094	-0.042	-0.074	-0.052	-0.018	-0.074	127
CHIAPAS	-0.055	-0.039	-0.075	-0.110	-0.128	-0.023	0.021	-0.059	-0.066	-0.108	77

Como puede verse, los coeficientes son muy bajos; de los 80 valores posibles, 37 son positivos y 43 son negativos. La excepción es el Distrito Federal, donde los coeficientes son todos positivos, y significativos en tres dominios y en desempeño global. En el otro extremo está el estado de Chiapas, con casi todos los coeficientes negativos, significativos

en dos dominios y en desempeño global. Los sujetos del Estado de México, Morelos e Hidalgo se muestran moderadamente eficientes mientras que Veracruz, Puebla y Oaxaca ya presentan correlaciones negativas en la mayoría de los dominios y en desempeño global.

Tabla 88
PEP en dominios lingüísticos y desempeño global para los grupos por estado de origen

ESTADO DE ORIGEN	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7
DF	7.2	3.1	6.6	5.1	6.4	4.0	7.6	3.6	4.4	5.3
MORELOS	6.6	3.4	5.6	4.7	6.2	3.7	7.0	3.5	3.8	5.0
EDOMEX	6.5	3.1	5.5	4.7	6.1	3.5	7.2	3.1	3.9	4.8
HIDALGO	6.5	3.6	5.2	4.3	6.2	3.9	6.9	3.0	3.9	4.8
VERACRUZ	6.5	3.7	5.2	4.1	5.9	3.4	7.0	2.8	3.8	4.7
PUEBLA	6.1	3.1	5.3	4.1	5.8	3.3	7.4	2.9	3.9	4.6
OAXACA	6.3	4.1	4.8	3.7	5.6	3.3	6.7	2.8	3.7	4.6
CHIAPAS	6.0	3.0	4.9	3.7	5.4	3.4	7.2	2.6	3.4	4.4

La Tabla 88 muestra los PEP para cada dominio lingüístico y desempeño global para cada grupo segregado con base en el estado de origen. La Gráfica 6 ilustra estos datos. Puede verse aquí el origen de las correlaciones positivas y negativas que veíamos arriba. Tres estados, DF, Morelos y el Estado de México, muestran un PEP mayor al de la población total en 26 de los 30 valores posibles. Dos estados, Hidalgo y Veracruz muestran más valores iguales o por debajo del promedio

poblacional; tres estados muestran un PEP menor al poblacional en 25 de los 30 valores posibles.

Tabla 89
Desviación Estándar en dominios lingüísticos y desempeño global para los grupos por estado de origen

ESTADO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.8	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
DF	1.9	2.1	1.6	1.6	1.4	2.3	1.4	1.6	2.3	0.9
MORELOS	1.7	2.5	1.8	1.7	1.2	2.1	1.3	2.1	1.8	0.9
EDOMEX	1.8	2.1	1.8	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	2.0	0.9
HIDALGO	1.7	2.4	1.8	1.5	1.3	1.8	1.5	1.8	1.8	0.9
VERACRUZ	2.0	2.4	1.7	1.5	1.3	1.7	1.8	1.7	2.1	1.0
PUEBLA	1.9	2.3	1.8	1.4	1.3	1.9	1.7	1.8	2.3	0.9
OAXACA	2.0	2.4	1.7	1.4	1.3	1.9	1.9	1.7	1.9	0.9
CHIAPAS	1.8	2.1	1.4	1.3	1.3	1.7	1.4	1.8	1.6	0.8

La Tabla 89 muestra las Desviaciones Estándar de la población y de los grupos por estado de origen. En esta tabla se han marcado los valores mayores y menores a la DE de la población. De los 80 valores posibles, 23 son mayores a la DE poblacional, 29 son iguales y 28 son menores. El estado que muestra mayor homogenización por el proceso de segregación es Chiapas. 8 de sus diez valores posibles son menores que la DE poblacional. El estado con

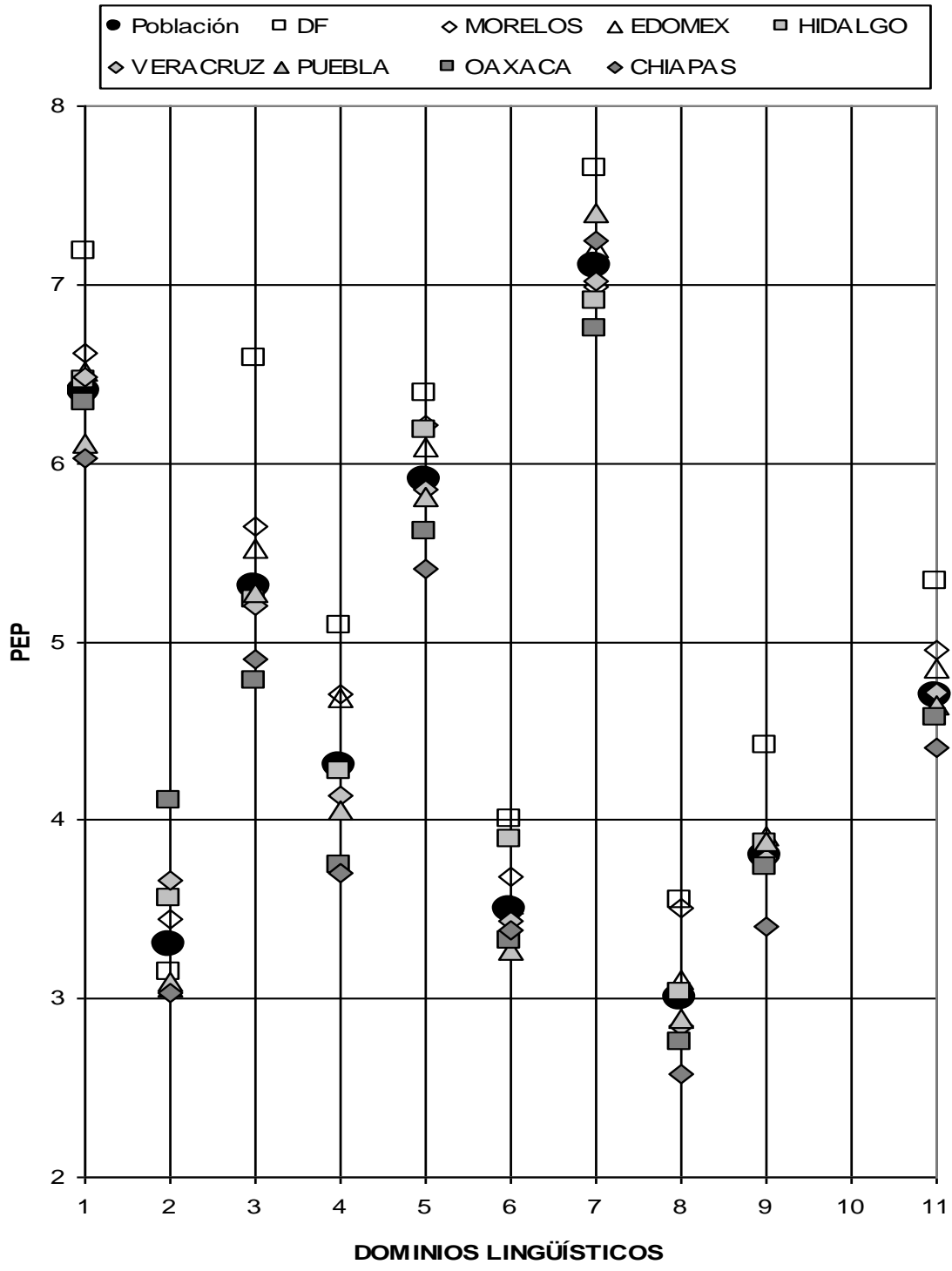
mayor heterogeneización por el proceso de segregación es Veracruz, con cinco de sus 10 valores posibles mayores a la DE poblacional.

Estos datos indican que la segregación por estado de origen es pertinente y que el estado de origen influye en la eficiencia en el desempeño lingüístico, cuando menos en lo que a estos 8 estados se refiere. La calidad de esta influencia es todo menos simple. El hecho de que sean entidades federativas nos empuja hacia una explicación política: la asignación de energía, esfuerzo y recursos públicos al desarrollo del lenguaje, en particular de la lengua escrita, muy probablemente a través de las escuelas, los maestros y los planes y programas de estudio. Sin embargo, hay indicios que no pueden ser ignorados. Por ejemplo, dos de los tres estados con PEP más alto están en el centro y reportan la mayor densidad poblacional de todo el país y de buena parte del mundo, mientras que dos de los tres estados con menor PEP están al sur y reportan una gran población indígena; los estados con PEP intermedio no están en ninguna de estas dos zonas; dan la impresión de ser 'neutrales'. Más particularmente, es importante el hecho de que el DF y el Estado de México son los únicos estados que se correlacionan positivamente (ver ANEXO 4) con el carácter privado de ambas escuelas, primaria y secundaria. Dada la cercanía de estas dos entidades al campus Chapingo, en el municipio de Texcoco, en el Estado de México, lo que parece es que la Universidad está captando, localmente, sujetos con cierta forma de vida, mientras que capta sujetos con otra forma de vida en los estados más alejados.

Entonces, el rasgo 'estado de origen' no puede considerarse aislado. De hecho, mientras más nos adentramos en el análisis, más evidente es que los rasgos de vida se implican unos a otros en constelaciones o 'formas de vida', o se excluyen unos a otros en cada constelación.

Gráfica 6

PEP POR DOMINIO LINGÜÍSTICO Y EN DESEMPEÑO GLOBAL POR ESTADO DE ORIGEN



Paisaje y desempeño lingüístico

Por ‘paisaje’ entendemos la descripción del enclave de la casa familiar, de aquello que la rodea, aquello que se ve desde la casa. Las opciones de descripción ofrecidas en el Cuestionario de Vida abarcan matices que no se hallan en las categorías ‘rural’ y ‘urbano’, usadas actualmente por los estudiosos del ramo, que a nosotros nos parecieron demasiado escuetas para describir aquello que estamos llamando paisaje. El Cuestionario abordó este campo de vida con dos preguntas: la primera solicitaba una descripción del ambiente en general, y la segunda solicitaba la identificación de rasgos particulares que le fuesen familiares al sujeto como parte del ambiente alrededor de la casa. Además, en aquellas opciones que describían paisajes urbanos, se incluyeron matices de nivel económico. De tal manera que, de las 10 opciones de descripción, cuatro describían paisajes de rurales a semi-rurales, y seis describían paisajes urbanos, y de las 6 opciones que describían paisajes urbanos, dos se referían a zonas de nivel económico alto, dos a nivel económico medio, y dos a nivel económico bajo. Esto nos permite analizar la relación, por un lado, entre el carácter rural o urbano del enclave de la casa familiar y el desempeño lingüístico, y por el otro, la relación entre el nivel económico de este enclave y el desempeño lingüístico.

Tabla 90
Incidencias de descripciones del paisaje donde se ubica la casa familiar

Muy amplio hacia el horizonte, con vastas extensiones de tierra o mar a la vista	133	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico alto	34
Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza	162	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico medio	216
Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas	399	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo	50
Total	694	Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico alto	15
Un pueblo con supermercado(s), escuela(s) cine(s) y cafetería(s),	131	Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico medio	63
Total	825	Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico bajo	8
		Total	386

Obtuvimos 1211 selecciones debido a selecciones dobles realizadas, muchas de ellas, por sujetos que consideraron que dos o más descripciones de medios rurales se adecuaban al ambiente en el que se ubica su casa. La Tabla 90 da cuenta de las incidencias en la descripción del paisaje donde se encuentra ubicada la casa familiar. Como puede verse, casi 60% de éstas describen paisajes rurales; 10% describen paisajes semi-rurales, y 30% describen paisajes urbanos.

Con los datos obtenidos, realizamos, entonces, dos análisis: el primero para determinar la relación entre el carácter rural o urbano del enclave donde se ubica la casa familiar y el desempeño lingüístico, y el segundo para determinar la relación entre el nivel económico de la zona donde se ubica la casa familiar y el desempeño lingüístico.

Paisaje rural o urbano y desempeño lingüístico

Para este análisis, aplicamos un factor de paisaje para la segregación de dos grupos, uno urbano y el otro rural. Definimos a los integrantes del grupo urbano como aquellos sujetos que seleccionaron cuando menos una opción que contuviera la palabra ‘ciudad’ en su descripción del paisaje, y a los integrantes del grupo rural como aquellos sujetos que no seleccionaron opción alguna que contuviera la palabra ‘ciudad’ en su descripción.

La Tabla 91 muestra los coeficientes de correlación entre los grupos resultantes de la segregación, así como entre los dos grupos con correlaciones extremas, superior e inferior, con la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global. Puede verse que los sujetos más eficientes provienen de paisajes urbanos en ciudades de talla mediana, mientras que los sujetos menos eficientes provienen de paisajes muy rurales. Una vez agrupados en urbanos y rurales, según definimos arriba, puede verse que los sujetos que provienen de paisajes urbanos son notablemente más eficientes en lenguaje que aquellos que provienen de paisajes rurales.

Tabla 91

Correlaciones entre los grupos urbano y rural, y los grupos extremos superior e inferior, con la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global.

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
CIUDAD DE TAMAÑO MEDIANO	0.065	0.008	0.135	0.109	0.100	0.017	0.049	0.020	0.005	0.100
URBANO	0.080	-0.023	0.112	0.150	0.115	-0.024	0.029	0.064	0.047	0.106
RURAL	-0.070	0.020	-0.083	-0.115	-0.057	0.005	-0.002	-0.042	-0.054	-0.079
CASERÍO O PUEBLO PEQUEÑO	-0.121	-0.022	-0.090	-0.136	-0.074	-0.003	-0.065	-0.043	-0.046	-0.122

Es interesante también que los valores de correlación no son constantes a través de los dominios, sino que los máximos y mínimos se concentran en ciertos dominios. Los valores máximos de correlación se dan en los dominios lingüísticos de derivación, léxico y lectura, mientras que los mínimos (negativos) se dan en deletreo y léxico.

Para determinar la magnitud de la diferencia en la eficiencia en los diferentes dominios, calculamos el PEP para cada dominio para cada grupo, urbano o rural. Estos mismos grupos fueron luego subdivididos por sexo, y se hizo el mismo cálculo, para saber si el paisaje se relaciona de la misma manera con la eficiencia en las mujeres que con aquella en los varones.

La Tabla 92 muestra los PEP logrados por los grupos ‘urbano’ y ‘rural’ en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global, así como los PEP logrados por mujeres y varones que provienen de vecindarios urbanos, y aquellos logrados por mujeres y varones que provienen de enclaves rurales. La Gráfica 7 ilustra la diferencia en eficiencia.

Tabla 92

PEP por dominio lingüístico y en desempeño global para los grupos urbano y rural, para la población y por sexo

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
POBLACIÓN	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3	3.8	4.7	
Población											
URBANO	6.7	3.3	5.6	4.6	6.1	3.5	7.1	3.1	3.9	4.9	364
RURAL	6.2	3.3	5.1	4.1	5.8	3.6	7.0	2.9	3.8	4.6	615
Diferencia	0.5	0	0.5	0.5	0.3	-0.1	0.1	0.2	0.1	0.3	
Mujeres											
URBANO	6.9	3.5	5.9	4.9	6.3	3.6	7.5	3.3	3.9	5.1	166
RURAL	6.5	3.9	5.4	4.3	6.0	3.7	7.3	3.1	3.7	4.9	244
Diferencia	0.4	-0.4	0.4	0.6	0.3	-0.1	0.2	0.2	0.2	0.2	
Varones											
URBANO	6.4	3.1	5.4	4.3	5.9	3.4	6.8	3.0	4.0	4.7	198
RURAL	6.0	2.9	4.9	4.0	5.7	3.5	6.9	2.7	3.8	4.5	371
Diferencia	0.4	0.2	0.5	0.3	0.2	-0.1	-0.1	0.3	0.2	0.2	

razonamiento verbal y razonamiento GMV las diferencias son más ligeras, pero aún a favor del grupo urbano.

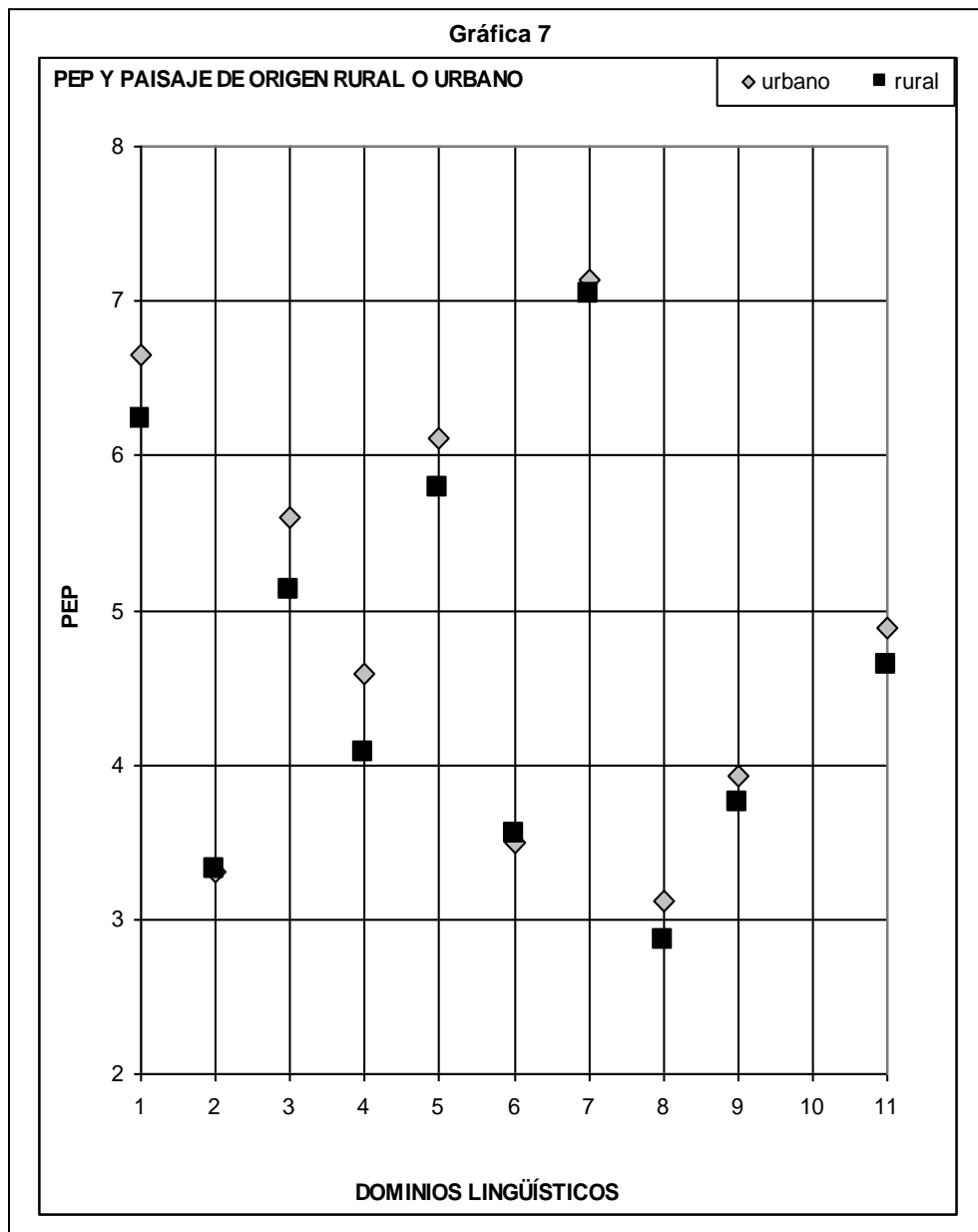
Una vez que se aplica la variable sexo a la división, puede verse que las diferencias entre sujetos provenientes de vecindarios urbanos y aquellos provenientes de enclaves rurales se muestran diferentes según el sexo. En las mujeres, las mayores diferencias se muestran en los dominios básicos: deletreo, acentuación y derivación, con un trastoque de la diferencia en acentuación; en vista de que este trastoque no se presenta en los varones, hemos de considerar que esta mayor eficiencia en acentuación se debe a que *las mujeres de origen rural* se muestran bastante más eficientes que las mujeres de origen urbano en este dominio. La máxima diferencia se muestra en léxico, indicando que las mujeres de origen urbano dominan un vocabulario más amplio que las mujeres de origen rural. El trastoque en el dominio de construcción, que veíamos arriba, se conserva. En los varones, por otro lado, las mayores diferencias se muestran en deletreo y derivación; hay trastoque en construcción y cohesión, indicando que los varones de origen rural son ligeramente más eficientes que los de origen urbano en estos dominios (cohesión, además, siendo el dominio más fácil del examen).

En resumen, pues, el paisaje influye sobre la eficiencia, con los sujetos de origen rural mostrándose menos eficientes en los dominios básicos (deletreo y acentuación) y medios (derivación y léxico); sin embargo, la influencia no es tan grande en los dominios lingüísticos superiores (lectura, construcción y cohesión), ni tampoco en los dominios complejos de razonamiento. Además, el paisaje de origen influye diferencialmente en mujeres y en varones.

Como puede verse, para el caso de los grupos urbano y rural divididos sin considerar el sexo, las mayores diferencias en eficiencia se muestran en los dominios de deletreo, derivación y léxico; en el dominio de acentuación no se muestra diferencia alguna; en el dominio de construcción la diferencia se revierte, con los sujetos provenientes de enclaves rurales mostrándose ligeramente más eficientes que aquellos provenientes de vecindarios urbanos; en los dominios de cohesión,

Tamaño de la ciudad de origen y el desempeño lingüístico

Una vez analizados los contrastes entre los grupos urbano y rural, subdividimos el grupo urbano por el tamaño (declarado) de la ciudad de origen, e hicimos los cálculos para determinar el desempeño lingüístico en el grupo proveniente de ciudades de tamaño medio y en aquél proveniente de ciudades de tamaño grande y luego comparamos estos desempeños, pero no encontramos diferencias que merecieran la pena de exponer aquí. Probablemente esto se deba a que las opciones de tamaño (grande o mediano) resultaron demasiado vagas para los sujetos.



Nivel económico de la zona urbana de origen y desempeño lingüístico

El grupo de 364 sujetos que declararon provenir de vecindarios urbanos se subdividió según el nivel económico de la zona urbana de origen (NEZUO), para rendir tres grupos: un grupo proveniente de un NEZUO ALTO, con 47 sujetos, un grupo con un NEZUO MEDIO, con 264 sujetos, y un grupo con un NEZUO BAJO, con 53 sujetos.

Tabla 93

Correlaciones entre grupos por nivel económico de la zona urbana de origen y eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global.

GRUPO POR NEZUO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
MEDIO	0.097	0.016	0.150	0.155	0.112	0.001	0.042	0.055	0.025	0.129
ALTO	-0.004	-0.037	-0.004	0.040	0.007	-0.031	-0.004	0.042	0.033	0.008
BAJO	0.001	-0.050	-0.030	0.007	0.041	-0.027	-0.012	0.001	0.027	-0.014
RURAL	-0.070	0.020	-0.083	-0.115	-0.057	0.005	-0.002	-0.042	-0.054	-0.079

cor-relaciones para el grupo de origen rural. Puede verse que la mejor actuación fue del grupo de sujetos provenientes de zonas urbanas de nivel económico medio, con correlaciones positivas significativas en los dominios de derivación, léxico y lectura, y en desempeño global; de manera que la mejor actuación del grupo urbano que veíamos arriba, ahora se ve concentrada en el grupo de sujetos que provienen de zonas urbanas de nivel económico medio.

Puede verse también que el grupo proveniente de zonas urbanas de bajo nivel económico es el menos eficiente de los tres grupos por NEZUO, pero la diferencia con el grupo que proviene de zonas urbanas de alto nivel económico es muy ligera; de hecho el grupo que proviene de zonas con bajo nivel económico se muestra ligeramente más eficiente en deletreo y en lectura, y ligeramente menos deficientes en construcción. Además, este grupo de zonas urbanas de bajo nivel económico se muestra más deficiente en los dominios de acentuación, construcción y cohesión, que el gran grupo rural que veíamos arriba.

Tabla 94

PEP de los grupos por nivel económico de la zona urbana de origen, para cada dominio lingüístico y en desempeño global.

GRUPO POR NEZUO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
ALTO	6.4	3.1	5.3	4.6	6.0	3.2	7.0	3.3	4.1	4.8
MEDIO	6.7	3.4	5.7	4.6	6.1	3.6	7.2	3.1	3.9	4.9
BAJO	6.5	3.0	5.2	4.3	6.1	3.3	7.0	3.0	3.9	4.7

La Tabla 94 muestra los PEP para cada grupo por NEZUO en cada dominio lingüístico y en desempeño global. Puede corroborarse la mayor eficiencia del grupo de sujetos provenientes de zonas urbanas de nivel económico medio, en todos los dominios excepto en los dominios complejos de razonamiento verbal y

razonamiento GMV. Este último trastoque, que no fue tan evidente en la tabla de correlaciones, es interesante porque indica una mayor promoción del razonamiento complejo en los paisajes urbanos de nivel económico alto.

Entonces, aquella gran división urbano-rural, que veíamos arriba, con la mejor actuación en el grupo urbano, está adjudicando al paisaje urbano en general una influencia positiva, cuando en realidad no se trata del paisaje urbano en general, sino de ciertas zonas de este paisaje, un paisaje de *clase media* urbana; los sujetos que provienen de este paisaje obtienen mejores calificaciones en los dominios de derivación, léxico y lectura.

Familia y desempeño lingüístico

Como ‘familia’ entendemos un conjunto de rasgos familiares que fueron solicitados al sujeto en el Cuestionario de Vida:

- Número de personas viviendo en casa
- Parentesco de las personas viviendo en casa
- Número de hermano
- Ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar
- Grado máximo de estudios de los familiares en casa

Número de personas viviendo en casa y desempeño lingüístico

El tema de las personas viviendo en casa se abordó desde dos puntos de vista: primero, como el número absoluto de personas viviendo en la casa familiar, y después como la representación, en casa, de los parentescos más cercanos: padre, madre, hermanos, abuelos y tíos.

Tabla 95
Incidencias para número de personas viviendo en casa

GRUPO POR NPVC	INCIDENCIA	GRUPO POR NPVC	INCIDENCIA
1-2	12	9-10	164
3-4	81	11-12	209
5-6	192	13-14	102
7-8	178	15-16	33
		17-20	8

La Tabla 95 muestra las incidencias para el número de personas viviendo en casa (NPVC). Los grupos se definieron por unidades mínimas de variación de 2 sujetos. Sorprende la uniformidad en la distribución de la incidencia, desde los 3 hasta los 14 integrantes. Los extremos son escasos (1-2 y de 15 personas en adelante), pero se presentaron.

La Tabla 96 muestra las correlaciones entre el número absoluto de personas viviendo en casa y la eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global. Como puede verse, en ningún caso el valor del coeficiente de correlación con el desempeño global es significativo. La correlación más alta se da con 3 o 4 personas viviendo en casa; 5, 6, 7 u 8 personas presentan también correlación positiva con el desempeño global, aunque muestran correlación negativa en tres dominios lingüísticos. 17 y 18 personas y 11 y 12 personas muestran también correlación positiva con el desempeño global, aunque muestran correlación negativa con 4 o 5 dominios lingüísticos. Los cinco

grupos restantes por número de personas (incluyendo 1 o 2 personas) se correlacionan todos negativamente con el desempeño global y con 4 o más dominios lingüísticos.

La mediana de la población respecto al número de personas viviendo en casa se ubicó entre 8 y 9 personas, así que usamos este valor para dividir a la población en dos grupos constituidos por aproximadamente la mitad de la población total cada uno. Para determinar si el número de personas viviendo en casa influye diferencialmente en la eficiencia de cada sexo, aplicamos una división posterior por sexo para cada grupo. Se formaron así 6 grupos, en pares ALTO-BAJO, para cada uno de los cuales se calculó el PEP por dominio y en desempeño global.

Tabla 96
Correlaciones entre el número de personas en casa y la eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global

No. de personas en casa	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
3 Y 4	0.064	0.029	0.053	0.094	0.062	0.019	0.026	0.006	0.022	0.076
5 Y 6	0.021	-0.030	-0.003	0.016	0.025	0.027	-0.029	0.014	0.081	0.025
7 Y 8	0.003	-0.002	0.018	0.029	0.026	0.018	0.022	-0.004	-0.031	0.015
17 Y 18	0.007	0.065	-0.027	-0.031	-0.044	-0.022	-0.013	0.042	0.006	0.004
11 Y 12	0.036	-0.010	0.003	-0.006	0.008	-0.033	0.007	0.010	-0.001	0.001
9 Y 10	-0.002	0.003	0.010	-0.009	0.001	-0.031	-0.006	0.004	-0.019	-0.012
1 Y 2	-0.064	-0.048	-0.024	0.016	-0.019	0.023	-0.064	0.003	0.030	-0.032
13 Y 14	-0.073	0.016	-0.051	-0.072	-0.055	0.053	-0.003	-0.009	-0.034	-0.043
15 Y 16	-0.059	0.026	-0.034	-0.062	-0.054	-0.024	0.027	-0.029	-0.053	-0.052
19 Y 20	0.009	0.023	-0.013	-0.065	-0.089	-0.050	-0.033	-0.039	-0.033	-0.054

La Tabla 97a muestra los valores resultantes y las diferencias entre ALTO y BAJO en la población total y por sexo. También muestra el número de sujetos que conforma a cada grupo. Como puede verse, las diferencias en eficiencia entre grupos son muy leves en la mayoría de los casos. Para la población total, como se muestra en la Gráfica 8, la mayor diferencia (0.3) entre el grupo alto y el bajo se presentan en léxico y en razonamiento GMV. Al aplicar la segregación por sexo, los principales contribuyentes a la diferencia en léxico son los varones del grupo alto, mientras que las mujeres son las principales contribuyentes a la diferencia en razonamiento GMV. En los varones se genera otra diferencia entre el grupo alto y el bajo en el dominio de construcción. Entonces la diferencia en desempeño global se mantiene baja a través de los grupos, pero por razones distintas.

Para indagar sobre la naturalidad de estas segregaciones, calculamos la Desviación Estándar (DE) del PEP, para cada uno de los seis grupos, en todos los dominios y en el desempeño global. La Tabla 97b muestra los valores obtenidos. Puede verse que la influencia de la segregación es mínima: de los 60 valores posibles, 37 son iguales a la DE

Tabla 97a

PEP por dominio lingüístico y desempeño global para la población y para cada grupo formado por el número de personas viviendo en casa, en la población global y por sexo

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3	3.8	4.7	
Población											
ALTO	6.5	3.3	5.4	4.4	6.0	3.6	7.1	3.0	4.0	4.8	516
BAJO	6.3	3.4	5.2	4.1	5.8	3.5	7.1	3.0	3.7	4.7	563
Diferencia	0.2	-0.1	0.2	0.3	0.2	0.1	0	0	0.3	0.1	
Mujeres											
ALTO	6.7	3.8	5.7	4.6	6.2	3.7	7.4	3.1	3.9	5.0	190
BAJO	6.7	3.7	5.5	4.4	6.1	3.6	7.4	3.2	3.6	4.9	220
Diferencia	0	-0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0	0.1	0.3	0.1	
Varones											
ALTO	6.3	2.9	5.2	4.3	5.8	3.6	6.9	2.8	4.0	4.6	273
BAJO	6.1	3.1	5.0	3.9	5.7	3.3	6.8	2.8	3.8	4.5	296
Diferencia	0.2	-0.2	0.2	0.4	0.1	0.3	0.1	0	0.2	0.1	
ALTO = 8 personas o menos viviendo en casa											
BAJO = Más de ocho personas viviendo en casa											

familias más reducidas) incluyen incidencias de eficiencia baja. Esto es interesante sobre todo si se considera que los grupos son grandes, y dividen a la población en mitades y cuartos aproximados.

En todo caso, puede concluirse que el número de personas viviendo en casa influye leve pero sistemáticamente en el desempeño lingüístico, que los números óptimos están entre 3 y 8 personas, y que, cuando se rebasa ese número, el desempeño se ve afectado.

de la población total. Además, estas diferencias están localizadas. Por ejemplo, 11 de los 13 valores menores a la DE poblacional se presentan en los grupos bajos (e. g. más de ocho personas viviendo en casa), mientras que 7 de los 10 valores mayores a la DE poblacional se presentan en los grupos altos (e. g. 8 personas o menos viviendo en casa). Esto indica que la segregación es más pertinente para los grupos bajos, con familias numerosas; en otras palabras, los grupos bajos (con familias numerosas) son más homogéneos alrededor de eficiencias bajas, mientras que los grupos altos son más heterogéneos alrededor de eficiencias altas, los grupos altos (con

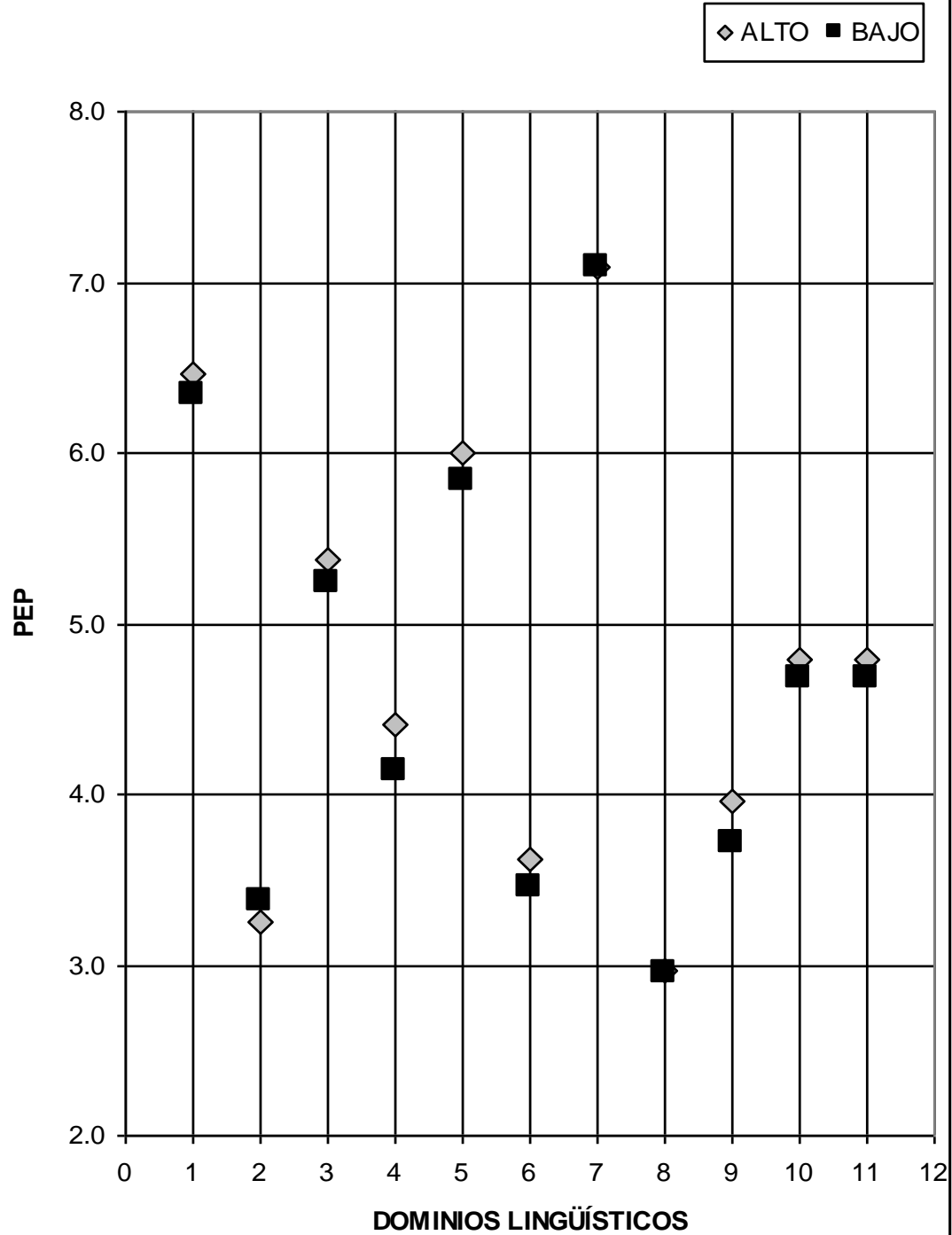
Tabla 97b

Desviación estándar por dominio lingüístico y desempeño global para la población y para cada grupo formado por el número de personas viviendo en casa, en la población global y por sexo

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.8	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2	0.9
POBLACIÓN										
ALTO	1.8	2.2	1.8	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	2.0	1.0
BAJO	1.8	2.3	1.7	1.5	1.3	1.9	1.6	1.7	1.9	0.9
MUJERES										
ALTO-F	1.6	2.2	1.6	1.5	1.3	2.1	1.6	1.9	2.0	0.9
BAJO-F	1.7	2.3	1.6	1.5	1.3	1.9	1.5	1.7	1.8	0.9
VARONES										
ALTO-M	1.9	2.2	1.9	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.1	0.9
BAJO-M	1.8	2.2	1.7	1.5	1.3	1.8	1.7	1.7	2.0	0.8

Gráfica 8

PEP Y NÚMERO DE PERSONAS VIVIENDO EN LA CASA



Parentesco de las personas viviendo en casa y desempeño lingüístico

Aquí analizaremos la influencia ejercida por la presencia en casa de cierto tipo de pariente cercano: madre, padre, hermanos, abuelos y tíos. La Tabla 98 muestra las correlaciones entre la presencia de familiares en casa y la eficiencia en dominios lingüísticos y desempeño global. Nuevamente, los valores de correlación son muy bajos pero lo que sí sorprende es la negatividad de éstos: la única que se salva de esta negatividad es la madre, cuya presencia influye positivamente en todos los dominios lingüísticos excepto en razonamiento GMV; en este dominio la influencia es negativa desde todos los tipos de parentesco. La influencia del padre es positiva en léxico y lectura, en cohesión y en razonamiento verbal y negativa en los cinco restantes. La presencia de hermanos y abuelos influye positivamente en acentuación y en cohesión. Los tíos no influyen positivamente en ningún dominio.

Tabla 98
Correlaciones entre la presencia de familiares en casa y la eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global

Familiar presente en casa	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
MADRE	0.064	0.074	0.052	0.049	0.030	0.058	0.055	0.042	-0.016	0.088
PADRE	-0.055	-0.001	-0.034	0.003	0.006	-0.015	0.064	0.035	-0.034	-0.009
HERMANOS	-0.026	0.079	-0.035	-0.135	-0.113	-0.007	0.011	0.003	-0.042	-0.043
ABUELOS	-0.044	0.018	-0.056	-0.089	-0.021	-0.013	0.005	-0.012	-0.041	-0.050
TÍOS	-0.037	-0.008	-0.039	-0.045	-0.047	-0.021	-0.014	-0.018	-0.073	-0.064

Estos resultados se relacionan con los que brindamos arriba respecto al número de personas en casa, porque la presencia de gran número de hermanos, de abuelos y de tíos en la casa nos habla de una familia numerosa que ha rebasado el límite de 8 personas que permite un buen desarrollo del lenguaje. Sin embargo, pueden darse situaciones en las que, en presencia de la madre, algún abuelo o algún tío, y en ausencia de un gran número de hermanos, pudiera darse una promoción de este desarrollo. Dicho de otra manera, no es necesariamente la presencia de un tipo de pariente en casa lo que se correlaciona negativamente con el desarrollo del lenguaje, sino esta presencia *incrementando* el número de personas en casa más allá del límite de 8 personas.

Número de hermano y desempeño lingüístico

Tabla 99
Incidencia por No. de hermano

No. de hermano	Incidencia	No. de hermano	Incidencia
1o	335	4o	92
2o	250	5o	64
3o	162	≥6o	76

Entendemos por el número de hermano (NH) el sitio que el sujeto ocupa en el orden de nacimiento de los hermanos; es decir, es un número ordinal. La Tabla 99 muestra las incidencias por NH. Puede verse una incidencia notablemente mayor (34% de la población) para el primer hermano, y bastante elevada para el segundo hermano (25% de la población), de tal manera que estos dos grupos abarcan casi 60% de la población.

La Tabla 100 muestra las correlaciones entre los grupos por NH y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global. Se presenta primero la tendencia general que es una variable con 6 valores posibles, y luego las tendencias particulares, en forma de variables binarias para cada grupo, y que, en la Tabla 100, están ordenadas de mayor a menor coeficiente de correlación.

La tendencia general es una reducción en la eficiencia conforme se incrementa el NH, que se expresa en forma de coeficientes con signo negativo. Esta tendencia se muestra en el desempeño global y en todos los dominios lingüísticos excepto en acentuación, derivación y razonamiento GMV.

Tabla 100
Correlaciones entre los grupos por número de hermano y las eficiencias en dominios lingüísticos y en desempeño global

Número de hermano	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
General	-0.042	0.002	0.001	-0.095	-0.082	-0.086	-0.013	-0.038	0.011	-0.068
2º	0.085	0.054	0.031	0.029	0.040	0.025	-0.035	0.038	0.059	0.072
1º	-0.021	-0.042	-0.032	0.082	0.054	0.047	-0.001	0.021	-0.032	0.009
5º	0.014	0.081	0.002	-0.003	-0.031	-0.045	0.038	-0.037	-0.010	0.006
4º	0.016	0.010	0.031	-0.060	-0.047	0.023	0.016	-0.027	-0.032	-0.010
3º	-0.044	-0.040	-0.012	-0.048	-0.019	-0.027	0.042	-0.029	-0.002	-0.040
6º<	-0.059	-0.021	-0.007	-0.035	-0.044	-0.066	-0.052	0.006	0.016	-0.054

Respecto a las tendencias particulares, puede verse que el grupo '2º hermano' es el que muestra la mayor correlación con la eficiencia en desempeño global. Esto es resultado de una buena actuación en todos los dominios excepto en cohesión; curiosamente, cohesión es uno de los dominios más fáciles y es donde menos eficiencia muestran los integrantes de este grupo.

En segundo lugar, en la correlación con eficiencia global está el grupo '1º hermano'. La correlación es positiva pero muy reducida porque este grupo obtiene una correlación negativa con la eficiencia en 5 de los 9 dominios lingüísticos. Curiosamente, 4 de estos

dominios donde muestra una correlación negativa son dominios en los que los siguientes lugares (5° y 4° hermano) se muestran eficientes: deletreo, acentuación, derivación y cohesión.

La correlación más baja con la eficiencia en desempeño global se muestra en el grupo '≥6°' (6° hermano o mayor). Este grupo muestra correlaciones negativas con la eficiencia en todos los dominios lingüísticos excepto en razonamiento verbal y en razonamiento GMV. Curiosamente, la mayoría de los grupos muestra correlaciones negativas con la eficiencia en estos dos dominios.

Tabla 101
PEP por dominio lingüístico y en desempeño global para los grupos por NH y por sexo

GRUPOS POR NÚMERO DE HERMANO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	

POBLACIÓN

2o	6.7	3.5	5.4	4.3	6.0	3.6	7.0	3.1	4.0	4.8	250
5o	6.5	4.0	5.3	4.3	5.8	3.2	7.3	2.7	3.8	4.8	64
1o	6.3	3.2	5.2	4.4	6.0	3.7	7.1	3.0	3.7	4.7	335
4o	6.5	3.4	5.5	4.0	5.7	3.7	7.2	2.8	3.6	4.7	92
3o	6.2	3.1	5.3	4.1	5.9	3.4	7.2	2.8	3.8	4.6	162
6o<	6.0	3.0	5.2	4.0	5.7	3.1	6.8	3.0	3.9	4.5	76

MUJERES

2o	7.1	4.1	5.7	4.7	6.3	3.7	7.4	3.5	4.1	5.2	107
1o	6.6	3.4	5.6	4.7	6.3	3.8	7.3	3.3	3.7	5.0	127
3o	6.7	3.7	5.8	4.3	6.1	3.8	7.8	3.0	3.6	5.0	68
4o	6.7	3.7	5.5	4.2	5.7	3.8	7.7	2.8	3.6	4.9	38
5o	6.5	4.3	5.5	4.1	5.9	3.2	7.5	2.5	3.6	4.8	38
6o<	6.0	3.5	5.2	4.3	5.7	3.0	6.7	2.9	3.6	4.5	32

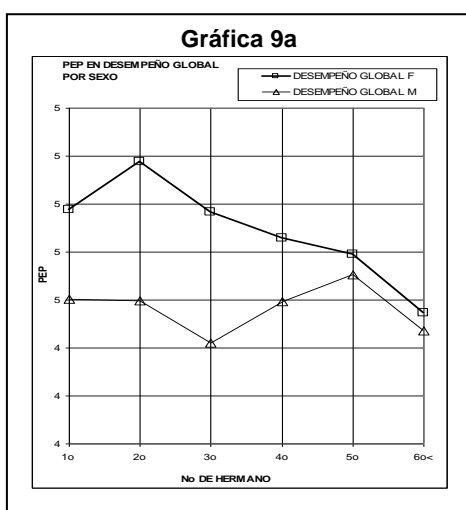
VARONES

5o	6.5	3.6	5.1	4.5	5.6	3.2	7.0	2.9	3.9	4.7	26
2o	6.3	3.1	5.2	4.0	5.8	3.6	6.7	2.7	4.0	4.6	143
1o	6.2	3.0	5.0	4.3	5.8	3.6	7.0	2.9	3.7	4.6	208
4o	6.3	3.2	5.4	3.9	5.7	3.6	6.8	2.8	3.7	4.6	54
6o<	5.9	2.6	5.2	3.7	5.6	3.1	6.8	3.1	4.1	4.5	44
3o	5.9	2.7	4.9	3.9	5.7	3.2	6.9	2.7	4.0	4.4	94

PEP muy ligeramente menor que el anterior (a nivel de centésimas). El grupo '1° hermano' aparece sólo hasta el tercer lugar. Este ordenamiento probablemente se deba a que el primer hermano tiende a ser mejor en ciertos dominios que son más notables a edades tempranas, como es el caso del léxico, lectura y construcción, dominios en los cuales el grupo '1° hermano' efectivamente se muestra más eficiente que los demás grupos, especialmente en el caso del dominio de léxico, es el grupo de NH con el PEP más alto.

La Tabla 101 muestra los PEP para los dominios lingüísticos y desempeño global, primero para toda la población, después por grupos de NH, y en tercer lugar por grupos de NH por sexo. En los tres casos, los grupos están ordenados de mayor a menor PEP en desempeño global. Puede verse que el ordenamiento es diferente al que se dio por las correlaciones con la eficiencia que veíamos arriba. Para las agrupaciones independientes del sexo, el grupo '2° hermano' obtuvo el PEP más alto en desempeño global, ligeramente por encima del PEP de la población. El segundo lugar le corresponde al grupo '5° hermano', con un

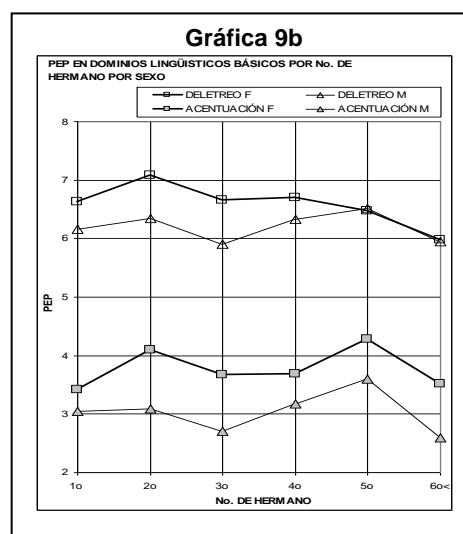
Una vez que se integra la variable 'sexo' las eficiencias por grupo se modifican, mostrando una interacción significativa entre el sexo y el número de hermano. Por ejemplo, la mayor contribución al grupo '2° hermano' como el más eficiente proviene de las mujeres, mientras que son los varones del grupo '5° hermano' los que contribuyen a colocar a este grupo como el segundo mejor, y son también los varones del grupo '3° hermano' los que contribuyen a colocarlo en los últimos lugares de eficiencia. Por otro lado, en las mujeres, a excepción del trastoque entre los grupos '1°' y '2° hermano', se observa una declinación gradual en la eficiencia paralela al número de hermano, aunque grupos de NH avanzados muestren valores máximos en algunos dominios; por ejemplo, el grupo '5° hermano' muestra el valor máximo en el dominio de acentuación, y el grupo '4° hermano' muestra el valor máximo en el dominio de cohesión. En los varones, por otro lado, el ordenamiento está todo trastocado, sin que hayamos logrado detectar patrón alguno.



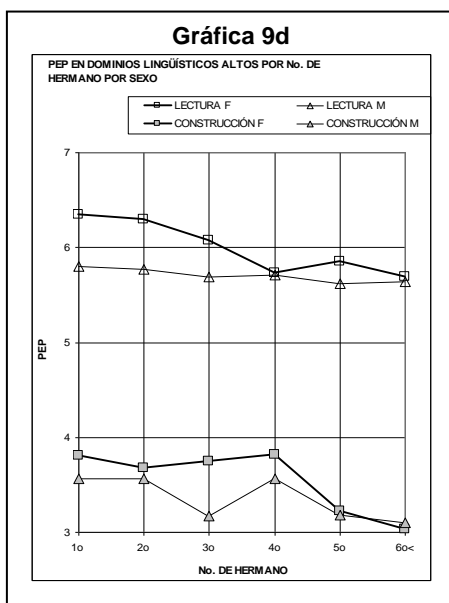
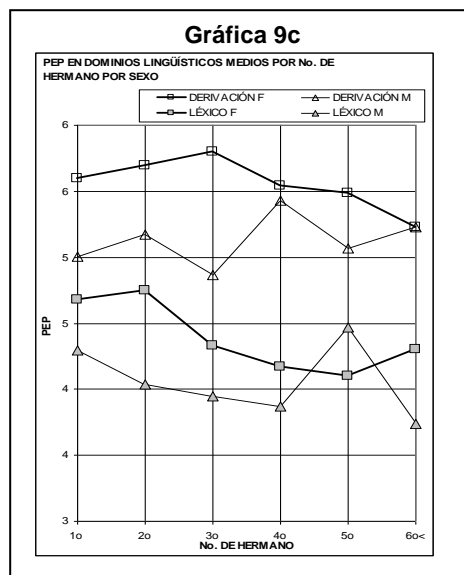
El comportamiento de la eficiencia en los dominios lingüísticos y desempeño global a través de los grupos de NH se ilustra en las gráficas 9a a 9f. La Gráfica 9a muestra el comportamiento del desempeño global a través de los grupos por NH. Esta gráfica ilustra lo que comentamos arriba para las mujeres: después de un incremento en la eficiencia con el '2° hermano' la eficiencia va disminuyendo gradualmente hasta arribar a su mínimo en el grupo '6° hermano o más'.

El comportamiento de la eficiencia a través de los grupos por número de hermano en los varones es muy diferente, con una disminución en el grupo '3° hermano', un incremento gradual hasta un máximo en el grupo '5° hermano' y una disminución en el grupo '6° hermano'.

La Gráfica 9b muestra el comportamiento de los PEP en los dominios de deletreo y acentuación, por sexo, a través de los grupos por NH. Puede verse que, en ambos dominios, el comportamiento es muy similar entre los sexos, excepto por un incremento en la eficiencia, en el dominio de deletreo, en los grupos '5°' y '6° hermano' en varones, para igualar la eficiencia de las mujeres. En el dominio de acentuación, el comportamiento de la eficiencia a través de los grupos por NH es lo que podríamos llamar 'típico' en ambos sexos, con un incremento en la eficiencia hacia el grupo '2° hermano', una disminución de ésta hacia el grupo '3° hermano', un incremento gradual hasta alcanzar el máximo en el grupo '5° hermano' y una disminución hacia el grupo '≥6° hermano'.

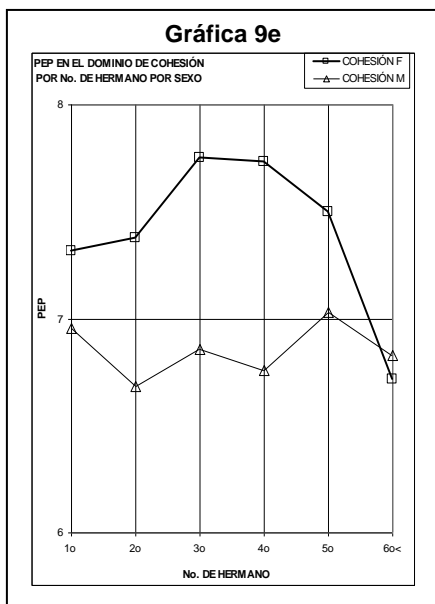


La Gráfica 9c muestra el comportamiento de los PEP en los dominios de derivación y léxico, por sexo, a través de los grupos por NH. Puede verse aquí que las variaciones en la eficiencia a través de los grupos por NH se muestran como tendencias suaves, mientras que en los varones se muestran como cambios bruscos muy notables. En el dominio lingüístico de derivación, las mujeres muestran un incremento suave desde el grupo '1° hermano' hasta el grupo '3° hermano' y después un decremento suave hasta alcanzar la mínima eficiencia en el grupo '6° hermano'. En los varones, en contraste, hay un decremento en la eficiencia en el grupo '3° hermano' y un incremento notable, casi hasta igualar la eficiencia de las mujeres en el grupo '4° hermano'. La eficiencia baja en el grupo '5° hermano' y finalmente iguala la eficiencia de las mujeres en el grupo '6° hermano'.



En el dominio de léxico sucede lo mismo con las mujeres que muestran una disminución importante a partir del grupo '3° hermana' y mantienen esa baja eficiencia hasta el grupo '6°< hermana'. Los varones, en cambio, muestran lo que sería por un comportamiento muy similar, excepto por el punto atípico de muy alta eficiencia, superando a las mujeres, en el grupo '5° hermano'. Podemos vislumbrar ya las razones para proponer el número de hermano como una variable fuertemente correlacionada con el sexo, en vista de los comportamientos tan disímiles de los grupos NH de uno y otro sexo. En otras palabras, el número de hermano interacciona de diferente manera con cada sexo, en cada dominio lingüístico, con distintos resultados

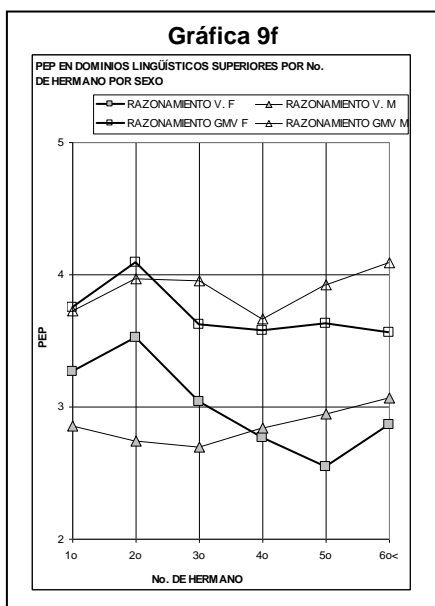
La Gráfica 9d muestra el comportamiento de los PEP en los dominios de lectura y construcción, por sexo, a través de los grupos por NH. Para el caso del dominio lingüístico de lectura, puede verse que, ahora, el comportamiento de la eficiencia se mantiene muy estable a través de los grupos por NH, mientras que en las mujeres esta eficiencia se reduce gradualmente hasta igualar la de los varones en los grupos de NH más avanzados. Es posible, entonces, que la causa de la disminución de la diferencia en eficiencia en este dominio entre varones y mujeres es la baja eficiencia de los grupos '4°', '5°' y '6°< hermana' en las mujeres; es decir, que la reducción de la diferencia se debe más a una baja eficiencia en las mujeres en esos grupos de NH, que a una mayor eficiencia en los varones.



El comportamiento de los PEP en el dominio de construcción es bastante similar al del dominio de lectura, excepto porque la caída de la eficiencia en las mujeres se da hasta el grupo '5° hermano', y en los varones hay una caída en la eficiencia en el grupo '3° hermano'.

La Gráfica 9e muestra el comportamiento de los PEP en el dominio de construcción, por sexo, a través de los grupos por NH. Ya hemos visto que la calificación poblacional relativamente alta en este dominio se debió principalmente a la buena actuación de las mujeres, y que la correlación con la edad fue débil e incluso contradictoria entre los sexos a edades avanzadas. Aquí vemos que la principal contribución de las mujeres a este dominio se encuentra en los grupos '3°', '4°' y '5°

hermana'. En los varones, la eficiencia se mantiene relativamente estable, con las condiciones de brusquedad en los cambios de eficiencia a través de los grupos por NH que caracterizan las variaciones entre estos grupos en los varones. El grupo '6°< hermano' sigue mostrando mínimos de eficiencia, aunque en esta ocasión, la caída en la eficiencia en este grupo de NH en las mujeres es muy dramática.



La Gráfica 9f muestra el comportamiento de los PEP en los dominios de razonamiento verbal y razonamiento GMV, por sexo, a través de los grupos por NH. El parecido con la misma gráfica pero con la edad en el eje horizontal es muy grande y sorprende porque el número de hermano no tiene nada que ver con la edad. El cruce entre la eficiencia en mujeres y la eficiencia en varones marca *el número de hermano a partir del cual los varones se muestran más eficientes que las mujeres en el particular dominio lingüístico*. Para el dominio del razonamiento verbal, este cruce se realiza entre el tercer y cuarto hermano; además, el grupo '5° hermana' de las mujeres muestra el mínimo de eficiencia de todos los grupos en este dominio. Para el dominio del razonamiento GMV el cruce se da entre el segundo y tercer hermano con la caída de la eficiencia en este dominio del grupo '3ª hermana' marcando un mínimo

que se mantendrá a través de los siguientes grupos de edad. Es interesante que en el dominio de razonamiento verbal hay un repunte en la eficiencia de las mujeres en el grupo '6ª hermana' que no se presenta en razonamiento GMV.

La Tabla 102a muestra las Desviaciones Estándar para los PEP en todos los dominios y en desempeño global, para todos los grupos por NH y por sexo. En la Tabla 101a presentamos una visión general de los valores posibles de la DE en los diferentes dominios lingüísticos y

en desempeño global. Cada uno de los tres grupos implica un conjunto de 60 valores posibles de DE, constituido por los valores en cada dominio lingüístico (9) y en desempeño global (1), para cada grupo por NH (6).

Tabla 102a

Número de valores de DE por encima, iguales o por debajo de la DE de la población, del conjunto de valores posibles de la DE para cada uno de los PEP en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global.

	MAYORES	IGUALES	MENORES
POBLACIÓN	15	28	17
MUJERES	17	12	31
VARONES	15	21	24

la agrupación por número de hermano es justificable.

Una vez que se integra la variable sexo, muchas más agrupaciones presentan una DE menor a la poblacional, es decir, están más justificadas. El efecto de la combinación sexo-NH es más marcado en las mujeres; 31 de los 60 valores posibles de la DE son menores, es decir, son más homogéneos que su contraparte en la población total, contra 24 de 60 en los varones. Hay una tendencia fuerte hacia la heterogenización en los grupos de NH más avanzado (5° y 6°<). En las mujeres, de los 17 valores mayores a la DE poblacional, 7 son del grupo ‘5° hermano’.

Como puede verse en la Tabla 102, hay tres fuentes de variación que están influyendo en el valor de la DE: el sexo, el número de hermano y el dominio lingüístico. La Tabla 102b muestra un panorama de las formas que toma la variación de la DE. Puede

verse que, para las agrupaciones por NH sin considerar al sexo, la mayor fuente de incremento en la DE es la heterogeneidad en el grupo ‘5° hermano’, mientras que tanto el grupo (‘4° y ‘6°< hermano’), como el dominio (acentuación y construcción), se muestran

Como puede verse, para el caso de las agrupaciones por NH de la población sin considerar el sexo, de los 60 valores posibles para la DE, 15 son mayores al valor poblacional (e. g. son más heterogéneos que la población global), 28 son iguales y 17 son menores (e. g. son más homogéneos que la población global). Significa que, de por sí,

Tabla 102

Desviaciones para cada dominio lingüístico y en desempeño global para los grupos por NH y por sexo

GRUPOS POR NH	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.8	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
Población										
1	1.8	2.2	1.8	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	1.9	0.9
2	1.7	2.3	1.8	1.5	1.3	1.8	1.6	1.9	2.0	0.9
3	1.9	2.2	1.7	1.5	1.3	2.0	1.6	1.8	2.0	0.9
4	1.7	2.1	1.5	1.5	1.3	1.6	1.7	1.6	2.0	0.9
5	2.0	2.7	1.8	1.5	1.4	1.8	1.7	1.9	2.1	1.0
6<	2.1	2.2	1.6	1.5	1.4	1.8	1.5	1.5	2.2	0.9
MUJERES										
1	1.6	2.2	1.6	1.5	1.2	2.2	1.5	1.8	1.8	0.9
2	1.6	2.2	1.7	1.5	1.2	1.9	1.5	1.9	2.0	0.9
3	1.7	2.3	1.4	1.4	1.3	2.2	1.3	1.7	1.9	0.9
4	1.5	1.9	1.5	1.4	1.2	1.6	1.3	1.8	1.7	0.8
5	2.0	2.7	1.9	1.6	1.5	1.8	1.8	1.9	1.9	1.1
6<	2.0	2.4	1.5	1.4	1.4	1.5	1.7	1.4	2.2	1.0
VARONES										
1	1.8	2.2	1.8	1.5	1.2	1.9	1.6	1.8	1.9	0.9
2	1.8	2.3	2.0	1.4	1.4	1.8	1.7	1.8	1.9	0.8
3	2.0	2.1	1.7	1.5	1.3	1.8	1.6	1.8	2.2	0.8
4	1.8	2.1	1.6	1.5	1.4	1.7	1.9	1.5	2.2	0.9
5	1.9	2.7	1.7	1.3	1.2	1.8	1.6	1.8	2.3	0.9
6<	2.1	1.9	1.7	1.5	1.4	2.0	1.5	1.6	2.2	0.8

importantes en la disminución de la DE. En las mujeres, por otro lado, la mayor fuente de incremento en la DE se muestra en la heterogeneidad de los grupos ‘5º y ≥6º hermano’, sin que algún dominio muestre una contribución particular a la heterogeneidad; los grupos por NH ‘1º’, ‘2º’, ‘3º’ y ‘4º hermano’, así como los dominios lingüísticos de deletreo, derivación, cohesión y razonamiento GMV se muestran importantes en la disminución de la DE. En los varones, en contraste, la mayor fuente de incremento en la DE se muestra en los dominios lingüísticos, deletreo, lectura y razonamiento GMV, sin que grupo alguno muestre una contribución particular a la heterogeneidad; los grupos 3º y ≥6º así como dominios lingüísticos de acentuación, derivación y construcción se muestran importantes en la disminución de la DE.

Esto significa que estos tres factores, sexo, número de hermano y dominio lingüístico interaccionan entre sí para rendir grupos más o menos heterogéneos; significa que no es lo mismo ser el 1º hermano que la 1ª hermana, o ser el 3º hermano que la 3ª hermana; también significa que, en las mujeres, la influencia del grupo por NH es mayor que en los varones y que la influencia del dominio lingüístico es menor en la mujeres que en los varones.

Tabla 102b

Grupos por NH y dominios lingüísticos importantes como fuentes de homogeneidad/heterogeneidad

	Por grupo (10)	Por dominio (6)
<i>Población</i>		
15 mayores	7 en el grupo 5º	No hay patrón por dominio
28 iguales		
17 menores	5 en el grupo 4º	4 en acentuación
	5 en el grupo 6º<	4 en construcción
<i>Mujeres</i>		
17 mayores	8 en el grupo 5º	No hay patrón por dominio
	6 en el grupo 6º<	
12 iguales		
31 menores	6 en el grupo 1º	4 en deletreo
	5 en el grupo 2º	5 en derivación
	6 en el grupo 3º	4 en cohesión
	8 en el grupo 4º	4 en razonamiento GMV
<i>Varones</i>		
15 mayores	No hay patrón por grupo	3 en deletreo
		3 en lectura
		4 en R GMV
21 iguales		
24 menores	5 en el grupo 3º	4 en acentuación
	5 en el grupo 6º<	4 en derivación
		4 en construcción

ellas.

La influencia del número de hermano sobre el desarrollo del lenguaje es tan diversa en intensidad y calidad, que no parece posible dilucidarla en todos sus detalles. Por ejemplo, un detalle que no consideramos en este estudio es la composición de sexos en los hermanos mayores al sujeto; seguramente no es lo mismo ser la segunda hermana de una primera hermana que ser la segunda hermana de un primer hermano, que ser el segundo hermano de una primera hermana, o ser el segundo hermano de un primer hermano. Si bien estamos seguros de que cada una de estas combinaciones, y todas las demás que puedan darse con los terceros, cuartos, quintos hermano/as y más, se proyecta sobre el sujeto de forma distinta, también es seguro que en ningún estudio del desarrollo del lenguaje podrían analizarse todas

Nivel máximo de educación formal de los integrantes de la familia y desempeño lingüístico

El Cuestionario de Vida solicitó del sujeto que especificara el nivel máximo de educación formal (NMEF) de cada integrante de la familia viviendo en la casa familiar. Obtuvimos esta descripción para 6340 personas, lo que significa que cada sujeto describió, en promedio, entre 6 y 7 personas.

Tabla 103

Número de personas con el nivel máximo de educación formal

PRIMARIA	3277	52%
SECUNDARIA	2271	36%
PREPARATORIA	622	10%
SUPERIOR	104	2%
POSGRADO	66	1%

La Tabla 103 muestra el número de personas que fueron descritas con un nivel educativo como NMEF, de los cinco niveles existentes; puede verse que poco más de la mitad alcanzan la primaria y poco más de un tercio alcanzan la secundaria como NMEF; estos dos grupos ocupan 87% de la población. Los porcentajes de nuestra población que alcanzan niveles educativos por encima de la secundaria son muy bajos, especialmente los niveles de educación superior y posgrado.

La Tabla 104 muestra los coeficientes de correlación entre el número de personas en casa con cierto nivel educativo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. Como puede verse, los valores en sí son muy bajos, lo que indica una correlación muy débil entre este factor y la eficiencia lingüística. Los valores más altos se dan con personas en la casa que han terminado la preparatoria o la educación superior y sólo son significativos en dos dominios: deletreo y léxico.

Tabla 104

Correlaciones entre el número de personas en casa con un nivel educativo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
PREPARATORIA	0.116	0.042	0.067	0.113	0.092	-0.019	0.024	0.067	-0.014	0.097
SUPERIOR	0.085	0.015	0.039	0.115	0.077	-0.015	0.032	0.054	-0.017	0.074
SECUNDARIA	0.102	0.001	0.072	0.075	0.047	-0.014	0.034	0.038	0.006	0.071
POSGRADO	0.087	0.001	0.035	0.088	0.095	-0.035	0.035	0.037	-0.004	0.063
PRIMARIA	0.045	-0.003	0.053	0.015	0.036	-0.013	0.022	0.031	0.001	0.036

Notablemente, la presencia en casa de personas con nivel posgrado no incrementa tanto la eficiencia como se esperaría, de seguir el orden lógico de los niveles educativos. Este grupo está conformado por menos del 5% de la población (47 sujetos). De las 66 menciones de posgrado, 22 vienen con dos personas en la casa con posgrado, dos menciones vienen con tres personas en la casa con posgrado, y una viene con cuatro personas con posgrado en la casa. Esto significa que, en 14 familias hay más de una persona con posgrado. Sorprende, pues, que este grupo de sujetos no haya desarrollado una mayor eficiencia lingüística.

Los coeficientes negativos son pocos y no están relacionados con el nivel educativo de las personas en casa, sino con el dominio lingüístico; construcción y razonamiento GMV tienen una fuerte incidencia de valores negativos.

En vista de que el nivel máximo de educación formal de las personas viviendo en casa y la ocupación de los contribuyentes al ingreso son rasgos de vida que se correlacionan muy alto, decidimos exponerlos juntos y comparar el efecto que uno y otro tienen sobre la eficiencia lingüística.

Ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar y desempeño lingüístico

El cuestionario de vida solicitó también al sujeto que describiera la ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar. Obtuvimos 1244 descripciones que agrupamos en 6 títulos, como se muestra en la Tabla 105, junto con las incidencias por título. Como puede verse, las incidencias están distribuidas en la población con bastante uniformidad, excepto por el título 4, ‘carreras cortas, artistas’ que obtuvo solamente 25 menciones; hay que recordar, sin embargo, que un solo sujeto puede hacer el número de menciones que considere pertinente, de tal manera que estas incidencias no corresponden a familias, sino a personas dentro de la familia.

Tabla 105
Títulos e incidencias de las ocupaciones de los contribuyentes al ingreso familiar

1	EMPLEADOS Y ARTESANOS BAJOS	206
1A	AGRICULTORES	336
2	EMPLEADOS Y ARTESANOS MEDIOS	204
3	VENTAS, EMPRESAS, EMPLEADOS DE ALTO NIVEL	252
4	CARRERAS CORTAS, ARTISTAS	25
5	MAESTROS Y PROFESIONISTAS	218

El número asignado a cada título (del 1 al 5) podría haber servido de referencia para establecer correlaciones con las eficiencias (e. g. a mayor número...); sin embargo, decidimos dedicar a cada título una variable binaria aparte (e. g. ‘empleados y artesanos bajos – sí o no’, ‘agricultores – sí o no’, etcétera). Además, en algún momento del

análisis se hizo pertinente la separación de los agricultores del grupo de los empleados y artesanos bajos. Este grupo incluye, en su versión urbana, albañiles y empleadas domésticas en su mayoría. En su versión rural incluía a los agricultores, pero decidimos separarlos para observar el comportamiento propio de éstos, en vista de que constituyen más de la mitad de la población. La segregación de los agricultores trajo alguna duda sobre la pertinencia de considerar a estos grupos en una escala numérica con función cuantitativa, como para producir una correlación del tipo ‘a mayor...’. Así que decidimos tratarlos por separado, como variables independientes entre sí.

La Tabla 106 muestra los coeficientes de correlación entre la ocupación de los contribuyentes al gasto familiar y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global. Puede verse el gran contraste entre esta configuración de valores y la anterior respecto al NMEF. Como esperábamos, el grupo con maestros y profesionistas domina la escena, con todos los valores de correlación positiva y *significativa* en cuatro dominios y en desempeño global: deletreo, léxico, lectura y razonamiento verbal (este último siendo, además, el dominio más difícil del Examen). Esta categoría ocupacional tiene su

equivalente en el grupo NMEF con educación superior, que fue superado por el grupo con preparatoria.

Las tres categorías ocupacionales siguientes podrían corresponderse con el grupo de NMEF con preparatoria, que calificó el más alto en su campo. Los empleados y artesanos bajos, así como los agricultores se corresponden con grupos por NMEF con secundaria o primaria, que también calificaron bajo en su campo.

Tabla 106

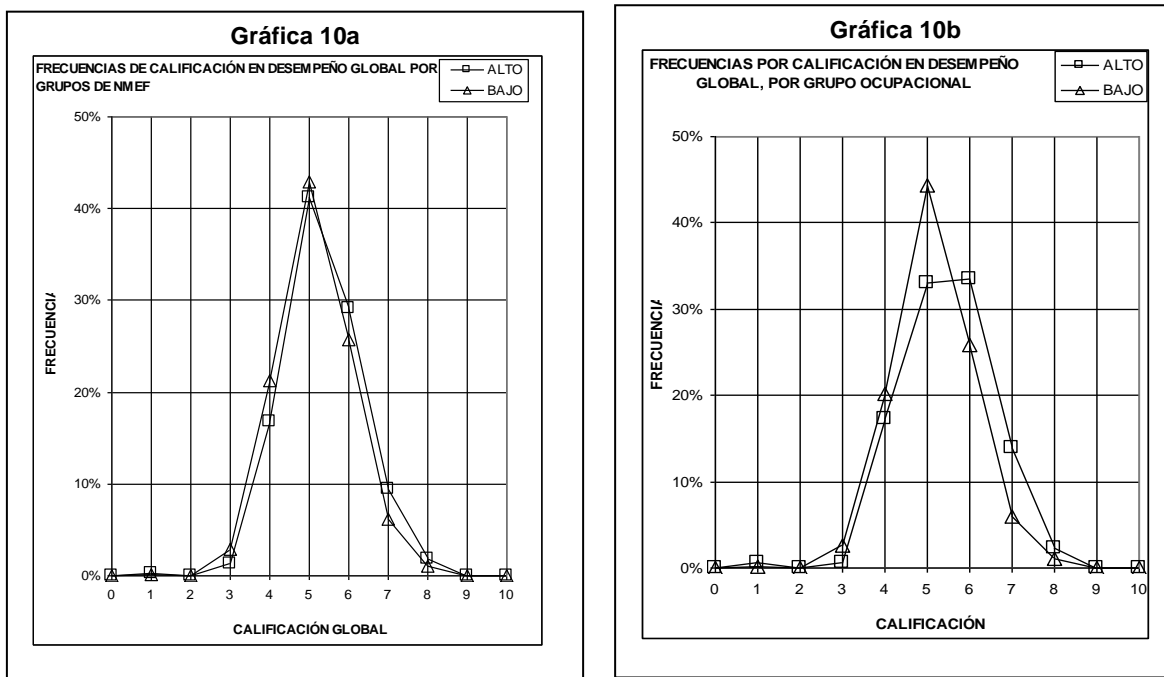
Correlaciones entre la ocupación de los contribuyentes al gasto familiar y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

OCUPACIÓN	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
MAESTROS Y PROFESIONISTAS	0.154	0.045	0.055	0.124	0.127	0.018	0.036	0.100	0.043	0.143
EMPLEADOS Y ARTESANOS MEDIOS	0.018	-0.062	0.069	0.090	0.025	-0.002	0.058	-0.008	0.000	0.031
VENTAS, EMPRESAS, EMPLEADOS DE ALTO NIVEL	-0.014	-0.048	0.068	0.060	-0.012	-0.015	-0.017	0.075	0.002	0.017
CARRERAS CORTAS, ARTISTAS	0.014	-0.059	0.065	0.012	0.032	0.038	0.003	0.004	-0.005	0.017
EMPLEADOS Y ARTESANOS BAJOS	-0.038	-0.017	-0.004	-0.031	-0.007	-0.011	0.001	-0.029	-0.043	-0.040
AGRICULTORES	-0.116	0.070	-0.138	-0.173	-0.122	-0.006	-0.069	-0.088	-0.013	-0.123

Los valores de correlación negativa se distribuyen aquí por grupo ocupacional, y se concentran en *empleados y artesanos bajos* y *agricultores*; este último grupo ocupacional tiene el valor más bajo, negativo, de correlación con la eficiencia en el desempeño global, y valores significativamente bajos de correlación con la eficiencia en deletreo, derivación, léxico y lectura. Los empleados y artesanos de bajo nivel muestran también correlaciones negativas con la eficiencia en todos los dominios y en desempeño global, pero no son tan bajos. Otro grupo ocupacional que destaca por el número de correlaciones negativas es el de *ventas, empresas y empleados de alto nivel*; este grupo se correlaciona negativamente con deletreo, acentuación, lectura, construcción y cohesión (cohesión siendo, además, el dominio más fácil del Examen).

Estos datos nos indican que el efecto del grupo ocupacional ‘maestros y profesionistas’ es más intenso que el efecto de los niveles educativos superior y preparatoria como máximo de educación formal que muestran los valores de correlación más altos en su campo. Para determinar el grado de influencia de los rasgos positivos en cada campo, se generó un factor de eficiencia para cada campo, con propósitos de segregación de un grupo alto, que presentan esos rasgos, y un grupo bajo, que no los presentan. En el caso del nivel máximo de educación formal, el factor de eficiencia se conformó por el número de personas en casa

cuyo nivel máximo fuera de preparatoria o superior; en el caso de la ocupación de los contribuyentes, el factor de eficiencia se conformó por el número de personas en casa cuya ocupación fuese maestro o profesionista. Aplicando estos factores, se segregó a la población en dos grupos, alto y bajo, en cada campo.



Las Gráficas 10a y 10b muestran los histogramas de frecuencia de calificación en desempeño global para cada uno de los dos grupos dentro de cada campo. Notablemente, la diferencia en actuación de los grupos alto y bajo en el campo del NMEF son mínimas, con frecuencias ligeramente mayores en calificaciones altas para el grupo alto (alto número de personas con nivel de educación formal preparatoria o superior), y frecuencias ligeramente mayores en calificaciones bajas del grupo bajo (ninguna persona con nivel de educación formal preparatoria o superior), pero la curva sigue la misma ruta, y en ambos grupos la moda coincide con el promedio.

En contraste, en el campo de las ocupaciones, el grupo alto se aparta del grupo bajo, con mayores frecuencias en las calificaciones más altas. La explicación para esta influencia de la presencia en casa de maestros y profesionistas radica justamente en los maestros. De las 218 menciones logradas por este grupo ocupacional, 131 (60%) fueron 'maestro/a', en referencia al ejercicio del magisterio, como profesionista de la educación, lo que se conoce como maestro normalista; sería pues de esperarse que estas presencias en casa promovieran un desarrollo del lenguaje que no se presentaría con la presencia de profesionistas de otras áreas.

Para determinar si el incremento en la eficiencia global se debe a un incremento generalizado de la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos, o si, por otro lado, se debe a un incremento restringido sólo a ciertos dominios, calculamos el PEP para todos los

dominios, por grupo alto y bajo en el campo de las ocupaciones. La Tabla 107 muestra estos valores. Cada grupo alto y bajo se segregó por sexo, para determinar si la presencia de maestros y profesionistas en casa se asocia a la eficiencia en los dominios *de la misma manera* en los dos sexos o si cada sexo responde de manera distinta a esta presencia. Los valores resultantes también se muestran en la Tabla 107. Además se muestra la diferencia entre los PEP del grupo alto, y los del grupo bajo.

Tabla 107

PEP en los dominios lingüísticos y en desempeño global en la población, por grupos ocupacionales, en la población y por sexo

Grupo por ocupación	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	

Población

ALTO	6.9	3.5	5.5	4.7	6.3	3.6	7.1	3.3	4.1	5.0	179
BAJO	6.3	3.3	5.3	4.2	5.8	3.5	7.1	2.9	3.8	4.7	800
Diferencia	0.7	0.2	0.2	0.5	0.5	0.1	0.1	0.4	0.3	0.3	

Mujeres

ALTO	7.3	4.0	5.8	5.1	6.5	3.6	7.6	3.6	3.7	5.3	71
BAJO	6.6	3.7	5.6	4.4	6.1	3.7	7.4	3.1	3.8	4.9	329
Diferencia	0.8	0.3	0.3	0.8	0.4	0.1	0.2	0.5	0.1	0.3	

Varones

ALTO	6.7	3.2	5.3	4.4	6.2	3.7	6.9	3.1	4.3	4.8	108
BAJO	6.1	3.0	5.0	4.0	5.6	3.4	6.8	2.7	3.8	4.5	461
Diferencia	0.6	0.2	0.3	0.3	0.5	0.3	0.1	0.4	0.5	0.3	

las diferencias en eficiencia entre estos dos grupos.

Una vez que se aplica la segregación por sexos, puede verse que las diferencias en desempeño entre los grupos ocupacionales son más marcadas en las mujeres que en los varones. Además, en las mujeres las mayores diferencias se dan en los dominios de deletreo, léxico y razonamiento verbal, mientras que en los varones éstas se dan en deletreo y lectura. Significa que las mujeres son las mayores responsables de la correlación significativa entre el grupo ocupacional ‘maestros y profesionistas’ y la eficiencia en el dominio de razonamiento verbal. Los valores también indican que las mujeres se benefician más, en ciertos dominios, de la presencia de maestros en casa, mientras que los varones se benefician menos y en otros dominios. Una diferencia curiosa entre los sexos es el beneficio que las mujeres obtienen en razonamiento verbal, mientras que en los varones el beneficio es en razonamiento GMV.

Para conocer la bondad de la segregación en un grupo eficiente de hijos de ‘maestros y profesionistas’, calculamos la desviación estándar para cada PEP por dominio lingüístico y en desempeño global. La Tabla 108 muestra los valores obtenidos. Para el caso de la segregación sin considerar el sexo, la ganancia en homogeneidad por grupo es mínima y

En concordancia con las correlaciones que veíamos arriba, las diferencias en desempeño entre los grupos ocupacionales no se mantienen constantes a través de los dominios, sino que se muestran más marcadas en los dominios de deletreo, léxico y lectura, especialmente en deletreo. Esto es coherente con el hecho de que el grupo alto se compone principalmente de hijos de maestros y por lo tanto se muestran más eficientes en los dominios cuyo desarrollo es especificado en los planes y programas de estudio de la educación formal en nuestro país. La Gráfica 11^a ilustra

restringida a ciertos dominios. De los veinte valores posibles, solamente 4 son menores a la DE poblacional, es decir, donde la homogeneidad se incrementa. 10 son iguales a la DE poblacional y 6 son mayores, es decir, se incrementa la heterogeneidad. Interesantemente, 5 de estos últimos 6 se presentan en el grupo alto, el de los hijos de maestros y profesionistas.

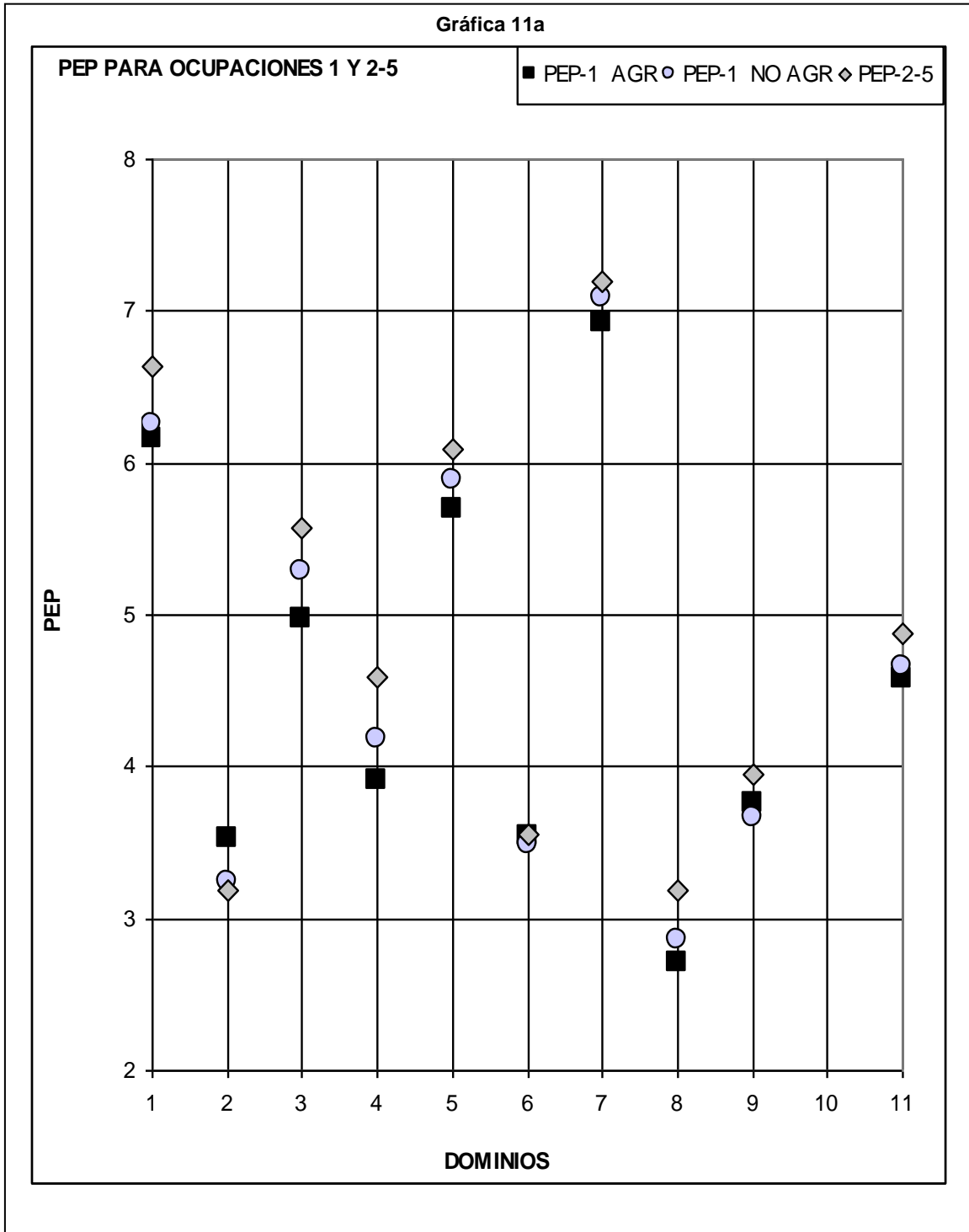


Tabla 108

Desviación Estándar para los PEP de los grupos ocupacionales y por sexo para los dominios lingüísticos y desempeño global

Grupo por ocupación	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Población	1.8	2.3	1.8	1.5	1.3	1.9	1.6	1.8	2.0	0.9
Población										
ALTO	1.7	2.3	1.8	1.6	1.3	2.0	1.5	1.9	2.1	1.0
BAJO	1.8	2.3	1.7	1.5	1.3	1.9	1.7	1.8	1.9	0.9
Mujeres										
ALTO	1.5	2.1	1.6	1.4	1.3	1.9	1.4	1.9	2.1	1.0
BAJO	1.7	2.3	1.6	1.4	1.3	2.0	1.6	1.8	1.9	0.9
Varones										
ALTO	1.8	2.4	1.9	1.6	1.3	2.0	1.5	1.9	2.1	1.0
BAJO	1.9	2.2	1.8	1.5	1.3	1.8	1.7	1.7	2.0	0.8

decir, mas heterogéneos, y 3 de éstos últimos 4 se presentan en el grupo alto. En los varones, en contraste, de los 20 valores posibles, 5 son menores que la DE de la población, y 4 de estos 5 se presentan en el grupo bajo; 9 valores son mayores a la DE poblacional y de éstos, 7 se presentan en el grupo alto. Dicho de otra manera, el grupo de ‘hijas de maestros y profesionistas’ es mucho más homogéneo que el grupo de ‘hijos de maestros y profesionistas’ en los dominios lingüísticos básicos y medios. En los dominios complejos la DE se incrementa en los dos sexos.

Esta baja variabilidad de la desviación estándar se incrementa mucho una vez que se aplica el factor sexo. De hecho, el comportamiento de este parámetro a través de los dominios en uno y otro sexo es tan contrastante que da por resultado una aparentemente baja variabilidad en la población con respecto al grupo ocupacional.

En las mujeres, de los 20 valores posibles, 9 son menores a la DE de la población, es decir, son mas homogéneos; de estos 9, 5 se presentan en el grupo alto; por otro lado, sólo 4 valores son mayores a la DE poblacional, es

Hablantes de lengua indígena y desempeño lingüístico en español

El Cuestionario de Vida incluyó una sección especial para los 168 sujetos que declararon ser integrantes de familias hablantes de alguna lengua indígena. En esta sección se solicitaron datos sobre el número de familiares en casa que usan la lengua indígena, el dominio de ésta que muestran, y la amplitud y diversidad de ambientes donde la usan. Con estos datos generamos un coeficiente de intensidad de la presencia de la lengua indígena en el ambiente del sujeto (ILI) y que sirvió de base para hacer los cálculos que presentamos aquí.

Tabla 109

Correlaciones entre la intensidad de la presencia de la lengua indígena en el ambiente del sujeto, y entre el grupo ocupacional de agricultores, y su desempeño en los dominios lingüísticos y en globalmente

GRUPO POR ILI	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
ILI	-0.012	0.112	-0.070	-0.114	-0.104	-0.033	-0.053	-0.018	-0.049	-0.058
AGRICULTORES	-0.116	0.070	-0.138	-0.173	-0.122	-0.006	-0.069	-0.088	-0.013	-0.123

La Tabla 109 muestra los coeficientes de correlación entre la ILI y la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos y el desempeño global; también incluye la correlaciones para los agricultores, que veíamos arriba. Puede verse que el comportamiento del coeficiente a través de los dominios desde léxico en adelante, es muy similar en los dos grupos. Las discrepancias se presentan en deletreo, acentuación y derivación, donde los hablantes de lengua indígena tienen un desempeño más eficiente que los agricultores en general.

Inicialmente, teníamos la impresión de que los hablantes de lengua indígena eran un subgrupo de los agricultores (e. g. todos los hablantes de lengua indígena son agricultores pero no todos los agricultores son hablantes de lengua indígena). Sin embargo, las discrepancias que se muestran en la Tabla 42 nos hicieron dudar a este respecto, así que decidimos profundizar el análisis para conocer la certeza de esta suposición. La Tabla 110, en forma de

Tabla 110

Tamaño de los grupos HLI y agricultores

	AGRICULTORES	NO AGRICULTORES	TOTAL
HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA	1) 94	2) 74	168
NO HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA	3) 268	4) 543	811
TOTAL	362	617	

tabla de contingencia, muestra el tamaño de cada grupo formado por la combinación de las dos variables, hablantes de lengua indígena y agricultores. Puede verse que, si bien más de la mitad de los hablantes de lengua indígena son agricultores (Grupo (1)), alrededor del 43% no los son (Grupo (2)). Esto nos llevó a reconsiderar a los hablantes de lengua indígena, ya no como un grupo cohesionado de agricultores, sino como dos grupos: un grupo de hablantes de lengua indígena y agricultores, y otro grupo de hablantes de lengua

indígena *no* agricultores. Para comparar las eficiencias en cada uno de estos dos grupos de hablantes de lengua indígena, calculamos los PEP para cada uno de los cuatro grupos que se muestran en la Tabla 110, para cada uno de los dominios lingüísticos y para el desempeño global.

Tabla 111
PEP para cada uno de los dominios lingüísticos y en desempeño global, obtenido por los grupos por HLI y agricultores

GRUPO POR HLI	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
<i>Población</i>	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7
<i>No agricultores No HLI</i>	6.6	3.1	5.5	4.5	6.0	3.6	7.2	3.1	3.8	4.8
<i>No agricultores Sí HLI</i>	6.4	3.9	5.3	4.1	5.9	3.0	7.2	2.9	3.9	4.7
<i>Sí agricultores No HLI</i>	6.2	3.4	5.1	4.0	5.8	3.5	7.0	2.7	3.9	4.6
<i>Sí agricultores Sí HLI</i>	6.0	3.9	4.7	3.7	5.5	3.5	6.7	2.8	3.6	4.5

La Tabla 111 muestra los PEP por grupo por dominio lingüístico y en desempeño global, ordenados de mayor a menor eficiencia en desempeño global. También se incluyen estos valores para la población global. La gráfica 11b ilustra estos valores. Puede verse que el grupo más eficiente es el (4), es decir, el

conjunto de no-agricultores y no-hablantes de lengua indígena. Este grupo se comporta incluso más eficiente que la población en general, en todos los dominios excepto en acentuación, lo que indica un incremento en la eficiencia poblacional *una vez que* se han separado los agricultores y los hablantes de lengua indígena.

El segundo lugar en eficiencia lo ocupa el grupo de no-agricultores sí-hablantes de lengua indígena, con valores muy similares a los de la población global. Aunque la adición de los hablantes de lengua indígena es muy reducida (74 sujetos) es interesante que en varios dominios la eficiencia se incrementa por encima del PEP poblacional (acentuación, cohesión y razonamiento GMV) con esta adición, aunque en otros es menor (léxico y construcción). Los dos grupos con eficiencia menor son los que sí contienen a los agricultores. El grupo en último lugar contiene, además, a los agricultores hablantes de lengua indígena.

Estos resultados indican que tanto el grupo de agricultores como el de hablantes de lengua indígena se muestran deficientes en comparación con los no agricultores y no hablantes de lengua indígena, pero se comportan independientemente uno del otro, y que es el grupo de agricultores el que muestra la menor eficiencia lingüística. Esto, aunado a los resultados que expusimos respecto al paisaje, con los sujetos provenientes de paisajes rurales mostrándose menos eficientes, nos da la impresión ya de una asociación fuerte entre los rasgos ‘paisaje rural’, ‘agricultor’, y ‘hablante de lengua indígena’ y los sujetos que presentan estos tres rasgos tienden a ser menos eficientes en los dominios básicos e intermedios del lenguaje.

Gráfica 11b

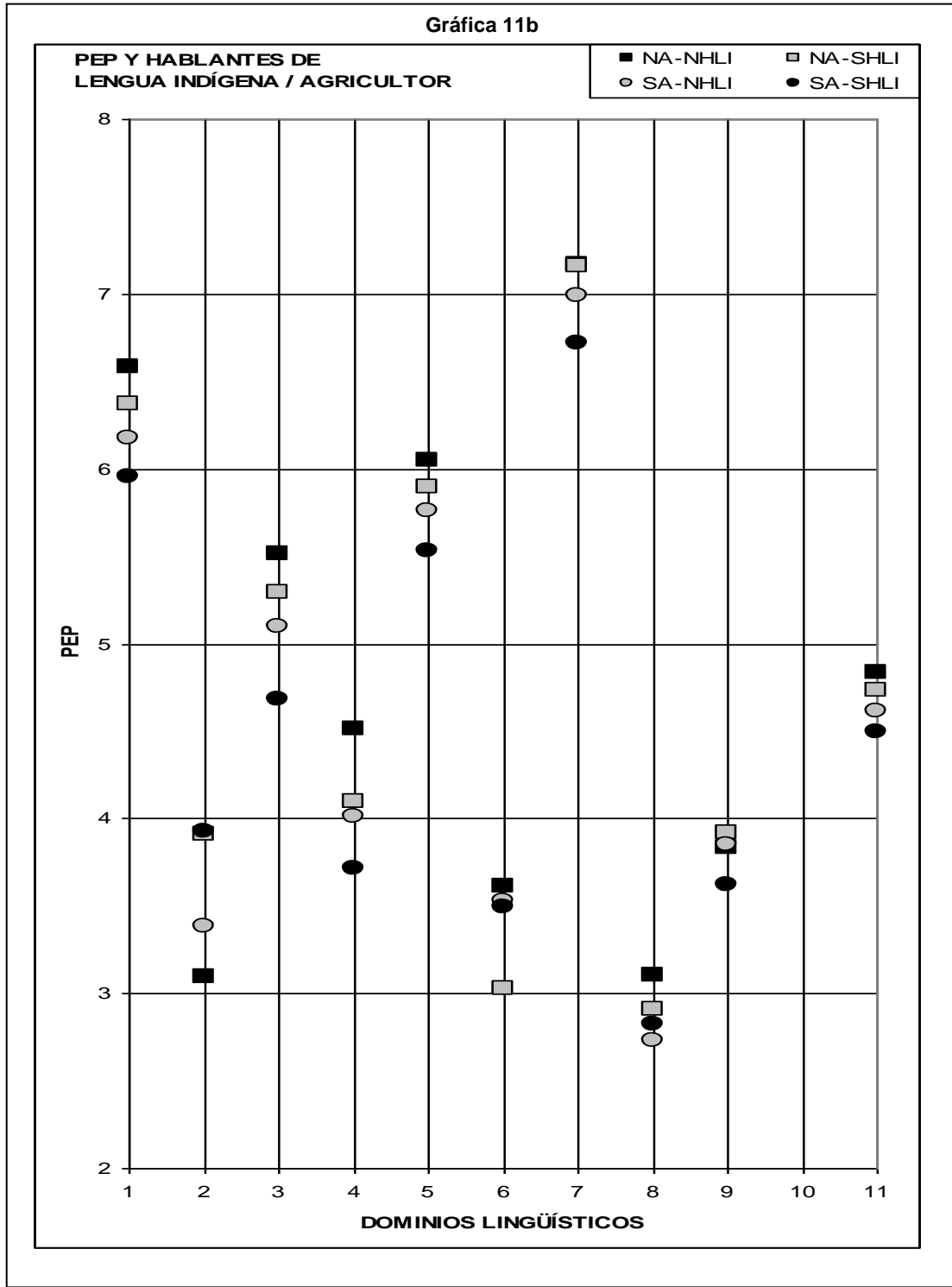


Tabla 112

PEP en los dominios lingüísticos y en desempeño global, por intensidad de la presencia de la lengua indígena y por ocupación agricultor

GRUPO POR ILI	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	
Población											
Baja int.	6.1	3.6	5.3	4.2	6.1	3.0	7.1	3.1	4.0	4.7	61
Alta int.	6.2	4.1	4.7	3.7	5.5	3.4	6.8	2.7	3.6	4.5	107
Diferencia	-0.1	-0.5	0.6	0.5	0.6	-0.4	0.2	0.4	0.4	0.2	
No agricultores											
Baja int.	6.5	3.8	5.4	4.4	6.3	3.0	7.2	3.3	4.2	4.9	33
Alta int.	6.2	4.0	5.2	3.9	5.6	3.1	7.1	2.6	3.7	4.6	41
Diferencia	0.3	-0.2	0.3	0.5	0.8	-0.1	0.0	0.8	0.6	0.3	
Agricultores											
Baja int.	5.5	3.4	5.2	3.9	5.8	3.1	6.9	2.9	3.8	4.5	28
Alta int.	6.2	4.2	4.5	3.6	5.4	3.7	6.6	2.8	3.5	4.5	66
Diferencia	-0.7	-0.8	0.7	0.3	0.4	-0.6	0.3	0.1	0.2	0.0	

Un elemento más sobre el habla de lengua indígena en la casa es la intensidad de esta presencia. Ya hemos descrito la forma de calcular este parámetro, poniendo en función el número de sujetos hablantes, el dominio que muestran sobre la lengua y la amplitud del ámbito de uso. El intervalo de variación de éste parámetro es de 3 (un integrante con dominio regular), a 8000 (20 integrantes dominando la lengua indígena y/o usándola en diversos ámbitos).

Para darnos una idea de la influencia de esta

intensidad, segregamos un grupo ‘alto’ con intensidades iguales o mayores de 500, y un grupo ‘bajo’ con intensidades menores de 500 (v. g. menos de diez integrantes con dominio regular en ámbitos restringidos). La Tabla 112 muestra los PEP de cada grupo en los dominios lingüísticos y en desempeño global. Puede verse que el grupo de baja intensidad se comporta más eficiente que el de alta intensidad en la mayoría de los dominios, alcanzando máximos en derivación, léxico y lectura. En el dominio de acentuación y en el de construcción la situación se revierte, y el grupo con intensidad alta se comporta sensiblemente más eficiente.

En una siguiente etapa aplicamos una combinación de la intensidad ‘alta / baja’ de la presencia de la lengua indígena en casa con la ocupación ‘agricultores / no-agricultores’ para segregar cuatro grupos, como se muestra en la Tabla 112. En concordancia con lo que veíamos arriba, los máximos en deletreo, derivación y léxico se encuentran en el grupo de baja intensidad / no agricultores, mientras que los mínimos se encuentran en el grupo de alta intensidad / agricultores. También se repite el trastoque en acentuación y construcción, con el grupo de alta intensidad comportándose muy por encima de su contraparte de baja intensidad en ambos grupos ocupacionales; además, en el grupo de los agricultores, hay un trastoque significativo en deletreo también.

Estos datos muestran que la influencia de la presencia de la lengua indígena en el ambiente sobre el desempeño lingüístico en español varía en función de la intensidad de esta presencia, expresada en función, a su vez, del número de integrantes que la usan, el grado de dominio que manifiestan y la amplitud del ámbito donde la usan.

Finalmente, aunque una subdivisión más rinde ya grupos no tan numerosos, sub-agrupamos por sexo y por ocupación (agricultores / no agricultores) a los sujetos con alta intensidad de presencia de la lengua indígena en casa. Dada la reducida extensión de los grupos así formados, estos valores nos dan una idea de la actuación de grupos muy selectos, de 1 a 5% de la población. La Tabla 113 muestra los PEP en dominios lingüísticos y en desempeño global, para sujetos con alta intensidad de presencia de lengua indígena en el ambiente, divididos en grupos por ocupación (agricultores / no agricultores) y por sexo. Para el caso de la población con alta intensidad de presencia de lengua indígena segregada en grupos por ocupación (agricultores / no agricultores) puede verse que la mayor eficiencia se presenta, en concordancia con lo que veíamos arriba, en el grupo de los no agricultores, especialmente en los dominios de derivación y cohesión, y en todos los demás dominios excepto en acentuación, construcción y razonamiento verbal, donde el grupo de agricultores se muestra más eficiente, especialmente en el de construcción.

Tabla 113

PEP en dominios lingüísticos y desempeño global para sujetos con *alta intensidad de presencia de lengua indígena en el ambiente*, agricultores y no-agricultores

GRUPO OCUPACIONAL	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población	6.4	3.3	5.3	4.3	5.9	3.5	7.1	3.0	3.8	4.7	
Población											
No agricultores	6.2	4.0	5.2	3.9	5.6	3.1	7.1	2.6	3.7	4.6	41
Agricultores	6.2	4.2	4.5	3.6	5.4	3.7	6.6	2.8	3.5	4.5	66
Diferencia	0.0	-0.2	0.7	0.3	0.2	-0.6	0.5	-0.2	0.2	0.1	
Mujeres											
No agricultores	7.0	4.6	5.6	4.2	5.9	3.3	7.6	2.4	3.9	5.0	15
Agricultores	6.7	5.0	4.5	3.5	5.4	4.1	6.1	2.8	3.9	4.7	23
Diferencia	0.3	-0.4	1.1	0.7	0.4	-0.8	1.5	-0.4	0.0	0.3	
Varones											
No agricultores	5.8	3.6	4.9	3.7	5.3	2.9	6.9	2.6	3.5	4.4	26
Agricultores	5.9	3.7	4.4	3.7	5.4	3.4	6.9	2.8	3.3	4.4	43
Diferencia	-0.1	-0.1	0.5	0.0	-0.1	-0.5	0.0	-0.2	0.2	0.0	

especialmente en el dominio de construcción. En el caso de los varones, puede verse que las diferencias en eficiencia entre uno y otro grupo ocupacional son más leves; los que provienen de familias no agricultoras se muestran más eficientes sólo en cuatro dominios, especialmente en derivación; los que provienen de familias agricultoras se muestran más eficientes en cinco dominios, especialmente en construcción.

El análisis de los grupos por sexo, segregados de los grupos por ocupación, segregados de los grupos por intensidad de la presencia de la lengua indígena en el ambiente, es ya, en verdad un trabajo de microanálisis, en vista de lo reducido de los grupos finales resultantes. Uno podría continuar subdividiendo usando otros factores de segregación, como por ejemplo la edad, para arribar a grupos aún más reducidos, y continuar encontrando

Una vez que se aplica la división por sexos, en el caso de las mujeres, las que provienen de familias no agricultoras muestran una eficiencia mayor en seis dominios, especialmente en derivación, léxico y cohesión. En los dominios de acentuación, construcción y razonamiento verbal, sin embargo, son las mujeres que provienen de familias agricultoras las que se muestran más eficientes, especialmente en el dominio de construcción.

diferencias, por ejemplo, entre el comportamiento de un sujeto de origen rural, de familia agricultora, con presencia intensa de lengua indígena en el ambiente, del sexo masculino, de 14 años de edad, y otro sujeto con los mismos rasgos de vida, pero con 16 años de edad. Lo que esto demuestra es que la presencia o ausencia de estos rasgos que hemos visto hasta ahora es relevante en el desarrollo del lenguaje, pero además, como hemos visto hasta ahora, algunas configuraciones de estos rasgos de vida promoverán u obstaculizarán el desarrollo de ciertos dominios lingüísticos, mientras que otras configuraciones promoverán u obstaculizarán el desarrollo de otros dominios. Hemos de arribar, sin duda, a la singularidad del sujeto en su eficiencia lingüística.

Elementos de la vida cotidiana y desempeño lingüístico

En este apartado veremos las correlaciones entre elementos de la vida cotidiana incluidos en el Cuestionario de Vida y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen de Español. Los elementos de la vida cotidiana se refieren a cuatro áreas de vida:

- Pláticas en familia
- Sonidos en el ambiente
- Interior de la casa
- Sitios y actividades frecuentes

Cada una de estas áreas se abordó a través de varias preguntas que debían responderse seleccionando una o varias opciones de un conjunto. Algunas preguntas incluyeron un espacio para que el sujeto mencionara opciones que no estaban en el conjunto brindado. Las opciones se consideran como rasgos de vida y las correlaciones se establecieron entre la incidencia de selección de cada rasgo y la eficiencia en cada uno de los nueve dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen de Español.

Del conjunto de rasgos en cada área se seleccionaron aquellos que se correlacionan positiva y significativamente con la eficiencia lingüística, para generar un factor positivo de desarrollo del lenguaje, y usarlo como criterio de segregación de grupos que presentan tales rasgos, denominados grupos de alta eficiencia o grupos altos.

Pláticas en familia y desempeño lingüístico

Esta área se abordó en el Cuestionario a través de seis preguntas o solicitudes de descripción:

- Habla del jefe de familia
- Frecuencia y ocurrencia de las pláticas familiares
- Estructura de las pláticas familiares
- Parlamentarización en la toma de decisiones
- Temas frecuentes en las pláticas familiares
- Impresión de las pláticas familiares

Habla del jefe de familia y desempeño lingüístico

La Tabla 114 muestra las correlaciones entre la incidencia de los rasgos descriptivos del habla del jefe de familia y la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y el desempeño global en el Examen, ordenados de mayor a menor con base en el desempeño global. Se han marcado aquellos valores que se consideran positivos y significativos, así como los valores de correlación negativos. El panorama que este marcado nos brinda es por demás interesante. Puede verse que los rasgos positivos de habla (e. g. que proyectan el habla hacia su realización) se ubican en la primera mitad de la lista, mientras que los rasgos

negativos (e. g. que proyectan el habla hacia su no realización) están en los últimos lugares. Además, los valores negativos de correlación no parecen distribuirse al azar sino de acuerdo con la complejidad del dominio; los rasgos negativos concentran valores de correlación negativos en dominios lingüísticos básicos, deletreo y acentuación, y en desempeño global, mientras que los rasgos positivos concentran valores negativos de correlación en razonamiento GMV.

Tabla 114

Correlaciones entre incidencia de selección de rasgos descriptivos del habla del jefe de familia y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	INCIDENCIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
contundente	0.050	0.004	0.134	0.143	0.041	0.078	0.064	0.064	-0.001	0.116	269
frecuente	0.033	0.013	0.065	0.101	0.005	0.009	0.057	0.046	-0.025	0.061	608
larga	0.051	0.044	0.061	0.061	0.039	0.037	-0.005	0.022	-0.030	0.058	308
informativa	0.020	0.034	0.021	0.052	0.052	0.023	0.021	-0.003	-0.002	0.043	570
abundante	0.028	-0.013	0.055	0.046	0.078	0.006	-0.024	0.032	0.014	0.041	487
explicativa	-0.004	0.019	0.021	0.061	0.021	-0.034	0.048	0.013	-0.002	0.026	675
corta	-0.016	-0.023	0.024	-0.001	-0.058	-0.001	0.017	0.032	0.025	0.002	131
autoritaria	-0.050	-0.074	0.019	0.020	0.059	0.017	0.033	0.005	-0.020	-0.007	338
infrecuente	-0.011	-0.081	0.037	0.007	-0.012	0.026	-0.007	0.000	0.003	-0.012	53
escasa	-0.039	-0.071	-0.008	-0.006	-0.022	-0.061	-0.052	-0.006	0.033	-0.052	72

Solamente el rasgo descriptivo ‘*contundente*’ alcanza correlaciones positivas significativas con el desempeño global y con los dominios de derivación y léxico. Este rasgo, hay que reconocerlo, no estaba entre nuestros rasgos favoritos como promotores del desarrollo del lenguaje. Nosotros apostamos más a rasgos como ‘*informativa*’, o ‘*explicativa*’, que se ubican en lugares menos preponderantes. La explicación a esta preponderancia del rasgo ‘*contundente*’ puede radicar en la baja frecuencia relativa de este adjetivo en nuestra vida cotidiana, lo que implica una familiaridad diferencial en nuestra población muestra; esto significa que sólo aquellos sujetos que están familiarizados con el adjetivo seleccionaron esta opción (269); en congruencia con esto, son sujetos que mostraron una actuación eficiente en léxico. Así que podría ser que no se tratara de que el habla del jefe de familia, al ser contundente, promoviera el desarrollo del lenguaje, sino más bien que los sujetos que seleccionaron esta opción tienen ya un léxico mejor desarrollado que el resto de la muestra.

En todo caso, este rasgo fue seleccionado para formar parte del factor positivo de desarrollo del lenguaje en lo referente a las pláticas en familia.

Frecuencia y ocurrencia de las pláticas familiares y desempeño lingüístico

La Tabla 48 muestra las correlaciones entre la incidencia de los rasgos descriptivos de la frecuencia y ocurrencia de las pláticas en familia y la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y el desempeño global en el Examen, ordenados de mayor a menor con base en el desempeño global. Se han marcado aquellos valores que se consideran positivos y significativos, así como los valores de correlación negativos. Aunque los valores son menores que en la descripción del habla del jefe de familia que veíamos arriba, el panorama que nos brinda el marcado es muy similar, con los rasgos positivos (e. g. aquellos que proyectan las pláticas familiares hacia su realización) encabezando la lista, y los rasgos negativos (e. g. aquellos que proyectan las pláticas en familia hacia su no realización) ocupando los últimos lugares. Aquí, sin embargo, los valores negativos de correlación se concentran en los rasgos negativos en todos los dominios, y su presencia es esporádica, en alguno que otro dominio, en los rasgos positivos.

Tabla 115

Correlaciones entre los rasgos descriptivos de la frecuencia y ocurrencia de las pláticas familiares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	INCIDENCIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Frecuentemente	0.059	0.061	0.077	0.087	0.048	0.018	0.065	0.022	-0.046	0.079	549
Continuamente	-0.013	0.015	0.027	0.041	0.062	0.010	-0.031	0.021	0.049	0.036	554
Cuando están sentados a la mesa	-0.046	-0.021	0.008	0.035	0.022	0.052	0.003	0.009	0.005	0.012	534
Cuando no están demasiado cansados	-0.008	0.001	0.032	-0.028	-0.016	-0.026	0.019	0.040	0.011	0.007	107
Cuando coinciden en la casa	-0.005	-0.062	0.041	0.021	-0.025	0.015	0.003	0.014	0.005	-0.002	296
Cuando no están viendo televisión	-0.005	-0.029	-0.008	-0.020	0.003	-0.023	0.012	-0.003	-0.016	-0.022	107
Casi nunca	-0.013	-0.020	-0.006	-0.017	-0.043	-0.040	-0.007	0.012	0.009	-0.025	27
Con poca frecuencia	-0.044	-0.032	-0.001	-0.033	-0.059	0.043	0.003	-0.034	0.004	-0.030	67
Sólo cuando el tema es importante	-0.006	-0.059	-0.037	-0.050	-0.053	-0.004	-0.054	-0.001	0.023	-0.049	233
En tiempos definidos para ello	-0.055	-0.026	-0.047	-0.093	-0.085	-0.026	0.036	0.012	-0.033	-0.063	154

Ningún rasgo de este campo alcanzó valores positivos significativos como para ser incluido en el factor positivo de las pláticas familiares. Lo que se va haciendo cada vez más evidente conforme vamos analizando los campos en el área de las pláticas familiares es que el efecto de éstas sobre el desarrollo del lenguaje se muestra más claramente *en su ausencia*, que es cuando se manifiestan deficiencias en este desarrollo.

Estructura de las pláticas familiares y desempeño lingüístico

Para concebir la estructura de una conversación tiene que concebirse a la conversación como una construcción colectiva que va tomando volumen con las aportaciones de los participantes, realizadas una a una en línea, en tiempo real. Como construcción, la conversación puede tomar distintas formas cuando varían aspectos de la estructura, como el respeto a la toma de turnos (las oportunidades de aportar para cada sujeto), la lógica de la toma de turnos, la simetría de las aportaciones, la empatía implicada tanto en el tono de la aportación como en su contenido, los productos finales: el acuerdo, el desacuerdo, el conflicto, la polémica, la controversia, la comunicación de información, la estructuración de un volumen coherente de información, la satisfacción de curiosidades, el esclarecimiento de malos entendidos, la obtención de ayuda, o por otro lado, el caos, la imposición de opiniones, la demostración de poder, la ambigüedad.

Cada una de estas *formas de conversar* demanda de los integrantes distintas capacidades, tanto lingüísticas como empáticas y por lo tanto influye de distinta forma en el desarrollo del lenguaje en el sujeto. La Tabla 116 muestra los coeficientes de correlación entre rasgos descriptivos de la estructura de las pláticas familiares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenados de mayor a menor de acuerdo al desempeño global. Se han marcado los valores positivos y significativos y también los negativos.

Si bien los máximos se ubican en valores más altos, el panorama general del campo de vida se muestra muy similar a los que hemos visto hasta ahora. Los dos rasgos con valores máximos describen una dinámica estructural intensa, mientras que los rasgos más negativos describen una dinámica estructural muy pobre debida a una fuerte asimetría entre los participantes y sus aportaciones. Los valores máximos de correlación se concentran en los dominios de derivación, léxico y lectura, mientras que los valores más negativos alcanzan a todos los dominios.

Hay dos sorpresas en este panorama de valores: primero, el cuarto lugar ocupado por la descripción de una estructura caótica de las conversaciones, con valores más altos que otras descripciones de estructuras más ordenadas; y segundo, el sexto lugar ocupado por la descripción de una estructura sumamente ordenada y canónica de la conversación. Nosotros, por supuesto, esperábamos el ordenamiento inverso. Sin embargo, parece que es más importante la simetría que el orden, es decir, el hecho de que todos los integrantes puedan aportar y hasta cierto grado aporten efectivamente.

Este campo de vida de la estructura de las pláticas en familia contribuye, entonces, con dos rasgos más para el factor positivo de pláticas en familia.

Tabla 116

Correlaciones entre los rasgos descriptivos de la estructura de las pláticas familiares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	INCIDENCIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica	0.104	0.021	0.102	0.148	0.176	0.025	0.068	0.083	0.025	0.148	624
En una polémica, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas	0.066	-0.006	0.139	0.138	0.109	0.066	0.020	0.059	-0.003	0.115	269
Pueden pasar varios días retomando un asunto cada vez que es oportuno	0.018	0.001	0.063	0.115	0.061	0.048	0.022	0.022	-0.039	0.058	313
Ninguno puede expresar una idea completa, porque los otros interrumpen constantemente	0.001	0.011	0.042	0.022	0.052	0.004	0.012	0.012	0.036	0.039	97
Escuchan al otro hasta el final y reflexionan sobre lo que el otro dice	0.038	0.022	-0.013	0.028	-0.020	0.004	0.033	0.022	-0.047	0.015	495
Participan por turnos brindando información nueva, interesante y coherente con el tema	-0.010	-0.024	-0.003	0.017	-0.011	0.020	0.011	0.006	-0.014	-0.004	524
El jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio	-0.015	-0.011	0.003	-0.057	-0.018	0.002	0.018	-0.034	0.003	-0.022	88
Los miembros más jóvenes de la familia no participan en las pláticas	-0.017	0.001	-0.011	-0.032	-0.026	0.025	-0.001	-0.040	-0.060	-0.034	150
Dejan de hablar del tema durante un tiempo después de que uno impone su opinión	-0.039	-0.013	-0.035	-0.054	-0.079	0.056	-0.031	-0.028	-0.028	-0.048	91
La pláticas siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden	-0.044	-0.008	0.001	-0.079	-0.068	-0.014	-0.006	-0.010	-0.026	-0.050	89

Tabla 117

Correlaciones entre los rasgos descriptivos de la parlamentarización en la toma de decisiones en la familia y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	AGENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	INCIDENCIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Entre todos toman una decisión, y todos se comprometen con su puesta en práctica	0.063	0.060	0.040	0.077	0.061	-0.004	0.000	0.032	-0.005	0.068	630
En reuniones familiares desordenadas todos dan su opinión acaloradamente interrumpiéndose unos a otros	0.028	-0.008	0.022	0.029	-0.001	0.025	-0.060	0.055	0.037	0.029	79
El jefe de familia toma la decisión solo	0.011	-0.030	0.034	0.018	-0.006	0.086	0.019	0.010	-0.006	0.028	25
Nadie brinda soluciones y los problemas parecen no resolverse nunca	0.032	0.008	0.018	-0.009	-0.018	0.010	0.011	0.038	-0.001	0.021	22
Los miembros mayores aportan y discuten propuestas y los miembros menores sólo opinan sobre éstas	0.005	-0.033	0.017	0.028	-0.039	-0.004	0.056	-0.005	0.014	0.006	369
Pocos quedan satisfechos con la decisión tomada y pocos son los que se comprometen con la puesta en práctica	0.010	0.007	0.011	-0.005	-0.002	-0.003	0.005	0.030	-0.041	0.002	61
La familia es informada de la decisión solo cuando la puesta en práctica los involucra.	0.002	0.004	0.047	-0.019	-0.052	-0.005	0.001	0.018	-0.015	-0.002	81
En reuniones familiares ordenadas o en momentos convenientes todos los miembros de la familia aportan y discuten alternativas de solución	-0.019	-0.015	-0.032	-0.025	-0.003	0.036	-0.014	-0.066	-0.007	-0.030	715
La familia pone en práctica la decisión mostrando respeto y obediencia	-0.039	-0.001	-0.040	-0.094	-0.141	0.018	0.066	-0.050	0.027	-0.044	106
El jefe de familia toma finalmente una decisión y la comunica al resto de la familia.	-0.036	-0.022	-0.087	-0.112	-0.115	0.015	-0.010	-0.011	-0.009	-0.074	169
El jefe de familia y los hermanos (varones) mayores discuten y toman una decisión	-0.052	-0.030	-0.091	-0.080	-0.088	-0.037	-0.069	-0.049	-0.030	-0.107	58

Parlamentarización en la toma de decisiones en familia y desempeño lingüístico

Entendemos por parlamentarización en la toma de decisiones en la familia a la apertura del núcleo familiar, para dar oportunidad a sus integrantes para intervenir, aportar propuestas, argumentar en favor de sus propuestas, acreditar o desacreditar posturas de otros integrantes, etc. La Tabla 117 muestra los coeficientes de correlación entre las incidencias de selección de opciones descriptivas de la parlamentarización en la toma de decisiones en familia, por un lado, y por el otro la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global. Los rasgos están ordenados de mayor a menor valor de correlación de la incidencia con el desempeño global en el Examen y se han marcado los coeficientes con signo negativo.

Aunque los valores de correlación son más bajos aquí, el panorama que hemos venido visualizando en los campos anteriores se conserva. En el tope de la lista encontramos rasgos que describen una dinámica de participación intensa, y en los últimos lugares encontramos rasgos que describen procesos autoritarios de toma e imposición de decisiones. El ordenamiento, sin embargo, nos guarda dos sorpresas: primero, el rasgo *‘El jefe de familia toma la decisión solo’*, ocupando el tercer lugar, aún cuando describe un proceso autoritario y cerrado de toma de decisiones; y segundo, el rasgo *‘En reuniones familiares ordenadas o en momentos convenientes todos los miembros de la familia aportan y discuten alternativas de solución’* ocupando el octavo lugar aún cuando describe un proceso abierto y con un nivel de parlamentarización muy formalizado.

Temas frecuentes en las pláticas familiares

El campo de los temas frecuentes en las pláticas familiares se abordó en el Cuestionario de Vida solicitando a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 19 temas, aquellos que se presentaran frecuentemente en las pláticas familiares, y que mencionaran temas frecuentes que no estuvieran en la lista en un espacio especial bajo el título de ‘otros’. Obtuvimos casi 7 mil selecciones de temas brindados en la lista, y casi 500 menciones en el espacio para ‘otros’, que se agruparon en 12 rubros. Este proceso generó 31 variables o rasgos de vida, uno por cada tema, de manera que resulta engorroso mostrar los resultados en una sola tabla. Lo que haremos, entonces, es abordarlos por los valores de las correlaciones entre la incidencia de selección de cada tema y la eficiencia en el desempeño global en el Examen.

Abordaremos primero los temas frecuentes en las pláticas familiares cuya incidencia de selección se correlaciona positiva y significativamente con la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. De los 31 temas analizados, 6 lograron incidencias de selección significativas o número significativo de menciones, y correlaciones positivas y significativas con la eficiencia en desempeño global. La Tabla 118 muestra estos coeficientes de correlación entre la incidencia de selección del tema y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. Se han marcado todos los valores considerados como significativos.

Puede verse que el tema con los valores más altos fue *‘Políticas gubernamentales con efecto nacional’*. Este es un tema dentro de la lista de opciones proporcionada en el

Cuestionario y fue seleccionado por 37% de la población como tema frecuente en las pláticas familiares. También puede verse que los valores significativos de correlación se concentran, para casi todos los temas, en los dominios de derivación, léxico y lectura, pero principalmente en léxico. Tres temas se correlacionaron significativamente con la eficiencia en el dominio de deletreo y solamente un tema se correlacionó significativamente con la eficiencia en razonamiento verbal.

Tabla 118

Correlaciones entre la incidencia de selección de temas frecuentes en las pláticas familiares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, para valores positivos significativos

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Políticas gubernamentales con efecto nacional	0.144	0.109	0.253	0.237	0.160	0.042	0.083	0.060	0.037	0.230	366
Eventos familiares	0.114	0.087	0.118	0.174	0.147	0.042	0.064	0.097	0.065	0.187	700
Novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar	0.058	0.058	0.108	0.207	0.147	0.030	0.053	0.067	0.027	0.151	495
Destino(s) del dinero disponible (adquisiciones)	0.085	0.031	0.086	0.126	0.076	0.066	0.061	0.061	0.085	0.141	683
Catástrofes climáticas a nivel regional o local	0.052	0.077	0.144	0.126	0.041	0.019	0.048	0.015	0.038	0.118	384
Catástrofes climáticas a nivel mundial	0.076	0.013	0.126	0.144	0.111	0.012	0.034	0.003	0.021	0.105	312

La Tabla 118a muestra los 6 temas que se correlacionaron negativamente con la eficiencia en desempeño global en el Examen, ordenados de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. Se han marcado los valores negativos de correlación. Puede verse que el tema cuya incidencia de selección obtiene el menor valor de correlación con el desempeño global en el Examen es '*Eventos en la vida de los vecinos*'.

Al observar los temas como conjuntos pueden verse algunas diferencias que podrían ser el origen de una influencia positiva o negativa; por ejemplo, en el conjunto de temas con influencia positiva hay mayor frecuencia de niveles nacionales o mundiales, que en el conjunto de temas con influencia negativa, donde hay mayor influencia del nivel local. Además, en el conjunto de temas positivos hay temas ajenos a, o cuyos límites rebasan, la vida cotidiana, mientras que el conjunto de temas negativos parece estar más centrado en la vida cotidiana, con poco o nulo alcance más allá de ésta; y en tercer lugar, los temas positivos se refieren a elementos emotivamente neutros, mientras que los temas negativos están más cargados de emotividad.

Tabla 118a

Correlaciones entre la incidencia de selección de temas frecuentes en las pláticas familiares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, para valores negativos

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
*ÉTICOS	0.010	0.004	-0.004	-0.010	-0.010	-0.013	0.045	-0.005	-0.023	-0.002	102
Avances en las telenovelas	0.029	0.001	-0.031	-0.002	0.034	0.025	-0.029	-0.026	-0.061	-0.015	168
Problemas de abastecimiento de agua a nivel local	-0.003	0.026	-0.021	0.027	-0.030	0.001	-0.009	-0.090	0.014	-0.016	358
EMPÁTICOS	-0.009	0.012	0.033	-0.049	0.012	-0.051	-0.022	-0.044	-0.035	-0.033	52
Partidos deportivos locales	-0.021	-0.039	-0.049	-0.041	-0.080	0.036	-0.026	-0.059	-0.056	-0.067	214
Eventos en la vida de vecinos	-0.026	-0.090	-0.061	-0.029	-0.063	0.047	-0.062	-0.040	-0.003	-0.069	117

*TEMAS MENCIONADOS EN EL ESPACIO PARA 'OTROS'

De este campo de los temas frecuentes en las pláticas familiares incluimos sólo el rasgo '*Políticas gubernamentales con efecto nacional*' para formar parte del factor positivo de pláticas en familia.

Impresión de las pláticas familiares y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario a través de una solicitud al sujeto para que seleccionara aquellas opciones, de una lista de 10, que describieran su impresión de las pláticas familiares.

Tabla 119

Incidencias de selección de los rasgos descriptores de la impresión en el sujeto de las pláticas familiares

RASGO	Incidencia	RASGO	Incidencia
Interesantes	635	Autoritarias	186
Respetuosas	614	Aburridas	67
Divertidas	598	Prepotentes	41
Reflexivas	591	Irrespetuosas	37
Felices	539	Apáticas	27

Un elemento interesante aquí son las incidencias de selección de los rasgos, que se muestran en la Tabla 119. Puede verse que los rasgos positivos obtuvieron una incidencia mucho mayor que los rasgos negativos, es decir que una porción muy reducida de la población tiene una impresión negativa de las pláticas familiares. En vista de que ésta es una apreciación subjetiva proveniente, en la gran

mayoría, de jóvenes adolescentes, y en vista de que los descriptores en sí mismos pueden ser comprendidos con significados diferentes de un sujeto a otro, no teníamos muchas esperanzas de lograr correlaciones lógicas entre los rasgos descriptores y la eficiencia lingüística. Los resultados hablan por sí mismos, y nos dan la razón.

La Tabla 120 muestra los coeficientes de correlación entre la incidencia de selección de cada rasgo descriptivo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenados de mayor a menor correlación con el desempeño global; se han marcado los valores positivos significativos y los valores negativos.

Los valores de correlación son muy bajos, con sólo dos de ellos significativos: uno en derivación para el rasgo ‘*aburridas*’ y otro en cohesión para el rasgo ‘*reflexivas*’. El extremo superior lo ocupa el rasgo ‘*aburridas*’ mientras que el extremo inferior lo ocupa el rasgo ‘*felices*’ indicando que aquellas conversaciones consideradas como ‘*aburridas*’ están a favor del desarrollo del lenguaje, mientras que aquellas que consideran ‘*felices*’ están en contra. La diferencia en incidencia podría tener que ver con estos resultados tan contradictorios; sólo 67 sujetos seleccionaron la opción ‘*aburridas*’ mientras que poco más de la mitad de la población seleccionó la opción ‘*felices*’. Sin embargo, parece más bien que la raíz de la contradicción radica en qué es aquello que los chicos conciben como aburrido o como feliz, y como se relaciona esto con el uso del lenguaje.

Tabla 120

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen la impresión del sujeto sobre las pláticas familiares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, para valores negativos

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Aburridas	0.058	0.020	0.126	0.090	0.082	0.034	-0.016	0.050	0.008	0.091	67
Interesantes	0.061	0.068	0.049	0.078	0.036	0.047	0.009	0.030	0.021	0.087	635
Reflexivas	0.023	0.004	0.038	0.082	0.005	0.011	0.107	0.038	0.010	0.063	591
Irrespetuosas	0.006	-0.026	0.078	0.062	0.026	0.025	-0.015	0.036	0.012	0.039	37
Apáticas	0.021	-0.033	0.022	0.038	0.013	0.053	0.006	-0.029	-0.010	0.014	27
Divertidas	0.007	0.003	-0.040	0.027	0.040	0.036	0.008	-0.006	-0.017	0.009	598
Prepotentes	-0.055	-0.027	0.027	-0.002	-0.015	-0.018	0.043	0.011	0.055	0.003	41
Respetuosas	0.005	0.016	-0.021	0.003	-0.010	-0.011	-0.030	-0.038	0.017	-0.013	614
Autoritarias	-0.040	-0.039	0.040	-0.037	-0.011	-0.015	-0.012	0.039	0.004	-0.016	186
Felices	-0.025	-0.048	-0.039	-0.020	-0.002	-0.007	-0.019	-0.027	-0.043	-0.053	539

En cualquier caso, este campo no contribuyó con rasgo alguno al factor positivo de pláticas en familia.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de pláticas en familia

El factor positivo de pláticas en familia quedó conformado por cuatro rasgos de diferentes campos:

- *Habla contundente del jefe de familia*
- *En las pláticas en familia a veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica*
- *En una polémica, en las pláticas en familia, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas*
- *Políticas gubernamentales con efecto nacional como tema frecuente en las pláticas de familia*

Aplicando este factor como criterio, se segregó un grupo ‘alto’, con incidencia de 4, 3 o 2 rasgos componentes, y un grupo ‘bajo’ con incidencia de uno o ninguno de los rasgos componentes. La Tabla 121 muestra los PEP de los dos grupos resultantes en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 12 ilustra estas diferencias. Puede verse que, nuevamente, las mayores diferencias se dan en los dominios de derivación y léxico, y en menor medida, en deletreo y lectura.

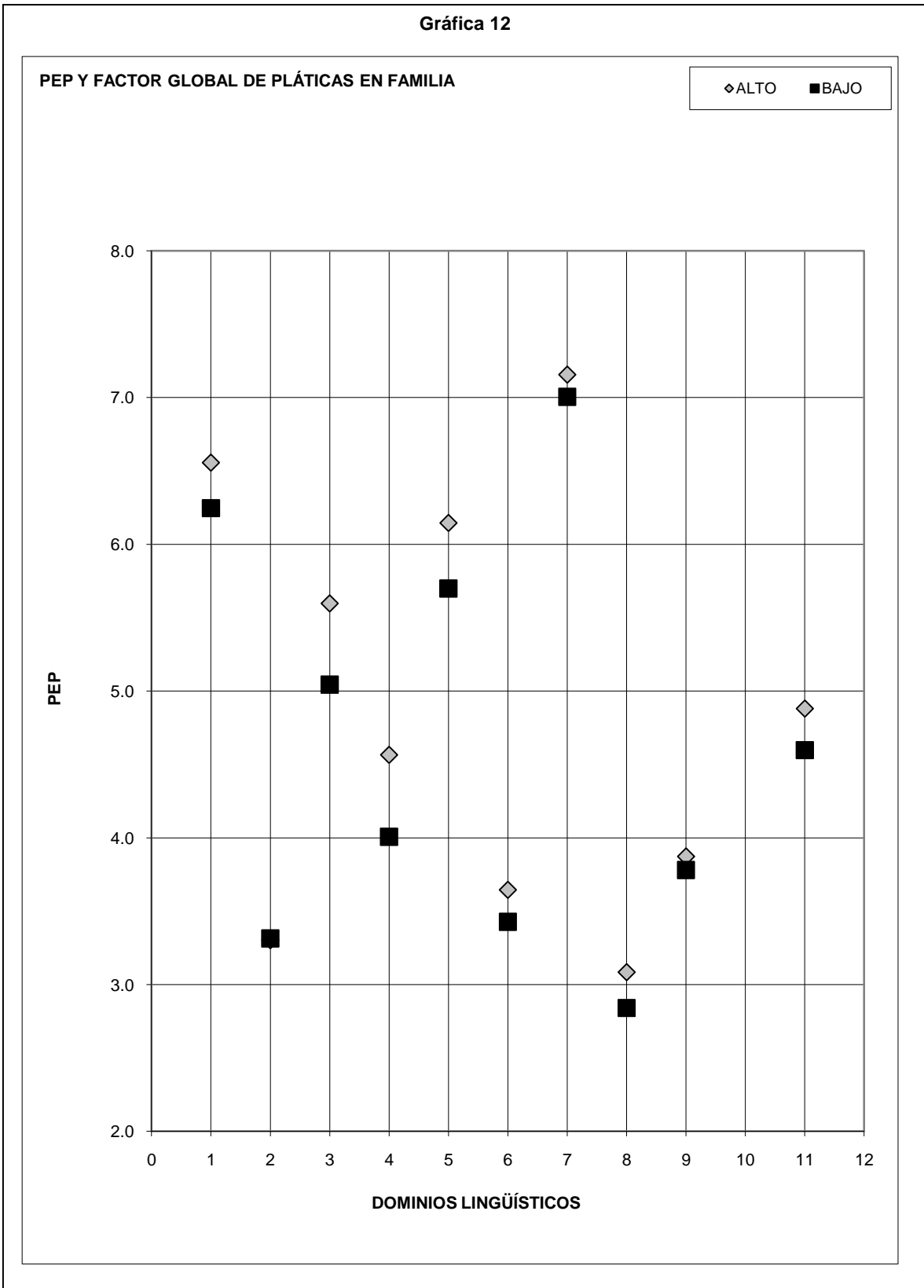
Tabla 121

PEP de los grupos por factor positivo de pláticas en familia, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.6	3.3	5.6	4.6	6.1	3.6	7.2	3.1	3.9	4.9	456
BAJO	6.2	3.3	5.0	4.0	5.7	3.4	7.0	2.8	3.8	4.6	523
Diferencia	0.4	0	0.6	0.6	0.4	0.2	0.2	0.3	0.1	0.3	
Mujeres											
ALTO	6.9	3.8	5.8	4.9	6.4	3.8	7.5	3.3	3.9	5.1	210
BAJO	6.5	3.6	5.4	4.1	5.9	3.5	7.2	3.0	3.6	4.8	200
Diferencia	0.4	0.2	0.4	0.8	0.5	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	
Varones											
ALTO	6.3	2.9	5.4	4.3	5.9	3.5	6.8	2.9	3.9	4.6	246
BAJO	6.1	3.1	4.9	3.9	5.6	3.4	6.9	2.8	3.9	4.5	323
Diferencia	0.2	-0.2	0.5	0.4	0.3	0.1	-0.1	0.1	0	0.1	

Para determinar si el efecto de este factor positivo de pláticas en familia se da de la misma manera en los dos sexos, aplicamos una agrupación posterior por sexo. Los PEP de cada sexo en los dominios lingüísticos y en desempeño global se muestran también en la Tabla 121. Puede verse que son las mujeres las que aportan las mayores diferencias entre el grupo alto y el grupo bajo, con diferencias muy notables en léxico y lectura. Los varones muestran una diferencia grande en derivación, y un poco menor en léxico, pero en los otros dominios las diferencias son muy bajas, e incluso negativas en acentuación y cohesión. Significa, pues, que las mujeres se benefician mucho más de las pláticas en familia que se realizan con los cuatro rasgos que definimos arriba.

Gráfica 12



Sonidos en el ambiente cotidiano y desempeño lingüístico

Esta área de vida se abordó en cuatro campos:

- Sonidos en el ambiente
- Actitudes de la familia hacia la música
- Frecuencia con la que se escucha música en la casa
- Rasgos musicales relevantes para la familia

Sonidos en el ambiente y desempeño lingüístico

Este campo se abordó en el Cuestionario a través de la solicitud al sujeto para seleccionar, de una lista de 10, aquellas opciones que describieran los sonidos que se escuchan cotidianamente en el ambiente familiar. La Tabla 122 muestra los coeficientes de correlación entre la incidencia de selección de estos diez rasgos y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. Se han marcado los valores positivos y significativos y los valores negativos. Esta tabla también incluye la incidencia de selección de cada opción.

Puede verse que los valores son muy bajos, con sólo un rasgo, '*Música de cualquier tipo sonando*' logrando un coeficiente positivo y significativo. Los valores negativos son más escasos, en comparación con lo que hemos visto hasta ahora. Incluso el rasgo '*silencio*' con valor más negativo en desempeño global, establece correlaciones positivas con deletreo y acentuación.

Nosotros esperábamos que las correlaciones se mostraran gradualmente mayores mientras más lingüístico fuese el sonido en el ambiente, pero no fue así. El caso del '*silencio*' como el último de la lista es el único que se mantiene fiel a nuestras predicciones, pero incluso sonidos que nosotros considerábamos como 'equivalentes' por su contenido lingüístico, como por ejemplo '*sonidos naturales*' y '*silencio*', guardan correlaciones muy distintas. Probablemente esto se deba a que los sonidos descritos en los rasgos, más que influir aisladamente sobre el desarrollo del lenguaje, forman parte de un todo ambiental donde se desarrolla el sujeto. Por ejemplo, el rasgo '*Ruido de vehículos motorizados, pregoneros y gritos por la calle*' que ocupa el segundo lugar en la lista y no era de nuestros favoritos como promotor del desarrollo lingüístico, en realidad está asociado a un ambiente urbano, donde, como veíamos antes, el lenguaje se desarrolla mejor que en ambientes rurales más aislados; esto se corrobora con el valor de correlación positivo y significativo de este rasgo con la eficiencia en léxico, que también se presentó en los ambientes urbanos. Esto apoya nuestra hipótesis de que el sujeto no se desarrolla sólo con aquello que percibe directamente, sino que muchos estímulos, lingüísticos y no lingüísticos, están embebidos en ambientes íntegros, y por lo tanto, su influencia es imposible de medir aisladamente.

Aún así, el comportamiento de las correlaciones de algunos rasgos sigue siendo sorprendente, en particular el de los ‘*sonidos naturales*’ que habla de un ambiente muy rural, y por lo tanto debería haber ocupado los últimos lugares, y en contraste, el rasgo ‘*La voz de algún miembro mayor de la familia explicando algo con volumen medio a bajo*’, que implica un estímulo netamente lingüístico, está en el penúltimo sitio.

En todo caso, este campo contribuyó con un rasgo, ‘*música de cualquier tipo*’, al factor positivo de sonido en el ambiente.

Tabla 122

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen el sonido en el ambiente cotidiano y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Música de cualquier tipo	0.046	0.032	0.094	0.073	0.062	0.049	0.060	0.036	0.073	0.110	704
Ruido de vehículos motorizados, pregoneros y gritos por la calle	0.031	0.017	0.059	0.110	0.001	-0.001	-0.002	0.041	0.050	0.064	159
La voz de un locutor en la radio o en la televisión, dando las noticias o narrando un documental	0.039	0.040	0.018	0.023	0.014	0.054	0.037	0.027	-0.026	0.048	437
Sonidos naturales como el viento, la lluvia, y de animales como mugidos, ladridos, cacareos, etc.	0.013	0.084	0.027	0.024	0.069	0.025	-0.017	-0.040	-0.033	0.032	569
Barullo de chiquillos jugando y gritando	0.004	-0.023	0.016	-0.032	-0.014	0.089	0.018	0.057	-0.019	0.021	353
Conversaciones amistosas entre miembros de la familia y amigos	-0.009	0.012	-0.016	-0.011	-0.030	0.026	0.027	0.045	-0.028	0.004	627
Diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la T.V.	-0.034	0.010	0.018	-0.020	0.027	-0.006	-0.057	0.019	0.025	-0.003	72
Música de actualidad sonando con volumen fuerte	0.021	-0.064	0.019	0.005	-0.020	0.026	-0.007	0.061	-0.039	-0.003	300
La voz de algún miembro mayor de la familia explicando algo con volumen medio a bajo	-0.048	-0.037	-0.038	-0.020	-0.067	0.033	0.005	0.020	-0.059	-0.044	428
Silencio	0.012	-0.013	0.011	-0.019	-0.037	-0.083	-0.061	-0.008	-0.055	-0.054	154

Actitudes de la familia hacia la música y desempeño lingüístico

Este campo se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 10 opciones, aquellas que describieran actitudes de la familia hacia la música.

Tabla 123

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen las actitudes de la familia hacia la música y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos	0.046	0.018	0.143	0.184	0.139	0.082	0.006	0.107	0.061	0.157	447
Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones	0.152	-0.002	0.140	0.167	0.154	-0.001	0.055	0.080	0.023	0.151	433
Algún miembro de la familia toca bien un instrumento musical	0.062	0.020	0.155	0.124	0.058	0.056	0.079	0.041	0.049	0.133	276
Gustan de crear música, cantando y/o tocando Instrumentos musicales	0.027	0.061	0.068	0.033	0.000	0.065	0.027	0.015	0.006	0.068	257
Algún miembro de la familia canta muy bien	-0.023	0.003	0.060	0.033	0.017	0.052	0.075	0.023	0.006	0.051	292
No ponen mucha atención a la letra de las canciones	0.038	0.063	0.042	-0.005	-0.003	0.003	0.023	-0.030	-0.017	0.027	208
Constantemente ponen música con volumen alto, aunque no la escuchan	0.051	-0.031	0.055	-0.010	0.014	-0.005	0.022	0.024	-0.037	0.014	175
Frecuentemente gritan para superar el volumen de la música	0.017	-0.013	0.011	-0.022	0.008	-0.018	-0.014	0.056	0.006	0.006	87
Cuando una música está sonando tienden a escucharla atentamente	0.001	-0.029	0.029	0.021	-0.050	-0.004	-0.004	-0.020	-0.046	-0.023	473
Prefieren un buen ritmo a una buena letra	-0.034	-0.028	-0.002	-0.013	-0.061	0.012	-0.040	-0.044	0.019	-0.038	329

La Tabla 123 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de la opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenados de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global; se han marcado los valores positivos significativos y los valores negativos; esta tabla también incluye la incidencia de selección de cada opción. Puede verse que los valores son más altos, con tres rasgos alcanzando valores positivos significativos. Curiosamente, estos tres rasgos se refieren a integrantes de la familia involucrados en la producción de música, ya sea cantando, ya sea tocando un instrumento musical; incluso el cuarto lugar describe el gusto de la familia por crear música, en el sentido de cantar y tocar instrumentos musicales. Sorprende también la alta incidencia de selección de estas opciones, acercándose a la mitad de la población en los dos primeros rasgos y a un tercio de ésta en el tercer rasgo. Nuevamente, los valores de correlación se concentran en los dominios de derivación y léxico, y un poco menos en lectura. El rasgo *‘Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones’* también se correlaciona muy alto con el dominio de deletreo.

El rasgo con menor correlación con la eficiencia fue *‘Prefieren un buen ritmo a una buena letra’*. Los valores se muestran negativos en cuanto dejan de atender a la letra de las canciones, o cuando dejan de atender a la música en sí, o cuando el volumen de la música es demasiado alto.

Estos resultados nos indican que las canciones (más que la música en general) promueven el desarrollo del lenguaje cuando la familia atiende a la letra, y no promueven este desarrollo cuando el volumen es demasiado alto o la canción no tiene letra, o la letra es sólo un complemento al ritmo.

La única sorpresa aquí es el bajísimo lugar ocupado por el rasgo *‘Cuando una música está sonando tienden a escucharla atentamente’*; en vista de la alta incidencia de selección de este rasgo, no podría ser que escucharan atentamente música clásica o instrumental. Interesantemente, en este caso los valores negativos se presentan en todos los dominios *excepto* en deletreo, derivación y léxico; significa que probablemente sí están beneficiándose de la música, pero muy ligeramente y sólo en aquellos dominios cuya eficiencia se ha mostrado como muy correlacionada con la atención a la música.

Frecuencia con la que se escucha música en la casa y desempeño lingüístico

Este campo se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 10 opciones, aquellas que describieran la ocurrencia y frecuencia con la que se escucha música en la casa. La Tabla 124 muestra los coeficientes de correlación entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenados de mayor a menor valor en la correlación con el desempeño global. También se muestra la incidencia de selección de cada opción.

Puede verse que las correlaciones son muy ligeras para ser tomadas en cuenta, y este campo no hace ninguna contribución al factor positivo de sonido en el ambiente. Respecto a la frecuencia con la que se escucha música, descrita por las tres opciones que comienzan con

complementos de tiempo (e. g. *'frecuentemente...'*, *'todo el tiempo...'*), es una frecuencia moderada la que ocupa el lugar más positivo de la lista, y una frecuencia extrema la que ocupa el sitio más negativo. Esto podría considerarse como un indicio, de no ser porque en tercero y cuarto lugar (e. g. del lado positivo) están otras frecuencias extremas, el cuarto lugar además combinado con lo que podríamos denominar un caos de sonido (e. g. *'Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música'*).

Tabla 124

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen la ocurrencia y frecuencia con la que se escucha música en casa y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Frecuentemente, cada quien con su reproductor personal	0.070	-0.045	0.085	0.113	0.056	0.044	-0.003	0.059	0.056	0.085	128
Mientras trabajan o estudian	0.041	-0.020	0.066	0.092	0.038	0.065	0.044	0.002	0.037	0.074	475
Por las tardes	0.032	0.015	0.047	0.060	0.028	0.021	0.045	0.022	0.062	0.070	651
Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música	0.053	-0.002	0.065	0.041	0.013	-0.018	0.013	0.061	0.050	0.058	92
Todo el tiempo, cada quien con su reproductor personal	0.037	-0.032	0.093	0.035	0.014	-0.055	0.054	-0.003	0.053	0.037	54
Mientras descansan	0.024	0.022	0.078	0.010	0.006	0.008	-0.039	0.032	0.002	0.033	591
En ocasiones especiales	-0.006	0.013	-0.031	0.008	0.012	0.067	0.018	-0.028	-0.002	0.011	432
Cuando se reúnen con amigos	-0.009	-0.055	-0.004	-0.023	0.053	0.035	0.036	0.018	0.012	0.008	454
Cuando no pueden ver televisión	0.017	-0.014	-0.004	-0.031	-0.025	0.020	0.054	0.001	-0.056	-0.009	332
Todo el tiempo, una sola música sonando	-0.017	-0.033	-0.004	-0.019	0.006	-0.026	0.017	0.026	-0.034	-0.022	184

Más bien parece que el lado positivo de la Tabla está dominado por frecuencias intensas, encabezadas por una frecuencia más moderada, mientras que el lado negativo de la tabla se ocupa casi totalmente de 'ocasiones específicas' para escuchar música: *'Mientras descansan'*, *'En ocasiones especiales'*, *'Cuando se reúnen con amigos'*, *'Cuando no pueden ver televisión'*; los valores negativos se concentran en los dominios de deletreo, acentuación, derivación y léxico.

En todo caso, lo que sí se ve claramente es que la influencia de las actitudes que la familia guarda hacia la música es más notable que la influencia de la frecuencia y ocurrencia con la que el sujeto escucha música.

Rasgos musicales relevantes para la familia y desempeño lingüístico

Este campo se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 10 opciones, aquellas que describieran los rasgos musicales considerados como más importantes por la familia. La Tabla 125 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección del rasgo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen, ordenados de mayor a menor correlación en desempeño global. Se han marcado los valores positivos significativos y los valores negativos. También se muestran las incidencias de selección de cada rasgo.

Los rasgos pueden dividirse en dos clases: aquellos que describen la música formalmente (e. g. melodía, armonía, ritmo, percusiones, complejidad, letra), y aquellos que describen la canción en términos culturales (e. g. novedad, grupo musical, tipo regional, volumen). Notablemente, la mitad positiva de la tabla se ocupa más de los rasgos formales de la música, mientras que la mitad negativa de la tabla se ocupa más de los rasgos culturales.

Tabla 125

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos musicales considerados como más importantes y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
La letra	0.122	0.025	0.064	0.160	0.094	0.034	0.095	0.094	-0.008	0.136	724
La melodía	0.030	0.047	0.089	0.088	0.080	0.015	0.044	0.046	0.003	0.090	642
La novedad	0.021	-0.062	0.061	0.090	0.100	0.028	0.093	0.059	0.018	0.076	682
Las percusiones	0.020	-0.009	0.088	0.084	0.030	0.039	0.000	0.042	0.035	0.067	231
El ritmo	0.008	-0.001	0.076	0.020	0.069	0.004	0.052	0.052	0.034	0.063	130
La armonía	0.018	0.024	0.059	0.050	0.021	0.029	0.094	0.020	-0.019	0.061	179
El grupo musical	0.017	0.000	0.028	0.004	0.061	0.019	0.066	0.009	-0.005	0.037	400
La complejidad	-0.018	-0.025	0.035	0.026	-0.021	0.064	0.007	0.061	-0.029	0.020	544
El tipo regional	-0.016	-0.032	0.038	0.003	0.039	0.025	-0.004	0.008	-0.027	0.003	609
El volumen	0.010	0.017	0.021	-0.030	0.013	0.006	0.004	-0.020	-0.023	0.001	133

Puede verse que los valores son ligeramente más altos en general, con el rasgo, ‘la letra’, al tope de la lista, logrando correlaciones positivas significativas en desempeño global y en los dominios de deletreo y léxico. Los valores negativos son menos en número comparados con los campos anteriores, y se concentran en los dominios de acentuación y razonamiento verbal.

Este campo, entonces, contribuye con un rasgo al factor positivo de sonido en el ambiente.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de sonido en el ambiente

El factor positivo de sonidos en el ambiente quedó conformado por cinco rasgos, todos referentes a la música:

- *Música de cualquier tipo sonando en el ambiente*
- *Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos*
- *Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones*
- *Algún miembro de la familia toca bien un instrumento musical*
- *La letra como rasgo importante de la música*

Aplicando este factor como criterio, se segregó un grupo ‘alto’, con incidencia de 5, 4 o 3 rasgos componentes, y un grupo ‘bajo’ con incidencia de dos, uno o ninguno de los rasgos componentes. La Tabla 126 muestra los PEP de los dos grupos resultantes en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 13 ilustra estas diferencias. Puede verse que aquí se dan grandes diferencias entre los grupos alto y bajo en los dominios de deletreo, derivación, léxico, lectura y razonamiento verbal, y las diferencias en construcción y cohesión y razonamiento GMV, si bien más bajas, también son grandes. Es decir, que el factor positivo de sonido en el ambiente está afectando la eficiencia en todos los dominios excepto en acentuación.

Tabla 126

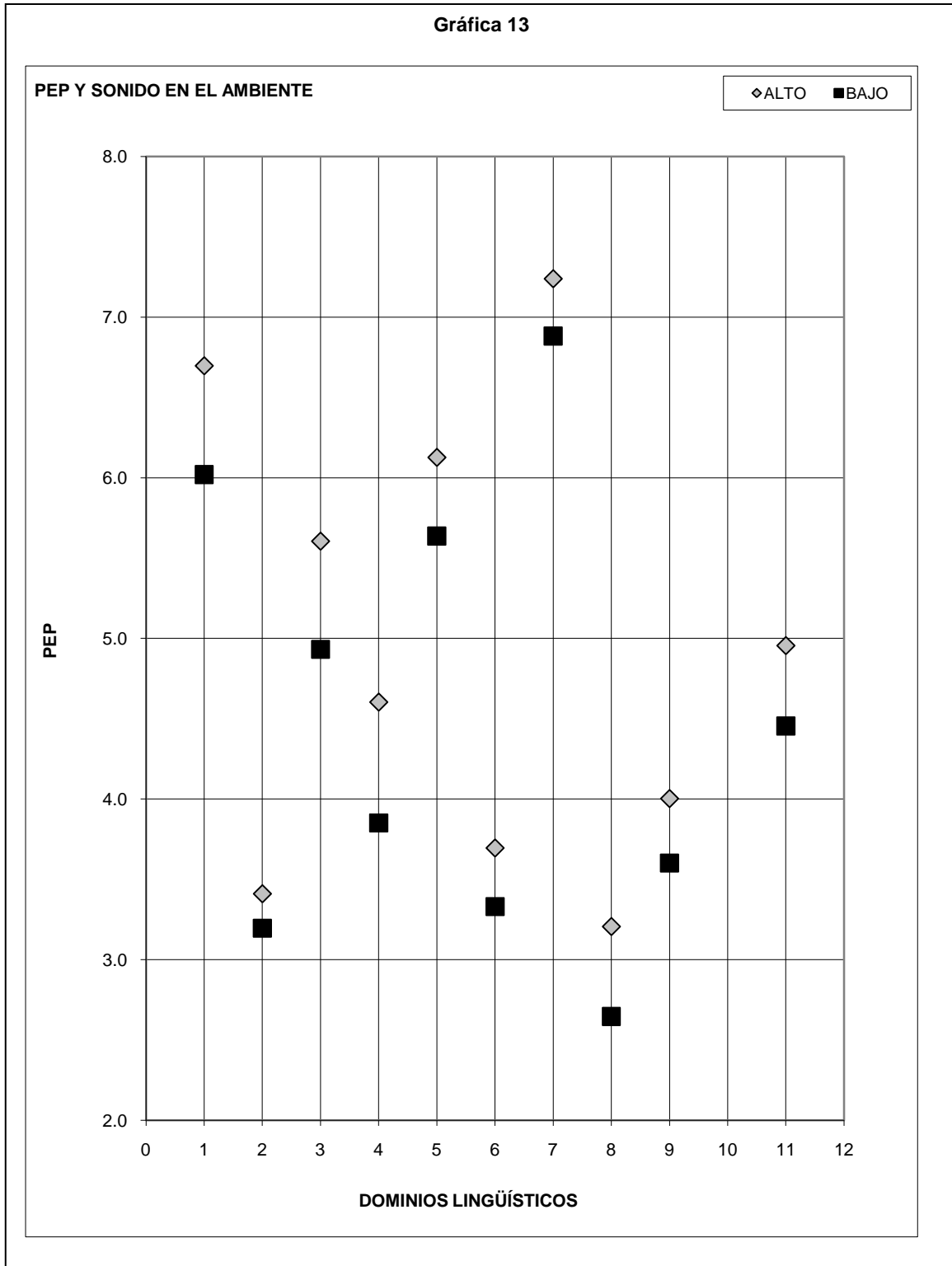
PEP de los grupos por factor positivo de sonido en el ambiente, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.7	3.4	5.6	4.6	6.1	3.7	7.2	3.2	4.0	5.0	542
BAJO	6.0	3.2	4.9	3.9	5.6	3.3	6.9	2.6	3.6	4.5	437
Diferencia	0.7	0.2	0.7	0.8	0.5	0.4	0.4	0.6	0.4	0.5	
Mujeres											
ALTO	6.9	3.7	5.8	4.7	6.3	3.8	7.6	3.3	3.9	5.1	269
BAJO	6.4	3.8	5.3	4.1	5.9	3.4	7.1	2.9	3.5	4.7	141
Diferencia	0.5	-0.1	0.4	0.6	0.4	0.5	0.5	0.4	0.3	0.4	
Varones											
ALTO	6.5	3.1	5.5	4.5	6.0	3.6	6.9	3.1	4.1	4.8	273
BAJO	5.9	2.9	4.7	3.7	5.5	3.3	6.8	2.5	3.6	4.3	296
Diferencia	0.7	0.2	0.7	0.8	0.5	0.3	0.1	0.6	0.5	0.5	

Para determinar si estas diferencias se manifiestan de la misma manera en mujeres que en varones, aplicamos una división posterior por sexo, y calculamos el PEP para cada dominio y en desempeño global para cada grupo por sexo. Estos valores se muestran también en la Tabla 126.

Puede verse que las diferencias en general son más pronunciadas en los varones que en las mujeres. En los varones, las diferencias son más pronunciadas en deletreo, acentuación, derivación, léxico, lectura, razonamiento verbal y razonamiento GMV, de

manera que las mujeres sólo se benefician más de la agrupación en los dominios de construcción y cohesión. En las mujeres se da incluso un trastoque en el dominio de acentuación, donde el grupo bajo se muestra más eficiente que el alto.



El interior de la casa familiar

Esta área de vida se abordó en el cuestionario a través de tres preguntas en cada una de las cuales se solicitó al sujeto que seleccionara aquellas opciones, de una lista, que describieran mejor la casa familiar, en diferentes aspectos. Las opciones giraban en torno a cuatro aspectos:

- Espacios
- Posesiones
- Orden
- Percepción del sujeto sobre el interior de la casa

Nuevamente, intentaremos generar un factor positivo de la casa familiar compuesto de aquellos rasgos que logren correlaciones positivas y significativas con el desempeño global.

Espacios en la casa y desempeño lingüístico

Nueve opciones de la lista trataban sobre los espacios en la casa. La Tabla 127 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Los valores positivos, como puede verse, son bajos; ningún rasgo logra valores de correlación con el desempeño global lo suficientemente altos como para ser incluido en el factor positivo de la casa familiar.

La parte positiva de la tabla está ocupada por descripciones de casas moderadamente espaciales, típicas de clase media, en una ciudad de tamaño mediano, que ya hemos descrito en su momento. Los valores positivos significativos, que se presentan en léxico para el rasgo más alto, y en deletreo para el rasgo en tercer lugar, al ser demasiado esporádicos, no parecen estar relacionados con el dominio en sí.

Los valores se muestran negativos en cuanto las descripciones hablan de espacios reducidos, insuficientes, que obligan a una comunalidad extrema, o de espacios enormes, que hablan de una ausencia casi total de comunalidad, de tal manera que la parte negativa la ocupan descripciones extremas (muy pequeñas o muy grandes, pero sobre todo muy pequeñas).

Tabla 127

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos descriptivos de los espacios en el interior de la casa y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Hay una cocina, un espacio para comer, y un espacio para estar	0.068	0.054	0.010	0.123	0.067	0.011	0.012	0.049	0.045	0.091	624
El espacio asignado a cada miembro es suficiente y se mantiene ordenado	0.054	0.051	0.027	0.042	0.023	0.025	0.075	0.062	-0.032	0.069	441
Cada miembro de la familia tiene su propia habitación	0.105	-0.036	0.051	0.063	0.072	-0.016	0.039	0.053	0.023	0.068	249
La casa es pequeña pero incluye espacios exteriores (huerta, jardín, etc.) donde se puede jugar y pasar el rato con los amigos	0.028	0.032	-0.019	0.057	0.037	0.080	0.024	0.055	0.009	0.064	408
Hay una habitación para los hijos y una habitación para las hijas	-0.033	-0.001	-0.055	-0.059	-0.013	-0.003	0.067	0.009	-0.068	-0.033	285
Hay un solo espacio donde todos comen y duermen	-0.038	-0.064	-0.016	-0.020	-0.044	-0.009	0.003	-0.021	-0.020	-0.050	356
La casa es tan amplia que los miembros de la familia se encuentran en el mismo espacio sólo cuando la intención es esa	-0.029	-0.041	-0.080	-0.062	-0.086	0.013	0.016	-0.007	0.010	-0.052	76
Hay un solo espacio donde se cocina, se come y se está	-0.058	-0.031	0.006	-0.071	-0.039	0.026	-0.002	-0.075	-0.023	-0.055	95
La casa es tan pequeña que puede considerarse como un solo espacio común	-0.051	-0.033	-0.008	-0.038	-0.079	-0.056	0.020	-0.053	0.011	-0.059	144

Actitud hacia las posesiones y desempeño lingüístico

Cuatro opciones de la lista trataban sobre la actitud de la familia hacia las posesiones individuales. La Tabla 128 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Puede verse que aquí los valores son más altos, y este campo contribuye con un rasgo al factor positivo de la casa familiar: *‘Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización’*, al alcanzar un coeficiente de correlación positivo y significativo con el desempeño global. Sorprende porque, a primera vista no parece haber relación alguna entre este rasgo y el uso del lenguaje. Sin embargo, el rasgo habla, y habla de un acuerdo tácito entre todos los integrantes de la familia hacia el respeto por las posesiones, es decir, habla de una *forma de vida* familiar.

Tabla 128

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos descriptivos de las actitudes hacia las posesiones y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización	0.150	0.043	0.162	0.205	0.095	0.025	0.065	0.122	0.046	0.187	398
Sólo objetos muy preciados tienen un solo dueño	0.022	0.004	0.043	0.071	0.023	0.116	0.062	0.101	0.016	0.096	259
Las posesiones están todas en el mismo lugar, y se van tomando según se necesiten	0.049	0.035	0.083	0.089	0.050	0.054	0.094	0.015	-0.027	0.089	266
Constantemente hay riñas respecto a la posesión de algún objeto	0.001	-0.011	0.030	0.043	0.054	0.005	0.024	0.011	-0.009	0.026	75

Corroborando esto, aún cuando los valores negativos tampoco son abundantes ni demasiado bajos, el rasgo con los coeficientes de correlación más bajos fue *‘Constantemente hay riñas respecto a la posesión de algún objeto’*, un rasgo que habla de una falta de acuerdo al interior de la familia, una ausencia de respeto hacia las posesiones individuales, es decir, otra *forma de vida* distinta de la anterior.

El segundo y tercer lugar son versiones del primero y el último, moduladas hacia un acuerdo familiar; el segundo lugar hacia el respeto hacia objetos muy apreciados por su dueño, representa una reducción del respeto hacia las posesiones en general; el tercer lugar modula hacia posesiones comunes, pero aún en forma armoniosa.

Orden en el interior de la casa y desempeño lingüístico

Once opciones de la lista se referían al orden en el interior de la casa. La Tabla 129 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Puede verse que aquí, nuevamente, los valores alcanzan máximos significativos, con cuatro rasgos logrando correlaciones positivas significativas con el desempeño global. A excepción del rasgo '*pulcritud*' los otros tres describen una tendencia moderada hacia el orden.

El caso de '*pulcritud*' es muy similar al que veíamos sobre el habla '*contundente*' del padre de familia; en vista de la gran cantidad de sujetos que preguntaron el significado de esta palabra, parece más bien que aquellos que seleccionaron este descriptor son sujetos con un léxico amplio (lo que se corrobora en la eficiencia que mostraron en este dominio lingüístico). El rasgo '*orden riguroso*' que viene a ser más o menos lo mismo, pero en palabras más comunes, se ubica hasta el séptimo lugar, lo que apoya la explicación de arriba: aquellos sujetos que seleccionaron '*pulcritud*' son un grupo reducido de sujetos (68) con un léxico amplio, mientras que aquellos que seleccionaron '*orden riguroso*' son un grupo grande de sujetos (335) en cuyas casas, efectivamente, reina un orden riguroso.

Notablemente, los rasgos que logran las correlaciones más bajas, negativas, describen una situación de desorden incluso extremo en el interior de la casa. Curiosamente, el rasgo '*caos*', que es el extremo del desorden, no es el que ocupa el último lugar. Pareciera que aquí está sucediendo algo similar a lo que sucedió con el rasgo '*pulcritud*' en vista de lo reducido de la incidencia (31 sujetos). Sin embargo, el rasgo '*caos*' va acompañado de una explicación que abrió la posibilidad para que los sujetos seleccionaran la opción mejor informados.

Las correlaciones negativas se presentan en todos los dominios, lo que indica una asociación negativa con el desarrollo del lenguaje en general.

Tabla 129

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos descriptivos del orden en el interior de la casa y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Libros y materiales escolares cambiando de lugar según las necesidades	0.062	0.072	0.074	0.073	0.055	0.086	0.064	0.098	0.024	0.130	392
Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.	0.042	0.001	0.131	0.169	0.100	0.069	-0.004	0.105	0.001	0.121	539
Pulcritud	0.065	0.051	0.089	0.164	0.067	-0.018	-0.028	0.061	0.085	0.111	68
En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo	0.029	0.056	0.073	0.108	0.089	0.074	0.008	0.038	0.037	0.106	313
Hay empleados que se encargan de realizar las tareas domésticas	0.079	0.051	0.048	0.081	0.024	-0.003	0.004	0.093	0.021	0.085	28
Libros y materiales escolares ordenados y en su lugar	0.043	0.016	0.019	0.043	0.026	0.018	0.068	0.026	0.053	0.065	450
Orden riguroso. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar	0.070	0.052	-0.031	-0.012	-0.046	0.011	0.031	-0.022	0.010	0.020	335
Caos. Encontrar un objeto puede tomar horas, o no encontrarse nunca.	-0.044	-0.015	-0.042	-0.009	0.018	-0.017	-0.036	0.027	-0.031	-0.034	31
Tendiendo al desorden. Más cosas fuera de su lugar que cosas en su lugar	-0.048	-0.027	-0.037	-0.013	-0.014	0.006	-0.059	-0.042	-0.021	-0.054	44
Libros y materiales escolares corriendo el riesgo de dañarse o perderse	-0.067	0.000	-0.036	-0.063	-0.057	0.030	-0.025	-0.039	-0.043	-0.060	52
Frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo	-0.113	-0.005	-0.055	-0.050	-0.042	-0.017	-0.036	-0.032	0.035	-0.063	58

Impresión del interior de la casa y desempeño lingüístico

Seis opciones de la lista se referían a la impresión subjetiva del sujeto sobre el interior de la casa familiar. De éstos, dos describían impresiones positivas y cuatro describían impresiones negativas. La Tabla 130 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Tabla 130

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos descriptivos de la impresión en el sujeto del interior de la casa y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
El interior de la casa le brinda un sentimiento de amparo y seguridad	0.110	0.104	0.121	0.143	0.115	0.051	0.059	0.081	0.025	0.169	592
Se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro que fuera de ella	0.175	0.057	0.093	0.153	0.110	0.029	0.011	0.075	-0.024	0.138	462
La familia es tan numerosa, y/o el desorden es tal, que da la impresión de estar atestada	-0.074	-0.028	0.007	-0.040	0.003	-0.005	0.015	-0.016	0.022	-0.026	31
La casa carece de ventilación suficiente y brinda una impresión de encierro	-0.039	-0.010	-0.032	-0.053	-0.044	-0.039	-0.006	0.006	0.034	-0.035	46
La casa lo oprime tanto que en cuanto entra está pensando en cómo salir	-0.047	0.012	-0.019	-0.047	-0.069	-0.080	-0.012	-0.007	-0.043	-0.063	26
Cuando está dentro de la casa, va de un espacio a otro sin encontrarse realmente cómodo en ninguna parte	-0.018	-0.022	-0.023	-0.091	-0.069	-0.055	0.00	-0.054	-0.018	-0.071	57

Los valores de correlación en este campo también alcanzan máximos significativos, con dos rasgos logrando valores positivos y significativos, justamente los dos rasgos que describen una impresión subjetiva positiva del interior de la casa familiar. Los valores se tornan negativos en cuanto la descripción de la impresión subjetiva se torna negativa. Interesantemente, la gran mayoría de los sujetos se sienten amparados, protegidos o simplemente cómodos en casa, y los que seleccionan descriptores negativos son grupos muy pequeños.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de la casa familiar

El factor positivo de la casa familiar quedó conformado por siete rasgos:

- *Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización*
- *Libros y materiales escolares cambiando de lugar según las necesidades*
- *Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.*
- *Pulcritud*
- *En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo*
- *El interior de la casa le brinda un sentimiento de amparo y seguridad*
- *Se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro que fuera de ella*

Aplicando este factor como criterio, se segregó un grupo ‘alto’, con incidencia de 7, 6, 5, 4 o 3 rasgos componentes, y un grupo ‘bajo’ con incidencia de 2, 1 o ninguno de los rasgos componentes. La Tabla 131 muestra los PEP de los dos grupos resultantes en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 14 ilustra las diferencias.

Tabla 131

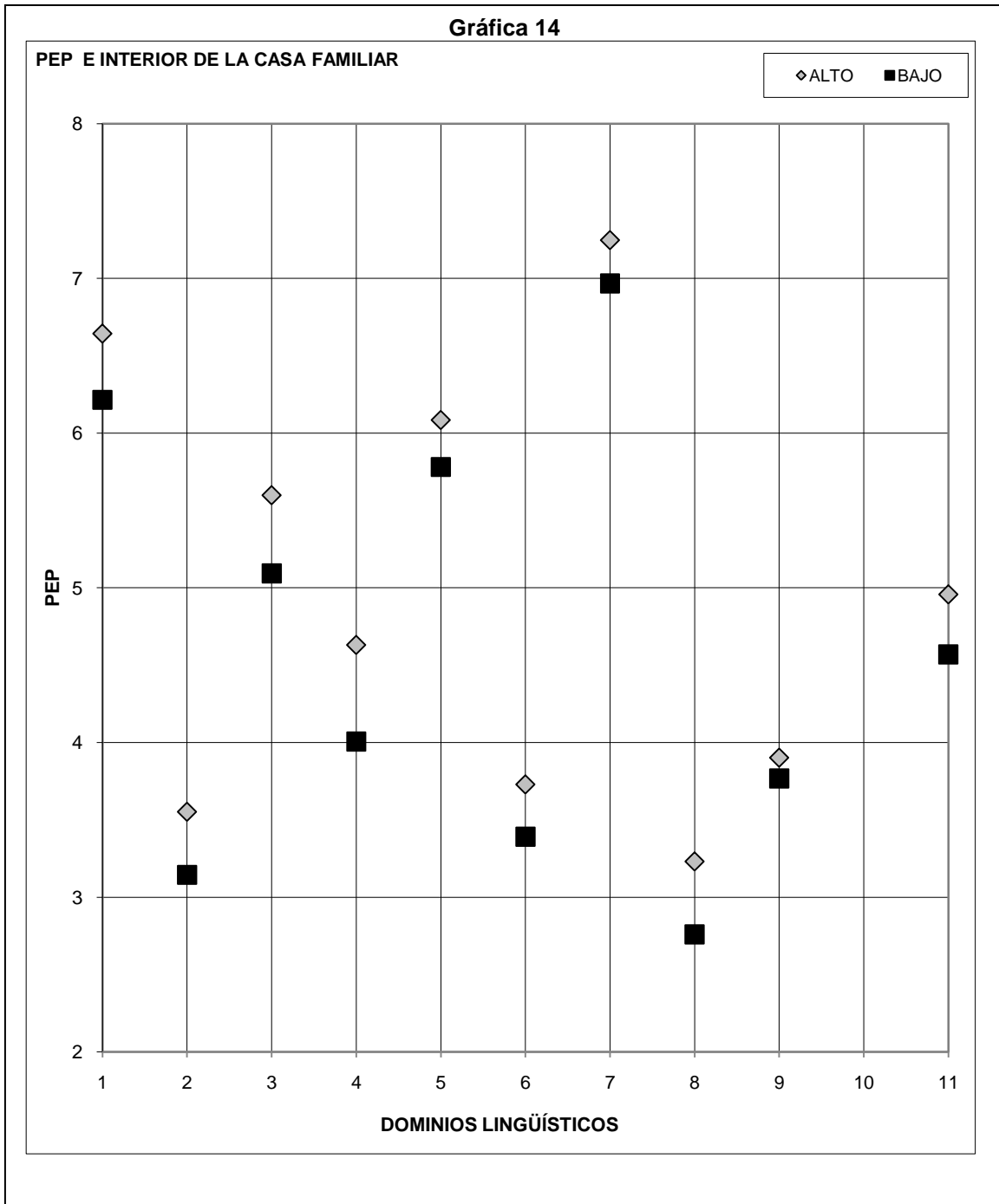
PEP de los grupos por factor positivo del interior de la casa familiar, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.6	3.6	5.6	4.6	6.1	3.7	7.2	3.2	3.9	5.0	410
BAJO	6.2	3.1	5.1	4.0	5.8	3.4	7.0	2.8	3.8	4.6	569
Diferencia	0.4	0.4	0.5	0.6	0.3	0.3	0.3	0.5	0.1	0.4	
Mujeres											
ALTO	6.8	3.8	5.8	4.7	6.2	3.9	7.6	3.6	3.7	5.1	195
BAJO	6.6	3.7	5.5	4.3	6.1	3.5	7.3	2.8	3.8	4.8	215
Diferencia	0.2	0.2	0.3	0.4	0.2	0.4	0.3	0.8	-0.1	0.3	
Varones											
ALTO	6.5	3.3	5.4	4.5	6.0	3.6	7.0	2.9	4.0	4.8	215

BAJO	6.0	2.8	4.9	3.8	5.6	3.4	6.8	2.7	3.7	4.4	354
<i>Diferencia</i>	0.6	0.5	0.6	0.7	0.3	0.3	0.2	0.2	0.3	0.4	

Puede verse que las mayores diferencias entre el grupo alto y el grupo bajo se muestran en los dominios de derivación, léxico y, sorprendentemente, en razonamiento verbal.

Para determinar si estas diferencias se manifiestan de la misma manera en mujeres que en varones, aplicamos una división posterior por sexo, y calculamos el PEP para cada dominio y en desempeño global para cada grupo por sexo. La Tabla 131 incluye los valores obtenidos. Puede verse que el efecto de la agrupación es diferente en cada sexo. En las mujeres, la mayor diferencia entre los grupos alto y bajo se muestra en razonamiento verbal, de manera que son las mujeres las principales contribuyentes a la diferencia en la población en este dominio. En los varones, por otro lado, las mayores diferencias entre los grupos alto y bajo se muestran en los dominios básicos de deletreo y acentuación, e intermedios, de derivación y léxico. Ambos sexos muestran beneficios por la agrupación en todos los dominios, sin embargo, con un solo trastoque en razonamiento GMV donde el grupo bajo de las mujeres se muestra ligeramente más eficiente que el grupo alto.



Exteriores: el vecindario y más allá

En este apartado veremos la relación entre los sitios que el sujeto visita, y las actividades que realiza, en el vecindario de la casa familiar, y su eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen. También abordaremos la relación entre los desplazamientos del sujeto más allá del vecindario y esta eficiencia.

Sitios frecuentados por el sujeto en su tiempo libre y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando al sujeto que seleccionara, de una lista de 18 opciones, aquellas que describieran mejor el o los sitios donde pasa su tiempo libre. En esta pregunta se incluyó un espacio para 'otros', donde el sujeto podía mencionar otros sitios donde pasa su tiempo libre que no estuviesen en la lista. Se obtuvieron poco más de 3 mil selecciones de las opciones de la lista, y 273 menciones en el espacio para 'otros'. Estas menciones fueron catalogadas bajo 8 títulos.

La Tabla 132 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Puede verse que los valores positivos son bajos, con sólo dos rasgos alcanzando apenas valores positivos y significativos de correlación con el desempeño global; los valores negativos, por su parte, se encuentran por toda la tabla y no hay rasgo que se salve de presentar cuando menos uno de éstos.

El rasgo al tope de la lista, '*plaza*' presenta un solo valor positivo significativo en el dominio de deletreo, y un valor negativo en el dominio de cohesión (que fue, además, el dominio más fácil en el Examen). El rasgo '*vecindario urbano*', que alcanza dos valores positivos significativos en los dominios de léxico y razonamiento verbal, está, sin embargo, hasta el tercer lugar de la lista. De manera que la parte superior, positiva, de la tabla no muestra una lógica, o no somos capaces de percibirla.

La parte inferior, negativa, de la tabla muestra una lógica más clara, porque los rasgos que se encuentran ahí describen sitios rurales. Ya hemos visto con anterioridad que los sujetos que vienen de estos lugares se muestran menos eficientes, de manera que probablemente no se trata de los sitios en sí, sino de la ruralidad de éstos lo que se está mostrando como desventajosa.

Tabla 132

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos descriptivos de los sitios frecuentados por el sujeto en su tiempo libre y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Plaza	0.127	0.017	0.096	0.066	0.094	0.043	-0.002	0.035	0.029	0.105	282
CAFÉ INTERNET	0.075	0.050	0.073	0.051	0.086	-0.016	0.039	0.082	0.042	0.100	102
Vecindario urbano	0.054	-0.007	0.084	0.117	0.046	-0.034	-0.009	0.134	-0.005	0.074	185
Parque	0.113	-0.013	0.045	0.090	0.087	-0.009	0.035	-0.006	0.021	0.070	408
NEGOCIO FAMILIAR	0.035	0.061	0.060	0.082	0.036	-0.006	0.028	0.021	-0.004	0.065	36
Mercado	0.055	0.006	0.046	0.065	0.045	0.014	0.023	0.021	-0.014	0.051	141
Tienda de Abarrotes	0.029	0.080	-0.006	0.022	0.019	-0.008	0.022	-0.009	0.010	0.036	166
Calle	0.042	-0.051	0.074	0.051	0.069	-0.029	-0.047	0.052	0.012	0.030	421
BIBLIOTECAS, CENTROS CULTURALES Y ESCUELA	0.026	0.025	0.000	0.031	0.037	-0.019	0.030	-0.015	0.020	0.027	21
Tianguis	0.012	-0.019	0.045	0.070	0.046	0.037	-0.014	-0.034	-0.013	0.022	132
Cocotal	0.018	0.045	0.053	-0.046	-0.010	0.015	-0.011	-0.026	0.028	0.020	13
EN CASA DE PARIENTES O AMIGOS	0.015	0.020	-0.001	0.023	0.056	-0.022	-0.011	0.036	-0.039	0.013	26
Caserío	-0.005	-0.024	0.008	-0.020	0.006	0.024	0.004	0.005	0.024	0.004	40
Camellón	0.000	-0.034	0.002	0.063	0.044	-0.006	-0.051	0.014	0.009	0.003	29
LIBRE SEMI-URBANO	-0.002	0.024	-0.011	0.005	0.042	-0.034	0.017	-0.008	-0.028	-0.002	17
SITIOS DEPORTIVOS	0.004	-0.009	-0.035	-0.030	0.035	-0.019	-0.029	0.009	0.012	-0.014	54
Iglesia	0.001	0.031	-0.009	-0.046	-0.006	-0.024	-0.018	-0.041	0.017	-0.015	278
Llano o terreno con pasto	0.001	-0.011	-0.005	0.010	0.044	-0.024	-0.043	-0.030	0.003	-0.016	248
LIBRE RURAL	-0.036	0.011	-0.019	0.009	0.021	0.029	0.002	-0.019	-0.069	-0.018	18
CALLE	-0.033	-0.023	-0.027	-0.012	-0.003	0.022	0.029	-0.039	-0.003	-0.020	35
Estación de autobuses	0.008	-0.050	0.043	0.030	-0.002	-0.042	-0.086	0.019	-0.049	-0.032	56
Pescadería	-0.047	-0.031	-0.070	-0.024	-0.069	0.032	0.019	0.006	-0.010	-0.039	27
Mina	-0.048	-0.020	-0.027	-0.070	-0.055	0.013	0.020	-0.017	-0.026	-0.046	13
Huerta	-0.052	0.006	-0.048	-0.093	-0.070	0.018	0.026	-0.062	-0.031	-0.059	93
Esquina	-0.023	-0.073	-0.020	-0.041	-0.007	-0.004	-0.085	-0.079	-0.035	-0.081	138
Campos de cultivo	-0.124	0.003	-0.123	-0.167	-0.110	-0.043	-0.020	-0.082	-0.017	-0.136	354

MENCIONES EN EL ESPACIO PARA 'OTROS'

El campo de vida de los sitios frecuentados por el sujeto en su tiempo libre nos brinda, entonces, dos rasgos para conformar el factor positivo de exteriores.

Actividades realizadas por el sujeto en su tiempo libre y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando al sujeto que seleccionara, de una lista de 11 opciones, aquellas que describieran mejor las actividades que realiza en su tiempo libre. En esta pregunta también se incluyó un espacio para ‘otros’, donde el sujeto podía mencionar otras actividades que no estuviesen en la lista. Se obtuvieron poco más de 3300 selecciones de las opciones de la lista, y 99 menciones en el espacio para ‘otros’. De estas menciones, 42 fueron catalogadas como similares a las incluidas en la lista, y 57 fueron catalogadas bajo 4 títulos que se trataron como rasgos en cálculos.

La Tabla 133 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Las correlaciones en esta tabla corroboran una tendencia que venía mostrándose desde el campo anterior: las actividades que se realizan comúnmente en ambientes urbanos se correlacionan más alto con la eficiencia en los dominios, y por lo tanto se ubican en los sitios más altos, o en la mitad positiva de la tabla, mientras que las actividades que se realizan en ambientes rurales se correlacionan más bajo con la eficiencia, y por lo tanto se ubican en la parte inferior o negativa de la tabla.

La descripción de estas actividades también nos brinda una explicación de las causas de esto, porque las actividades que se realizan en ambientes urbanos son esencialmente sociales, implican, no solamente el contacto con amigos o compañeros, sino el intercambio de información a través de diálogos y conversaciones; y aún cuando no sepamos sobre qué versan estos diálogos y conversaciones, parece que el simple hecho de poner en juego el lenguaje, de hacerlo variar de acuerdo a propósitos particulares, hace que estos sujetos sean más eficientes cuando se encuentran en la situación de responder exámenes de lengua.

Por otro lado, las actividades que se realizan comúnmente en los ambientes rurales son en su mayoría físicas, y cuando son colaborativas e implican contacto con familiares, no implican este diálogo o conversación, de tal manera que este ejercicio del lenguaje, este ponerlo en juego de diversas formas, no se da; mucho menos se da cuando el sujeto realiza actividades deportivas, como nadar, jugar fútbol llanero, etcétera, que fueron favorecidas con incidencias altas, muy similares a los números poblacionales que consideramos rurales en el momento de analizar las ocupaciones y el sitio de origen.

El rasgo con el valor más alto de correlación con el desempeño global fue: ‘*va al cine con sus amigos y amigas*’, y el segundo lugar fue para ‘*navega en internet*’. Los dos alcanzan valores positivos significativos. En los dos rasgos las mayores correlaciones se presentan con la eficiencia en deletreo, derivación, léxico y lectura, y en el rasgo más alto se presenta un coeficiente positivo significativo con el dominio de razonamiento verbal que, además, fue el más difícil del examen.

Tabla 133

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos descriptivos de las actividades realizadas por el sujeto en su tiempo libre y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Va al cine con sus amigos y amigas	0.151	0.012	0.144	0.207	0.128	0.015	0.042	0.136	0.033	0.173	220
Navega en Internet	0.146	0.030	0.123	0.168	0.131	0.042	0.049	0.078	0.054	0.168	347
Se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por las calles del vecindario	0.014	-0.069	0.060	0.090	0.072	0.059	-0.018	0.087	0.034	0.063	287
Se sienta a platicar con sus amigos en la banqueta o en algún portón	0.039	-0.046	0.081	0.076	0.045	0.011	0.016	0.037	0.009	0.050	494
MUSICALES	0.021	0.029	0.077	0.048	0.014	0.019	0.048	-0.029	-0.009	0.045	12
EN CASA	0.000	0.053	0.004	0.051	0.027	0.014	0.102	0.002	-0.053	0.040	28
CON ANIMALES	0.024	0.055	0.017	0.028	0.042	0.007	0.016	0.002	-0.023	0.035	5
Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza	0.019	0.102	-0.021	-0.043	-0.034	0.033	0.057	-0.076	0.030	0.025	343
Se junta con amigos o amigas en el parque para platicar	0.040	-0.051	0.053	0.049	0.044	0.015	0.027	-0.029	0.001	0.025	488
ACADÉMICAS	0.036	0.040	-0.005	0.017	-0.032	0.010	0.006	-0.002	-0.034	0.010	12
Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente	0.001	-0.040	0.020	0.030	0.007	-0.037	-0.043	-0.001	0.002	-0.017	150
Juega a las maquinitas	-0.053	-0.109	-0.014	-0.010	0.050	0.017	-0.095	-0.015	0.010	-0.054	231
Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar	-0.098	-0.028	-0.064	-0.086	-0.022	0.031	-0.032	-0.052	0.017	-0.068	306
Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo	-0.058	-0.047	-0.062	-0.062	-0.041	-0.058	-0.069	-0.008	-0.019	-0.090	64
Juega futbol llanero o algún practica algún deporte	-0.039	-0.088	-0.100	-0.068	-0.051	0.009	-0.091	-0.067	-0.047	-0.115	483

MENCIONES EN EL ESPACIO PARA 'OTROS'

El hecho de que tanto en los sitios frecuentados como en las actividades realizadas se presente la navegación en Internet como rasgo de muy alta correlación con la eficiencia en el desempeño global corrobora lo que decíamos arriba de la relación entre la realización de

actividades que implican la puesta en juego del lenguaje y el desarrollo de una mayor eficiencia en su uso.

El campo de vida de actividades realizadas por el sujeto nos brinda también dos rasgos para conformar el factor positivo de exteriores

Desplazamientos más allá del vecindario y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando al sujeto que seleccionara, de una lista de 10 opciones, aquellas que describieran mejor sus experiencias de desplazamientos más allá del vecindario donde se crió.

La Tabla 134 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Puede verse que, si bien los valores positivos alcanzan máximos significativos, los valores negativos no son tan abundantes y solo se presentan en forma generalizada en el último lugar de la tabla ocupado por el rasgo '*ningún desplazamiento más allá de su vecindario de origen*', con una incidencia menor del 10%. Esto indica que, tal como esperábamos, cualquier desplazamiento más allá del vecindario de origen tiene efectos positivos sobre el desarrollo del lenguaje.

Nosotros abordamos este campo de vida con la idea de que mientras más grandes fuesen los desplazamientos, mayor sería la adquisición de conocimiento del mundo, y por lo tanto, mejor sería el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, puede verse que la mitad positiva de la tabla está casi totalmente ocupada por rasgos que describen desplazamientos moderados, dentro del estado de origen y a estados vecinos al estado de origen, desplazamientos que, interesantemente, se realizan por carretera, en compañía de familiares o de compañeros de la escuela, o de amigos. Cualquiera que haya vivido esta experiencia sabe que estos desplazamientos son oportunidades seguras de establecer diálogos y conversaciones con los compañeros de viaje. Los rasgos que describen desplazamientos más grandes, hacia otros países vecinos o lejanos, y que constituían nuestros favoritos para un buen desarrollo del lenguaje, están ubicados más abajo en la lista.

La mitad inferior de la tabla está ocupada por desplazamientos más cortos; las descripciones usan palabras como 'colonia' y 'los alrededores'; aún así, puede verse que estos desplazamientos, si bien no producen grandes mejoras en la eficiencia lingüística, se correlacionan positivamente con ésta, y los valores negativos se presentan muy esporádicamente. El caso de '*ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato*' seleccionado por un grupo muy selecto de sujetos, es dramático porque estos sujetos se muestran deficientes en todos los dominios excepto en deletreo y cohesión, donde los coeficientes de correlación son positivos, aunque muy bajos.

Tabla 134

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen los desplazamientos del sujeto más allá del vecindario y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen	0.060	0.022	0.108	0.136	0.094	0.090	0.012	0.108	-0.014	0.124	345
Desplazamientos dentro de su estado de origen	0.035	0.037	0.053	0.118	0.059	0.090	0.043	0.083	0.007	0.108	462
Viajes a otros estados de nuestro país, lejanos a su estado de origen	0.085	0.025	0.074	0.097	0.011	-0.021	-0.004	0.077	-0.003	0.072	303
Desplazamientos a ciudades cercanas a su lugar de origen	0.066	0.034	0.085	0.074	0.070	0.041	-0.047	0.035	-0.036	0.065	498
Viajes al extranjero cercano, a países vecinos a México	0.052	0.020	0.005	0.052	0.019	-0.022	0.040	0.049	0.049	0.055	73
Desplazamientos a colonias cercanas a la colonia donde vivió su infancia	0.007	-0.008	0.070	0.078	0.039	0.039	-0.009	0.063	-0.026	0.049	258
Desplazamientos a colonias lejanas a la colonia donde vivió su infancia	0.003	0.004	0.054	0.026	0.037	0.015	-0.021	0.046	0.008	0.035	233
Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, este u oeste del planeta	0.028	0.047	-0.014	-0.008	-0.038	0.033	0.029	0.031	0.024	0.034	42
Recorridos por los alrededores del pueblo o colonia donde vivió su infancia	-0.022	0.005	0.026	-0.011	0.065	0.041	0.004	0.017	0.006	0.026	383
Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato	0.005	-0.012	-0.008	-0.041	-0.056	-0.007	0.016	-0.034	-0.019	-0.031	88

Al tope de la lista está el rasgo ‘*Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen*’ con correlaciones positivas significativas con la eficiencia en los dominios de derivación, léxico y razonamiento verbal. El segundo lugar lo ocupa ‘*Desplazamientos dentro de su estado de origen*’ con una correlación positiva significativa en léxico.

El campo de vida de desplazamientos nos brinda también dos rasgos para conformar el factor de vida de exteriores.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de exteriores

El área de vida de exteriores nos brindó seis rasgos para conformar un factor positivo que sirviera de criterio para conformar grupos de alto rendimiento y de bajo rendimiento; estos seis rasgos fueron:

- *Plaza como sitio frecuente*
- *CAFÉ INTERNET como sitio frecuente*
- *Navegar en Internet como actividad frecuente*
- *Ir al cine con sus amigos y amigas como actividad frecuente*
- *Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen*
- *Desplazamientos dentro de su estado de origen*

Aplicando este factor como criterio, se segregó un grupo ‘alto’, con incidencia de 6, 5, 4 o 3 rasgos componentes, y un grupo ‘bajo’ con incidencia de 2, 1 o ninguno de los rasgos componentes. La Tabla 135 muestra los PEP de los dos grupos resultantes en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 15 ilustra estas diferencias.

Tabla 135
PEP de los grupos por factor positivo de exteriores, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

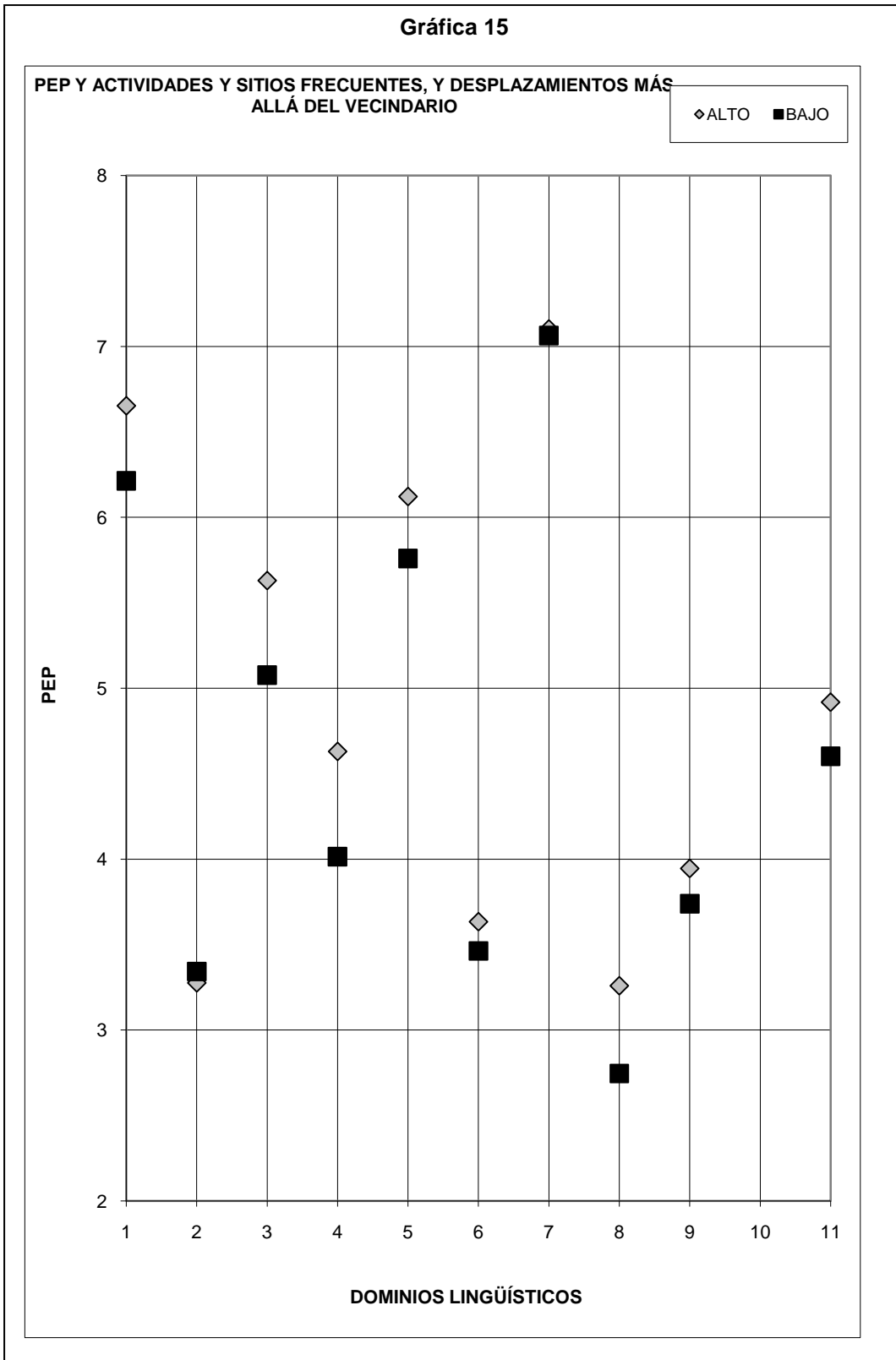
GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.9	3.5	5.8	4.8	6.3	3.8	7.2	3.4	3.8	5.0	279
BAJO	6.2	3.2	5.1	4.1	5.8	3.4	7.0	2.8	3.8	4.6	700
Diferencia	0.7	0.2	0.7	0.7	0.5	0.4	0.1	0.6	0.1	0.4	
Mujeres											
ALTO	7.1	3.7	6.0	4.9	6.4	3.9	7.5	3.6	3.9	5.2	125
BAJO	6.5	3.8	5.4	4.3	6.0	3.6	7.3	3.0	3.7	4.9	285
Diferencia	0.6	0.1	0.5	0.5	0.4	0.3	0.2	0.6	0.1	0.4	
Varones											
ALTO	6.8	3.3	5.6	4.7	6.1	3.8	6.8	3.3	3.8	4.9	154
BAJO	6.0	2.9	4.9	3.9	5.6	3.3	6.9	2.7	3.9	4.4	415
Diferencia	0.8	0.4	0.8	0.8	0.5	0.5	0.1	0.6	-0.1	0.5	

incluye los valores obtenidos. Puede verse que los varones se benefician más de la segregación que las mujeres. En los varones las diferencias son notables en los dominios de deletreo, derivación, léxico y razonamiento verbal, y significativas en lectura y construcción, mientras que en las mujeres hay diferencias significativas, pero menores, en los dominios de deletreo, derivación, léxico y razonamiento verbal.

Puede verse que las mayores diferencias entre el grupo alto y el bajo se dan en los dominios de deletreo, derivación, léxico, lectura y razonamiento verbal, y una diferencia más ligera en construcción.

Para determinar si estas diferencias se manifiestan de la misma manera en mujeres que en varones, aplicamos una división posterior por sexo, y calculamos el PEP para cada dominio y en desempeño global para cada grupo por sexo. La Tabla 135

Gráfica 15



Usos de la lengua en la familia

Esta área de vida se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran aquellas actividades, de una lista de 39, que fueran realizadas por uno o más integrantes de la familia, excluyendo al sujeto mismo. La lista de actividades incluía actividades de escuchar (7), leer (12), escribir (3), conversar (4) y ver en televisión (10), más una miscelánea de tres actividades: navegar en Internet, tocar un instrumento musical y hacer la tarea de la escuela. La Tabla 137 muestra las incidencias de selección de cada una de estas actividades.

Tabla 137
Incidencias de selección de actividades de uso del lenguaje realizadas por integrantes de la familia

LEER	Novelas ilustradas	369	ESCRIBIR	Reportes científicos	235
LEER	Revistas de moda y variedades	437	ESCRIBIR	Cuentos o novelas	233
LEER	Sección deportiva en el periódico	439	ESCRIBIR	Poemas	329
LEER	Sección de sociales del periódico	274	CONVERSAR	Con otros miembros de la familia	860
LEER	Sección de política en el periódico	313	CONVERSAR	Con amigos	839
LEER	La nota roja en el periódico	200	CONVERSAR	Por el teléfono	583
LEER	Revistas de política	222	CONVERSAR	Chatear en Internet	545
LEER	Novelas	423	TELEVISIÓN	Telenovelas	785
LEER	Historias cortas o cuentos	547	TELEVISIÓN	Programas musicales	667
LEER	Temas de ciencia o tecnología	479	TELEVISIÓN	Programas de concursos	419
LEER	Sobre temas históricos	378	TELEVISIÓN	Documentales históricos	427
LEER	Poesía	377	TELEVISIÓN	Documentales de la vida silvestre	491
ESCUCHAR	Música clásica	466	TELEVISIÓN	Documentales sobre el planeta tierra	476
ESCUCHAR	Música romántica	681	TELEVISIÓN	Documentales sobre el universo	411
ESCUCHAR	Música actual	826	TELEVISIÓN	Noticieros	761
ESCUCHAR	Hip-hop o rap	402	TELEVISIÓN	Películas	708
ESCUCHAR	Rock de los 60's en adelante	448	TELEVISIÓN	Deportes	668
ESCUCHAR	Música tropical o rítmica	417	Otras	Navegar en Internet	660
ESCUCHAR	Noticias en la radio	588	Otras	Tocar un instrumento musical	378
			Otras	Hacer la tarea de la escuela	755

En las áreas y campos de vida que analizamos antes pudimos percibir que los sujetos se benefician de la realización de actividades que involucran la puesta en juego de lenguaje, particularmente la conversación, de tal manera que esperaríamos aquí que los 39 rasgos de vida mantuvieran correlaciones positivas con la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen.

El área de vida que analizaremos ahora incluye usos diferentes del lenguaje, lo que nos permitirá conocer las distintas influencias que pueden ejercer distintos usos de la lengua. Además, en la lista de usos de la lengua brindada en el Cuestionario, se aprecian una variedad de 'temas' al interior de cada uso, de tal manera que podremos determinar, además de la influencia del uso en sí, la influencia de este uso en un cierto tema. Por ello es que ordenamos el análisis primero por uso (leer, escuchar, escribir, conversar, ver en televisión y miscelánea), y luego por tema.

Con los rasgos que presenten correlaciones positivas significativas conformaremos un factor positivo de usos de la lengua en la familia que usaremos, como hasta ahora, para segregar grupos de alto y bajo rendimiento.

La actividad de leer en la familia y el desempeño lingüístico:

La Tabla 138 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Tabla 138

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen actividades de lectura realizadas por uno o más miembros de la familia y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Revistas de moda y variedades	0.125	0.043	0.132	0.155	0.129	0.020	0.083	0.067	0.020	0.155	274
La sección de política en el periódico	0.135	0.082	0.128	0.143	0.079	0.005	0.055	0.069	0.041	0.154	423
Novelas	0.089	0.031	0.121	0.174	0.102	0.009	0.001	0.111	0.057	0.141	437
Temas de ciencia o tecnología	0.129	0.036	0.113	0.183	0.108	0.024	0.009	0.058	0.031	0.139	378
Temas históricos	0.113	0.056	0.108	0.138	0.041	0.060	0.016	0.087	0.037	0.139	479
Poesía	0.057	0.043	0.110	0.135	0.078	0.065	0.092	0.057	0.030	0.137	313
Revistas de política	0.113	0.027	0.130	0.148	0.078	0.010	0.066	0.105	-0.004	0.136	439
La sección de sociales en el periódico	0.141	0.044	0.073	0.092	0.098	0.013	0.028	0.049	0.081	0.129	369
La sección deportiva en el periódico	0.136	0.041	0.066	0.060	0.086	0.055	0.047	0.022	-0.017	0.102	377
Historias cortas o cuentos	0.068	0.050	0.041	0.142	0.095	0.016	0.044	0.032	-0.006	0.096	547
Novelas ilustradas	0.091	0.010	0.067	0.084	0.027	0.068	0.010	0.020	-0.014	0.075	222
La nota roja en el periódico	0.059	-0.002	0.061	0.087	0.051	-0.026	0.018	0.081	0.014	0.067	200

Tal y como esperábamos, la enorme mayoría de los valores son positivos, con 9 rasgos (o temas) alcanzando valores positivos significativos de correlación con el desempeño global. Sorprendentemente, al tope de la lista se encuentran las revistas de moda y variedades; probablemente esto se deba al cuidado que los editores ponen en la redacción de sus artículos. Los valores positivos significativos se concentran en los dominios de derivación y léxico, y con diferentes temas en el dominio de deletreo. Solamente tres temas, las revistas de moda y variedades, las novelas y los temas de ciencia y tecnología, se correlacionan positiva y significativamente con el dominio de lectura; probablemente esto se deba a los temas sobre los cuales versaban los textos del Examen. De cualquier modo, esto es interesante porque, en vista de que se trata de la actividad de leer, se esperaba que el

mayor beneficio se mostrara en el dominio de lectura, pero no fue así. Dos temas, las novelas y las revistas de política, se correlacionan positiva y significativamente con el dominio de razonamiento verbal.

En la parte inferior de la tabla, encontramos tres temas que, si bien se correlacionan positivamente con la mayoría de los dominios, los valores de correlación son muy bajos. Además se presentan valores negativos esporádicos, indicando que algunos temas de lectura, en particular la nota roja del periódico, pueden causar perjuicio más que beneficiar al sujeto en el desarrollo del lenguaje. Hay una tendencia muy ligera de los valores negativos a concentrarse en el dominio de razonamiento GMV

La actividad de escuchar en la familia y el desempeño lingüístico:

La Tabla 139 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Tabla 139

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen actividades de escuchar realizadas por uno o más miembros de la familia y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Rock de los 60's en adelante	0.151	0.037	0.160	0.180	0.126	-0.012	0.034	0.167	0.050	0.181	681
Música romántica	0.117	0.064	0.114	0.185	0.092	0.031	0.058	0.097	0.045	0.165	417
Música tropical o rítmica	0.107	0.052	0.082	0.110	0.055	0.046	0.086	0.064	0.031	0.132	588
Música clásica	0.085	0.065	0.090	0.127	0.033	-0.023	0.013	0.047	-0.027	0.084	466
Música actual	0.092	0.020	0.045	0.117	0.063	-0.020	-0.021	0.047	0.049	0.079	826
Noticias en la radio	0.075	0.081	0.024	0.062	0.084	-0.008	0.023	0.024	0.012	0.079	448
Hip-hop o rap	0.069	0.002	0.073	0.062	0.047	0.003	0.040	0.068	-0.021	0.068	402

Nuevamente, la gran mayoría de los valores son positivos, con tres rasgos alcanzando correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen. Al tope de la lista encontramos al tipo de música 'Rock de los 60's en adelante' que se correlaciona positiva y significativamente con los dominios de deletreo, derivación, léxico, lectura y razonamiento verbal. Otros dos tipos de música, romántica y tropical, ocupan el segundo y tercer lugar. Los valores positivos significativos se concentran en el dominio de léxico, y en menor medida, en el de deletreo.

Al final de la lista tenemos, sorprendentemente, las noticias en la radio y el tipo de 'música' hip-hop o rap. Estos dos 'temas' se incluyeron por el fuerte componente lingüístico en

ambos, esperando que tuvieran una influencia positiva en el desarrollo del lenguaje, pero, si bien la mayoría de sus correlaciones son positivas, no son muy altas.

Hay una tendencia notable de los valores negativos a concentrarse en el dominio de construcción, incluso con el tipo de música '*Rock de los 60's en adelante*' lo que no sorprende, puesto que la contribución del sujeto a la producción es, en este caso, nula.

La actividad de escribir en la familia y el desempeño lingüístico:

La Tabla 140 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Tabla 140

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen actividades de **escribir** realizadas por uno o más miembros de la familia y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Poemas	0.069	0.010	0.112	0.122	0.078	0.041	0.042	0.047	0.028	0.111	329
Reportes científicos	0.090	0.032	0.076	0.116	0.063	0.050	0.016	0.031	-0.013	0.094	235
Cuentos o novelas	0.106	0.047	0.072	0.111	0.085	0.001	0.018	0.013	0.006	0.092	233

Nuevamente, la enorme mayoría de los valores son positivos, aún cuando sólo un tema, la creación de poemas, alcanza una correlación positiva significativa con el desempeño global en el Examen.

Este tema presenta correlaciones positivas significativas con los dominios de derivación y léxico. El desarrollo del dominio de la derivación al escribir poemas puede deberse a la creación de poemas rimados, que requiere del uso constante de sufijos con el mismo efecto fonético. Los tres temas se correlacionan positiva y significativamente con el dominio de léxico, lo que no sorprende ya que este tipo de creación demanda del sujeto la expresión de significados diversos. La creación de cuentos o novelas se correlaciona positiva y significativamente con el dominio de deletreo, lo que tampoco sorprende, dada la estrecha relación entre esta actividad y la producción correcta de las palabras escritas.

Lo que sí sorprende es que estas actividades de escritura no se correlacionen con un mejor desempeño en deletreo, acentuación y construcción. La correlación entre la creación de poemas y el dominio de acentuación es tan baja que uno podría sentirse temeroso de los riesgos de leer mal los poemas creados. Sin embargo, hay que recordar que, en toda esta sección, estamos hablando de actividades realizadas por integrantes de la familia,

excluyendo al sujeto, que es quien se mostró eficiente o deficiente en los distintos dominios del Examen.

En toda la tabla hay un solo valor negativo entre la creación de reportes científicos y el razonamiento GMV, lo que es sorprendente, porque es justamente en este tema donde el sujeto debe poner en juego este tipo de razonamiento.

La actividad de conversar en la familia y el desempeño lingüístico:

La Tabla 141 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Tabla 141

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen actividades de conversar realizadas por uno o más miembros de la familia y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Chatear en Internet	0.145	0.057	0.120	0.152	0.087	0.029	0.087	0.062	0.052	0.164	545
Por el teléfono	0.147	0.073	0.099	0.120	0.098	0.018	0.040	0.089	0.049	0.153	583
Con amigos	0.086	0.019	0.066	0.087	0.104	0.010	0.073	0.083	0.032	0.112	839
Con otros miembros de la familia	0.068	0.002	0.099	0.140	0.070	0.004	0.092	0.033	0.052	0.111	860

Esta tabla no contiene ningún valor negativo, lo que indica que, como ya hemos visto en áreas de vida analizadas anteriormente, la conversación en todas sus formas contribuye al desarrollo del lenguaje. Llama la atención que los dos rasgos más altos sean conversaciones en ausencia, en oposición a los dos rasgos más bajos donde la conversación se realiza en presencia; el tope de la lista lo ocupa ‘*chatear en Internet*’ que, además de realizarse en ausencia, se realiza por escrito, lo que podría explicar una alta eficiencia en el Examen, que también es escrito. El segundo lugar lo ocupa la conversación por teléfono, con una correlación muy cercana en desempeño global. Las conversaciones por teléfono tienen cierta ventaja sobre el *Chat* por Internet porque, al transmitir la voz, también transmiten el tono y las exclamaciones cuyo contenido informativo es muy grande y diverso. Al mismo tiempo tienen cierta desventaja con las conversaciones en presencia, porque no transmiten información corporal ni gesticulaciones; esto obliga al hablante a suplir las carencias *con lenguaje*, que, entonces, se vuelve más extenso, más explicativo, más diverso.

‘*Chatear en Internet*’ se correlaciona positiva y significativamente con los dominios de deletreo, derivación y léxico, mientras que conversar ‘*por teléfono*’ se correlaciona significativamente con deletreo y léxico. Conversar con amigos se correlaciona

significativamente con lectura, lo que sorprende y para lo que no encontramos explicación, y las conversaciones ‘*con otros miembros de la familia*’ se correlaciona significativamente con léxico, de manera que el dominio de léxico se muestra como el mayor beneficiado por la conversación.

La actividad de ver televisión en la familia y el desempeño lingüístico:

La Tabla 142 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Tabla 142

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen actividades de ver en televisión realizadas por uno o más miembros de la familia y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Documentales sobre el planeta tierra	0.128	0.039	0.137	0.198	0.138	0.011	0.049	0.112	0.049	0.173	476
Documentales históricos	0.140	0.012	0.131	0.168	0.133	0.055	0.035	0.076	0.059	0.163	427
Documentales de la vida silvestre	0.090	-0.009	0.136	0.227	0.135	0.023	0.042	0.110	0.023	0.151	491
Películas	0.103	0.030	0.099	0.170	0.126	0.030	0.085	0.098	0.003	0.147	708
Documentales sobre el universo	0.108	0.038	0.100	0.172	0.116	0.001	0.053	0.058	0.004	0.128	411
Noticieros	0.058	0.045	0.065	0.082	0.090	0.076	0.024	0.052	0.039	0.111	761
Programas de concursos	0.082	0.034	0.030	0.043	0.030	0.008	0.015	0.040	0.023	0.065	419
Programas musicales	0.080	0.011	0.023	0.056	0.067	0.035	0.022	-0.003	0.007	0.059	667
Telenovelas	0.005	0.001	0.023	-0.003	0.005	0.014	0.028	0.034	-0.008	0.020	785
Deportes	0.043	0.011	-0.043	-0.016	0.016	0.022	0.031	-0.009	0.013	0.016	668

Nuevamente encontramos coeficientes de correlación altos, con seis rasgos alcanzando valores positivos y significativos de correlación con el desempeño global. Interesantemente, en estos seis rasgos están incluidos los cuatro temas de documentales de la lista, además de películas y noticieros. En los demás tipos de programas televisivos, aunque se presentan valores positivos en lo general, éstos no alcanzan a ser significativos.

Los valores positivos significativos de la mitad superior de la tabla se concentran en los dominios de léxico y lectura, y en menor medida en deletreo y derivación. Dos temas de documentales se correlacionan significativamente con el dominio de razonamiento verbal. Es desafortunado que no sepamos si estos programas están hablados en español, doblados al español o tienen subtítulos, porque este dato podría ayudarnos a interpretar estos resultados.

Los valores negativos en el lado inferior de la lista son tan pocos que puede concluirse que el efecto de la televisión en general es positivo para el desarrollo del lenguaje aunque el efecto de ciertos programas es inmensamente más benéfico que el de otros.

Otros usos de la lengua en la familia y el desempeño lingüístico

La Tabla 143 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. También se incluye la incidencia de selección de cada opción.

Estos tres usos de la lengua se añadieron a la lista del Cuestionario a sugerencia de los sujetos que participaron en la aplicación piloto realizada previa a la aplicación formal. ‘Hacer la tarea de la escuela’ y ‘navegar en internet’ podrían catalogarse como tipos de conversación, aunque muy forzosamente, sobre todo en el segundo, pero el tercero, ‘tocar un instrumento musical’ definitivamente escapa al área de vida que estamos analizando aquí. Decidimos incluirlo porque nos sirve para mostrar que ciertas actividades, si bien no se relacionan explícitamente con el lenguaje, sí podrían considerarse como uso de símbolos y en ese sentido explicar su relación positiva con la eficiencia lingüística.

Tabla 143

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen otros usos de la lengua realizados por uno o más miembros de la familia y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Hacer la tarea de la escuela	0.081	-0.001	0.103	0.132	0.096	0.021	0.020	0.062	0.075	0.118	755
Navegar en Internet	0.096	0.009	0.097	0.145	0.057	0.015	0.051	0.053	0.051	0.116	660
Tocar un instrumento musical	0.068	0.002	0.059	0.058	0.034	0.061	0.042	0.034	0.037	0.083	378

Al tope de la lista está ‘hacer la tarea de la escuela’ una actividad cuyo objetivo muchas veces es justamente el desarrollo de la lengua escrita. Sin embargo, presenta correlaciones significativas sólo con los dominios de derivación y léxico, y, sorprendentemente, se correlaciona negativamente con el dominio de acentuación. El segundo de la lista se correlaciona significativamente sólo con el dominio de léxico.

Podemos concluir, entonces, que la incidencia de selección de 25 (de los 39) rasgos propuestos en la lista del Cuestionario establecen correlaciones positivas significativas con la eficiencia en el desempeño global en el Examen, y estos rasgos, por lo tanto, conformarían el factor positivo de uso de la lengua en la familia

Agrupamientos resultantes del factor positivo de uso de la lengua en la familia

El factor positivo de uso de la lengua en la familia quedó conformado, entonces, por los siguientes 25 rasgos:

LEER

- 1) *Revistas de moda y variedades*
- 2) *La sección de política en el periódico*
- 3) *Novelas*
- 4) *Temas de ciencia o tecnología*
- 5) *Temas históricos*
- 6) *Poesía*
- 7) *Revistas de política*
- 8) *La sección de sociales en el periódico*
- 9) *La sección deportiva en el periódico*

ESCUCHAR

- 10) *Rock de los 60's en adelante*
- 11) *Música romántica*
- 12) *Música tropical o rítmica*

ESCRIBIR

- 13) *Poemas*

CONVERSAR

- 14) *Chatear en Internet*
- 15) *Por el teléfono*
- 16) *Con amigos*
- 17) *Con otros miembros de la familia*

VER EN TELEVISIÓN

- 18) *Documentales sobre el planeta tierra*
- 19) *Documentales históricos*
- 20) *Documentales de la vida silvestre*
- 21) *Películas*
- 22) *Documentales sobre el universo*
- 23) *Noticieros*

OTROS

- 24) *Hacer la tarea de la escuela*
- 25) *Navegar en Internet*

Aplicando este factor como criterio, se segregó un grupo ‘alto’, con incidencia entre 10 y 25 rasgos componentes, y un grupo ‘bajo’ con incidencia de 9 a ninguno de los rasgos componentes. La Tabla 144 muestra los PEP de los dos grupos resultantes en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 16a ilustra estas diferencias.

Puede verse que las mayores diferencias entre el grupo alto y el bajo se dan en los dominios de deletreo, derivación, léxico, lectura y razonamiento verbal, y una diferencia más ligera en razonamiento GMV. En los dominios de acentuación, construcción y cohesión se presentan diferencias pero muy ligeras.

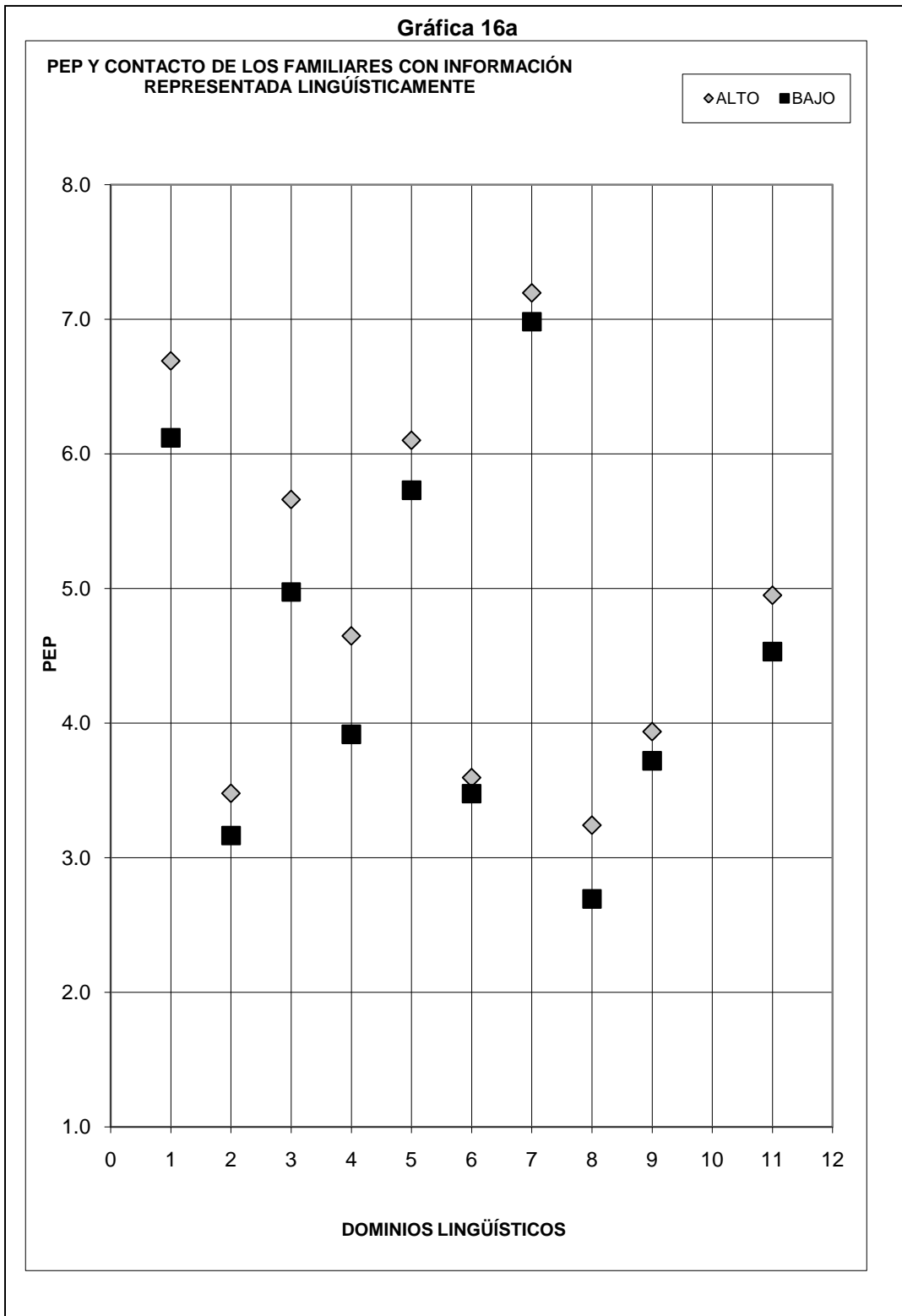
Para determinar si estas diferencias se manifiestan de la misma manera en mujeres que en varones, aplicamos una división posterior por sexo, y calculamos el PEP para cada dominio y en desempeño global para cada grupo por sexo. La Tabla 144 incluye los valores obtenidos. Puede verse que las mujeres se benefician más de la segregación que los varones. En las mujeres las diferencias son notables en los dominios de deletreo, derivación y léxico y muy altas en lectura y cohesión, mientras que en los varones hay diferencias notables, pero menores, en los dominios de deletreo y léxico, y significativas en derivación y razonamiento verbal.

Tabla 144

PEP de los grupos por factor positivo de usos de la lengua en la familia, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.6	3.4	5.5	4.5	6.1	3.6	7.2	3.1	4.0	4.9	655
BAJO	5.9	3.2	4.8	3.7	5.6	3.4	6.9	2.6	3.5	4.4	324
Diferencia	0.7	0.2	0.7	0.8	0.5	0.2	0.3	0.5	0.4	0.5	
Mujeres											
ALTO	6.9	3.8	5.9	4.8	6.3	3.8	7.6	3.3	3.9	5.1	293
BAJO	6.2	3.7	5.0	3.9	5.7	3.4	7.0	2.9	3.5	4.6	117
Diferencia	0.7	0.1	0.9	0.9	0.6	0.4	0.6	0.4	0.4	0.5	
Varones											
ALTO	6.4	3.1	5.3	4.3	5.9	3.4	6.8	3.0	4.0	4.7	362
BAJO	5.7	2.9	4.8	3.7	5.5	3.5	6.9	2.5	3.6	4.3	207
Diferencia	0.7	0.2	0.5	0.7	0.3	0.1	0.1	0.5	0.4	0.4	

Estos resultados nos muestran la importancia de los usos de la lengua que hace la familia en casa. Demuestran que nada en el ambiente familiar es trivial ni ajeno al sujeto, aún cuando no sea realizado por él mismo, o no esté dirigido expresamente hacia él. También demuestran que el efecto de los usos de la lengua varía según el tema alrededor del cual estén siendo puestos en marcha; que ciertos temas tienen efectos más notorios y positivos sobre el desarrollo de ciertos dominios del lenguaje que otros.



El sujeto y los usos de la lengua

En una segunda etapa de esta misma área de los usos de la lengua en la familia, se solicitó a los sujetos que calificaran, con base en una clave (de -1 a 2), su preferencia por cada una de las 39 opciones de la lista, y con base en otra clave (de 0 a 5), la frecuencia con la que realizan la actividad especificada en cada una de las 39 opciones de la lista. Con algunas discrepancias ligeras, la preferencia por la actividad y la frecuencia de realización se mostraron muy similares.

Las discrepancias fueron de dos tipos: en un tipo, el sujeto realiza la actividad con menor frecuencia de la que quisiera, porque la actividad le gusta mucho, y en el otro tipo, el sujeto realiza la actividad con mayor frecuencia de la que quisiera, porque la actividad no le gusta tanto. La Tabla 145 muestra dos listas de las opciones, del primero y segundo tipo, que mostraron estas discrepancias con mayor fuerza.

En vista de que una actividad realizada con gusto puede tener un efecto positivo que no tendría una actividad realizada con disgusto, para efectos del análisis decidimos combinar las dos calificaciones en un solo valor *preferencia / frecuencia*, simplemente sumando las dos calificaciones para cada sujeto. De esta manera obtenemos valores máximos para actividades preferidas y realizadas con alta frecuencia, valores intermedios para actividades no preferidas pero aún así realizadas con alta frecuencia, o para actividades preferidas pero realizadas con baja frecuencia, y valores bajos para actividades no preferidas y realizadas con baja frecuencia.

Tabla 145
Opciones de uso de la lengua que muestran discrepancias entre frecuencia y preferencia

Actividades que los sujetos preferirían realizar con mayor frecuencia		Actividades que los sujetos preferirían realizar con menor frecuencia	
ESCRIBIR	Escribir poemas	LEER	La sección de política en el periódico
CONVERSAR	Con amigos	ESCUCHAR	Noticias en la radio
CONVERSAR	Chatear en Internet	TELEVISIÓN	Telenovelas
TELEVISIÓN	Programas musicales	TELEVISIÓN	Noticieros
TELEVISIÓN	Documentales de la vida silvestre		
TELEVISIÓN	Documentales sobre el planeta tierra		
TELEVISIÓN	Documentales sobre el universo		
TELEVISIÓN	Películas (programadas o rentadas)		

Preferencias y frecuencias por las actividades de lectura y desempeño lingüístico

La Tabla 146 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. En vista de que estas no son variables binarias, sino con valores múltiples, y además combinadas, no es posible obtener una incidencia por opción.

Puede verse que, cuando se trata de lo que prefieren y hacen los propios sujetos que respondieron el Examen, los coeficientes son notablemente más altos que aquellos cuando tratamos con lo que hacen sus familiares en la casa (Tabla 137). De hecho, en este caso de las actividades de lectura se presentan los valores de correlación más altos obtenidos hasta ahora.

Las temáticas de la lectura con los valores más altos también son diferentes. Si se recuerda, cuando hablábamos de los familiares, el tema de lectura con mayor coeficiente de correlación con el desempeño global en el Examen fue ‘*Revistas de moda y variedades*’; aquí, el tema con mayor coeficiente de correlación es ‘*Novelas*’, y en segundo lugar ‘*Poesía*’; sólo hasta el tercer lugar aparecen las ‘*revistas de moda y variedades*’ y con un coeficiente sensiblemente menor, aunque muy alto; es decir, no es que la correlación con la lectura de estas revistas haya bajado, sino que la correlación con la lectura de novelas y poesía se incrementa mucho cuando la que realiza la lectura es la misma persona que responde el Examen. Dicho de otra manera, las lecturas que hacen los familiares sí influyen en el desempeño lingüístico de los sujetos, pero, por supuesto, influyen más las lecturas que realizan ellos mismos.

Tabla 146

Correlaciones entre la incidencia de calificación combinada frecuencia / preferencia para actividades de lectura y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Novelas	0.180	0.121	0.145	0.235	0.197	0.035	0.060	0.087	0.047	0.227
Poesía	0.140	0.115	0.143	0.196	0.131	0.089	0.132	0.068	0.013	0.213
Revistas de moda y variedades	0.177	0.070	0.150	0.187	0.156	0.020	0.125	0.082	-0.018	0.191
Temas de ciencia o tecnología	0.124	0.069	0.122	0.244	0.147	0.048	0.056	0.036	0.058	0.183
Historias cortas o cuentos	0.116	0.095	0.084	0.189	0.162	0.027	0.109	0.051	0.014	0.171
La sección de sociales en el periódico	0.147	0.035	0.093	0.157	0.138	0.031	0.079	0.062	0.082	0.167
Novelas ilustradas	0.139	0.069	0.121	0.149	0.109	0.024	0.073	0.060	0.058	0.166
La sección de política en el periódico	0.122	0.045	0.108	0.191	0.114	0.012	0.036	0.054	0.044	0.146
Temas históricos	0.079	0.050	0.087	0.195	0.090	0.049	0.021	0.064	0.016	0.132
Revistas de política	0.109	0.017	0.093	0.175	0.096	0.020	0.061	0.049	-0.009	0.120
La nota roja en el periódico	0.053	-0.005	0.033	0.104	0.042	-0.008	0.040	0.056	0.047	0.072
La sección deportiva en el periódico	0.092	0.025	0.006	0.046	0.046	0.069	0.027	-0.006	0.014	0.067

Hay una gran concentración de valores positivos y significativos en el dominio de léxico, que se prolonga hasta casi el final de la lista, sin alcanzar el tema de ‘*la sección deportiva del periódico*’; esto indica que cualquier tema de lectura incrementa el léxico, excepto los temas deportivos. Otra diferencia notable es que aquí sí hay una mayor concentración de

valores positivos y significativos en el dominio de lectura, que no se presentó tan marcada cuanto tratábamos con los familiares. También hay una fuerte concentración de valores positivos significativos en deletreo, y, en menor medida en derivación y cohesión. Además, la lectura de novelas y poesía se correlaciona positiva y significativamente con el dominio de acentuación, un dominio que se ha mostrado muy renuente a influencias positivas.

Se presentaron dos temas en los últimos lugares, ‘*La nota roja en el periódico*’ y ‘*La sección deportiva en el periódico*’ que no lograron correlaciones significativas con el desempeño global y que presentan algunas de las correlaciones negativas. ‘*La nota roja del periódico*’ muestra correlaciones negativas con acentuación y cohesión, aunque se correlaciona positiva y significativamente con léxico; esto indica que la lectura de este tema sí incrementa el vocabulario, pero no incrementa el dominio de la acentuación ni de la cohesión de texto. ‘*La sección deportiva del periódico*’ se correlaciona negativamente con el razonamiento verbal, lo que habla de la simpleza discursiva de los textos con estos temas.

Preferencias y frecuencias para las actividades de escuchar y desempeño lingüístico

La Tabla 147 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. En vista de que estas no son variables binarias, sino con valores múltiples, y además combinadas, no es posible obtener una incidencia por opción.

Tabla 147

Correlaciones entre la incidencia de calificación combinada frecuencia / preferencia para actividades de escuchar y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Rock de los 60's en adelante	0.131	0.033	0.146	0.165	0.136	0.040	0.080	0.156	0.011	0.181
Música actual	0.112	0.038	0.046	0.171	0.107	0.046	0.066	0.056	0.046	0.139
Música romántica	0.104	0.099	0.070	0.113	0.056	0.025	0.106	0.036	0.029	0.135
Música tropical o rítmica	0.093	0.041	0.039	0.097	0.040	-0.005	0.108	0.052	0.052	0.107
Noticias en la radio	0.078	0.069	0.020	0.075	0.073	0.002	0.062	0.025	0.050	0.095
Música clásica	0.051	0.102	0.112	0.117	-0.002	-0.028	0.008	0.048	0.019	0.094
Hip-hop o rap	0.010	-0.049	0.034	0.031	0.026	0.008	0.049	0.051	-0.041	0.018

Puede verse que aquí, a diferencia de lo que ocurriría con las actividades de lectura, los coeficientes son ligeramente más bajos cuando tratamos con los sujetos que cuando tratamos con la familia (Tabla 138), aunque los coeficientes significativos se extienden para

abarcar la *‘música actual’*. Surgen, además, otros dominios de influencia; por ejemplo, mientras que los valores positivos significativos se concentran en deletreo y léxico igual que cuando tratamos con la familia, hay una influencia de la actividad de escuchar música clásica sobre los dominios de acentuación, derivación y léxico. Además, la cantidad de valores negativos se reduce, y éstos ya no se concentran en dominio alguno.

Preferencias y frecuencias para las actividades de escribir y desempeño lingüístico

La Tabla 148 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. En vista de que estas no son variables binarias, sino con valores múltiples, y además combinadas, no es posible obtener una incidencia por opción.

La mayor diferencia entre las actividades de escuchar realizadas por la familia (Tabla 139), y estas actividades preferidas y realizadas por el sujeto es el paso de la escritura de cuentos y/o novelas al segundo lugar, con lo que la escritura de reportes científicos se desplaza al fondo de la lista. La escritura de cuentos y/o novelas, además, alcanza una correlación positiva significativa con el desempeño global que no tiene cuando se aborda esta actividad en la familia, y los coeficientes de correlación de este rasgo con los dominios de deletreo, derivación, léxico y acentuación se incrementan hasta alcanzar valores significativos. Nuevamente nos encontramos con el hecho de que, si bien la realización de esta actividad en la familia es beneficiosa para el sujeto, lo es aún más y con mayor diversidad si es el sujeto mismo el que la realiza.

Tabla 148

Correlaciones entre la incidencia de calificación combinada frecuencia / preferencia para actividades de escribir y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Escribir poemas	0.094	0.084	0.113	0.139	0.091	0.031	0.070	0.035	0.048	0.147
Escribir cuentos o novelas	0.124	0.084	0.100	0.181	0.125	0.022	0.010	0.036	0.023	0.144
Escribir reportes científicos	0.053	0.040	0.054	0.136	0.061	0.044	0.013	0.034	0.037	0.097

La correlación de la escritura de reportes científicos con la eficiencia en el dominio de léxico, que ya era significativa cuando tratamos con la familia, se incrementa sensiblemente ahora que es el sujeto el que realiza la actividad.

Preferencias y frecuencias para las actividades de conversar y desempeño lingüístico

La Tabla 149 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor

valor de correlación con el desempeño global. En vista de que estas no son variables binarias, sino con valores múltiples, y además combinadas, no es posible obtener una incidencia por opción.

Se presenta aquí también un cambio en el ordenamiento de las actividades; cuando tratamos las correlaciones de estas actividades realizadas por la familia (Tabla 140), la conversación con otros miembros de la familia se situó en último lugar; ahora, al tratar con los sujetos realizando las actividades, es la conversación con los amigos la que se sitúa al final de la tabla. Sin embargo, la diferencia más importante es el notable incremento de la eficiencia lingüística, cuando son los sujetos los que realizan la actividad, no solamente en el desempeño global, sino también en aquellos dominios que ya se correlacionaban significativamente, y aún en algunos dominios que no se correlacionaban significativamente cuando tratábamos con la familia.

Así, las cuatro formas de conversación, cuando son preferidas y realizadas con frecuencia por los sujetos, se correlacionan significativamente con los dominios de deletreo, léxico y lectura; las tres formas de conversación al tope de la lista se correlacionan significativamente con el dominio de derivación, las dos formas de conversación al tope de la lista se correlacionan significativamente con cohesión, y, excepto por la conversación por teléfono, las tres formas de conversación restantes se correlacionan significativamente con el razonamiento verbal.

Tabla 149

Correlaciones entre la incidencia de calificación combinada frecuencia / preferencia para actividades de conversar y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Chatear en Internet	0.150	0.079	0.128	0.193	0.120	0.026	0.142	0.110	0.059	0.207
Por el teléfono	0.187	0.077	0.130	0.180	0.127	0.020	0.109	0.095	0.056	0.202
Con otros miembros de la familia	0.116	0.060	0.108	0.212	0.128	0.012	0.098	0.105	0.092	0.190
Con amigos	0.137	0.054	0.091	0.182	0.151	0.026	0.085	0.117	0.080	0.188

Cuando vimos el efecto de la conversación en la familia, nos produjo asombro que las cuatro formas se correlacionaran significativamente con el desempeño global en el Examen, aún cuando las correlaciones con la eficiencia en los distintos dominios fuesen sólo esporádicamente significativas. Ahora vemos que el efecto de la conversación en los sujetos que respondieron el Examen se extiende, asombrosamente, hacia la mayoría de los dominios, de tal manera que parece más económico mencionar aquellos dominios que *no* se ven afectados por esta actividad: acentuación, construcción y razonamiento GMV.

Preferencias y frecuencias para las actividades de ver en televisión y desempeño lingüístico

La Tabla 150 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. En vista de que estas no son variables binarias, sino con valores múltiples, y además combinadas, no es posible obtener una incidencia por opción.

El ordenamiento, como puede verse, presenta algunas diferencias con aquél de la Tabla 141, cuando tratamos el mismo tema para la familia del sujeto. Aquí, la máxima correlación con el desempeño global se da con las ‘*películas*’. Además, los ‘*programas musicales*’, que no alcanzaron valores de correlación significativos cuando se trataba de la familia, ahora se encuentran más arriba en la lista, con valores significativos de correlación con el desempeño global.

La distribución de los valores de correlación significativos con los dominios es también ligeramente diferente. Aunque hay una concentración de estos valores en los dominios de léxico y lectura muy similar, los valores de correlación con el dominio de deletreo no son tan abundantes, y los valores de correlación con razonamiento verbal no alcanzan a ser significativos.

Tabla 150

Correlaciones entre la incidencia de calificación combinada frecuencia / preferencia para actividades de ver en televisión y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Películas	0.142	0.062	0.119	0.211	0.149	0.030	0.078	0.070	0.051	0.185
Documentales históricos	0.107	0.018	0.116	0.200	0.141	0.033	0.056	0.063	0.091	0.165
Documentales de la vida silvestre	0.050	0.015	0.094	0.214	0.134	0.018	0.035	0.082	0.066	0.139
Documentales sobre el planeta tierra	0.083	0.029	0.093	0.185	0.110	-0.005	0.048	0.072	0.068	0.136
Programas musicales	0.129	0.033	0.049	0.142	0.126	0.035	0.086	0.029	0.031	0.132
Noticieros	0.094	0.063	0.062	0.135	0.073	0.056	0.032	0.033	0.055	0.126
Documentales sobre el universo	0.092	0.045	0.083	0.184	0.130	-0.013	0.025	0.041	0.043	0.125
Programas de concursos	0.080	0.048	0.017	0.071	0.034	-0.028	0.038	0.024	0.032	0.066
Telenovelas	0.030	0.033	-0.016	0.018	0.005	0.022	0.088	-0.025	-0.015	0.030
Deportes	0.012	-0.009	-0.038	-0.002	-0.016	0.024	0.039	-0.014	0.019	0.004

Los valores negativos de correlación, por otro lado, son más abundantes y ligeramente más concentrados en el dominio de construcción, y en los programas de deportes.

De tal manera que en este caso, aunque se percibe un incremento en la eficiencia en ciertos dominios y en desempeño global, también se percibe una reducción de ésta en otros dominios. Pareciera que el efecto del contacto directo de los sujetos con ciertos programas televisivos fuese más fuerte, tanto en el sentido positivo como en el negativo.

Preferencias y frecuencias para otras actividades y desempeño lingüístico

La Tabla 151 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. En vista de que estas no son variables binarias, sino con valores múltiples, y además combinadas, no es posible obtener una incidencia por opción.

Tabla 151
Correlaciones entre la incidencia de calificación combinada frecuencia / preferencia para otros usos de la lengua y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Navegar en Internet	0.133	0.046	0.133	0.167	0.131	0.003	0.056	0.092	0.041	0.162
Hacer la tarea de la escuela	0.077	0.044	0.113	0.175	0.124	0.025	-0.002	0.059	0.048	0.133
Tocar un instrumento musical	0.049	0.026	0.093	0.117	0.063	0.044	0.067	0.037	0.059	0.114

Nuevamente aquí nos encontramos con un incremento notable en los valores de correlación entre la preferencia y frecuencia de realización de estas actividades y la eficiencia no solamente en el desempeño global, sino también en varios de los dominios lingüísticos, en comparación con las correlaciones que se presentaron cuando hablamos de las actividades realizadas por la familia (Tabla 142). La actividad de '*Navegar en Internet*' pasa a ocupar el primer lugar, y se correlaciona positiva y significativamente con deletreo, derivación, léxico y lectura. '*Hacer la tarea de la escuela*' pasa al segundo lugar, pero incrementa sus alcances para establecer correlaciones positivas y significativas con los dominios de derivación, léxico y lectura; y finalmente, la actividad de '*tocar un instrumento musical*', que no había logrado correlacionarse significativamente con el desempeño global cuando hablamos de la familia realizándola, ahora que son los sujetos los que la realizan, alcanza valores significativos de correlación con el desempeño global y con el dominio de léxico.

En resumen, entonces, puede apreciarse que la realización de ciertas actividades de uso de la lengua por parte de la familia tiene efectos positivos y significativos sobre la eficiencia lingüística del sujeto, globalmente y en ciertos dominios, pero cuando es el propio sujeto el que gusta de tales actividades y las realiza con frecuencia, entonces este efecto positivo se potencia y se diversifica hacia otros dominios. También puede notarse que este potenciamiento se restringe a actividades que exigen la participación activa del sujeto, como sería el caso de leer (ciertos temas) o conversar, mientras que en aquellas actividades que no exigen del sujeto más que una participación pasiva, como escuchar (sobre ciertos temas) o ver en la televisión, tal potenciamiento no se hace evidente, y la eficiencia lingüística se mantiene en niveles similares sin importar si la actividad de la realiza la familia o el sujeto mismo. Pueden también apreciarse un grupo de actividades de uso de la

lengua que tienen efectos negativos sobre la eficiencia lingüística, como la lectura de la nota roja o la sección deportiva del periódico, o como ver telenovelas y deportes en la televisión.

Este campo de vida de preferencias por actividades de uso de la lengua y frecuencias de realización de tales actividades en los sujetos nos brinda 30 rasgos para la conformación del factor positivo de uso de la lengua en los sujetos, cinco rasgos más que el factor positivo de uso de la lengua en la familia.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de uso de la lengua en los sujetos

El factor positivo de uso de la lengua en la familia quedó conformado, entonces, por los siguientes 30 rasgos:

LEER

- 1) *Revistas de moda y variedades*
- 2) *La sección de política en el periódico*
- 3) *Novelas*
- 4) *Temas de ciencia o tecnología*
- 5) *Temas históricos*
- 6) *Poesía*
- 7) *Revistas de política*
- 8) *La sección de sociales en el periódico*
- 9) *La sección deportiva en el periódico*
- 10) *Temas históricos*

ESCUCHAR

- 11) *Rock de los 60's en adelante*
- 12) *Música romántica*
- 13) *Música actual*
- 14) *Música tropical o rítmica*

ESCRIBIR

- 15) *Poemas*
- 16) *Cuentos o novelas*

CONVERSAR

- 17) *Chatear en Internet*
- 18) *Por el teléfono*
- 19) *Con amigos*
- 20) *Con otros miembros de la familia*

VER EN TELEVISIÓN

- 21) *Documentales sobre el planeta tierra*
- 22) *Documentales históricos*

23) *Documentales de la vida silvestre*

24) *Películas*

25) *Programas musicales*

26) *Documentales sobre el universo*

27) *Noticieros*

OTROS

28) *Hacer la tarea de la escuela*

29) *Navegar en Internet*

30) *Tocar un instrumento musical*

El valor del factor en la población varía en un intervalo potencial de 0 a 210; este valor máximo se obtendría cuando el sujeto califica las 30 actividades con la máxima preferencia (2) y con la máxima frecuencia (5); ningún sujeto asignó estas calificaciones a los 30 rasgos; el valor máximo real fue de 195. La mediana de la población para este factor se ubicó en 62, que fue el valor usado para dividirla en dos grupos: el grupo ‘alto’, con valores mayores a 62, y el grupo ‘bajo’ con valores iguales o menores a 62. La Tabla 152 muestra los PEP de los dos grupos resultantes en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 16b ilustra estas diferencias.

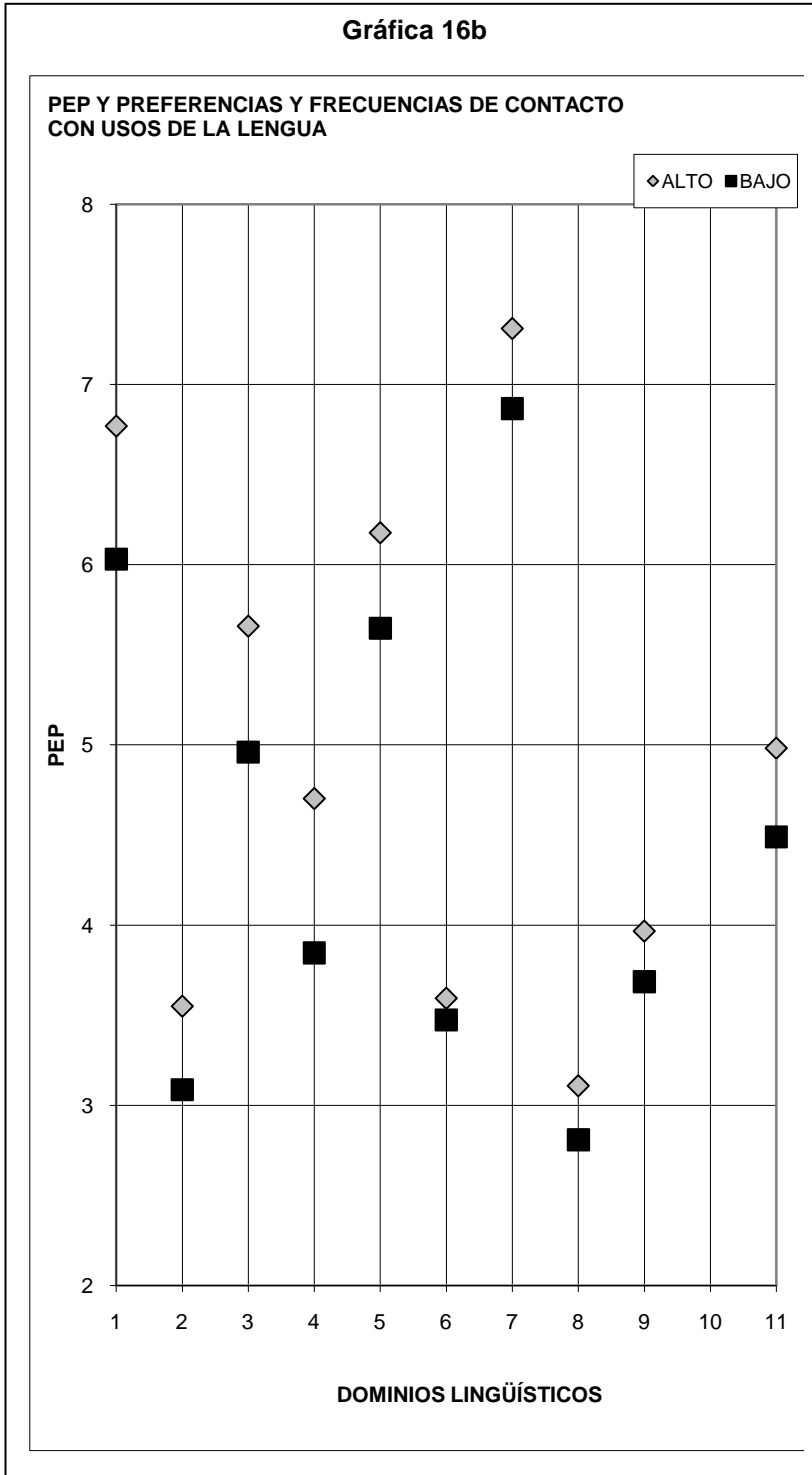
Tabla 152

PEP de los grupos por factor positivo de usos de la lengua en los sujetos, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.8	3.6	5.7	4.7	6.2	3.6	7.3	3.1	4.0	5.0	483
BAJO	6.0	3.1	5.0	3.8	5.6	3.5	6.9	2.8	3.7	4.5	495
Diferencia	0.7	0.5	0.7	0.9	0.5	0.1	0.4	0.3	0.3	0.5	
Mujeres											
ALTO	7.0	3.9	5.9	4.9	6.3	3.7	7.7	3.3	3.9	5.2	240
BAJO	6.3	3.5	5.2	4.0	5.8	3.6	7.0	3.0	3.6	4.7	170
Diferencia	0.7	0.4	0.7	0.9	0.5	0.1	0.7	0.3	0.3	0.5	
Varones											
ALTO	6.5	3.2	5.4	4.5	6.0	3.5	6.9	2.9	4.0	4.8	243
BAJO	5.9	2.9	4.8	3.8	5.5	3.4	6.8	2.7	3.7	4.4	326
Diferencia	0.6	0.3	0.6	0.7	0.5	0.1	0.2	0.2	0.3	0.4	

Puede verse que las mayores diferencias entre el grupo alto y el bajo se presentan en los dominios de deletreo, acentuación, derivación, léxico y lectura. Estos significan que la eficiencia en los dominios superiores y complejos, si bien son influidos por la preferencia por, y realización de, estas actividades, lo son en menor medida. Un contraste importante

con la realización de estas actividades en la familia (Tabla 143) se presenta en el dominio de acentuación; cuando tratamos con la realización de estas actividades en la familia, este dominio mostró una diferencia muy ligera entre el grupo alto y el bajo; aquí, la diferencia es sensiblemente mayor.



Para determinar si las diferencias entre el grupo alto y el bajo son similares en los dos sexos, aplicamos una división posterior por sexo y calculamos los PEP para cada grupo en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Tabla 152 muestra también los valores obtenidos. Puede verse que, si bien las diferencias entre grupos son ligeramente mayores en las mujeres, el comportamiento de éstas es muy similar, con excepción de la diferencia en el PEP del dominio de cohesión, que es mayor en las mujeres. Significa que las mujeres se benefician un poco más de la realización de estas actividades que los varones. Aquí se presenta otro contraste interesante con la realización de estas actividades en la familia, como vimos en la Tabla 144 donde pudo apreciarse que las mujeres se benefician mucho más de la realización de estas actividades en sus familias.

Tipo y cantidad de materiales impresos en la casa familiar y desempeño lingüístico

En esta área de vida abordaremos la cantidad de distintos tipos de materiales impresos (diccionarios, enciclopedias, libros, revistas, periódicos), presentes en la casa familiar, el tratamiento que la familia da a estos materiales y la preferencia del sujeto hacia estos materiales, y la relación que estos rasgos de la vida del sujeto guardan con su desempeño en los dominios lingüísticos del Examen.

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que

Tabla 153
Clave numérica para los intervalos de cantidad de materiales impresos en la casa familiar

0	0
1	1
2	más de 1
3	Entre 1 y 4
4	Entre 5 y 9
5	Entre 10 y 19
6	más de 20

seleccionaran, de una serie de celdas que contenían intervalos de cantidad, aquella cantidad de materiales hay en su casa, de una lista de 16 tipos. En cuatro de los tipos de materiales, que describen revistas, consideramos necesaria la especificación de si estas revistas se presentan ‘sueltas’ o ‘en colecciones’, lo que incrementó el número de variables a 20, y en seis de los tipos, que describen periódicos o novelas ilustradas, consideramos útil la especificación de si éstos materiales se acumulan en la casa con el tiempo, tal vez para ser vendidos como papel, tal vez para ser intercambiados por números recientes, o algo así; esto incrementó el número de variables a 26.

La captura de estos datos se realizó asignando un número clave a cada intervalo de cantidad como se muestra en la Tabla 153; esta forma de captura tiene la ventaja de que el número clave es progresivamente mayor de acuerdo con la cantidad de materiales presentes en la casa familiar, de manera que pueden establecerse correlaciones entre cantidad y eficiencia; por otro lado, las variables, que son los tipos de materiales, no son binarias sino de valor múltiple, y resulta difícil reportar las incidencias; para hacerlo, obtuvimos un promedio de incidencia por variable, que sería un indicador indirecto de la incidencia absoluta. Este dato para cada tipo de material se reporta en la Tabla 154. Como puede verse en la Tabla, tanto las colecciones de revistas, como las acumulaciones de otros materiales tuvieron incidencias muy bajas que no permitieron análisis estadísticos, de manera que el número de variables quedó establecido en 16 tipos de materiales impresos.

Tabla 154
Incidencia promedio para cada tipo de material impreso

<i>VARIABLE</i>	<i>IP</i>	<i>VARIABLE</i>	<i>IP</i>
Enciclopedias	1.2	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	0.5
Diccionarios	1.7	Periódicos de secciones múltiples	0.6
Novelas	2.4	Periódicos de secciones múltiples - Acumulados	0.2
Cuentos cortos	3.1	Periódicos temáticos	0.4
Libros de poesía	2.2	Periódicos temáticos - Acumulados	0.1
Libros de temas científicos	2.5	Revistas de variedades	0.6
Revistas literarias	1.8	Revistas de variedades - Acumulados	0.2
Revistas literarias (colecciones)	0.5	Revistas temáticas	0.5
Revistas de ciencia	1.7	Revistas temáticas Acumulados	0.2
Revistas de ciencia (colecciones)	0.4	Novelas ilustradas	0.3
Revistas sociológicas, históricas o políticas	1.4	Novelas ilustradas - Acumulados	0.1
Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	0.4	Cuentos ilustrados	0.6
Libros de cuentos infantiles	2.6	Cuentos ilustrados - Acumulados	0.2

IP = Incidencia promedio

La Tabla 155 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada uno de los 16 tipos de materiales impresos y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global.

Tabla 155

Correlaciones entre la incidencia de selección de cantidad de materiales impresos de cierto tipo en la casa y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Novelas	0.134	0.045	0.176	0.241	0.199	0.067	0.046	0.138	0.082	0.228
Revistas de variedades	0.144	0.047	0.174	0.251	0.146	0.068	0.087	0.147	0.016	0.218
Libros de temas científicos	0.144	0.032	0.152	0.239	0.150	0.063	0.063	0.113	0.088	0.212
Libros de poesía	0.148	0.066	0.139	0.214	0.164	0.048	0.074	0.064	0.070	0.201
Enciclopedias	0.157	0.043	0.158	0.209	0.121	0.003	0.038	0.081	0.069	0.178
Revistas de ciencia	0.146	-0.006	0.122	0.232	0.126	0.061	0.009	0.074	0.107	0.175
Revistas sociológicas, históricas o políticas	0.139	0.038	0.179	0.196	0.133	0.034	0.054	0.081	0.008	0.173
Periódicos de secciones múltiples	0.099	0.068	0.083	0.186	0.068	0.040	0.087	0.109	0.057	0.166
Cuentos cortos	0.094	0.049	0.138	0.215	0.155	-0.013	-0.008	0.107	0.057	0.159
Diccionarios	0.117	0.041	0.130	0.162	0.134	0.031	0.017	0.036	0.079	0.152
Revistas literarias	0.133	0.011	0.100	0.173	0.121	0.004	-0.007	0.071	0.036	0.127
Libros de cuentos infantiles	0.096	0.052	0.072	0.170	0.113	0.007	0.015	0.039	0.033	0.120
Revistas temáticas	0.068	-0.026	0.040	0.084	0.058	0.018	0.039	0.021	0.009	0.059
Cuentos ilustrados	0.025	-0.035	0.035	0.110	0.029	-0.003	0.061	0.067	0.015	0.057
Novelas ilustradas	0.027	-0.009	0.036	0.027	0.042	0.003	0.016	-0.027	-0.016	0.017
Periódicos temáticos	0.038	-0.050	0.033	0.015	-0.026	-0.002	0.030	-0.023	-0.025	-0.005

En la parte superior de la tabla puede verse que 12 tipos de materiales se correlacionan positiva y significativamente con el desempeño global; todos ellos se correlacionan también positiva y significativamente con la eficiencia en los dominios de léxico y lectura. 10 de ellos se correlacionan significativamente con el dominio de derivación y 9 se correlacionan significativamente con el dominio de deletreo. Sólo 4 tipos se correlacionan significativamente con el dominio de razonamiento verbal. Un solo tipo se correlaciona significativamente con el razonamiento GMV (las revistas de ciencia). Esta distribución de los valores positivos y significativos indica que la presencia en la casa de materiales impresos, casi de cualquier tema, en cantidades apreciables, beneficia a los sujetos en los dominios de deletreo, derivación, léxico y lectura, pero el desarrollo en los dominios de acentuación, construcción, cohesión, razonamiento verbal, y razonamiento GMV requiere de la presencia de materiales impresos sobre temas selectos apropiados para tal desarrollo.

En la parte inferior de la tabla se presentan cuatro tipos de materiales impresos que no alcanzaron correlaciones positivas significativas con el desempeño global. De estos cuatro tipos de materiales impresos, dos son ilustrados de los que normalmente se publican con

periodicidad semanal (como ‘*La novela semanal*’ o ‘*Vaquero*’); son historias contadas a través de imágenes seriadas, más que narradas, con notas narrativas e intervenciones dialógicas cortas, que demandan muy poco procesamiento cognitivo-lingüístico del lector. Los otros dos tipos son publicaciones también normalmente semanales, temáticos en el sentido de que están dedicados a un tema, como crímenes, autos, o deportes. Lo que nos dice esta tabla es que, si bien estos materiales tienen un efecto positivo en lo general, éste es muy leve, y que pueden tener un efecto negativo, como es el caso de la correlación negativa de los cuatro tipos con la eficiencia en el dominio de acentuación. Los periódicos temáticos, que se ubican en el último lugar de la lista, presentan valores de correlación negativa en acentuación, lectura, construcción, razonamiento verbal y razonamiento GMV. Las novelas ilustradas, en el penúltimo lugar, presentan valores de correlación negativa con acentuación, razonamiento verbal y razonamiento GMV.

De este campo de vida, entonces, 12 elementos se integraron al factor positivo del área de vida ‘materiales impresos’.

Preferencias por materiales impresos y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que calificaran los 16 tipos de materiales impresos de acuerdo a su preferencia, con base en una clave de preferencia (de -1 a 2). La Tabla 156 muestra las correlaciones entre la incidencia de calificación de cada uno de los 16 tipos de materiales impresos y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global.

Puede verse que aquí los valores de correlación son más bajos que en el campo anterior, probablemente debido a que la descripción de preferencia no implica un contacto real entre el sujeto y el material; puede ser que el sujeto guste del tipo particular de material pero no lo contacte porque no lo tiene al alcance, o porque no encuentra el tiempo o las condiciones para hacerlo, y también puede ser que el sujeto contacte el material pero no guste de él y por lo tanto el contacto no sea lo suficientemente motivante como para producirle algún beneficio lingüístico.

Sin embargo, el ordenamiento es muy similar, con las novelas, las revistas de moda y variedades y los libros de temas científicos ocupando los tres primeros lugares. La preferencia por las novelas, en este caso, se correlaciona positiva y significativamente con los dominios de deletreo, acentuación, derivación, léxico y lectura; con los dominios de construcción, cohesión y razonamiento verbal se correlaciona positivamente pero no significativamente, y con el dominio de razonamiento GMV se correlaciona negativamente.

Solamente 5 tipos de materiales se correlacionan positiva y significativamente con el desempeño global en el Examen, y los 5 se correlacionan positiva y significativamente con el dominio de léxico, que es donde se concentran los valores positivos significativos.

En la parte baja de la lista se ubican los mismos cuatro elementos que en la Tabla 86, con la adición de un quinto elemento, los diccionarios. Éstos, aunados a los periódicos temáticos y las novelas ilustradas, y en menor medida los cuentos ilustrados y las revistas temáticas,

concentran la mayoría de los valores negativos. Hay una cantidad sensiblemente mayor de valores de correlación negativos. Hay también una concentración de valores negativos en el dominio de construcción, curiosamente no en los tipos de materiales que ocupan los últimos lugares, sino en la parte media de la lista: los cuentos cortos, las revistas literarias, los libros de cuentos infantiles, los periódicos de secciones múltiples, las revistas sociológicas, históricas o políticas y los cuentos ilustrados. Lo mismo sucede, aunque en menor medida, con el razonamiento GMV, que se correlaciona negativamente con la preferencia por novelas, cuentos cortos y libros de poesía. La inclinación por la literatura, entonces, parece estar reñida con el razonamiento GMV.

De este campo de vida, entonces, 5 elementos se integraron al factor positivo del campo de vida ‘materiales impresos’.

Tabla 156

Correlaciones entre la incidencia de calificación de preferencia por materiales impresos y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Novelas	0.138	0.106	0.134	0.150	0.156	0.028	0.027	0.097	-0.011	0.169
Revistas de variedades	0.117	0.072	0.055	0.108	0.076	0.046	0.056	0.083	0.012	0.131
Libros de temas científicos	0.098	0.057	0.045	0.109	0.092	0.034	0.008	0.017	0.049	0.105
Cuentos cortos	0.095	0.097	0.057	0.123	0.057	-0.018	0.044	0.055	-0.019	0.102
Revistas literarias	0.091	0.088	0.066	0.105	0.089	-0.010	0.003	0.025	0.022	0.100
Enciclopedias	0.079	0.070	0.038	0.066	0.055	0.044	0.027	0.018	0.056	0.098
Revistas de ciencia	0.103	0.034	0.042	0.137	0.076	0.040	-0.040	-0.034	0.053	0.084
Libros de poesía	0.054	0.072	0.040	0.051	0.052	0.018	0.067	0.031	-0.022	0.076
Libros de cuentos infantiles	0.058	0.097	-0.012	0.041	0.055	-0.012	0.012	0.041	0.012	0.064
Periódicos de secciones múltiples	0.014	0.024	0.042	0.048	0.015	-0.022	-0.005	0.032	0.041	0.040
Revistas sociológicas, históricas o políticas	0.034	0.016	0.065	0.052	0.035	-0.027	0.002	-0.043	0.004	0.026
Revistas temáticas	0.054	0.016	0.004	0.020	0.009	0.022	-0.052	-0.016	0.043	0.024
Cuentos ilustrados	0.030	0.001	-0.028	0.059	0.032	-0.004	-0.023	0.026	0.009	0.019
Diccionarios	0.029	0.094	-0.087	-0.042	-0.045	0.016	-0.081	-0.087	0.020	-0.027
Periódicos temáticos	-0.003	0.013	-0.061	-0.076	-0.060	0.005	-0.022	-0.017	-0.011	-0.043
Novelas ilustradas	-0.015	-0.007	-0.047	-0.085	-0.040	0.009	-0.021	-0.037	-0.042	-0.057

Tratamiento a materiales impresos en la casa familiar y desempeño lingüístico

Este campo se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 10 opciones, aquellas descripciones de tratamiento a los materiales impresos que se apegaran a lo que sucede en su casa.

Tabla 157

Correlaciones entre la incidencia de selección de opciones de tratamiento a los materiales impresos en la casa familiar y la eficiencia en dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Cada recámara tiene un librero para los libros de su habitante y un escritorio donde éste puede estudiar o hacer la tarea	0.093	-0.011	0.065	0.098	0.083	-0.010	0.038	0.053	0.041	0.088
Hay libreros grandes en la sala y los integrantes de la familia leen, estudian o hacen la tarea ahí mismo.	0.015	-0.019	0.069	0.112	0.035	-0.008	0.043	0.061	0.019	0.063
Hay estantes en la sala donde los libros comparten espacio con figuras de porcelana, floreros, y otros adornos.	0.052	-0.034	0.122	0.083	0.079	-0.032	0.005	0.034	0.014	0.060
Hay una habitación completa dedicada a libros y revistas, con sillones para leer y una mesa o escritorio grande para estudiar, o hacer la tarea.	0.065	-0.011	0.034	0.022	0.006	-0.005	0.032	0.068	0.009	0.045
Periódicos y revistas se apilan en un lugar fijo del espacio común de la casa	0.047	0.005	0.012	0.074	0.065	-0.052	0.019	-0.010	0.001	0.028
Hay algún periódico o alguna revista en sitios casuales, como abandonados ahí una vez que se leyeron	0.073	0.040	0.007	0.022	-0.019	-0.013	-0.044	-0.010	0.037	0.024
En cajas o en bolsas se acumulan novelas ilustradas o cuentos, que eventualmente desaparecen, porque se intercambian o se venden	-0.023	0.004	-0.012	0.041	-0.031	-0.013	0.008	0.010	-0.005	-0.004
Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y luego se colocan en un lugar fijo del espacio común de la casa	0.011	0.083	-0.030	-0.052	-0.012	-0.012	0.015	-0.045	-0.025	-0.008
En el único espacio común hay uno o dos libreros pequeños donde los libros comparten espacio con periódicos y revistas	-0.043	0.022	-0.019	-0.030	-0.063	0.031	-0.042	-0.063	0.005	-0.036
Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen	-0.004	0.042	-0.051	-0.127	-0.115	-0.004	-0.002	-0.096	-0.013	-0.066

La Tabla 157 muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de las opciones y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, ordenadas de mayor a menor valor de correlación con el desempeño global. Puede verse que ninguna de las opciones logró correlaciones positivas significativas con el desempeño global en el Examen, pero sí hay cuatro opciones que presentan correlaciones negativas con este desempeño. Esto indica que el tratamiento que se da a los materiales impresos en la casa no es tan importante siempre y cuando se cubran ciertas condiciones mínimas; estas condiciones mínimas se describen en las opciones que ocupan la parte superior de la tabla, mientras que las opciones que se encuentran en la parte inferior de la tabla describen condiciones por debajo de las mínimas.

Las opciones que se encuentran en la parte superior de la tabla describen condiciones en las que los materiales impresos ocupan un sitio especial para ellos; la palabra ‘librero’ o ‘estante’ está en cuatro de las cinco opciones; estas opciones indican que los ‘libros’ y las ‘revistas’ son objetos bien conocidos, comunes en la casa, con una presencia en la vida familiar (lo que se describe con claridad en la opción que ocupa el quinto lugar).

En contraste, en las opciones que se encuentran en la parte inferior de la tabla, las palabras ‘bolsas’, ‘cajas’, ‘mochilas’ se encuentran en cuatro de las cinco opciones, indicando que no hay un sitio en la casa especialmente dedicado a libros y revistas, que éstos no son objetos comunes en la casa, y que los materiales escolares son objetos extraños a ella, que entran y salen envueltos en algún tipo de contenedor sin intervenir en la vida familiar.

Ningún elemento de este campo, entonces, entró a formar parte del factor positivo del área ‘materiales impresos’.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de ‘materiales impresos en la casa familiar’

Tabla 158

Elementos del área de vida ‘materiales impresos’ que conforman el factor positivo de ésta

	CANTIDAD	PREFERENCIA
Novelas	X	X
Revistas de variedades	X	X
Libros de temas científicos	X	X
Libros de poesía	X	-
Enciclopedias	X	-
Revistas de ciencia	X	-
Revistas sociológicas, históricas o políticas	X	-
Periódicos de secciones múltiples	X	-
Cuentos cortos	X	X
Diccionarios	X	
Revistas literarias	X	X
Libros de cuentos infantiles	X	-

contribuidos por el campo de cantidades, calificación 2 para los cinco elementos

El factor positivo del área de vida de ‘materiales impresos en la casa familiar’ quedó entonces conformado por 17 elementos, como se muestra en la Tabla 158. El intervalo de variación potencial de este factor es de -5 (calificación 0 para los 17 elementos contri-buidos por el campo de cantidades, calificación -1 para los cinco elementos contri-buidos por el campo de preferencias) a 112 (califica-ción 6 para los 17 elementos 2 para los cinco elementos

contribuidos por el campo de preferencias). El intervalo real de variación fue de -5 a 59, con la mediana de la población ubicada en 23. Aplicando este factor, la población se dividió en dos grupos: un grupo alto, con los sujetos que lograron valores mayores de 23 de este factor, y un grupo bajo, con los sujetos que lograron valores iguales o menores a 23. La Tabla 159 muestra los PEP para cada grupo, en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 17 ilustra estas diferencias

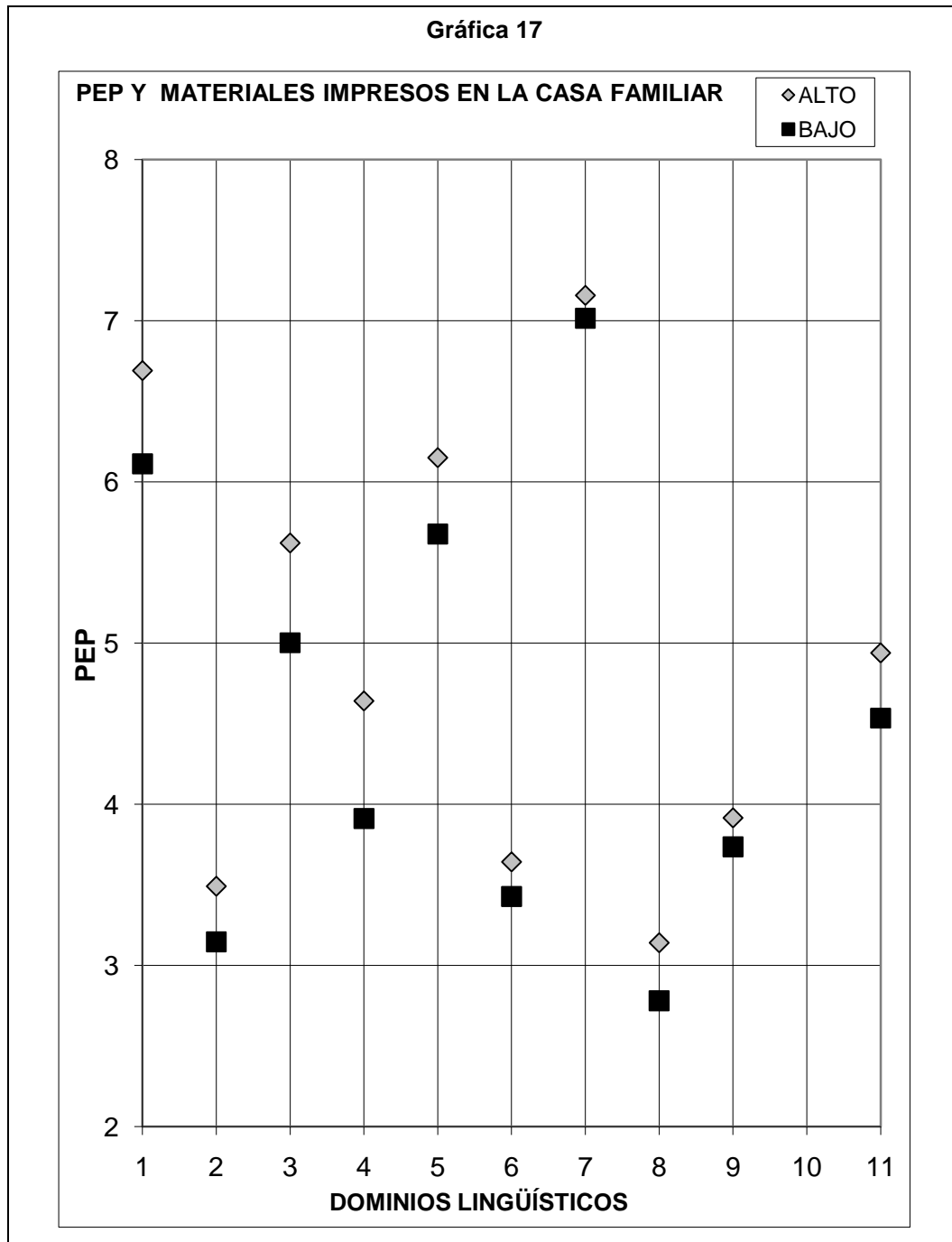


Tabla 159

PEP de los grupos por factor positivo de usos de la lengua en los sujetos, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	

Población

ALTO	6.7	3.5	5.6	4.6	6.2	3.6	7.2	3.1	3.9	4.9	478
BAJO	6.1	3.1	5.0	3.9	5.7	3.4	7.0	2.8	3.7	4.5	501
Diferencia	0.6	0.3	0.6	0.7	0.5	0.2	0.1	0.4	0.2	0.4	

Mujeres

ALTO	6.9	3.9	5.9	4.9	6.4	3.8	7.5	3.4	3.8	5.2	219
BAJO	6.4	3.6	5.3	4.1	5.9	3.5	7.3	2.9	3.7	4.7	191
Diferencia	0.5	0.3	0.6	0.8	0.5	0.2	0.2	0.4	0.1	0.4	

Varones

ALTO	6.5	3.2	5.4	4.5	6.0	3.5	6.9	3.0	4.0	4.8	259
BAJO	5.9	2.9	4.8	3.8	5.5	3.4	6.8	2.7	3.8	4.4	310
Diferencia	0.5	0.3	0.6	0.7	0.4	0.2	0.1	0.3	0.2	0.4	

en los dos sexos, aplicamos una división posterior por sexo y calculamos los PEP para cada grupo en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Tabla 159 muestra también los valores obtenidos. Puede verse que el efecto positivo de la segregación, en el grupo alto, es ligeramente mayor en las mujeres, en los dominios de léxico y lectura, aunque la diferencia en eficiencia es muy similar en las mujeres y en los varones.

Puede verse que las mayores diferencias entre los PEP de los dos grupos se presentan en los dominios de deletreo, derivación, léxico y lectura. Esto significa que la eficiencia en los dominios superiores y complejos, si bien se incrementa con la cantidad de materiales impresos en la casa y la preferencia por su lectura, este incremento no es tan grande como el que se presenta en la eficiencia en los cuatro dominios mencionados.

Para determinar si las diferencias entre el grupo alto y el bajo son similares

Escuela y educación formal

El Cuestionario de Vida solicitó a los sujetos que especificaran y describieran la siguiente información respecto a la escuela primaria y a la escuela secundaria a las cuales asistieron.

- *El carácter público o privado*
- *Ubicación del plantel*
- *Infraestructura y facilidades*
- *Actividades realizadas en los dos niveles educativos*
- *Preferencias del sujeto por estas actividades*
- *Relación del sujeto con la escuela*

Abordaremos cada uno de éstos campos de vida, exponiendo los datos resultantes y sus correlaciones con el desempeño lingüístico.

El carácter público o privado de la escuela y el desempeño lingüístico

La Tabla 160 muestra los coeficientes de correlación entre la incidencia de selección del carácter público o privado de la escuela y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. También se incluyen las incidencias de selección por opción. El carácter público o privado de la escuela es una variable binaria recíproca, es decir, donde los dos valores posibles son mutuamente excluyentes²⁹. Esto tiene un efecto sobre los valores de los coeficientes de correlación, que se implican mutuamente con signo contrario. Todos los valores de correlación para la variable ‘privada’ son de signo positivo, lo que implica que todos los valores de correlación para la variable ‘pública’ son de signo negativo, con una notable excepción, la correlación entre la primaria pública y la eficiencia en razonamiento GMV, el único dominio donde los estudiantes de primarias públicas se mostraron más eficientes.

Tabla 160

Correlaciones entre la incidencia de selección del carácter público o privado de la escuela y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
<i>Primaria</i>											
<i>Pública</i>	-0.122	-0.064	-0.055	-0.087	-0.037	-0.032	-0.056	-0.056	0.045	-0.097	898
<i>Privada</i>	0.122	0.058	0.053	0.092	0.041	0.010	0.055	0.058	-0.035	0.094	77
<i>Secundaria</i>											
<i>Pública</i>	-0.094	-0.062	-0.071	-0.083	-0.052	-0.030	-0.059	-0.037	-0.009	-0.105	920
<i>Privada</i>	0.097	0.066	0.082	0.095	0.067	0.027	0.060	0.043	0.004	0.113	55

²⁹ Esto también sucede con variables como el sexo, o el ser o no hablante de lengua indígena.

Solamente en el caso del dominio de deletreo los coeficientes alcanzan valores significativos, positivo para la escuela primaria privada y negativo para la escuela primaria pública; los sujetos que asistieron a secundarias privadas también presentan una correlación significativa con el desempeño global en el Examen.

Ubicación de la escuela y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando al sujeto que seleccionara, de una lista de 8 opciones, aquella que describiera la zona de ubicación de la escuela primaria y de la escuela secundaria. Las opciones variaban en dos sentidos: por un lado, el tamaño del pueblo o ciudad de enclave, y por el otro, el nivel económico de la zona, en el caso de que la escuela se ubicara en una ciudad.

Tabla 161a

Correlaciones entre la incidencia de selección de la ubicación la escuela primaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio	0.122	0.015	0.120	0.108	0.090	0.010	0.065	0.114	0.063	0.145	200
Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio	0.011	-0.030	0.012	0.075	0.035	-0.001	-0.020	0.061	0.073	0.042	66
Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico alto	0.020	0.007	0.046	0.041	0.037	0.001	0.012	0.059	-0.022	0.040	10
Una ciudad de tamaño mediano , en una zona de nivel económico bajo	0.043	0.002	0.015	0.034	0.012	-0.055	-0.018	-0.003	-0.027	-0.002	29
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico alto	-0.005	-0.038	0.036	0.079	-0.015	-0.048	-0.005	-0.005	-0.017	-0.009	27
Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico bajo	-0.023	-0.045	0.008	0.011	-0.016	-0.060	0.001	0.015	-0.023	-0.032	5
Un pueblo de tamaño regular	-0.072	0.018	-0.091	-0.073	-0.067	0.029	-0.068	-0.112	-0.010	-0.087	381
Un pueblo pequeño	-0.078	-0.027	-0.072	-0.138	-0.057	-0.011	0.003	-0.037	-0.072	-0.101	289

Las Tablas 161a y 161b muestran las correlaciones entre la incidencia de selección de la ubicación de la escuela y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. También se incluye la incidencia de selección para cada opción.

Tabla 161b
Correlaciones entre la incidencia de selección de la ubicación de la escuela secundaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio	0.107	0.020	0.114	0.091	0.093	0.001	0.092	0.041	0.027	0.118	231
Una ciudad de gran tamaño en una zona de alto nivel económico alto	0.024	0.041	0.054	0.022	0.045	0.019	-0.021	0.059	0.039	0.061	11
Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio	0.025	-0.029	0.019	0.106	0.040	-0.035	-0.023	0.096	0.061	0.050	70
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico alto	-0.012	-0.032	0.014	0.062	-0.016	-0.048	-0.012	0.026	0.009	-0.006	29
Una ciudad de tamaño mediano , en una zona de nivel económico bajo	0.030	0.009	-0.005	-0.024	-0.022	-0.011	-0.007	0.007	-0.047	-0.014	37
Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico bajo	-0.005	-0.049	-0.012	-0.013	-0.041	-0.060	0.001	0.002	-0.023	-0.045	5
Un pueblo de tamaño regular	-0.049	-0.004	-0.084	-0.094	-0.051	0.031	-0.058	-0.062	-0.030	-0.079	428
Un pueblo pequeño	-0.126	-0.026	-0.073	-0.100	-0.063	-0.033	-0.027	-0.070	-0.034	-0.114	183

Puede verse que el enclave óptimo para ambas escuelas, es ‘Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio’, situada al tope de las dos tablas, y es, además, la única opción, en los dos casos, que alcanza valores de correlación positivos y significativos con el desempeño global. Esta opción alcanza valores positivos significativos con la eficiencia en los dominios de deletreo, derivación, léxico y razonamiento verbal, en la primaria, y con los dominios de deletreo y derivación en la secundaria.

También puede verse que los enclaves ‘Una ciudad de **gran** tamaño en una zona de nivel económico **bajo**’, ‘Un pueblo de tamaño regular’, y ‘Un pueblo pequeño’, son las opciones

con valores de correlación más bajos, tanto para la escuela primaria como para la escuela secundaria. La opción '*Un pueblo pequeño*' logra incluso un valor de correlación negativo significativo con el desempeño global, en ambos casos, y un valor negativo significativo con la eficiencia en el dominio de léxico en ambos casos.

La parte media-alta de las tablas (segundo y tercer lugar) esta ocupada por enclaves en ciudades grandes en zonas de nivel económico alto y medio, con valores de correlación positivos en casi todos los dominios, mientras que la parte media-baja de la lista (cuarto y quinto lugar), en ambas tablas está ocupada por enclaves en ciudades medianas, en zonas de alto y bajo nivel económico, con valores de correlación negativos en casi todos los dominios.

Este campo de vida nos brinda dos rasgos para conformar el factor positivo de escuela y educación formal.

Infraestructura y facilidades en la escuela primaria y desempeño lingüístico

Para abordar este campo de vida, el Cuestionario solicitó a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 28 opciones, aquellas que describieran rasgos de infraestructura y facilidades presentes en la escuela primaria a la que asistieron. La Tabla 162a muestran las correlaciones entre las incidencias de selección de estos rasgos y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global; también se incluyen las incidencias para cada rasgo.

Puede verse que cinco rasgos alcanzan correlaciones positivas significativas con el desempeño global en el Examen:

- *Tienda de alimentos y bebidas*
- *Cada grupo académico con su propio salón*
- *Varias canchas deportivas*
- *Lockers para los estudiantes*
- *Cafetería*

Estos rasgos son interesantes porque, en conjunto, hablan de una escuela con recursos, que se preocupa por brindar a los estudiantes un sitio agradable; sólo las últimas dos opciones tienen una incidencia lo suficientemente baja como para indicar una escuela privada, de manera que hemos de inferir que los tres primeros rasgos fueron seleccionados por sujetos que asistieron a primarias públicas con estas ventajas (probablemente, como veíamos antes, en ciudades de tamaño mediano, en zonas de nivel económico medio).

El beneficio brindado por estos rasgos no es tan alto ni tan amplio como podría esperarse. El primero, el cuarto y el quinto rasgos se correlacionan positiva y significativamente con los dominios lingüísticos de léxico y lectura; el segundo y el tercero sólo con el dominio de léxico. Además, el cuarto y quinto rasgos, que, podría inferirse, describen escuelas privadas, se correlacionan negativamente con el dominio de construcción y el quinto rasgo se correlaciona negativamente con el dominio de acentuación.

Tabla 162a

Correlaciones entre la incidencia de selección de opciones que describen rasgos de infraestructura y facilidades presentes en la escuela primaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Tienda de alimentos y bebidas	0.084	0.026	0.032	0.130	0.108	0.049	0.010	0.069	0.052	0.114	493
Cada grupo académico con su propio salón	0.067	0.014	0.081	0.111	0.087	0.051	0.045	0.036	0.023	0.103	724
Varias canchas deportivas	0.077	0.028	0.055	0.104	0.062	0.038	0.036	0.013	0.077	0.102	243
Lockers para los estudiantes	0.086	0.045	0.054	0.109	0.120	-0.007	0.059	0.048	0.001	0.102	49
Cafetería	0.075	-0.004	0.099	0.089	0.102	-0.011	0.060	0.084	0.018	0.100	90
Alberca	0.094	0.039	0.106	0.115	0.055	-0.012	-0.012	0.089	0.007	0.099	23
Un auditorio grande equipado con proyector de películas y cañón para computadora	0.086	0.040	0.083	0.074	0.059	0.015	0.020	0.065	0.023	0.097	59
Grupos identificados por número y grado	0.063	0.052	0.086	0.140	0.091	0.000	0.023	0.020	0.001	0.095	620
Patio amplio con sitios para sentarse a platicar	0.045	0.029	0.040	0.133	0.098	0.024	-0.015	0.015	0.056	0.085	597
Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos	0.053	0.002	0.033	0.095	0.054	-0.003	0.012	0.047	0.102	0.081	323
Varios grupos académicos por grado	0.062	0.013	0.079	0.094	0.058	0.023	0.053	-0.002	0.015	0.079	315
Varios auditorios pequeños para realizar reuniones numerosas y equipados con proyector de películas y cañón para computadora	0.065	0.065	0.013	0.054	0.031	0.042	0.013	0.020	0.020	0.071	23
Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas	0.009	0.056	0.050	0.059	0.057	0.031	-0.015	0.062	0.023	0.071	60
Biblioteca con sitios para estudiar y leer	0.050	0.013	0.027	0.030	0.057	0.026	0.004	0.067	0.060	0.070	239
Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades	0.060	0.009	0.088	0.079	0.060	-0.022	0.016	0.017	0.038	0.069	311
Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla menor	0.082	0.023	0.093	0.070	0.055	-0.034	0.038	0.010	0.007	0.069	65
Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla mayor	0.055	0.038	0.049	0.070	0.086	-0.026	-0.007	0.041	0.019	0.065	14
Salón de danza	0.055	0.014	0.051	0.059	0.038	0.005	-0.019	0.047	0.001	0.051	70
Salones equipados sólo con pizarrón, tarima y escritorio para el maestro y mesa-bancos	0.022	0.014	0.056	0.058	0.026	0.009	0.006	0.048	0.007	0.050	514
Salones equipados con multimedia	0.055	0.033	-0.008	0.048	0.034	0.024	-0.014	0.021	0.006	0.042	86
Baños suficientes, siempre limpios	0.021	0.024	0.012	0.029	0.028	0.012	0.029	0.011	0.028	0.041	618
Salones techados con concreto, piso de cemento, pizarrón y mesa-bancos	0.014	0.006	0.040	0.083	0.016	0.026	-0.003	-0.080	0.019	0.024	695
Baños insuficientes, siempre sucios	-0.018	-0.025	0.017	0.001	-0.009	0.003	0.028	-0.031	0.011	-0.007	195
Un solo patio pequeño	-0.034	-0.002	0.025	-0.076	-0.082	-0.041	0.031	-0.041	-0.044	-0.052	244
Un grupo y un salón por grado	-0.002	0.017	-0.048	-0.063	-0.084	-0.009	-0.009	-0.040	-0.055	-0.056	540
Biblioteca sólo para libros en préstamo	-0.021	-0.019	-0.030	-0.034	-0.079	-0.005	-0.049	-0.058	-0.059	-0.072	212
Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve	-0.038	0.012	-0.051	-0.106	-0.091	-0.050	-0.016	-0.099	-0.056	-0.098	82

18 rasgos se correlacionan positivamente con el desempeño global sin alcanzar valores significativos y con algunos valores negativos concentrados en los dominios de construcción y cohesión. Esto es interesante porque entre estos rasgos se encuentran elementos de infraestructura, equipamiento y facilidades muy valoradas actualmente en el ámbito educativo, como bibliotecas, multimedia y auditorios bien equipados.

Cinco rasgos se correlacionan negativamente con el desempeño global:

- *Baños insuficientes, siempre sucios*
- *Un solo patio pequeño*
- *Un grupo y un salón por grado*
- *Biblioteca sólo para libros en préstamo*
- *Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve*

Estos rasgos nos hablan de escuelas con pocos recursos, que se instalan en sitios apartados para cubrir las necesidades de educación primaria obligatoria, pero que difícilmente llenan el significado de ‘escuela’. Establecen correlaciones negativas no solamente con el desempeño global sino con la mayoría de los dominios lingüísticos, con alguna excepción esporádica.

Este campo de vida nos brinda cinco rasgos para conformar el factor positivo de escuela y educación formal.

Infraestructura y facilidades en la escuela secundaria y desempeño lingüístico

Para abordar este campo de vida, el Cuestionario solicitó a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 28 opciones, aquellas que describieran rasgos de infraestructura y facilidades presentes en la escuela secundaria a la que asistieron. La Tabla 162b muestran las correlaciones entre las incidencias de selección de estos rasgos y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. También se incluyen las incidencias para cada rasgo.

Puede verse que cinco rasgos alcanzan correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen:

- *Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas*
- *Tienda de alimentos preparados y bebidas*
- *Varios grupos académicos por grado*
- *Grupos identificados por número y grado*
- *Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos*

Estos rasgos, nuevamente, nos hablan de escuelas con recursos, pero en este caso cuatro de los cinco rasgos se refieren más a la organización de los grupos académicos y al equipamiento de salones. A juzgar por las incidencias de selección, estos rasgos se presentan en escuelas públicas (probablemente en ciudades de tamaño mediano en zonas de nivel económico medio).

El primer rasgo, curiosamente porque se trata de salones para el aprendizaje de habilidades técnicas, se correlaciona positiva y significativamente con los dominios de derivación, léxico y lectura. Los otros cuatro rasgos sólo lo hacen con el dominio de léxico. Un rasgo más, que ocupa el sexto lugar, *Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos*, se correlaciona positiva y significativamente con el dominio de léxico.

Tabla 162b

Correlaciones entre la incidencia de selección de opciones que describen rasgos de infraestructura y facilidades presentes en la escuela secundaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas	0.087	0.031	0.118	0.148	0.107	0.008	0.049	0.068	0.073	0.140	494
Tienda de alimentos preparados y bebidas	0.086	0.058	0.068	0.131	0.129	0.027	0.019	0.067	0.044	0.128	619
Varios grupos académicos por grado	0.072	0.040	0.080	0.116	0.088	0.057	0.073	0.040	0.021	0.120	384
Grupos identificados por número y grado	0.077	0.060	0.113	0.149	0.086	0.015	0.022	0.057	0.007	0.119	651
Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos	0.062	0.040	0.071	0.141	0.097	-0.017	0.035	0.037	0.060	0.105	335
Varias canchas deportivas para diferentes deportes	0.062	0.036	0.065	0.118	0.042	0.034	0.005	0.003	0.041	0.084	379
Patio amplio con sitios para sentarse a platicar	0.034	0.016	0.067	0.099	0.043	-0.008	0.014	0.044	0.047	0.072	683
Lockers ara los estudiantes	0.053	0.056	0.069	0.068	0.062	-0.026	0.014	0.039	0.002	0.069	75
Cafetería	0.089	0.030	0.034	0.031	0.026	0.003	0.026	0.071	0.009	0.068	201
Cada grupo académico con su propio salón	0.053	-0.003	0.096	0.117	0.043	-0.009	0.021	0.011	0.020	0.068	713
Un auditorio grande equipado con proyector de películas y cañón para computadora	0.073	0.005	0.091	0.100	0.038	-0.004	0.011	0.021	-0.012	0.064	136
Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades	0.034	-0.029	0.108	0.069	0.042	-0.011	0.038	0.032	0.042	0.063	318
Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla menor	0.058	0.012	0.089	0.096	0.032	-0.063	0.018	0.054	0.017	0.062	186
Baños suficientes, siempre limpios	-0.002	0.031	0.039	0.023	0.045	0.045	0.038	0.020	0.044	0.061	642
Alberca	0.064	0.044	0.064	0.085	0.024	-0.067	0.002	0.068	0.008	0.060	40
Varios auditorios pequeños para realizar reuniones numerosas y equipado con proyector de películas y cañón para computadora	0.063	0.013	0.063	0.063	0.018	0.044	0.019	-0.017	0.018	0.059	57
Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla mayor	0.022	0.009	0.073	0.057	0.019	-0.036	-0.001	0.032	0.039	0.044	51
Salones equipados sólo con pizarrón, tarima y escritorio para el maestro y mesa bancos para los alumnos	0.033	-0.022	0.044	0.060	0.039	0.002	-0.013	0.003	0.019	0.031	526
Salón de danza	0.034	0.080	-0.015	0.009	-0.034	-0.004	-0.008	0.008	0.029	0.029	165
Biblioteca con sitios para estudiar y leer	0.055	0.021	-0.032	-0.001	0.012	-0.020	-0.037	0.019	0.078	0.023	473
Salones de tamaño regular, techados con concreto, piso de cemento, pizarrón y mesa bancos	-0.012	0.004	0.007	0.034	-0.035	0.058	0.008	-0.046	0.005	0.007	717
Salones equipados con multimedia	0.034	0.013	-0.053	-0.014	0.014	0.000	-0.004	-0.011	0.002	-0.003	96
Biblioteca sólo para libros en préstamo	0.005	-0.021	0.001	-0.002	-0.042	0.014	0.042	-0.022	-0.011	-0.007	380
Un solo patio pequeño	0.011	0.015	0.012	-0.013	0.011	0.019	0.019	-0.056	-0.056	-0.009	175
Baños insuficientes, siempre sucios	0.013	-0.033	0.023	0.015	-0.001	-0.035	-0.003	-0.006	-0.021	-0.014	186
Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve	-0.041	0.033	-0.018	-0.075	-0.095	0.043	-0.026	-0.070	-0.053	-0.055	46
Un grupo y un salón por grado	-0.069	-0.059	-0.113	-0.090	-0.122	-0.042	-0.022	-0.081	-0.054	-0.135	492

El resto de la tabla se presenta muy similar a la anterior en el ordenamiento de los rasgos, aunque el número de valores negativos es notablemente mayor, y no se concentran tanto en los últimos cinco rasgos.

Aunque los últimos cinco rasgos son los mismos que en la escuela primaria, el ordenamiento es distinto:

- *Biblioteca sólo para libros en préstamo*
- *Un solo patio pequeño*
- *Baños insuficientes, siempre sucios*
- *Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve*
- *Un grupo y un salón por grado*

De estos cinco, los tres primeros presentan mayor número de correlaciones positivas con los dominios lingüísticos. Los dos últimos presentan correlaciones negativas con casi todos los dominios y el último rasgo, que habla de una secundaria pequeña, con sólo tres grupos, uno por grado, presenta correlaciones negativas significativas con el desempeño global, y con la eficiencia en los dominios lingüísticos de derivación y lectura.

Este campo de vida nos brinda cinco rasgos para conformar el factor positivo de escuela y educación formal.

Según se aprecia, entonces, en este campo de vida de infraestructura y facilidades, tanto en la escuela primaria como de la secundaria, sobre de cierto umbral mínimo de luz, espacio y comodidad, equipamientos muy sofisticados no parecen brindar mayores beneficios.

Actividades realizadas en la escuela primaria y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran aquellas actividades, de una lista de 24 opciones, que hubiera realizado en su transcurso por la escuela primaria. La Tabla 163a muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. También se incluyen las incidencias para cada opción.

Puede apreciarse de inmediato el contraste con lo que veíamos arriba respecto a la infraestructura y facilidades de la escuela. Aquí, con una sola excepción, la actividad de ‘*construcción de estructuras eléctricas*’ todas las actividades muestran correlaciones positivas con el desempeño global en el Examen. 14 de ellas muestran correlaciones positivas y significativas. La lista de opciones incluyó 8 actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje y 6 de ellas están dentro de este conjunto de 14 opciones; *Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)* y *Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)* no alcanzaron correlaciones positivas significativas con el desempeño global. La lista incluía 4 actividades de ‘*salidas o excursiones*’ y tres de ellas están en este grupo de 14 opciones; de hecho, la actividad al tope de la tabla es de este tipo. La lista incluía cuatro actividades de elaboración de mapas, y tres de ellas se encuentran en este grupo de 14 opciones; las dos opciones restantes fueron ‘*Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas*’, y ‘*Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)*’.

Tabla 163a

Correlaciones entre la incidencia de selección de opciones que describen actividades realizadas en el transcurso de la escuela primaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	0.126	0.039	0.136	0.211	0.136	0.060	0.049	0.118	0.032	0.183	324
Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	0.154	0.126	0.105	0.124	0.084	0.053	0.079	0.082	0.047	0.183	572
Toma de dictados	0.120	0.089	0.100	0.137	0.115	-0.003	0.044	0.134	0.102	0.176	694
Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	0.101	0.059	0.126	0.151	0.054	0.053	0.136	0.095	0.049	0.172	261
Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	0.155	0.089	0.060	0.127	0.137	0.022	0.064	0.087	0.038	0.161	562
Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	0.074	0.001	0.119	0.189	0.081	0.048	0.088	0.073	0.028	0.140	222
Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	0.057	0.037	0.105	0.109	0.029	0.088	0.084	0.052	0.073	0.135	165
Elaboración de mapas mundiales	0.104	0.062	0.124	0.096	0.074	0.060	0.033	0.031	0.046	0.133	240
Elaboración de mapas nacionales	0.113	0.052	0.110	0.120	0.081	0.052	0.004	0.055	0.037	0.130	314
Elaboración de mapas locales	0.102	0.070	0.096	0.099	0.044	0.019	0.102	0.039	0.020	0.124	334
Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	0.055	0.038	0.111	0.122	0.031	0.055	0.095	0.030	0.041	0.121	227
Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	0.049	-0.002	0.084	0.129	0.067	0.056	0.077	0.077	0.047	0.118	266
Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	0.067	0.077	0.075	0.086	0.054	0.022	0.042	0.036	0.054	0.109	477
Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	0.071	0.071	0.074	0.063	0.077	0.044	0.015	0.038	0.019	0.100	97
Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	0.102	0.011	0.073	0.086	0.044	0.031	0.059	0.020	0.027	0.092	294
Ejecución de instrumentos musicales	0.074	0.004	0.101	0.103	0.094	-0.014	0.022	0.054	0.030	0.092	98
Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	0.086	0.060	0.023	0.050	0.050	0.021	0.115	0.029	-0.013	0.087	518
Elaboración de mapas estatales	0.107	0.067	0.085	0.085	0.039	0.010	0.018	-0.002	0.003	0.087	311
Participación en grupos de danza regional	0.077	0.089	0.041	0.023	0.013	0.038	0.041	-0.013	0.070	0.087	244
Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	0.039	0.011	0.059	0.105	0.048	-0.030	0.053	0.015	0.003	0.058	312
Creación de música viva	0.062	0.015	0.075	0.070	0.037	-0.051	0.007	0.011	0.033	0.052	71
Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	0.048	-0.021	0.066	0.037	0.024	-0.034	-0.003	-0.025	0.013	0.019	57
Construcción de estructuras eléctricas	-0.021	-0.017	0.028	0.003	-0.016	-0.009	0.023	-0.042	0.003	-0.011	41

Como ha sucedido ya con varios campos de vida, la mayor contribución de las actividades en la mitad superior de la tabla es para los dominios de derivación y léxico. 10 de las 14 actividades se correlacionan significativamente con la eficiencia en léxico, y 9 de ellas con el dominio de derivación. Pero también hay cosas excepcionales; 8 de las 14 actividades se

correlacionan significativamente con el dominio de deletreo, y encontramos aquí dos de las pocas contribuciones al dominio de razonamiento verbal, y una de las poquísimas contribuciones al dominio de acentuación.

Este campo de vida contribuye, entonces, con 14 rasgos para conformar el factor positivo de escuela y educación formal.

Actividades realizadas en la escuela secundaria y desempeño lingüístico

La Tabla 163b muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de actividades realizadas en la secundaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen. También se incluye la incidencia de selección de cada una de las opciones.

Como puede verse, se presentan algunas diferencias con la Tabla 163a. Hay una reducción del número de actividades que se correlacionan positiva y significativamente con el desempeño global a 12. 7 de las 8 actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje están en este grupo de 12, con la adición, ocupando el 7º lugar de la actividad de '*leer textos científicos*' que no estaba en el grupo alto en la primaria. En contraste, la correlación con el desempeño global de la actividad de '*repetir palabras escritas para aprender su ortografía*' se reduce hasta volverse negativa, provocando que esta actividad se ubique en el último lugar de la tabla. Esto es interesante porque indica que ciertas actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje tienen, en su éxito como tales, un componente de edad; algunas de ellas son más exitosas cuando el sujeto está en la primaria, y otras son más exitosas cuando el sujeto está en la secundaria.

Por lo demás, la lista de 12 actividades al tope de la tabla es bastante similar a la de la primaria, con alguna reducción de las actividades de '*salidas y excursiones*, y de aquellas de '*elaboración de mapas*' lo que corrobora el comentario de arriba. Llama la atención la inclusión en esta lista de la actividad de '*tocar instrumentos musicales*' cuya influencia sobre el desarrollo del lenguaje ya se había mostrado cuando analizamos la preferencia y frecuencia de ciertas formas de uso de la lengua y que explicamos por el uso que esta actividad implica de representaciones simbólicas sistematizadas como la música escrita.

Este campo de vida, entonces, contribuye con 12 rasgos a la conformación del factor positivo de escuela y educación formal.

Al comparar los resultados en los campos de infraestructura y facilidades de la escuela primaria y la escuela secundaria con los resultados de los campos de actividades realizadas en la escuela primaria y la escuela secundaria, se hace evidente que una vez que ciertas condiciones físicas de luz, espacio y comodidad están satisfechas, son las actividades realizadas en estos espacios las que cobran la mayor importancia; sin embargo, cuando estas condiciones físicas mínimas no se cumplen, las actividades, aunque estén muy bien planeadas y sean probadamente eficaces en otras condiciones, no surten el efecto deseado.

Tabla 163b

Correlaciones entre la incidencia de selección de opciones que describen actividades realizadas en el transcurso de la escuela secundaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	0.129	0.077	0.181	0.170	0.125	0.023	0.083	0.125	0.083	0.206	375
Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	0.139	0.089	0.178	0.196	0.132	0.021	0.057	0.089	0.068	0.200	467
Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	0.103	0.091	0.117	0.161	0.128	0.020	0.045	0.062	0.044	0.159	506
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	0.077	0.011	0.092	0.169	0.109	0.078	0.063	0.064	0.085	0.152	393
Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	0.127	0.079	0.089	0.101	0.080	0.042	0.054	0.071	0.043	0.145	663
Ejecución de instrumentos musicales	0.087	0.051	0.112	0.103	0.110	0.025	0.043	0.064	0.072	0.138	296
Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	0.135	0.092	0.068	0.085	0.080	-0.019	0.027	0.065	0.092	0.134	748
Elaboración de mapas mundiales	0.117	0.050	0.102	0.132	0.108	-0.014	0.038	0.071	0.046	0.132	457
Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	0.123	0.069	0.052	0.098	0.065	0.044	0.017	0.060	0.044	0.122	834
Elaboración de mapas nacionales	0.088	0.072	0.096	0.129	0.116	-0.006	0.039	0.032	0.026	0.120	516
Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	0.120	0.078	0.035	0.123	0.074	0.005	0.046	0.030	0.010	0.108	783
Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	0.119	0.080	0.051	0.100	0.039	0.015	0.044	0.022	0.027	0.106	547
Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	0.049	0.081	0.066	0.086	0.069	0.014	0.034	0.025	0.030	0.095	259
Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	0.057	0.016	0.068	0.120	0.025	0.033	0.039	-0.003	0.070	0.088	316
Elaboración de mapas estatales	0.072	0.063	0.048	0.092	0.040	-0.003	0.069	0.020	-0.024	0.078	449
Creación de música viva	0.057	0.019	0.081	0.073	0.029	-0.051	0.036	0.030	0.067	0.070	213
Elaboración de mapas locales	0.090	0.048	0.019	0.082	0.026	-0.024	0.040	0.033	0.004	0.066	452
Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	0.046	0.006	0.035	0.051	0.012	0.027	0.008	0.023	0.044	0.054	316
Toma de dictados	0.035	0.022	0.006	0.031	0.024	-0.015	0.004	0.044	-0.011	0.028	659
Construcción de estructuras eléctricas	0.039	-0.053	0.033	0.034	0.045	-0.025	-0.036	0.006	0.083	0.023	252
Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	0.015	-0.040	0.002	0.032	0.005	0.043	0.047	-0.053	0.038	0.016	129
Participación en grupos de danza regional	0.017	0.039	0.006	-0.024	-0.031	-0.004	0.056	-0.021	-0.007	0.010	351
Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	0.010	0.042	0.018	0.024	-0.004	-0.033	-0.018	-0.023	-0.026	-0.001	470

Preferencia por actividades escolares y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que calificaran su preferencia por cada una de las 24 actividades escolares de la lista, basándose en una clave con tres valores (de 0 a 2).

La Tabla 164 muestra las correlaciones entre la calificación de preferencia por cada actividad y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. En este caso no se especifican las incidencias porque la variable no es binaria.

Puede verse que 11 actividades alcanzan correlaciones positivas y significativas con el desempeño global. Este grupo de 11 actividades incluye 5 de las 8 actividades dirigidas al desarrollo del lenguaje, 3 de las 4 actividades de *'salidas y excursiones'*, una de las 4 actividades de elaboración de mapas, y dos actividades artísticas: *'ejecución de instrumentos musicales'* y *'participación en grupos de danza regional'*. La correlación alta del desempeño global en el Examen con las actividades dirigidas al desarrollo del lenguaje no necesita explicación; la presencia fuerte de las actividades de *'salidas y excursiones'* se explica primero por la intensidad de socialización que se produce entre compañeros en estas salidas, y segundo por la intensidad de contacto con información más allá de los horizontes cotidianos; la presencia de la actividad de *'ejecución de instrumentos musicales'* se explica por el contacto con representaciones simbólicas sistemáticas. La presencia de la actividad de *'participación en grupos de danza regional'* puede explicarse con las mismas causas que explican la presencia de *'salidas y excursiones'* ya que estos grupos normalmente viajan a otros pueblos o ciudades a participar en festivales.

La gran mayoría de las 11 actividades positivas se correlaciona significativamente con el dominio de deletreo, en menor medida con los dominios de léxico y lectura, y aún en menor medida con el dominio de derivación.

Encontramos aquí dos de los poquísimos rasgos que contribuyen a la eficiencia en acentuación, uno de los rasgos que contribuye a la eficiencia en cohesión, y un rasgo que contribuye a la eficiencia en razonamiento verbal. Casi ninguno de ellos se refiere a actividades dirigidas específicamente al desarrollo del lenguaje.

En la parte inferior de la tabla encontramos solamente dos actividades cuya incidencia de calificación de preferencia se correlaciona negativamente con el desempeño global: la *'construcción de estructuras eléctricas'* y la *'repetición de palabras para aprender su ortografía'*. Para explicar la correlación negativa de este rasgo, es necesario recordar que los sujetos de la muestra poblacional apenas habían terminado la secundaria en el momento de la aplicación de nuestros instrumentos, de manera que esta presencia al fondo de la lista obedece a las mismas razones que exponíamos arriba; esto también sucede con la actividad de *'toma de dictados'* que ocupa un sitio muy bajo en el ordenamiento. Aparentemente, estas actividades que se refieren a la articulación gráfica básica dejan de ser útiles más allá de cierta edad, aún cuando los sujetos gusten de ellas.

Las correlaciones con signo negativo en la parte media-inferior de la tabla tienden a concentrarse en los dominios de léxico y construcción.

Tabla 164

Correlaciones entre la incidencia de calificación de preferencia por actividades escolares y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	AGENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	0.146	0.041	0.167	0.216	0.160	0.071	0.069	0.114	0.066	0.213
Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	0.138	0.043	0.137	0.203	0.130	0.061	0.093	0.060	0.079	0.192
Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	0.106	0.068	0.162	0.146	0.120	0.078	0.053	0.087	0.060	0.183
Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	0.110	0.088	0.132	0.134	0.106	0.047	0.034	0.083	0.067	0.168
Participación en grupos de danza regional	0.123	0.142	0.102	0.051	0.059	0.076	0.111	0.040	0.011	0.157
Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	0.118	0.076	0.079	0.096	0.125	0.059	0.017	0.094	0.062	0.152
Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	0.128	0.113	0.080	0.112	0.115	-0.003	0.038	0.067	0.014	0.138
Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	0.112	0.034	0.113	0.120	0.091	0.035	0.067	0.056	0.045	0.138
Elaboración de mapas mundiales	0.110	0.059	0.079	0.055	0.102	-0.007	0.026	0.033	0.076	0.112
Ejecución de instrumentos musicales	0.037	0.050	0.096	0.105	0.102	-0.002	0.040	0.065	0.044	0.109
Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	0.128	0.097	0.082	0.060	0.096	-0.017	-0.061	0.037	0.077	0.108
Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	0.059	0.064	0.091	0.078	0.056	0.039	0.048	0.068	-0.028	0.099
Creación de música viva	0.038	0.014	0.118	0.070	0.048	-0.004	0.042	0.070	0.045	0.090
Elaboración de mapas nacionales	0.069	0.067	0.061	0.042	0.077	0.003	0.027	0.008	0.026	0.080
Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	0.032	0.071	-0.003	0.040	0.043	0.020	-0.026	0.062	0.105	0.077
Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	0.068	0.070	0.072	0.084	0.069	-0.023	-0.017	0.005	0.030	0.075
Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	0.075	-0.010	0.061	0.075	0.050	0.003	0.030	0.009	0.059	0.071
Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	0.069	0.050	0.055	0.045	0.045	-0.016	0.026	0.008	0.036	0.068
Elaboración de mapas estatales	0.053	0.069	0.032	-0.008	0.030	-0.001	0.040	-0.019	0.014	0.047
Elaboración de mapas locales	0.035	0.045	-0.001	0.009	0.048	-0.017	0.037	0.005	0.026	0.040
Toma de dictados	0.039	0.103	0.009	-0.084	0.011	0.004	-0.012	0.015	-0.027	0.020
Construcción de estructuras eléctricas	-0.024	-0.064	0.002	-0.022	0.009	-0.031	-0.050	0.032	0.072	-0.018
Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	0.037	0.108	-0.028	-0.086	-0.026	0.009	-0.015	-0.092	-0.056	-0.022

Este campo contribuye, entonces, con once rasgos a la conformación del factor positivo de escuela y educación formal.

Experiencia escolar en la primaria y desempeño lingüístico

Este campo de vida se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que seleccionaran, de una lista de 12 opciones, aquellas que describieran su experiencia en la escuela primaria y en la escuela secundaria.

Tabla 165a

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen la experiencia del sujeto en la escuela primaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua	0.094	-0.004	0.106	0.181	0.121	0.052	0.049	0.019	0.037	0.128	358
Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana	0.032	0.030	-0.005	0.014	0.049	0.034	0.051	0.049	0.022	0.058	680
La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente	0.029	-0.045	0.057	0.064	0.060	0.000	0.030	0.014	0.061	0.051	295
Una vez terminadas las clases se le permitía usar talleres o laboratorios para construir cosas o realizar experimentos planeados por usted mismo y/o sus compañeros	0.019	0.056	-0.004	-0.018	0.064	0.041	0.080	-0.042	-0.045	0.031	29
En la escuela se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar.	-0.002	-0.018	0.059	0.019	0.011	-0.018	0.063	-0.001	0.027	0.026	57
La escuela no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con los amigos que no fueran obligatorias	-0.021	-0.031	0.021	0.046	0.036	-0.017	0.038	0.016	0.034	0.020	126
Comía en la escuela y participaba en actividades extracurriculares por la tarde, o salía a comer y regresaba a la escuela a realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística por la tarde	-0.031	0.003	0.006	-0.013	0.067	-0.024	-0.044	0.053	0.022	0.006	141
La escuela se cerraba unos minutos después de la campana de salida y no volvían a abrir hasta el día siguiente	-0.032	-0.017	0.031	-0.038	-0.019	0.018	0.057	-0.047	0.001	-0.010	266
Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrono etc.)	0.014	0.027	-0.025	-0.083	0.013	-0.016	-0.020	-0.055	0.023	-0.022	351
Todo lo que recuerda de la escuela le resulta ajeno o desagradable	-0.061	-0.063	0.006	-0.013	-0.030	-0.053	-0.015	-0.013	-0.055	-0.067	45
Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida	-0.030	-0.077	-0.042	-0.060	-0.003	-0.086	-0.031	-0.057	-0.013	-0.089	185
No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado	-0.028	-0.038	-0.091	-0.102	-0.104	-0.069	0.004	-0.059	-0.021	-0.103	126

La Tabla 165a muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción para la escuela primaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen. Las opciones, como puede verse, describen experiencias de cinco tipos: experiencia feliz (2 opciones), El sujeto pasa tiempo extra-clases en la escuela (3

opciones), la escuela esta cerrada a estadías extra clases (2 opciones), el sujeto está renuente a estadías extra clases (2 opciones), y experiencia negativa (3 opciones).

La única descripción que alcanza una correlación positiva y significativa con el desempeño global, situada al tope de la tabla, fue *‘En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua’*, que se correlaciona positiva y significativamente con la eficiencia en los dominios de derivación, léxico y lectura, y negativamente en la eficiencia en el dominio de acentuación.

Puede apreciarse una tendencia de las opciones que describen experiencias felices a situarse en la parte superior de la tabla, y una tendencia de las opciones que describen experiencias negativas a situarse en la parte inferior de la tabla. La parte media de la tabla, sin embargo, se presenta más neutral, con opciones que describen un sujeto quedándose a actividades extra clase (4°, 7° y 9° lugar), una escuela cerrada a actividades extra clase (3° y 8° lugar), o un sujeto renuente a quedarse a actividades extra clase (6° y 11° lugar), mezcladas sin un patrón visible, lo que indica cierta irrelevancia de estas experiencias en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje.

Cinco descripciones presentan correlaciones negativas con el desempeño global en el Examen. De ellas, dos describen una relación negativa con la escuela, y las otras describen una experiencia distinta; de menor a mayor, un sujeto renuente a quedarse en la escuela fuera del horario de clases, un sujeto que se queda a actividades extra clase y una escuela cerrada a actividades extra clase.

La opción en el último lugar de la tabla fue *‘No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado’*; esta opción se correlaciona negativa y significativamente con el desempeño global y con la eficiencia en los dominios de léxico y lectura.

En resumen, pues, es claro que una experiencia feliz en la escuela influye positivamente en el desarrollo del lenguaje, mientras que una experiencia negativa influye negativamente. Lo que no es claro es el efecto de otras experiencias que se encuentran entre estos dos polos, o que describen situaciones fuera del campo de cobertura de estos dos polos, es decir, que no son ni felices ni infelices.

Este campo contribuye, entonces, con un solo rasgo al factor positivo de escuela y educación formal.

Experiencia escolar en la secundaria y desempeño lingüístico

La Tabla 165b muestra las correlaciones entre la incidencia de selección de cada opción para la escuela secundaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen.

La descripción de la experiencia de los sujetos en la secundaria nos presenta dos rasgos que se correlacionan positiva y significativamente con el desempeño global. Uno de ellos es la descripción de una experiencia feliz, al tope de la lista, con correlaciones positivas con la

eficiencia en los dominios de derivación y léxico; el segundo lugar describe una escuela cerrada a la estancia extra clase de los alumnos y se correlaciona positiva y significativamente con los dominios de deletreo, derivación, léxico y lectura.

Tabla 165b

Correlaciones entre la incidencia de selección de rasgos que describen la experiencia del sujeto en la escuela secundaria y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua	0.086	-0.008	0.146	0.172	0.077	0.072	0.043	0.071	0.098	0.155	410
La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente	0.101	-0.040	0.125	0.176	0.109	0.028	0.083	0.080	0.077	0.145	261
La escuela no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con los amigos que no fueran obligatorias	0.053	-0.020	0.026	0.027	0.033	-0.010	0.036	0.014	0.024	0.035	166
Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana	0.014	0.041	0.010	-0.020	0.018	0.031	0.011	-0.052	0.013	0.017	775
La escuela se cerraba unos minutos después de la campana de salida y no volvían a abrir hasta el día siguiente	-0.018	0.021	0.008	-0.019	0.003	0.003	-0.017	-0.022	0.028	0.001	277
Una vez terminadas las clases se le permitía usar talleres o laboratorios para construir cosas o realizar experimentos planeados por usted mismo y/o sus compañeros	0.008	0.015	0.002	-0.016	-0.032	0.036	0.040	-0.036	-0.052	-0.006	126
En la escuela se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar.	0.019	-0.054	0.037	0.037	-0.005	-0.035	-0.030	0.011	0.001	-0.008	71
Comía en la escuela y participaba en actividades extracurriculares por la tarde, o salía a comer y regresaba a la escuela a realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística por la tarde	-0.030	0.005	-0.010	-0.005	-0.018	-0.040	-0.010	-0.011	0.010	-0.022	231
Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrón etc.)	-0.003	0.043	-0.041	-0.076	-0.006	-0.015	-0.014	-0.033	-0.004	-0.027	377
Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida	0.027	-0.044	-0.005	-0.005	-0.002	-0.059	-0.068	-0.007	0.007	-0.035	212
Todo lo que recuerda de la escuela le resulta ajeno o desagradable	-0.045	-0.053	-0.041	-0.042	-0.072	-0.060	-0.058	-0.035	0.002	-0.084	39
No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado	-0.039	-0.050	-0.097	-0.136	-0.116	-0.046	-0.018	-0.122	-0.017	-0.130	131

Siete rasgos (más de la mitad) se correlacionan negativamente con el desempeño global en el Examen; uno de ellos describe a un sujeto renuente a permanecer en la escuela más allá de las clases; tres de ellos describen sujetos que permanecen en la escuela más allá de las clases, y tres de ellos describen experiencias negativas en la escuela.

Podemos vislumbrar, entonces, una tendencia de las opciones que describen una escuela cerrada a las actividades extra clase y un sujeto renuente a permanecer en la escuela más

allá de las clases a aparecer en la mitad *superior* de la tabla, mientras que las opciones que describen la estancia del sujeto en la escuela más allá de las clases y aquellas que describen experiencias negativas con la escuela tienden a ubicarse en la parte *inferior* de la tabla; como si la estancia en la escuela más allá de las clases fuese, de alguna manera, nociva para el desarrollo del lenguaje.

La opción en el último lugar de la tabla fue, nuevamente, ‘*No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado*’; esta opción se correlaciona negativa y *significativamente* con el desempeño global y con la eficiencia en los dominios de léxico, lectura y razonamiento verbal.

Este campo contribuye, entonces, con dos rasgos al factor positivo de escuela y educación formal.

El factor positivo del área de vida escuela y educación formal quedó así constituido por 53 rasgos.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de escuela y educación formal

El factor positivo de escuela y educación formal quedó conformado, entonces, por los siguientes 53 rasgos:

- 1) *Escuela secundaria privada*
- 2) *Escuela primaria ubicada en una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio*
- 3) *Escuela secundaria ubicada en una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio*

Escuela primaria con:

- 4) *Tienda de alimentos y bebidas*
- 5) *Cada grupo académico con su propio salón*
- 6) *Varias canchas deportivas*
- 7) *Lockers para los estudiantes*
- 8) *Cafetería*

Escuela secundaria con:

- 9) *Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas*
- 10) *Tienda de alimentos preparados y bebidas*
- 11) *Varios grupos académicos por grado*
- 12) *Grupos identificados por número y grado*
- 13) *Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos*

Actividades realizadas en la primaria

- 14) *Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo*
- 15) *Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases*
- 16) *Toma de dictados*
- 17) *Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares*
- 18) *Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía*
- 19) *Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía*
- 20) *Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales*
- 21) *Elaboración de mapas mundiales*
- 22) *Elaboración de mapas nacionales*
- 23) *Elaboración de mapas locales*
- 24) *Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales*
- 25) *Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía*
- 26) *Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas*
- 27) *Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)*

Actividades realizadas en la secundaria

- 28) *Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales*

- 29) *Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares*
- 30) *Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales*
- 31) *Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo*
- 32) *Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases*
- 33) *Ejecución de instrumentos musicales*
- 34) *Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)*
- 35) *Elaboración de mapas mundiales*
- 36) *Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas*
- 37) *Elaboración de mapas nacionales*
- 38) *Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)*
- 39) *Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares*

Preferencia por actividades

- 40) *Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo*
- 41) *Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía*
- 42) *Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales*
- 43) *Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares*
- 44) *Participación en grupos de danza regional*
- 45) *Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases*
- 46) *Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)*
- 47) *Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía*
- 48) *Elaboración de mapas mundiales*
- 49) *Ejecución de instrumentos musicales*
- 50) *Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)*

Experiencia escolar en la primaria

- 51) *En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua*

Experiencia escolar en la secundaria

- 52) *En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua*
- 53) *La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente*

El factor positivo del área de escuela y educación formal entonces conformado por 53 elementos. El intervalo de variación potencial de este factor es de 0 (selección 0 para las 42 variables binarias y calificación 0 para las 11 actividades contribuidas por el campo ‘preferencia por actividades escolares’) a 64 (selección 1 para las 42 variables binarias y calificación 2 para las 11 actividades contribuidas por el campo ‘preferencia por actividades escolares’). El intervalo real de variación fue de 0 a 55. La mediana se ubicó en 24.

Aplicando este factor, la población se dividió en dos grupos: un grupo alto, con los sujetos que lograron valores mayores de 24 de este factor, y un grupo bajo, con los sujetos que lograron valores iguales o menores a 24. La Tabla 166 muestra los PEP para cada grupo, en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 18 ilustra estas diferencias.

Puede verse que las mayores diferencias entre los grupos se presentan en los dominios de deletreo, derivación, léxico, lectura y razonamiento verbal. Se presentan también diferencias apreciables, aunque menores, en los dominios de acentuación y razonamiento GMV.

Para determinar si las diferencias entre el grupo alto y el bajo son similares en los dos sexos, aplicamos una división posterior por sexo y calculamos los PEP para cada grupo en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Tabla 166 muestra también los valores obtenidos.

Gráfica 18

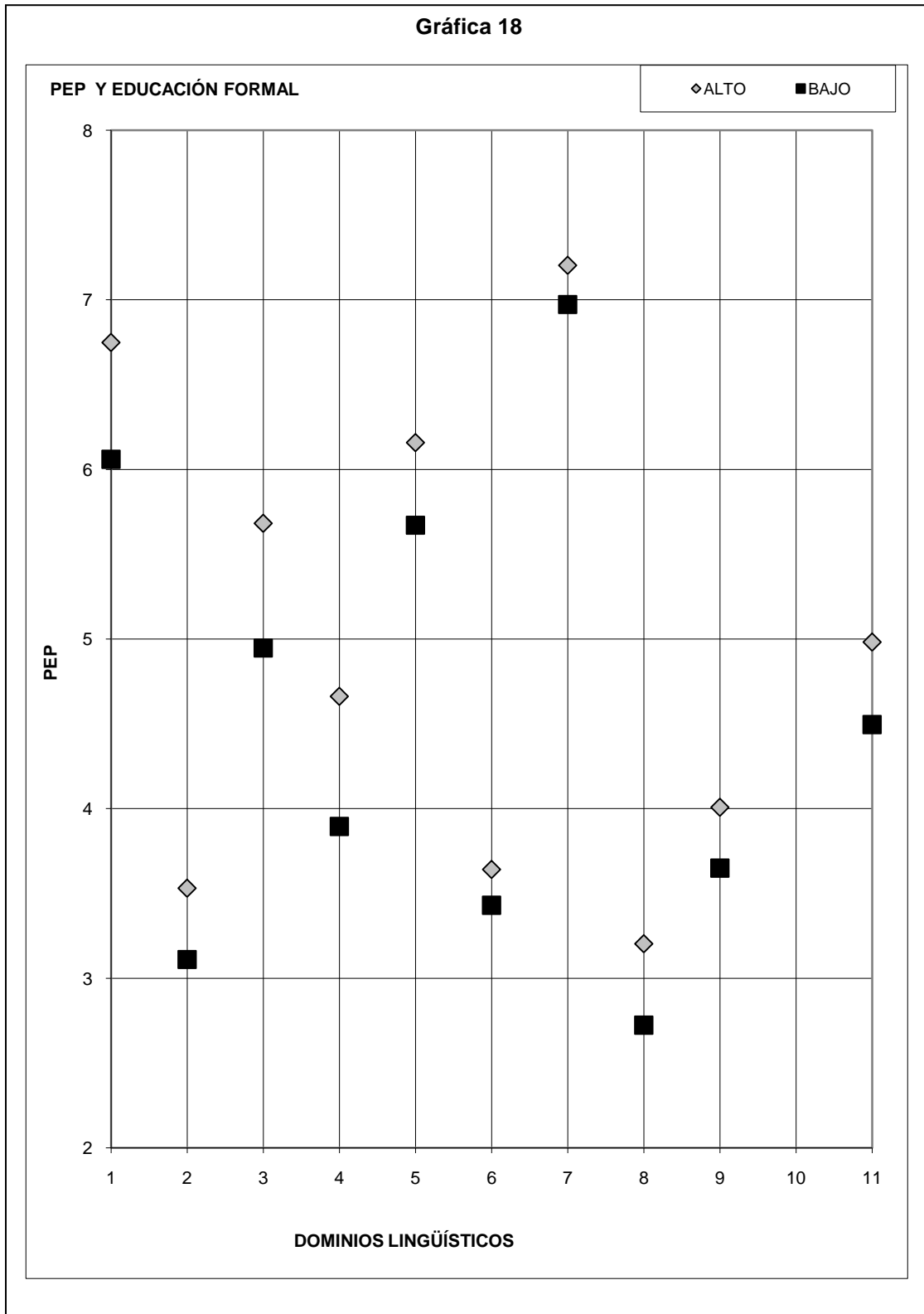


Tabla 166
PEP de los grupos por factor positivo de escuela y educación formal, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Población											
ALTO	6.7	3.5	5.7	4.7	6.2	3.6	7.2	3.2	4.0	5.0	476
BAJO	6.1	3.1	4.9	3.9	5.7	3.4	7.0	2.7	3.7	4.5	503
Diferencia	0.7	0.4	0.7	0.8	0.5	0.2	0.2	0.5	0.4	0.5	
Mujeres											
ALTO	7.0	3.8	5.9	4.8	6.3	3.8	7.6	3.3	3.9	5.2	230
BAJO	6.4	3.6	5.2	4.1	5.9	3.4	7.2	2.9	3.6	4.7	180
Diferencia	0.6	0.2	0.7	0.7	0.4	0.4	0.4	0.4	0.2	0.4	
Varones											
ALTO	6.6	3.2	5.5	4.5	6.0	3.5	6.9	3.1	4.1	4.8	246
BAJO	5.9	2.8	4.8	3.8	5.5	3.4	6.8	2.6	3.7	4.4	323
Diferencia	0.7	0.4	0.7	0.8	0.5	0.1	0.1	0.5	0.5	0.5	

Puede verse que el efecto positivo de la segregación, en el grupo alto, es ligeramente mayor, pero sobre todo más amplio, en los varones, que muestran diferencias entre los dos grupos en deletreo, derivación y léxico, y en menor medida, en lectura, razonamiento verbal y razonamiento GMV. La diferencia en el dominio de acentuación, si bien es menor, es notable porque ésta es una de las poquísimas áreas que contribuyen al desarrollo de este dominio en los varones.

En las mujeres, en contraste, se presentan diferencias grandes en deletreo, derivación y léxico, y diferencias apreciables, aunque menores, en los dominios de lectura, construcción, cohesión y razonamiento verbal. La diferencia en el dominio de construcción, si bien es menor, es notable porque ésta es una de las poquísimas áreas que contribuyen al desarrollo de este dominio.

Puede verse, entonces, que una buena descripción escolar, que conjunta un ambiente espacioso, bien iluminado y cómodo, con la realización de actividades diversas *en clase*, resulta en grandes beneficios para los alumnos en general, pero especialmente para los varones.

Segregados de conocimiento y habilidad

Para abordar esta área de vida se solicitó a los sujetos que emitieran 5 dictámenes respecto a cada uno de 50 segregados de conocimiento y habilidad, en el caso de considerarlo como adquirido; en el caso de considerarlo como no adquirido, se le instruyó para que dejara vacía la casilla correspondiente. Estos segregados se presentaron divididos en dos conjuntos: el primer conjunto consta de 36 segregados formales de conocimiento y habilidad; decimos ‘formales’ en el sentido de que son segregados incluidos como temas en los planes y programas de estudio de distintos niveles de educación formal; nos referiremos a éste como ‘*primer grupo*’ de aquí en adelante. El segundo conjunto consta de 14 segregados de conocimiento referente a la ‘vida de relación’, ya sea ambiental, social o subjetiva, y nos referiremos a éste como ‘*segundo grupo*’ de aquí en adelante. Los cinco dictámenes solicitados fueron:

- El sitio de adquisición
 - En la familia
 - En el ambiente
 - En la primaria
 - En la secundaria
- La edad de adquisición
- Su preferencia por el segregado
- La utilidad del segregado

Abordaremos cada uno de estos campos en su relación con el desempeño lingüístico, y generaremos un factor positivo de segregados de conocimiento con aquellos rasgos de cada campo que muestren una correlación positiva y significativa con el desempeño global en el Examen.

Adquisición de conocimientos y habilidades en la familia y desempeño lingüístico

Las Tablas 166a y 166b muestran las correlaciones entre la incidencia de selección de la familia como sitio de adquisición del segregado y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen. También se incluye la incidencia de selección para cada segregado.

Es importante notar, en primer lugar, las grandes diferencias en la incidencia de selección, tanto entre los dos grupos (e. g. la incidencia de adquisición en la familia es notablemente mayor en el segundo grupo), como al interior del primer grupo (e. g. la incidencia de adquisición en la familia es mayor del 10% sólo en los segregados ‘*leer*’, ‘*escribir*’ y ‘*sumar y restar*’). Esto justifica la separación entre un conjunto de segregados y el otro, porque el primero contiene elementos que tienden a ser adquiridos en la escuela, mientras que el segundo contiene elementos que tienden a ser adquiridos tanto fuera como dentro de la escuela.

Tabla 166a

Correlaciones entre la incidencia de selección de la familia como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Leer	0.080	0.079	0.114	0.165	0.155	0.083	0.030	0.027	0.043	0.159	186
Escribir	0.082	0.069	0.114	0.155	0.152	0.046	0.024	0.051	0.032	0.147	181
Las relaciones sociales	0.047	0.051	0.072	0.009	0.031	0.076	0.016	0.058	0.053	0.092	50
Sumar y restar	0.011	0.024	0.069	0.068	0.112	0.054	0.030	0.009	0.013	0.077	221
Relaciones ecológicas	0.039	0.016	0.098	0.043	0.049	-0.012	0.005	0.026	0.019	0.058	15
Multiplicar	0.008	0.064	0.077	0.032	0.016	0.052	0.006	-0.007	-0.009	0.053	75
La salud	-0.013	0.020	0.017	0.049	0.044	0.028	0.053	0.038	0.002	0.048	86
El tiempo	-0.003	0.023	0.018	0.025	0.021	0.016	-0.015	0.058	0.041	0.040	22
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.068	0.088	0.027	0.034	0.014	-0.038	-0.021	0.019	-0.024	0.038	61
Construir la demostración de un hecho o un evento	0.013	0.003	0.005	0.029	-0.005	-0.005	0.029	0.059	0.019	0.031	10
Dividir	-0.011	0.060	0.062	0.026	-0.014	0.000	0.002	-0.020	0.018	0.030	58
La información	0.016	-0.005	0.024	0.043	0.018	0.015	-0.027	0.047	0.010	0.029	62
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	0.040	0.067	-0.002	-0.020	0.002	-0.006	0.020	-0.011	-0.003	0.023	17
Los mapas regionales	-0.005	-0.033	0.001	0.021	0.016	0.031	0.019	0.020	0.028	0.018	16
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	-0.021	-0.035	0.042	0.036	-0.006	-0.012	0.047	0.017	0.033	0.018	6
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	0.012	-0.016	0.004	0.023	-0.010	0.058	0.003	-0.027	0.020	0.015	7
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0.016	-0.039	0.020	0.038	-0.022	0.037	0.022	-0.007	0.009	0.014	10
La evolución de la vida	0.005	-0.051	0.043	0.023	0.003	0.026	0.008	0.009	-0.015	0.007	8
Historia del universo y del planeta	0.028	0.025	0.013	0.015	0.018	-0.029	-0.064	-0.003	0.006	0.003	15
La evolución e historia del hombre	0.016	-0.022	0.028	-0.003	-0.031	0.028	0.006	0.036	-0.046	0.003	13
Los mapas locales	-0.006	-0.038	-0.027	-0.013	0.033	0.024	-0.041	0.030	0.053	0.002	27
El vacío	-0.044	-0.012	0.020	-0.016	-0.014	0.028	-0.003	0.025	0.008	-0.001	11
Gérmenes patógenos	-0.040	-0.028	-0.026	0.022	0.015	0.053	0.044	-0.027	-0.005	-0.001	7
El sonido	0.014	-0.014	0.002	0.000	0.029	0.033	0.005	-0.003	-0.062	-0.002	16
Movimiento, fuerza y velocidad	-0.008	-0.024	0.008	-0.027	0.008	0.041	0.021	-0.038	-0.008	-0.007	5
Diferencias entre plantas y animales	-0.026	-0.028	0.037	0.050	0.025	-0.022	0.020	-0.030	-0.032	-0.008	36
Los mapas nacionales	-0.020	-0.052	0.006	-0.005	-0.026	0.036	0.019	-0.002	0.008	-0.009	8
Los organismos	-0.030	-0.002	-0.011	-0.003	0.009	-0.006	-0.035	-0.020	0.029	-0.014	12
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.005	0.005	-0.006	-0.021	0.009	-0.038	-0.010	-0.014	-0.003	-0.016	35
Masa, peso, y estados de la materia	-0.017	-0.028	-0.011	-0.013	-0.004	0.042	0.016	-0.046	-0.011	-0.016	4
Los mapas mundiales	-0.025	-0.039	-0.011	-0.028	-0.019	0.049	-0.002	-0.020	0.007	-0.018	6
La gravedad	-0.017	-0.042	-0.011	0.007	-0.010	0.020	-0.013	0.007	-0.017	-0.018	7
La luz	-0.010	-0.023	0.007	-0.010	0.024	0.035	-0.015	-0.029	-0.064	-0.021	17
La electricidad	-0.007	-0.024	0.002	-0.027	0.022	0.028	-0.012	-0.026	-0.053	-0.023	13
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	-0.050	-0.057	-0.022	0.008	-0.055	0.031	-0.010	0.040	-0.013	-0.028	9
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	-0.045	-0.028	-0.049	0.017	0.023	-0.018	-0.069	-0.005	0.028	-0.033	15

Respecto al primer grupo, solamente dos segregados, ‘*leer*’ y ‘*escribir*’, lograron correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen, y también con los dominios de derivación, léxico y lectura.

El segregado ‘*Las relaciones sociales*’, que ocupa el tercer lugar, introduce dudas sobre lo que los sujetos estaban concibiendo al emitir sus dictámenes, porque este segregado puede concebirse como un elemento de la vida de relación y también como un segregado del conocimiento formal.

En la parte inferior de la tabla encontramos 15 segregados que se correlacionan negativamente con el desempeño global en el Examen y con la eficiencia en la mayoría de los dominios lingüísticos. Dado que la incidencia de selección de la familia como sitio de adquisición es muy baja, no sería pertinente usar estos resultados para arribar a conclusiones fidedignas. A lo mucho, y en vista de que todos estos elementos están incluidos en los planes y programas de estudio de la secundaria, puede decirse que la adquisición de estos segregados de conocimiento en el ambiente familiar es poco pertinente y demuestra una educación formal poco eficiente, lo que se corrobora en las correlaciones negativas con la eficiencia en todos los dominios lingüísticos.

Tabla 166b

Correlaciones entre la incidencia de selección de la familia como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	0.071	0.054	0.109	0.113	0.088	-0.012	0.053	0.090	0.062	0.130	166
Apegarse a su programación	0.047	-0.002	0.118	0.133	0.079	0.001	0.072	0.079	0.073	0.120	157
Planificar sus actividades para lograr fines	0.021	-0.021	0.117	0.145	0.057	0.027	0.049	0.067	0.096	0.112	266
Tomar posiciones ideológicas	0.050	0.023	0.102	0.063	0.048	0.040	0.085	0.072	0.025	0.105	172
Reflexionar sobre asuntos éticos	0.045	0.043	0.123	0.081	0.064	-0.026	0.018	0.085	0.053	0.101	180
Programar actividades	0.054	0.011	0.092	0.122	0.074	-0.027	0.036	0.067	0.062	0.098	213
Tomar decisiones	0.032	-0.017	0.076	0.101	0.087	0.012	0.078	0.062	0.055	0.095	388
Evaluar su propio comportamiento	0.042	0.026	0.104	0.071	0.040	-0.005	0.034	0.107	-0.002	0.085	264
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	-0.011	-0.060	0.097	0.119	0.079	0.044	0.061	0.026	0.042	0.074	223
Compartir espacios con compañeros/as	0.019	0.013	0.033	0.063	0.059	0.041	0.053	0.027	0.049	0.073	470
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	-0.034	-0.054	0.089	0.081	0.079	0.037	0.095	0.019	0.062	0.070	379
Trabajar en equipo	0.026	0.045	0.019	0.032	0.047	0.019	0.008	0.073	0.017	0.062	206
Evaluar el comportamiento de los demás	0.006	-0.010	0.106	0.088	0.011	-0.010	0.012	0.035	0.019	0.051	206
Crear y/o fabricar objetos para vender	0.003	-0.013	0.081	0.061	0.014	-0.018	-0.005	-0.019	0.032	0.026	110

La Tabla 166b nos muestra un panorama muy distinto. Cinco segregados alcanzan correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen y con el dominio de derivación; tres de ellos se correlacionan significativamente con el dominio de léxico. En la parte media de la tabla encontramos segregados que se correlacionan positiva y significativamente con estos mismos dominios. Los valores negativos tienden a concentrarse en los dominios de acentuación y construcción.

De manera que este campo de vida contribuye con 7 rasgos al factor positivo de adquisición de conocimientos.

Adquisición de conocimientos en el ambiente y desempeño lingüístico

Las Tablas 99a y 99b muestran las correlaciones entre la incidencia de selección del ambiente como sitio de adquisición y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global. También se incluye la incidencia para cada segregado.

Como puede verse, ningún segregado logró una incidencia mayor al 10%. Aún así, la información de las tablas merece algunos comentarios. En primer lugar, los sujetos involucrados en la selección del ambiente como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo, en la Tabla 167, se hallan en una situación que podríamos llamar de ‘desamparo cognitivo’, en vista de que ni en la escuela ni el seno familiar se muestran propicios para la adquisición de estos conocimientos. Son muy pocos, pero esos son. Este desamparo se corrobora por la profusión de valores negativos de correlación con la eficiencia en dominios lingüísticos a través de la tabla.

El segregado ‘*Diferencias entre plantas y animales*’, con incidencia de 1.2% (12 sujetos), logró una correlación positiva y significativa con el desempeño global en el Examen y con los dominios de derivación y léxico; el segregado ‘*Las relaciones sociales*’, en segundo lugar, con incidencia de 1.1% (11 sujetos), logra correlaciones positivas en todos los dominios lingüísticos; y el segregado ‘*La información*’, en tercer lugar, con incidencia también de 1.1% (11 sujetos), logra una correlación positiva y significativa con el dominio de léxico, y correlaciones positivas en los demás dominios, excepto en razonamiento GMV, donde la correlación es negativa. La parte media de la tabla presenta una profusión de valores de correlación negativos que tienden a concentrarse en los dominios de construcción y cohesión. En la parte baja de la tabla encontramos 15 segregados que se correlacionan negativamente con el desempeño global y con la mayoría de los dominios.

La Tabla 167b presenta incidencias mayores, aunque ninguna alcanza el 10%. Ningún segregado se correlaciona significativamente con el desempeño global. La cantidad de valores negativos es menor y tienden a concentrarse en los dominios de deletreo y acentuación, y en menor medida en los dominios de construcción, cohesión y lectura. Un solo segregado, ‘*reflexionar sobre asuntos éticos*’ alcanza una correlación significativa con el dominio de léxico.

Este campo de vida contribuye, entonces, con un solo elemento al factor positivo de adquisición de conocimientos.

Tabla 167a

Correlaciones entre la incidencia de selección del ambiente como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Diferencias entre plantas y animales	0.022	0.058	0.116	0.103	0.093	0.046	0.063	0.050	0.029	0.119	12
Las relaciones sociales	0.035	0.043	0.070	0.051	0.060	0.010	0.006	0.077	0.058	0.087	11
La información	0.031	0.028	0.065	0.101	0.092	0.009	0.035	0.050	-0.010	0.078	11
Los mapas locales	0.060	0.012	0.071	0.047	0.093	-0.007	0.015	0.040	0.008	0.067	8
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.024	-0.011	0.036	0.013	0.053	-0.015	0.006	0.043	0.081	0.047	18
La gravedad	0.013	0.006	0.045	-0.009	0.063	-0.015	-0.016	0.028	0.054	0.034	4
Los mapas regionales	0.067	-0.001	0.051	0.014	0.053	-0.032	-0.013	0.015	0.006	0.031	5
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	0.046	0.036	0.025	0.014	0.053	-0.050	-0.034	0.029	0.007	0.026	7
Construir la demostración de un hecho o un evento	0.035	0.006	0.006	0.047	0.012	-0.039	0.004	0.033	0.001	0.020	13
Los mapas mundiales	0.049	-0.003	0.052	0.035	0.062	-0.054	-0.046	-0.006	0.005	0.015	3
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	0.027	0.013	0.020	-0.036	0.044	0.001	-0.030	-0.023	0.035	0.011	1
El vacío	0.016	-0.004	0.035	0.011	0.028	-0.027	-0.022	0.030	-0.003	0.011	7
La electricidad	0.011	-0.046	0.041	0.028	0.047	-0.047	-0.059	0.075	0.020	0.009	7
Gérmenes patógenos	0.019	-0.015	0.036	0.052	0.036	-0.017	-0.016	0.029	-0.072	0.005	6
La evolución e historia del hombre	0.016	0.004	0.036	-0.008	0.001	-0.017	-0.019	0.026	-0.018	0.004	10
Masa, peso, y estados de la materia	-0.015	-0.012	0.039	-0.025	0.046	-0.015	-0.016	-0.001	0.022	0.002	4
Movimiento, fuerza y velocidad	-0.015	-0.012	0.039	-0.025	0.046	-0.015	-0.016	-0.001	0.022	0.002	4
Escribir	0.002	0.005	0.019	-0.015	-0.028	-0.035	0.021	0.029	0.006	0.002	5
La salud	-0.053	-0.045	0.040	0.020	0.027	0.020	0.009	0.012	-0.001	0.001	10
Sumar y restar	-0.016	-0.031	-0.016	-0.040	0.027	0.000	0.012	0.073	0.004	0.001	2
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	0.002	-0.035	0.015	0.008	0.051	-0.049	-0.029	0.050	0.010	0.000	12
El tiempo	-0.014	-0.017	0.007	-0.013	0.063	-0.016	-0.046	0.019	0.020	-0.003	8
El sonido	0.003	-0.040	0.010	-0.002	0.047	-0.022	-0.047	0.018	0.032	-0.004	7
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0.025	0.030	-0.003	-0.063	-0.019	0.030	-0.027	-0.006	-0.014	-0.004	3
Historia del universo y del planeta	0.030	0.035	0.012	0.001	0.035	-0.067	-0.084	0.011	0.005	-0.004	10
La luz	-0.015	-0.043	0.043	0.005	0.033	-0.006	-0.044	0.004	0.017	-0.005	6
Leer	-0.021	-0.013	0.013	-0.032	-0.028	-0.024	0.016	0.041	0.007	-0.008	6
La evolución de la vida	-0.006	-0.020	0.039	-0.004	0.050	-0.040	-0.038	0.002	-0.008	-0.010	5
Multiplicar	0.012	-0.024	-0.021	-0.066	-0.014	0.001	0.007	0.041	0.008	-0.011	7
Los mapas nacionales	0.030	-0.005	0.021	0.004	0.045	-0.042	-0.058	-0.012	-0.019	-0.011	2
Los organismos	-0.008	-0.032	0.033	-0.002	0.024	-0.011	-0.023	0.042	-0.052	-0.011	5
Relaciones ecológicas	-0.008	-0.019	0.012	-0.002	0.032	-0.050	-0.059	0.007	0.044	-0.011	7
Dividir	-0.001	-0.019	0.019	-0.044	-0.008	-0.024	0.000	0.043	-0.027	-0.013	4
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	-0.004	0.059	-0.031	-0.084	0.004	-0.025	0.016	-0.024	-0.026	-0.020	8
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	-0.042	-0.016	0.010	-0.061	0.028	0.002	-0.021	-0.006	0.005	-0.021	3
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	-0.017	-0.050	-0.016	-0.021	-0.002	-0.039	-0.017	0.045	0.012	-0.024	23

Tabla 167b

Correlaciones entre la incidencia de selección del ambiente como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Tomar decisiones	0.034	-0.014	0.074	0.069	0.060	0.029	-0.019	0.099	0.071	0.083	28
Compartir espacios con compañeros/as	0.106	0.037	0.047	0.043	0.055	0.013	0.087	0.014	-0.003	0.082	61
Programar actividades	-0.021	0.002	0.077	0.052	0.005	0.060	0.054	0.077	0.073	0.082	20
Reflexionar sobre asuntos éticos	0.031	-0.037	0.079	0.109	0.066	0.009	-0.023	0.106	0.050	0.076	19
Tomar posiciones ideológicas	0.040	-0.016	0.048	0.080	0.067	-0.002	0.022	0.061	0.040	0.066	33
Evaluar su propio comportamiento	-0.012	-0.036	0.080	0.072	0.037	0.029	-0.008	0.105	0.057	0.065	20
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	0.029	-0.026	0.038	0.085	0.030	-0.001	0.058	0.015	0.006	0.043	37
Trabajar en equipo	-0.022	-0.050	0.056	0.067	0.058	0.013	0.041	0.028	0.027	0.038	50
Apegarse a su programación	-0.003	-0.033	0.010	0.033	-0.012	0.042	0.020	0.078	0.047	0.038	6
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	-0.012	-0.006	0.093	0.052	-0.001	-0.005	0.009	0.023	0.005	0.032	19
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	-0.030	-0.012	0.076	0.042	0.026	-0.026	-0.037	0.057	-0.004	0.016	17
Planificar sus actividades para lograr fines	-0.022	-0.027	0.050	0.007	0.029	-0.003	-0.021	0.065	-0.004	0.012	17
Crear y/o fabricar objetos para vender	-0.023	0.001	0.043	0.033	-0.003	-0.032	-0.052	0.044	0.013	0.004	20
Evaluar el comportamiento de los demás	-0.020	-0.021	0.021	0.013	-0.019	-0.035	-0.023	-0.008	0.017	-0.017	44

Adquisición de conocimientos en la escuela primaria y desempeño lingüístico

Las Tablas 100a y 100b muestran las correlaciones entre la incidencia de selección de la escuela primaria como sitio de adquisición de segregados del primer y segundo grupo, respectivamente, y la eficiencia en los dominios lingüísticos y el desempeño global en el Examen.

Respecto a los segregados del primer grupo, puede verse en la Tabla 168a que una gran cantidad de éstos (22) se correlacionan positiva y significativamente con el desempeño global en el Examen. Interesantemente, leer, escribir, sumar y restar, no están en este grupo de 22 elementos, sino, muy por el contrario, están en el fondo de la tabla, y con una incidencia de selección enorme (75% o más); es probable que esto se deba a que la primaria, como sitio de adquisición de estos segregados, compite con la familia, donde, si se recuerda, 18% de la población declaró haberlos adquirido y que se correlacionó significativamente con el desempeño lingüístico.

La gran mayoría de los segregados que conforman este grupo de 22 están incluidos en los planes y programas de estudio de la primaria en el área de ciencias naturales. Los dos que se encuentran al tope de la tabla, y que se refieren a los mapas nacionales y mundiales, se

correlacionan significativa y positivamente con los dominios de deletreo, acentuación, derivación, léxico y lectura; el segundo lugar también se correlaciona positivamente con el dominio de cohesión. El tercer lugar, que se refiere a los mapas regionales, se correlaciona positivamente con derivación, léxico y lectura. De ahí en adelante, hasta el cuarto inferior de la tabla, las correlaciones positivas y significativas son esporádicas y no se concentran en dominio alguno.

La lista de 36 segregados incluye, además de leer y escribir, otros dos segregados que se relacionan con el desarrollo del lenguaje: *‘Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo’*, y *‘Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo’*; ambos están incluidos en la lista de los 22, aunque no se correlacionan significativamente con dominio alguno. *‘Relatar verbalmente’* se correlaciona negativamente con el dominio de acentuación.

Los valores negativos son escasos hasta el cuarto inferior de la tabla y no se concentran en dominio alguno. El segregado básico *‘sumar y restar’* se correlaciona negativamente con todos los dominios excepto con los de deletreo, acentuación y cohesión. Los dos segregados básicos *‘leer’*, *‘escribir’* se correlacionan negativamente con todos los dominios; *‘escribir’* se correlaciona negativa y *significativamente* con el dominio de lectura, y *‘leer’* se correlaciona negativa y *significativamente* con el desempeño global, y con los dominios de léxico y lectura. Parecería que aprender a leer y a escribir hasta llegar a la primaria no es benéfico para el desarrollo del lenguaje. La explicación podría radicar en que aquellos sujetos que aprenden a leer y a escribir hasta llegar a la primaria (y que son la gran mayoría) provienen de familias donde la lengua escrita no es muy apreciada, o donde el contacto con la lengua escrita no es muy intenso, y por ello se muestran deficientes en dominios relacionados.

La Tabla 168b, que muestra las correlaciones de la incidencia de selección de la primaria como sitio de adquisición de los segregados del segundo grupo con la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global, nos brinda un panorama completamente distinto. Ningún segregado alcanza una correlación positiva y significativa con el desempeño global. La mitad de los segregados establecen correlaciones negativas con este desempeño. La mitad superior de la tabla presenta valores negativos esporádicos que tienden a concentrarse en los dominios de acentuación y derivación. En la mitad inferior de la tabla los valores negativos son más numerosos con una muy ligera tendencia a concentrarse en los dominios de derivación y razonamiento verbal. No encontramos explicación para estas tendencias, pero sí es evidente que la primaria no es el sitio apropiado para la adquisición de estos segregados en lo que a desarrollo del lenguaje se refiere.

En resumen, pues, la adquisición en la primaria de segregados de las ciencias naturales propicia un mejor desarrollo del dominio de la lengua escrita, en particular la lectura y el léxico.

Este campo de vida contribuye, entonces, con 22 rasgos al factor positivo de adquisición de conocimientos y habilidades.

Tabla 168a

Correlaciones entre la incidencia de selección de la escuela primaria como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Los mapas nacionales	0.143	0.118	0.154	0.157	0.142	0.075	0.106	0.067	0.071	0.217	579
Los mapas mundiales	0.116	0.112	0.131	0.139	0.144	0.030	0.101	0.087	0.084	0.197	471
Los mapas regionales	0.095	0.099	0.103	0.112	0.120	0.076	0.098	0.061	0.035	0.167	619
Diferencias entre plantas y animales	0.074	0.046	0.069	0.139	0.156	0.009	0.072	0.113	0.078	0.153	374
Relaciones ecológicas	0.079	0.067	0.086	0.167	0.061	0.068	0.074	0.074	0.047	0.151	212
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	0.081	0.097	0.134	0.109	0.062	0.012	0.090	0.058	0.061	0.150	274
Los mapas locales	0.079	0.086	0.078	0.095	0.097	0.070	0.117	0.021	0.042	0.143	609
Construir la demostración de un hecho o un evento	0.099	0.059	0.108	0.129	0.144	0.033	0.021	0.058	0.049	0.143	336
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0.095	0.082	0.063	0.099	0.151	0.036	0.070	0.013	0.071	0.140	517
Historia del universo y del planeta	0.134	0.170	0.033	0.028	0.081	-0.033	0.064	0.035	0.047	0.124	253
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.081	0.063	0.085	0.094	0.092	0.047	0.091	0.035	0.004	0.122	684
La información	0.072	0.057	0.068	0.093	0.072	0.009	0.116	0.033	0.052	0.118	219
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	0.055	0.079	0.036	0.072	0.104	0.013	0.099	0.012	0.094	0.118	704
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	0.051	0.064	0.092	0.113	0.087	0.032	0.060	0.036	0.020	0.114	452
La gravedad	0.048	0.022	0.046	0.126	0.082	0.046	0.050	0.074	0.060	0.113	143
Los organismos	0.067	0.117	0.037	0.077	0.111	0.007	0.027	0.043	0.039	0.111	241
La evolución de la vida	0.099	0.096	0.036	0.065	0.133	-0.041	0.091	0.017	0.047	0.111	307
La salud	0.079	0.088	0.058	0.062	0.079	0.039	0.067	0.025	0.024	0.111	278
La evolución e historia del hombre	0.094	0.115	0.062	0.078	0.066	-0.014	0.099	0.005	0.002	0.107	339
El tiempo	0.042	0.097	0.110	0.102	0.069	0.034	0.088	-0.012	-0.018	0.106	90
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	0.040	0.078	0.065	0.079	0.096	0.013	0.063	0.012	0.053	0.104	541
Masa, peso, y estados de la materia	0.026	0.099	0.048	0.062	0.062	0.033	0.067	0.103	-0.016	0.103	87
Gérmenes patógenos	0.031	0.068	0.038	0.028	0.060	0.024	0.049	0.046	0.058	0.087	52
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.028	-0.004	0.074	0.090	0.056	0.056	0.050	0.019	0.012	0.075	674
La electricidad	0.032	0.048	0.051	-0.013	0.035	0.039	0.057	0.031	0.053	0.074	74
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	0.041	0.071	0.033	0.041	0.052	-0.003	0.001	0.016	0.057	0.067	137
Dividir	0.046	-0.004	-0.005	0.051	0.061	0.043	0.008	0.066	0.024	0.058	893
Las relaciones sociales	0.089	0.027	0.029	0.074	0.064	-0.018	0.018	-0.020	0.013	0.055	156
El sonido	0.029	0.039	0.048	0.021	0.003	0.031	0.061	-0.018	0.031	0.054	60
La luz	0.020	0.050	0.032	0.012	0.028	0.025	0.048	-0.019	0.026	0.049	58
Movimiento, fuerza y velocidad	0.032	0.089	0.003	-0.008	0.004	0.008	0.003	-0.014	-0.029	0.024	40
Multiplicar	0.014	-0.019	-0.023	0.038	0.031	-0.019	0.001	0.036	0.014	0.012	879
El vacío	-0.001	0.027	0.022	-0.025	-0.026	0.002	-0.015	0.026	-0.033	-0.002	26
Sumar y restar	0.008	0.002	-0.048	-0.038	-0.093	-0.031	-0.021	0.007	-0.012	-0.042	740
Escribir	-0.053	-0.042	-0.080	-0.094	-0.123	-0.030	-0.015	-0.051	-0.007	-0.099	766
Leer	-0.051	-0.056	-0.088	-0.111	-0.119	-0.064	-0.020	-0.015	-0.029	-0.113	769

Tabla 168b

Correlaciones entre la incidencia de selección de la escuela primaria como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Planificar sus actividades para lograr fines	0.025	0.040	0.019	-0.014	0.037	0.043	0.045	0.024	0.020	0.053	229
Apegarse a su programación	0.022	0.012	0.022	0.058	0.028	-0.012	0.003	-0.022	0.027	0.027	256
Crear y/o fabricar objetos para vender	-0.012	-0.016	0.011	0.038	0.047	0.041	-0.026	0.031	0.014	0.024	90
Reflexionar sobre asuntos éticos	0.035	0.010	-0.035	0.028	0.042	0.036	0.058	0.001	-0.051	0.022	272
Tomar posiciones ideológicas	0.010	-0.009	-0.013	0.032	0.018	0.024	-0.016	-0.015	0.047	0.016	325
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	0.010	-0.021	-0.041	0.004	-0.007	0.032	0.028	0.025	0.042	0.016	307
Programar actividades	-0.067	-0.015	-0.014	0.017	0.031	0.039	0.026	-0.028	0.030	0.002	280
Evaluar su propio comportamiento	0.006	0.001	-0.020	0.007	0.026	0.001	-0.010	-0.051	0.031	-0.003	239
Tomar decisiones	0.016	0.020	-0.025	-0.024	-0.058	0.041	0.031	-0.042	0.001	-0.003	223
Evaluar el comportamiento de los demás	-0.005	-0.008	-0.015	0.009	0.017	-0.011	-0.014	-0.054	0.030	-0.012	255
Compartir espacios con compañeros/as	-0.008	0.017	0.015	-0.003	-0.013	-0.007	-0.050	-0.031	0.004	-0.014	322
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	-0.004	-0.010	-0.022	-0.001	-0.007	-0.017	-0.041	-0.017	0.010	-0.023	140
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	-0.010	-0.054	-0.048	0.004	0.029	-0.036	-0.034	0.004	-0.003	-0.036	93
Trabajar en equipo	-0.003	-0.037	-0.029	-0.026	-0.025	-0.006	0.003	-0.064	-0.003	-0.041	610

Adquisición de conocimientos en la escuela secundaria y desempeño lingüístico

La Tabla 169a muestra los coeficientes de correlación entre la adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo en la secundaria y la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen. Notablemente, sólo la adquisición de un segregado, 'el vacío', en la secundaria, se correlaciona positiva y significativamente con el desempeño global, debido un desempeño eficiente en léxico. La adquisición en este sitio de 7 segregados más se correlaciona positivamente con el desempeño global, aunque el valor del coeficiente no es muy alto. Estos segregados son en su mayoría del área de la física, y se espera que se adquieran en la secundaria. Las correlaciones de la secundaria como sitio de adquisición de estos ocho segregados, con la eficiencia en los dominios lingüísticos se muestran, en su mayoría, positivas pero no significativas, excepto en razonamiento GMV y en deletreo y acentuación, donde muestran correlaciones negativas.

Puede verse que abundan los valores negativos de correlación, lo que indica que la secundaria no es un buen lugar para adquirir la mayoría de estos segregados, en relación con la eficiencia lingüística. La secundaria como sitio de adquisición de 5 segregados muestra correlaciones negativas y significativas. Notablemente, cuatro de estos segregados se refieren al conocimiento de mapas, en las cuatro escalas incluidas. Estas correlaciones se mostraron muy positivas cuando el sitio de adquisición es la primaria.

Tabla 169a

Correlaciones entre la incidencia de selección de la escuela secundaria como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
El vacío	0.070	0.064	0.063	0.139	0.096	0.048	0.042	0.068	-0.023	0.115	816
Movimiento, fuerza y velocidad	-0.018	-0.025	0.038	0.077	0.033	0.022	0.023	0.069	0.041	0.051	899
Gérmenes patógenos	0.036	0.007	0.069	0.038	0.073	0.022	-0.011	0.014	-0.013	0.046	676
El sonido	-0.011	0.017	0.054	0.061	0.064	0.019	0.017	0.029	-0.017	0.045	821
La luz	-0.005	-0.010	0.060	0.065	0.043	0.032	0.017	0.034	-0.038	0.036	824
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	0.021	-0.022	0.001	0.043	0.032	0.029	0.020	0.011	-0.036	0.016	787
La electricidad	-0.017	-0.002	0.022	0.069	0.023	0.019	0.028	-0.018	-0.029	0.016	815
Las relaciones sociales	-0.043	-0.041	0.010	0.049	0.031	0.030	0.021	0.022	-0.031	0.003	634
El tiempo	0.039	-0.038	-0.028	0.004	0.015	0.035	-0.013	-0.004	-0.020	-0.005	776
Relaciones ecológicas	0.002	-0.005	-0.019	-0.045	0.033	0.007	0.009	-0.004	-0.017	-0.010	606
Escribir	0.007	0.021	0.002	-0.011	-0.032	-0.059	0.016	-0.031	0.006	-0.015	4
Leer	-0.025	0.027	0.037	0.006	-0.073	-0.040	0.005	-0.061	0.022	-0.017	4
Los organismos	-0.038	-0.085	0.029	0.001	-0.038	0.028	0.015	0.001	-0.018	-0.026	633
Masa, peso, y estados de la materia	-0.012	-0.046	-0.012	0.006	-0.018	-0.013	-0.018	-0.054	0.019	-0.033	856
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	0.010	0.007	-0.052	-0.032	-0.005	-0.011	-0.045	-0.027	-0.012	-0.034	426
La evolución de la vida	-0.055	-0.049	-0.001	-0.002	-0.077	0.063	-0.056	0.020	-0.020	-0.035	611
La gravedad	-0.015	0.010	-0.005	-0.045	-0.018	0.002	-0.006	-0.043	-0.054	-0.036	768
Sumar y restar	-0.054	0.028	0.000	-0.023	-0.032	-0.027	-0.035	-0.075	0.027	-0.036	2
La evolución e historia del hombre	-0.056	-0.070	-0.015	-0.021	-0.025	0.032	-0.062	0.031	0.010	-0.038	590
La salud	-0.013	-0.053	0.007	-0.011	-0.032	-0.010	-0.048	-0.007	-0.021	-0.041	511
La información	-0.009	-0.011	-0.015	-0.041	-0.006	0.004	-0.061	-0.024	-0.045	-0.044	474
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	-0.015	-0.054	-0.066	-0.013	0.004	0.038	-0.021	-0.040	-0.040	-0.047	597
Historia del universo y del planeta	-0.059	-0.083	0.005	0.035	-0.026	0.021	-0.093	0.020	-0.027	-0.048	670
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	-0.051	-0.036	-0.004	-0.013	-0.068	-0.014	-0.029	0.037	-0.052	-0.048	381
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	-0.005	0.015	-0.069	-0.050	-0.028	-0.029	-0.033	-0.026	-0.026	-0.050	156
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	-0.023	-0.043	-0.040	-0.039	-0.053	-0.001	-0.049	0.020	-0.040	-0.056	390
Multiplicar	-0.052	0.016	-0.069	-0.057	-0.069	-0.026	-0.006	-0.076	0.006	-0.065	4
Construir la demostración de un hecho o un evento	-0.054	-0.036	-0.046	-0.026	-0.035	-0.010	-0.017	-0.050	-0.039	-0.068	477
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	-0.042	-0.050	-0.086	-0.062	-0.060	-0.035	-0.083	0.014	-0.010	-0.086	212
Diferencias entre plantas y animales	-0.019	-0.020	-0.038	-0.118	-0.118	0.032	-0.066	-0.093	-0.040	-0.093	475
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	-0.016	-0.013	-0.049	-0.085	-0.081	-0.020	-0.073	-0.006	-0.116	-0.094	240
Los mapas mundiales	-0.039	-0.047	-0.073	-0.055	-0.080	-0.008	-0.081	-0.064	-0.076	-0.109	387
Dividir	-0.082	-0.019	-0.083	-0.082	-0.075	-0.046	-0.003	-0.100	-0.056	-0.113	9
Los mapas locales	-0.073	-0.097	-0.074	-0.027	-0.056	-0.043	-0.086	-0.007	-0.060	-0.115	217
Los mapas regionales	-0.060	-0.064	-0.074	-0.040	-0.068	-0.063	-0.085	-0.039	-0.066	-0.120	221
Los mapas nacionales	-0.078	-0.057	-0.095	-0.061	-0.058	-0.050	-0.091	-0.034	-0.055	-0.123	292

También es notable que las habilidades básicas de leer, escribir, sumar y restar, de las que se esperaría una correlación muy negativa si se adquirieran en la secundaria, efectivamente muestran una correlación negativa, pero moderada. Esto se debe, probablemente, al reducidísimo número de sujetos que declararon haber adquirido estas habilidades en la secundaria.

Tabla 169b

Correlaciones entre la incidencia de selección de la escuela secundaria como sitio de adquisición de segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Incidencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	0.023	0.033	0.050	0.034	0.021	0.023	0.016	0.022	0.013	0.051	266
Crear y/o fabricar objetos para vender	0.041	-0.021	0.037	0.074	0.059	0.006	0.019	0.051	-0.031	0.042	240
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	0.089	0.046	-0.018	0.023	0.013	-0.001	-0.009	0.042	-0.043	0.031	224
Apegarse a su programación	0.024	0.025	-0.008	-0.028	0.009	-0.024	-0.036	0.044	-0.012	0.001	369
Tomar posiciones ideológicas	0.037	0.003	0.026	-0.006	0.014	-0.018	-0.014	-0.029	-0.052	-0.010	243
Evaluar su propio comportamiento	0.007	0.023	-0.036	-0.038	-0.033	0.011	0.014	-0.041	-0.011	-0.018	372
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	-0.011	-0.015	-0.023	0.042	-0.009	-0.016	0.027	-0.029	-0.037	-0.018	288
Reflexionar sobre asuntos éticos	-0.015	-0.008	-0.002	-0.033	-0.034	0.014	-0.021	-0.048	0.040	-0.019	401
Evaluar el comportamiento de los demás	-0.024	0.013	-0.008	-0.031	-0.041	-0.005	-0.013	-0.045	-0.006	-0.030	397
Programar actividades	0.004	0.002	-0.021	-0.053	-0.039	0.000	-0.050	0.017	-0.027	-0.031	385
Planificar sus actividades para lograr fines	0.024	0.018	-0.059	-0.039	-0.019	-0.046	-0.043	-0.033	-0.043	-0.049	365
Compartir espacios con compañeros/as	0.015	-0.029	-0.041	-0.059	-0.051	-0.063	-0.025	0.047	-0.053	-0.054	47
Tomar decisiones	-0.010	0.045	-0.031	-0.061	-0.021	-0.039	-0.083	-0.024	-0.065	-0.057	278
Trabajar en equipo	-0.073	-0.010	-0.079	-0.070	-0.055	-0.061	0.012	-0.028	-0.056	-0.088	85

La Tabla 169b muestra los coeficientes de correlación entre la adquisición de segregados de conocimiento del segundo grupo en la secundaria y la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y en desempeño global en el Examen. Ningún segregado muestra correlación positiva y significativa con el desempeño global en Examen, cuando el sitio de su adquisición es la secundaria. Diez segregados muestran correlaciones negativas aunque moderadas. En toda la tabla no encontramos correlaciones significativas, ni positivas ni negativas. Significa que la secundaria se muestra como un sitio neutral para la adquisición de estos segregados, en lo que respecta a la eficiencia lingüística.

La secundaria como sitio de adquisición de segregados del conocimiento contribuye, entonces, con sólo un rasgo al factor positivo de adquisición de segregados del conocimiento.

Tabla 170a

Correlaciones entre la incidencia de selección de la edad de adquisición de segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Relaciones ecológicas	0.077	0.039	0.069	0.096	0.105	0.060	0.064	0.070	0.033	0.125
El vacío	0.059	0.077	0.077	0.133	0.095	0.058	0.044	0.065	-0.017	0.121
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	0.063	0.027	0.047	0.104	0.124	0.049	0.039	0.021	0.004	0.094
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0.028	0.031	0.052	0.101	0.072	0.045	0.048	0.077	-0.001	0.091
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	0.067	0.012	0.041	0.113	0.098	0.054	0.035	0.009	0.011	0.087
Historia del universo y del planeta	0.040	-0.001	0.056	0.111	0.040	0.072	0.001	0.089	0.010	0.085
Movimiento, fuerza y velocidad	-0.016	0.014	0.073	0.081	0.057	0.049	0.023	0.079	0.040	0.082
La evolución de la vida	0.037	0.015	0.061	0.087	0.056	0.046	0.021	0.053	0.023	0.082
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	0.064	0.072	0.019	0.095	0.112	0.028	-0.023	0.029	-0.015	0.077
El sonido	-0.009	0.008	0.107	0.070	0.103	0.051	0.054	0.011	-0.001	0.076
La luz	0.004	0.004	0.092	0.071	0.092	0.071	0.061	0.025	-0.026	0.076
La evolución e historia del hombre	0.011	0.009	0.045	0.060	0.061	0.046	0.028	0.033	0.049	0.070
Gérmenes patógenos	0.047	0.021	0.090	0.050	0.105	0.026	0.003	0.026	-0.015	0.069
Construir la demostración de un hecho o un evento	0.041	0.014	0.056	0.109	0.112	0.021	0.006	0.005	-0.008	0.067
Los mapas nacionales	0.048	0.040	0.047	0.096	0.086	0.012	-0.013	0.011	-0.001	0.065
Las relaciones sociales	0.011	-0.032	0.061	0.105	0.102	0.048	0.042	0.033	-0.023	0.063
La electricidad	-0.018	-0.007	0.087	0.068	0.076	0.065	0.050	0.006	-0.006	0.062
Los mapas mundiales	0.075	0.053	0.043	0.073	0.064	0.020	-0.006	-0.005	-0.022	0.060
La gravedad	0.025	0.017	0.045	0.053	0.053	0.059	0.040	0.009	-0.015	0.057
El tiempo	0.055	0.005	0.028	0.055	0.070	0.073	0.021	-0.007	-0.024	0.054
Los organismos	-0.014	-0.035	0.081	0.068	0.053	0.037	0.035	0.027	-0.010	0.044
Masa, peso, y estados de la materia	-0.022	0.008	0.042	0.046	0.033	0.014	0.039	0.000	0.021	0.036
La información	0.045	0.018	0.039	0.027	0.059	0.025	0.007	-0.016	-0.025	0.035
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	-0.007	0.020	0.010	0.036	0.012	0.009	0.016	0.019	0.030	0.031
Los mapas regionales	0.025	0.012	0.017	0.066	0.047	0.002	-0.004	0.015	-0.031	0.027
La salud	0.006	-0.021	0.074	0.043	0.030	0.021	0.007	0.002	-0.016	0.026
Los mapas locales	-0.018	-0.057	-0.017	0.063	0.049	0.037	0.019	0.019	-0.004	0.012
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.007	0.025	-0.010	0.027	0.021	-0.012	0.021	-0.002	-0.022	0.010
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	0.044	-0.010	-0.010	0.025	0.007	0.009	-0.042	0.036	-0.046	0.001
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	-0.001	-0.008	-0.026	0.004	0.017	0.022	-0.031	0.003	-0.005	-0.006
Diferencias entre plantas y animales	0.020	-0.013	0.026	-0.051	-0.004	0.052	-0.021	-0.050	0.001	-0.006
Dividir	-0.036	0.002	-0.025	-0.028	-0.032	0.024	-0.016	-0.037	-0.047	-0.039
Multiplicar	-0.075	-0.016	-0.059	-0.039	-0.042	-0.003	-0.057	-0.037	-0.032	-0.075
Sumar y restar	-0.055	-0.019	-0.090	-0.105	-0.115	-0.037	-0.036	-0.044	-0.053	-0.111
Escribir	-0.079	-0.023	-0.061	-0.087	-0.091	-0.033	-0.066	-0.066	-0.045	-0.112

Edad de adquisición de conocimientos y desempeño lingüístico

La Tabla 170a muestra los coeficientes de correlación entre la edad de adquisición de los segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen. Es importante aclarar que ésta no es una variable binaria, sino que toma 14 valores distintos, desde los 4 años de edad hasta los 18. De esta manera, el signo del coeficiente de correlación cobra mayor significado: cuando es positivo, significa que **a mayor edad de adquisición mayor eficiencia lingüística**, ó **a menor edad de adquisición, menor eficiencia lingüística**, ya sea en el dominio especificado o en desempeño global. Dicho de otra manera, las correlaciones positivas indican que es más beneficioso, respecto a la eficiencia lingüística, adquirir tales segregados a edad mayor. Cuando el coeficiente de correlación es negativo significa que **a menor edad de adquisición, mayor eficiencia lingüística**, ó **a mayor edad de adquisición, menor eficiencia lingüística**, ya sea en el dominio especificado o en desempeño global. Dicho de otra manera, las correlaciones negativas indican que es más beneficioso, respecto a la eficiencia lingüística, adquirir tales segregados a una edad menor.

Puede verse en la Tabla 170a que los valores negativos de correlación son acaparados por los segregados más básicos de conocimiento: leer, escribir, sumar y restar, multiplicar y dividir; además, los tres primeros presentan correlaciones negativas y significativas con el desempeño global en el examen y con el dominio de lectura. Significa que estos segregados deben ser adquiridos a una edad muy temprana (entre 4 y 6 años), a riesgo de llegar a la adolescencia con deficiencias lingüísticas en todos los dominios lingüísticos incluidos en el Examen, y que pueden ser muy pronunciadas en lectura.

En la Tabla 170a puede apreciarse también una alta concentración de valores negativos de correlación, aunque moderados, en el dominio de razonamiento GMV. Significa que la mayoría de los segregados, cuando son adquiridos a una edad mayor, no contribuyen al desarrollo de este tipo de razonamiento.

El caso contrario se presenta sólo en dos segregados que muestran correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen: *‘el vacío’* y *‘las relaciones ecológicas’*. Además, se presentan 7 segregados que se correlacionan positiva y significativamente con los dominios de léxico y lectura, 5 de ellos relacionados con áreas de las ciencias duras. Estos resultados indican que es beneficioso, en lo que respecta a la eficiencia lingüística, que estos segregados sean adquiridos a edades mayores.

La Tabla 170b muestra los coeficientes de correlación entre la edad de adquisición de los segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen. Puede verse que solamente un segregado alcanza una correlación positiva y significativa con el desempeño global en el Examen: *‘Ahorrar y hacer crecer los ahorros’*. Esto significa que resulta benéfico para la eficiencia lingüística que este segregado sea adquirido a una edad mayor.

Dos segregados se correlacionaron negativa, aunque moderadamente, con el desempeño global: *‘Compartir espacios con compañeros/as’* y *‘Trabajar en equipo’*, curiosamente

muy relacionados. Significa que es beneficioso para la eficiencia lingüística que estos segregados se adquieran a una edad menor.

Tabla 170b

Correlaciones entre la incidencia de selección de la edad de adquisición de segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	0.082	0.008	0.090	0.129	0.068	0.012	0.031	0.084	0.031	0.108
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	0.010	-0.035	0.126	0.132	0.096	0.023	0.025	0.059	0.059	0.095
Reflexionar sobre asuntos éticos	0.059	0.023	0.091	0.057	0.045	0.027	0.034	0.012	0.054	0.084
Crear y/o fabricar objetos para vender	0.038	-0.030	0.104	0.141	0.093	0.025	-0.007	0.066	0.010	0.083
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	0.067	0.030	0.044	0.101	0.057	-0.006	0.049	0.032	0.033	0.083
Apegarse a su programación	0.059	0.006	0.069	0.090	0.056	-0.048	0.002	0.084	0.056	0.075
Planificar sus actividades para lograr fines	0.063	0.033	0.040	0.038	0.070	-0.029	-0.009	0.045	0.043	0.060
Tomar posiciones ideológicas	0.096	-0.018	0.091	0.070	0.083	-0.006	-0.019	-0.020	0.003	0.052
Evaluar el comportamiento de los demás	0.057	0.001	0.040	0.022	0.025	0.024	-0.007	0.040	0.039	0.051
Evaluar su propio comportamiento	0.031	0.006	0.048	-0.005	0.009	0.011	0.019	0.000	0.019	0.030
Programar actividades	0.012	-0.029	0.044	0.027	0.020	-0.011	-0.003	0.039	0.027	0.024
Tomar decisiones	0.048	0.047	0.032	-0.022	0.000	-0.003	-0.051	0.009	-0.018	0.013
Compartir espacios con compañeros/as	0.049	0.002	0.017	-0.022	-0.040	-0.066	-0.039	-0.013	-0.015	-0.025
Trabajar en equipo	-0.007	0.004	-0.034	-0.044	-0.031	-0.072	-0.002	-0.058	-0.037	-0.059

La edad de adquisición de conocimientos contribuye, entonces, con 3 segregados al factor positivo de adquisición de conocimientos.

Preferencia por segregados de conocimiento y desempeño lingüístico

El Cuestionario abordó este elemento en la vida de los sujetos solicitando que calificaran su preferencia por cada uno de los segregados de conocimiento de ambos grupos usando una clave que incluía cuatro valores, de -1 a 2.

La Tabla 171a muestra los coeficientes de correlación entre la calificación de preferencia por los segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen. Puede verse que 8 segregados alcanzan correlaciones positivas y significativas con el desempeño global. 5 de éstos se refieren a actividades directamente relacionadas con el desarrollo del lenguaje (de hecho, todas las actividades de este tipo incluidas en la lista). Los ocho segregados se correlacionan positiva y significativamente con la eficiencia en el dominio de léxico, y 5 de éstos con la eficiencia el dominio de lectura y 4 con el dominio de deletreo.

Tabla 171a

Correlaciones entre la incidencia de calificación de preferencia por los segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Relaciones ecológicas	0.118	0.056	0.088	0.141	0.116	0.073	0.075	0.002	0.051	0.148
Leer	0.084	0.071	0.107	0.157	0.148	0.030	0.009	0.043	-0.005	0.129
Escribir	0.118	0.099	0.109	0.130	0.119	0.046	-0.012	0.005	0.003	0.128
Las relaciones sociales	0.107	0.049	0.089	0.128	0.122	0.020	0.034	0.028	0.015	0.119
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.089	0.086	0.035	0.119	0.078	0.051	0.049	0.027	0.024	0.118
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	0.060	0.023	0.042	0.129	0.133	0.068	0.043	0.058	0.029	0.116
La información	0.112	0.066	0.069	0.122	0.087	0.015	0.042	0.049	-0.005	0.114
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.065	0.083	0.043	0.107	0.053	0.039	0.050	0.038	0.014	0.104
La salud	0.058	0.057	0.034	0.078	0.100	0.033	0.042	-0.006	0.059	0.094
Los organismos	0.035	0.033	0.030	0.050	0.056	0.033	0.016	-0.017	0.044	0.059
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	0.074	0.025	0.008	0.083	0.064	0.023	0.005	-0.038	0.029	0.055
Construir la demostración de un hecho o un evento	0.023	-0.027	0.030	0.076	0.109	0.041	0.014	0.012	0.014	0.053
El tiempo	0.059	0.033	-0.023	0.077	0.053	0.042	0.019	-0.031	0.028	0.053
Diferencias entre plantas y animales	0.082	0.016	0.034	0.082	0.095	-0.017	0.025	-0.049	0.008	0.052
Gérmenes patógenos	0.043	0.039	0.013	0.068	0.057	0.004	0.026	0.006	-0.005	0.050
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	0.038	-0.001	-0.001	0.088	0.028	0.040	0.011	0.001	0.025	0.046
Los mapas mundiales	0.074	0.061	-0.019	0.039	0.034	0.047	-0.014	-0.044	0.008	0.042
La evolución de la vida	0.068	0.035	0.040	0.039	0.044	0.007	0.003	-0.023	-0.012	0.041
Los mapas nacionales	0.066	0.022	-0.019	0.018	0.044	0.019	0.000	-0.011	-0.015	0.025
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0.048	0.018	-0.024	0.042	0.036	0.014	0.002	-0.035	0.015	0.023
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	0.075	0.018	-0.028	0.010	0.048	0.018	-0.020	-0.046	0.012	0.018
El vacío	0.015	0.024	-0.063	0.062	0.034	0.029	-0.008	-0.020	0.007	0.016
La evolución e historia del hombre	0.027	0.043	0.003	0.004	0.030	-0.002	-0.009	-0.056	-0.001	0.010
Historia del universo y del planeta	0.052	0.020	-0.058	0.017	0.033	0.008	-0.005	-0.043	0.002	0.005
Sumar y restar	0.030	0.021	-0.025	0.018	0.040	-0.049	-0.050	-0.020	0.056	0.005
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	0.036	-0.002	-0.048	0.008	0.026	-0.010	-0.017	-0.035	0.052	0.002
El sonido	0.019	0.006	-0.036	-0.009	0.046	0.036	-0.003	-0.039	-0.012	0.001
La luz	0.010	0.018	-0.053	0.001	0.025	-0.001	0.005	-0.054	0.031	-0.004
La gravedad	0.004	0.004	-0.058	0.003	-0.019	0.070	-0.036	-0.027	0.014	-0.006
Los mapas locales	0.038	0.014	-0.037	-0.028	0.005	0.027	-0.040	-0.045	-0.036	-0.020
Los mapas regionales	0.028	-0.011	-0.042	-0.005	-0.005	0.028	-0.026	-0.044	-0.035	-0.024
Multiplicar	-0.009	0.003	-0.064	0.002	0.025	-0.021	-0.087	-0.030	0.048	-0.028
Masa, peso, y estados de la materia	-0.022	0.022	-0.082	-0.025	-0.047	0.027	-0.012	-0.032	0.006	-0.029
Movimiento, fuerza y velocidad	-0.020	0.001	-0.103	-0.043	-0.035	0.055	-0.029	-0.034	0.002	-0.040
La electricidad	0.007	-0.007	-0.093	-0.040	-0.002	0.015	-0.027	-0.061	0.001	-0.043
Dividir	-0.035	-0.005	-0.084	-0.024	-0.014	-0.028	-0.079	-0.028	0.071	-0.045

Nueve segregados se correlacionan negativa, aunque moderadamente, con el desempeño global, cinco de ellos relacionados con el área de física. Notablemente, la mayoría de estos segregados se correlacionan positivamente con el dominio de razonamiento GMV, aunque estén ubicados en la parte más inferior de la tabla y se correlacionen negativamente con la eficiencia en la mayoría de los dominios. En la parte media de la tabla, los valores negativos se muestran muy concentrados en los dominios de derivación y razonamiento verbal, y en menor medida en el dominio de cohesión.

La Tabla 171b muestra los coeficientes de correlación entre la calificación de preferencia por los segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen.

Tabla 171b

Correlaciones entre la incidencia de calificación de preferencia por los segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	0.154	0.037	0.113	0.174	0.148	0.038	0.036	0.047	0.056	0.162
Evaluar su propio comportamiento	0.090	0.026	0.097	0.103	0.088	0.021	0.015	0.025	0.063	0.108
Reflexionar sobre asuntos éticos	0.081	0.022	0.080	0.099	0.094	-0.002	0.046	0.027	0.048	0.100
Tomar decisiones	0.071	0.042	0.041	0.068	0.046	0.004	0.027	0.083	0.046	0.090
Tomar posiciones ideológicas	0.112	-0.010	0.079	0.115	0.053	-0.013	-0.008	0.032	0.057	0.083
Planificar sus actividades para lograr fines	0.054	-0.004	0.043	0.071	0.051	0.034	0.040	0.084	0.022	0.080
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	0.036	-0.035	0.072	0.098	0.044	0.045	0.017	0.057	0.034	0.072
Apegarse a su programación	0.070	-0.024	0.035	0.085	-0.021	0.043	0.034	0.048	0.015	0.059
Crear y/o fabricar objetos para vender	-0.026	-0.042	0.036	0.072	0.060	0.067	0.040	-0.005	0.013	0.038
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	0.009	-0.070	0.041	0.116	0.072	0.041	-0.039	0.010	0.040	0.038
Programar actividades	0.057	-0.027	-0.014	0.030	0.025	0.036	0.029	0.030	0.015	0.035
Evaluar el comportamiento de los demás	0.032	-0.033	0.050	0.080	0.060	0.002	-0.020	-0.016	0.037	0.034
Trabajar en equipo	0.002	-0.038	-0.019	0.024	0.047	-0.021	0.006	0.039	0.053	0.015
Compartir espacios con compañeros/as	0.042	-0.008	-0.013	0.024	-0.015	0.018	-0.018	0.001	0.000	0.007

Puede verse que tres segregados alcanzan correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen, y, curiosamente, los tres se refieren a actividades de reflexión sobre asuntos de la realidad, sobre el propio comportamiento, y sobre ética. ‘*Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos*’, que ocupa el primer lugar de la tabla, se correlaciona positiva y significativamente con los dominios de deletreo, derivación, léxico y lectura.

En el panorama brindado por esta tabla escasean los valores negativos, excepto por una notable concentración de éstos en el dominio de acentuación.

La calificación de preferencia por los segregados de conocimiento nos brinda, entonces, 11 rasgos para conformar el factor positivo de segregados de conocimiento.

Utilidad de los segregados de conocimiento y desempeño lingüístico

Este componente se abordó en el Cuestionario solicitando a los sujetos que calificaran la utilidad de cada segregado de conocimiento, de los dos grupos, usando una clave con cinco valores, de 0 a 4.

La Tabla 104a muestra los coeficientes de correlación entre la calificación de utilidad para los segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen.

Puede apreciarse en esta tabla que la calificación de utilidad para los segregados del primer grupo es notablemente más neutra, respecto a la correlación con la eficiencia lingüística, que la calificación de preferencia. Solamente un segregado alcanza una correlación positiva y significativa con el desempeño global, ‘*la información*’ y ningún segregado guarda correlación negativa con este desempeño. Notablemente, las correlaciones negativas con esta calificación de utilidad se concentran en los dominios de construcción, cohesión y razonamiento verbal.

La Tabla 104b muestra los coeficientes de correlación entre la calificación de utilidad para los segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global en el Examen. El panorama de correlación brindado por esta tabla es muy distinto. 10 de los 14 segregados de este grupo muestran correlaciones positivas y significativas con el desempeño global en el Examen. 8 de éstos muestran una correlación positiva y significativa con la eficiencia en el dominio de léxico.

Los valores negativos escasean, y hay una ligera tendencia a concentrarse en el dominio de cohesión, y en mucho menor medida en el dominio de acentuación. Notablemente, al final de la tabla, con las correlaciones menores, encontramos tres segregados que se refieren a relaciones de socialización.

Este componente de utilidad de los segregados de conocimiento contribuye, entonces, con 11 rasgos para conformar el factor positivo de segregados de conocimiento.

Tabla 104a

Correlaciones entre la incidencia de calificación de utilidad de los segregados de conocimiento del primer grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
La información	0.133	0.065	0.114	0.131	0.095	-0.036	0.014	0.035	0.007	0.113
Los organismos	0.108	0.042	0.111	0.102	0.068	-0.020	-0.001	0.018	0.049	0.099
Las relaciones sociales	0.124	0.039	0.154	0.125	0.107	-0.067	-0.001	0.013	-0.005	0.096
Construir la demostración de un hecho o un evento	0.087	0.030	0.071	0.135	0.138	-0.046	0.035	0.016	0.018	0.092
La salud	0.096	0.069	0.088	0.092	0.076	-0.048	0.005	0.002	0.043	0.088
Escribir	0.076	0.055	0.061	0.060	0.077	0.002	0.044	-0.012	0.040	0.084
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	0.092	0.018	0.048	0.108	0.146	-0.010	0.028	-0.004	0.001	0.080
Relaciones ecológicas	0.109	0.020	0.082	0.119	0.093	-0.022	-0.012	-0.009	0.024	0.079
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.098	0.031	0.069	0.122	0.103	-0.024	0.015	0.004	-0.016	0.077
El tiempo	0.089	0.030	0.069	0.124	0.086	-0.023	0.008	-0.006	0.016	0.077
Gérmenes patógenos	0.089	0.002	0.105	0.105	0.050	-0.014	-0.030	0.037	0.027	0.074
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0.085	0.037	0.032	0.079	0.105	0.014	0.009	-0.015	0.010	0.071
La luz	0.087	0.041	0.071	0.084	0.046	-0.029	-0.019	-0.004	0.047	0.067
El vacío	0.086	-0.001	0.028	0.132	0.080	-0.009	0.003	-0.005	0.018	0.063
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	0.084	0.030	0.025	0.094	0.065	-0.034	0.015	-0.020	0.053	0.062
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	0.079	0.044	0.070	0.122	0.083	-0.036	-0.006	-0.006	-0.031	0.061
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	0.099	0.046	0.013	0.050	0.083	0.009	-0.014	-0.033	0.036	0.060
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	0.088	0.047	0.025	0.057	0.076	-0.014	-0.005	0.006	0.008	0.059
La evolución de la vida	0.093	0.021	0.074	0.068	0.057	-0.044	0.001	0.003	0.013	0.056
La evolución e historia del hombre	0.098	0.019	0.075	0.071	0.052	-0.044	-0.005	-0.024	0.029	0.054
El sonido	0.056	0.025	0.060	0.052	0.051	-0.007	-0.035	0.010	0.036	0.052
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	0.115	0.035	0.060	0.081	0.028	-0.029	-0.034	-0.039	0.023	0.050
Diferencias entre plantas y animales	0.065	0.013	0.070	0.049	0.051	-0.053	-0.029	0.026	0.032	0.045
Los mapas mundiales	0.074	0.054	0.003	0.062	0.056	-0.016	-0.020	-0.026	0.025	0.045
Masa, peso, y estados de la materia	0.063	0.012	0.029	0.054	0.064	-0.023	-0.024	-0.005	0.049	0.043
Los mapas nacionales	0.086	0.050	0.032	0.054	0.065	-0.035	-0.041	-0.037	0.031	0.043
Leer	0.079	0.045	0.025	0.045	0.062	-0.025	0.002	-0.037	0.012	0.042
Sumar y restar	0.093	0.030	0.009	0.045	0.040	-0.033	0.002	-0.001	0.007	0.039
La electricidad	0.070	0.012	0.062	0.055	0.046	-0.045	-0.030	-0.021	0.047	0.039
Movimiento, fuerza y velocidad	0.046	-0.005	0.040	0.044	0.037	-0.001	-0.006	-0.012	0.051	0.039
Historia del universo y del planeta	0.082	0.008	0.048	0.067	0.057	-0.074	-0.015	-0.011	0.005	0.030
Los mapas regionales	0.083	0.027	0.020	0.054	0.043	-0.028	-0.047	-0.027	0.003	0.026
Los mapas locales	0.079	0.011	0.019	0.041	0.062	-0.013	-0.045	-0.024	-0.002	0.024
La gravedad	0.030	0.026	0.023	0.030	0.030	-0.026	-0.052	0.007	0.028	0.020
Multiplicar	0.066	0.015	-0.005	0.020	0.049	-0.046	0.004	-0.033	0.024	0.017
Dividir	0.033	-0.016	-0.006	0.017	0.051	-0.029	-0.009	-0.020	0.038	0.009

Tabla 104b

Correlaciones entre la incidencia de calificación de utilidad por los segregados de conocimiento del segundo grupo y la eficiencia en los dominios lingüísticos y en desempeño global

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G
Apegarse a su programación	0.111	0.026	0.115	0.172	0.065	0.067	0.042	0.084	0.090	0.161
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	0.129	0.055	0.107	0.188	0.097	0.017	0.020	0.087	0.055	0.155
Reflexionar sobre asuntos éticos	0.094	0.048	0.092	0.149	0.092	0.033	0.023	0.036	0.101	0.139
Planificar sus actividades para lograr fines	0.060	0.029	0.079	0.124	0.038	0.042	0.043	0.094	0.106	0.130
Evaluar su propio comportamiento	0.078	0.025	0.110	0.087	0.069	0.022	0.014	0.063	0.073	0.113
Tomar decisiones	0.028	0.014	0.075	0.098	0.069	0.022	0.045	0.105	0.085	0.112
Crear y/o fabricar objetos para vender	0.027	-0.046	0.077	0.159	0.077	0.076	0.062	0.074	0.032	0.104
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	0.043	-0.014	0.095	0.161	0.058	0.032	0.025	0.058	0.064	0.104
Tomar posiciones ideológicas	0.095	0.008	0.108	0.137	0.061	-0.001	-0.020	0.077	0.045	0.103
Programar actividades	0.045	0.008	0.062	0.113	0.027	0.029	0.035	0.089	0.081	0.102
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	0.039	-0.052	0.090	0.157	0.093	0.044	-0.007	0.068	0.076	0.098
Compartir espacios con compañeros/as	0.069	0.045	0.049	0.081	0.038	0.029	-0.025	0.046	0.047	0.081
Evaluar el comportamiento de los demás	0.023	-0.027	0.058	0.094	0.045	0.041	-0.012	0.079	0.063	0.073
Trabajar en equipo	0.011	0.040	0.004	0.063	0.023	0.039	-0.025	0.061	0.053	0.059

El factor positivo de segregados de conocimiento quedó así constituido por 56 rasgos.

Agrupamientos resultantes del factor positivo de segregados de conocimiento

El factor positivo de escuela y educación formal quedó conformado, entonces, por los siguientes 53 rasgos:

La familia como sitio de adquisición

1. *Leer*
2. *Escribir*
3. *Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos*
4. *Apegarse a su programación*
5. *Planificar sus actividades para lograr fines*
6. *Tomar posiciones ideológicas*
7. *Reflexionar sobre asuntos éticos*

El ambiente como sitio de adquisición

8. *Diferencias entre plantas y animales*

La primaria como sitio de adquisición

9. *Los mapas nacionales*
10. *Los mapas mundiales*

11. *Los mapas regionales*
12. *Diferencias entre plantas y animales*
13. *Relaciones ecológicas*
14. *Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar*
15. *Los mapas locales*
16. *Construir la demostración de un hecho o un evento*
17. *Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.*
18. *Historia del universo y del planeta*
19. *Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo*
20. *La información*
21. *El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo*
22. *Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación*
23. *La gravedad*
24. *Los organismos*
25. *La evolución de la vida*
26. *La salud*
27. *La evolución e historia del hombre*
28. *El tiempo*
29. *La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)*
30. *Masa, peso, y estados de la materia*

La secundaria como sitio de adquisición

31. *El vacío*

La edad de adquisición

32. *Relaciones ecológicas*
33. *El vacío*
34. *Ahorrar y hacer crecer los ahorros*

Calificación de preferencia por los segregados

35. *Relaciones ecológicas*
36. *Leer*
37. *Escribir*
38. *Las relaciones sociales*
39. *Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo*
40. *Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación*
41. *La información*
42. *Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo*
43. *Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos*
44. *Evaluar su propio comportamiento*
45. *Reflexionar sobre asuntos éticos*

Calificación de utilidad de los segregados

46. La información
47. Apegarse a su programación
48. Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos
49. Reflexionar sobre asuntos éticos
50. Planificar sus actividades para lograr fines
51. Evaluar su propio comportamiento
52. Tomar decisiones
53. Crear y/o fabricar objetos para vender
54. Ahorrar y hacer crecer los ahorros
55. Tomar posiciones ideológicas
56. Programar actividades

El factor positivo de segregados de conocimiento quedo, entonces conformado por estos 56 elementos. El intervalo de variación real fue de 2 a 119, y la mediana se ubicó en 87.

Aplicando este factor, la población se dividió en dos grupos: un grupo alto, con los sujetos que lograron valores mayores de 87 de este factor, y un grupo bajo, con los sujetos que lograron valores iguales o menores a 87. La Tabla 173 muestra los PEP para cada grupo, en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Gráfica 19 ilustra estas diferencias.

Tabla 173

PEP de los grupos por factor positivo de segregados de conocimiento, en los diferentes dominios lingüísticos y en desempeño global

GRUPO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL	Número de sujetos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	G	

Población

ALTO	6.7	3.5	5.5	4.6	6.2	3.7	7.2	3.2	3.9	5.0	501
BAJO	6.1	3.1	5.1	3.9	5.7	3.4	6.9	2.7	3.7	4.5	478
Diferencia	0.6	0.4	0.5	0.7	0.5	0.3	0.3	0.5	0.2	0.4	

Mujeres

ALTO	7.0	3.9	5.8	4.8	6.3	3.9	7.6	3.3	3.8	5.2	236
BAJO	6.3	3.6	5.3	4.1	5.9	3.4	7.1	2.9	3.7	4.7	174
Diferencia	0.6	0.3	0.5	0.7	0.4	0.5	0.5	0.5	0.2	0.5	

Varones

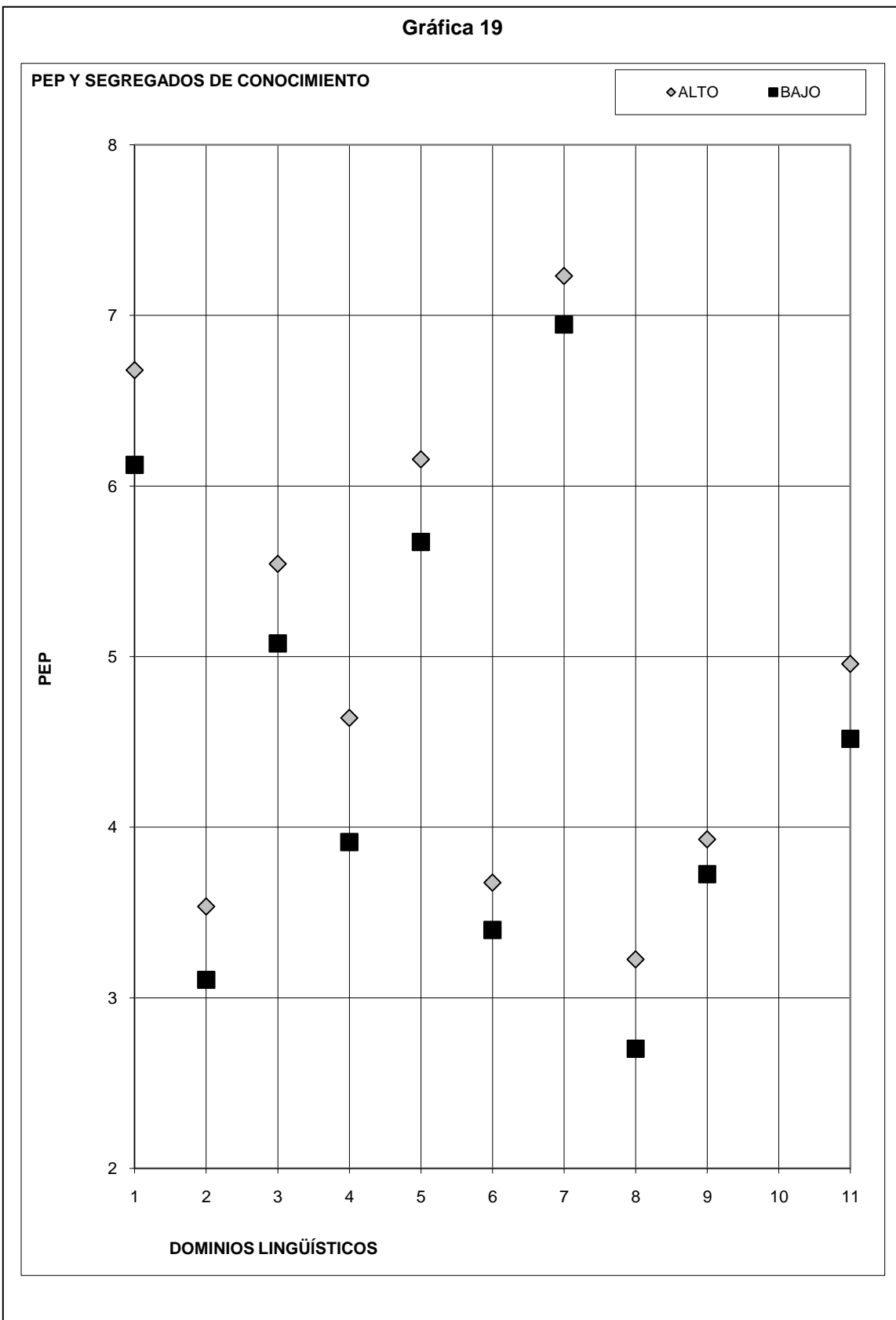
ALTO	6.4	3.2	5.3	4.5	6.0	3.5	6.8	3.1	4.0	4.8	242
BAJO	6.0	2.9	4.9	3.8	5.5	3.4	6.9	2.6	3.7	4.4	327
Diferencia	0.4	0.3	0.3	0.7	0.5	0.1	0.1	0.5	0.3	0.3	

Puede verse que el mayor beneficio de la agrupación se presenta en los dominios de léxico y deletreo, y en menor medida, en derivación, lectura y razonamiento verbal.

Para determinar si las diferencias entre el grupo alto y el bajo son similares en los dos sexos, aplicamos una división posterior por sexo y calculamos los PEP para cada grupo en los dominios lingüísticos y en desempeño global. La Tabla 173 muestra también los valores

obtenidos. Notablemente, son las mujeres las que más beneficio obtienen de los rasgos de vida incluidos en el factor positivo; las diferencias son notables en los dominios de léxico y deletreo, y un poco menores pero significativas en todos los demás dominios excepto en acentuación y razonamiento GMV. Los varones obtienen un beneficio notable en léxico, y un beneficio menor, pero significativo en lectura y en razonamiento verbal.

Gráfica 19



Los dos conjuntos de rasgos significativos:

En resumen, se encontraron 263 rasgos de vida con incidencia positiva y significativamente correlacionados con el desempeño lingüístico, y 270 rasgos de vida con incidencia negativamente correlacionada con este desempeño, aunque sólo 29 de ellos de ellos significativamente. En el ANEXO 5 se muestra la lista de estos rasgos, los positivos primero y después los negativos, agrupados por campo y por área de vida.

Los rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con el desempeño global en el Examen de Español, por campo y por área de vida, fueron:

- 1) Sexo femenino**
- 2) Temas frecuentes en pláticas de familia**
Políticas gubernamentales con efecto nacional
- 3) Materiales impresos en casa**
Cantidad de libros de poesía en casa
Cantidad de libros sobre temas científicos en casa
Cantidad de novelas en casa
Cantidad de revistas de variedades en casa
- 4) Usos de la lengua en la familia y desempeño lingüístico**
Frecuencia de lectura de novelas
Frecuencia de lectura de poesía
Preferencia por conversar con otros miembros de la familia
Preferencias por conversar con amigos
Preferencias por conversar por teléfono
Preferencias por leer novelas
Preferencias por ver películas en la televisión
- 5) Actividades escolares en la secundaria**
Creación de composiciones sobre temas nacionales o mundiales
Creación de composiciones sobre temas locales o familiares
- 6) Preferencias por actividades escolares**
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
- 7) Segregados de conocimiento, sitio de adquisición**
Mapas nacionales adquiridos en la primaria

Puede notarse en este conjunto una predominancia de los rasgos que describen *sucesos lingüísticos en familia*, sobre todo en lo referente a la cantidad y calidad de los materiales impresos en la casa, así como su uso y la calidad de éste. También tenemos una fuerte presencia de las preferencias de los sujetos por ciertos usos de la lengua; esto es interesante porque, más allá de lo obvio, indica una capacidad, una posibilidad, en el sujeto por *optar* por estos rasgos como preferidos; dicho de otra manera, el hecho de que le guste hacer algo implica que tiene la posibilidad de hacerlo: la cantidad presente en la casa de ciertos materiales, la frecuencia de uso de tales materiales, y la preferencia por estos materiales parecen estar ligadas entre sí, asociadas a un mejor desempeño lingüístico.

Si bien estos resultados apoyan la propuesta de Halliday sobre el papel del sitio que la microcultura familiar asigna a la lengua escrita, y a la lengua estándar, en el desempeño lingüístico del sujeto en el ambiente escolar, también nos hablan de la expresión real de tal sitio, la experiencia del sujeto en un ambiente regido por este sitio; es decir, la microcultura familiar asigna un sitio a la lengua escrita, pero además, se compromete con esta asignación en los hechos cotidianos familiares, creando una atmósfera particular coherente con tal asignación. De hecho, es sólo a través de esta expresión concreta (i. e. cuántos libros hay en la casa y sobre qué, cuántas revistas, cuántos periódicos, y por otro lado, cuántas personas los leen y los comentan) que podemos saber que tal asignación existe. Es la forma particular que toma el espacio enunciativo de Foucault.

El conjunto incluye, además, un número rasgos referentes al gusto personal del sujeto por la socialización verbalizada, realizada en la conversación. Estos rasgos también implican una libertad, en términos de posibilidad física, del sujeto para poner en marcha tales rasgos de preferencia; por ejemplo el uso del teléfono para conversar implica la accesibilidad a tal aparato, no solamente para el sujeto, sino para su o sus interlocutores, una accesibilidad que no puede garantizarse para toda la población; es decir, pues, indica una situación familiar tanto física como económica.

Por otro lado, los rasgos de vida con menor coeficiente de correlación con el desempeño global en el Examen de Español, por campo y por área de vida, fueron:

1) Sexo Masculino

2) Paisaje

Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas

3) Ocupación

Empleados y artesanos bajos

4) Actividades frecuentes

Deportivas

Juega fútbol llanero o algún practica algún deporte

5) Sitios frecuentes

Campos de cultivo

6) Ubicación de la escuela secundaria

Un pueblo pequeño

7) Infraestructura y facilidades de la escuela secundaria

Un grupo y un salón por grado

8) Edad de adquisición de conocimientos

Sumar y restar

Escribir

Leer

9) Adquisición de conocimientos en la primaria

Leer

10) Adquisición de conocimientos en la secundaria

Dividir

Los mapas locales

Los mapas regionales

Los mapas nacionales

11) Relación con la escuela secundaria

No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado

Dado que al observar los dos conjuntos de rasgos es fácil considerarlos como si describieran situaciones familiares opuestas, parece necesario aclarar aquí que el tratamiento estadístico aplicado no permite la aseveración de que los rasgos de cada conjunto se están presentando *al mismo tiempo* en una situación familiar. En primer lugar, los conjuntos fueron creados tomando como criterio el coeficiente de correlación de cada rasgo *por separado* con el desempeño lingüístico global en el Examen de Español. Los rasgos del primer conjunto presentaron todos, y cada uno por separado, un coeficiente positivo y significativo con este desempeño, mientras que los rasgos del segundo conjunto presentaron todos, cada uno por separado, un coeficiente negativo y significativo, con este desempeño. Dicho de otra manera, aquí sólo podemos afirmar que cada uno de estos rasgos de vida se correlaciona positiva o negativamente con el desempeño lingüístico.

En segundo lugar, que el criterio de inclusión en uno u otro conjunto resulte en una diferencia tan notable entre los dos conjuntos, es apenas lógico y habla más bien de la ingenuidad y compromiso de los sujetos al responder cada uno de los dos instrumentos. Pero es imposible saber si un sujeto con buen desempeño en el Examen vive en una casa donde tiene acceso a materiales impresos, los lee y le gusta leerlos, y al mismo tiempo sale algunas tardes a jugar futbol llanero con sus amigos. Dicho de otra manera, no puede cederse a la tentación de considerar los conjuntos como formas de vida.

DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO Y RASGOS DE VIDA:

En esta segunda sección del segundo apartado del análisis de resultados, daremos cuenta de las correlaciones entre los desempeños en las diferentes secciones del Examen de Español, por un lado, y las incidencias de selección de los rasgos de vida, por el otro. En cuanto a los desempeños en el Examen de Español, se utilizaron las EPs (eficiencias ponderadas por dominio), cuyo cálculo se describió al inicio de este capítulo. En cuanto a los rasgos de vida, aunque todas las correlaciones se aplicaron individualmente (e. g. la incidencia de cada rasgo correlacionada con la EP del dominio), éstos se abordan agrupados en dominios, de los 20 dominios descritos al inicio de éste capítulo

Nuestra intención es obtener los rasgos de vida que muestran los coeficientes de correlación de mayor y de menor valor (e. g. positiva o negativamente correlacionados) con cada uno de los 9 dominios lingüísticos abordados en el Examen y con el desempeño global. Las secciones se dedican a cada dominio lingüístico y a los rasgos de vida que se correlacionan más alto o más bajo con el dominio. Presentamos estos resultados en dos partes: en la primera parte analizamos los rasgos de vida positiva y significativamente correlacionados con el desempeño en los diferentes dominios lingüísticos, y en la segunda parte analizamos los rasgos de vida negativa y significativamente correlacionados con el desempeño en los diferentes dominios lingüísticos.

Rasgos de vida positivamente correlacionados con la eficiencia lingüística

Rasgos de vida y deletreo

En la siguiente página se muestran los 40 rasgos con mayor coeficiente de correlación con el desempeño en el dominio lingüístico ‘deletreo’. El límite bajo del coeficiente de correlación del conjunto se marcó en 0.15. Como vimos en la sección de Resultados del Examen, un conjunto de 400 sujetos mostraron alta eficiencia en este dominio lingüístico. Dada la amplitud de este grupo cabría esperar una descripción muy laxa o muy variada del mismo; es decir, no podríamos esperar que el conjunto de rasgos de vida positivamente correlacionados con la eficiencia en el dominio describiera *una* forma de vida, sino una serie de rasgos que promueven la eficiencia en deletreo.

Cuadro 6Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio *DELETREO*

OCUPACIÓN	Maestros y profesionistas
ALIMENTACIÓN	Frutas y/o legumbres Leche
PLÁTICAS EN FAMILIA TEMAS FRECUENTES	Políticas gubernamentales con efecto nacional
INTERIOR DE LA CASA ESPACIOS	Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización
IMPRESIÓN	Se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro de ella que afuera
MÚSICA ACTITUDES	Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones
ACTIVIDADES FRECUENTES	Va al cine con sus amigos y amigas Navega en internet
USOS DE LA LENGUA MENCIONES	
LEER	Poesía Revistas de moda y variedades
ESCUCHAR	Noticias en la radio
ESCRIBIR	Escribir cuentos o novelas
VER EN T. V.	Telenovelas
PREFERENCIAS	
CONVERSAR	Con otros miembros de la familia Con amigos Por el teléfono Chatear en Internet
LEER	Novelas
ESCUCHAR	Música actual
ESCUCHAR	Música rock de los 60's en adelante
VER EN T. V.	Películas (programadas o rentadas)
FRECUENCIAS	
LEER	Novelas Revistas de moda y variedades La sección de sociales en el periódico
CONVERSAR	Por el teléfono
LENGUA IMPRESA CANTIDAD	Enciclopedias Libros de poesía Libros de temas científicos Revistas de ciencia (sueltas) Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas) Revistas de variedades (editoras)
ESCUELA PRIMARIA ACTIVIDADES ESCOLARES REALIZACIÓN	Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases Repeticón de palabras escritas para aprender su ortografía
ESCUELA SECUNDARIA ACTIVIDADES ESCOLARES REALIZACIÓN PREFERENCIA	Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO SITIO DE ADQUISICIÓN	
PRIMARIA	Los mapas nacionales
PREFERENCIA	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas
FAMILIARIDAD	Leer Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar

Este último es el caso de, por ejemplo, del área de '*ocupación de los contribuyentes al gasto familiar*'; como puede verse en el Cuadro 6, hay una correlación alta entre ocupaciones tipo *profesionistas y maestros* y la eficiencia en el deletreo; sin embargo, solamente la mitad de los sujetos *eficientes* (218) reportan este tipo de ocupaciones en sus familias; la otra mitad, entonces, debe haber experimentado otros rasgos de vida que promovieran su eficiencia en ortografía. Por otro lado tenemos el rasgo '*Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía*' del área de *actividades realizadas en la escuela, primaria o secundaria*, con incidencias de 563 sujetos para la primaria y 470 sujetos para la secundaria; hay, entonces, una cantidad de sujetos (16%) que, aún habiendo realizado esta actividad no son eficientes en deletreo. Consultando el coeficiente de correlación entre estos dos rasgos podemos saber si los sujetos con *profesionistas y maestros* en la familia *son los mismos* que los sujetos que realizaron '*Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía*' en la primaria o en la secundaria; estos coeficientes son muy bajos, indicando que no hay tal coincidencia en la población. Esto significa que los sujetos eficientes en deletreo obtuvieron tal eficiencia por vías diferentes a través de su experiencia de vida.

La descripción de la vida de estos sujetos basada en los rasgos del Cuadro 6 nos dice que estos sujetos son hijos de maestros o profesionistas en general; su dieta incluye frutas y/o legumbres y leche; la familia conversa sobre políticas gubernamentales con efecto nacional. En el interior de la casa hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización; el sujeto se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro de ella que fuera. Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones. En su tiempo libre, el sujeto va al cine con sus amigos y amigas o navega en Internet. En la casa hay gran cantidad de enciclopedias, revistas de variedades, libros de poesía, libros de temas científicos, revistas de ciencia y revistas sociológicas, históricas o políticas; se leen revistas de moda y variedades y también poesía; escriben poemas, ven telenovelas en la televisión y escuchan las noticias en la radio. Al sujeto le gusta ver películas en la televisión, leer novelas, escuchar música actual y música rock de los 60s en adelante, conversar con otros miembros de la familia, con amigos, por teléfono o chatear en Internet; frecuentemente lee revistas de moda y variedades, la sección de 'sociales' del periódico y novelas, y conversa por teléfono. En la escuela primaria leían pasajes de los libros de texto en el salón de clases, y repetían palabras escritas para aprender su ortografía; en la escuela secundaria creaban composiciones escritas sobre temas locales o familiares; al sujeto le gustaban las salidas escolares a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo. El sujeto aprendió en la primaria sobre los mapas nacionales; le gusta hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos y está familiarizado con la actividad de leer y con los fenómenos meteorológicos.

Otros rasgos que se correlacionan alto con el desempeño en el dominio de DELETREO, aunque no alcanzaron el mínimo son: sexo femenino, ambientes urbanos, escuelas privadas y casas espaciosas.

Rasgos de vida y acentuación

En el Cuadro 7 se muestran los 36 rasgos con mayor coeficiente de correlación con el desempeño en el dominio lingüístico ‘*acentuación*’. El límite bajo del coeficiente de correlación del conjunto se marcó en 0.10. Como puede verse, estos sujetos con la eficiencia más alta en acentuación (reglas de la acentuación ortográfica) son de sexo femenino, hablantes de lengua indígena del estado de Oaxaca. Esto sorprende si se toma en cuenta que en el apartado anterior vimos que las escuelas en las comunidades indígenas tienden a estar escasas de recursos y con un equipamiento pobre. Por otro lado, como se verá en la siguiente sección de este apartado, el dominio de acentuación es el único, de los nueve dominios examinados, en el cual los hablantes de lengua indígena se muestran más eficientes que el resto de la población. Además, la eficiencia en el desempeño en deletreo está fuertemente correlacionada con aquella en el dominio de acentuación, y como ya vimos, el grupo de alta eficiencia en deletreo es mucho más numeroso (40%) que el de alta eficiencia en acentuación (10%). Esto significa que el selecto grupo de sujetos eficientes en acentuación también son eficientes en deletreo y que la gran mayoría de los sujetos eficientes en deletreo son ineficientes en acentuación. Es decir que la eficiencia en deletreo se muestra como una condición *necesaria* pero no *suficiente* para la eficiencia en acentuación.

En todo caso, la correlación entre hablantes de lengua indígena de Oaxaca y la eficiencia en acentuación es un hecho en los datos y puede ser explicada por diversas causas. Es muy posible que la particular fonología de la lengua indígena de estos sujetos, suponiendo que vinieran de la misma comunidad (datos que no incluimos en el análisis, aunque sí los recabamos), obligara a un énfasis en la acentuación a los maestros de las primarias involucradas. También es posible que haya un énfasis sobre la acentuación ortográfica como elemento curricular en las primarias del Estado, o de algunas regiones del Estado³⁰, o una combinación de las dos cosas.

La mayor sorpresa, sin embargo, está en la dominancia de las declaraciones subjetivas de los sujetos respecto a los rasgos de vida relacionados con el lenguaje, desde usos de la lengua hasta actividades en la primaria y segregados de conocimiento. Casi todo se trata de lengua y casi todo se trata de preferencias. Esto significa que los sujetos eficientes en la acentuación ortográfica se declaran *subjetivamente* atraídos por los temas y actividades lingüísticas. Por otro lado, en vista de la ausencia de otros temas del ambiente familiar o escolar, y en vista de que el grupo de sujetos que se mostraron eficientes en acentuación ortográfica es un grupo selecto (menos del 10% lograron calificación de 8 o más), uno puede preguntarse si esta atracción es natural, al margen de influencias ambientales naturales o sociales. Uno escucha frecuentemente que la inclinación hacia temas y actividades lingüísticas es un ‘talento’ con el que se nace. Debe suponerse que la postulación de elementos genéticos como responsables de la eficiencia (o deficiencia) en el lenguaje se origina en gran medida en este supuesto ‘talento’. Es posible que, al igual que en muchas otras áreas de manifestación de las capacidades del cerebro (como las

³⁰ Hace algunos años vimos un reportaje sobre un esfuerzo de la SEP en Oaxaca por llevar hasta comunidades remotas acervos, digamos, culturales, (libros y bibliotecas, pero también cine, arte plástico) justamente en forma de Centros Culturales que promueven también actividades como danza, pintura, escultura, o creación literaria. Tal y como se presentó en el reporte televisivo, el proyecto estaba ya consolidado en varias comunidades.

matemáticas, o la física, o la pintura o la música, o la agilidad motora) tengamos aquí un grupo selecto de sujetos que se sienten ‘naturalmente’ atraídos por temas y actividades lingüísticas.

Cuadro 7

Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio *ACENTUACIÓN*

<i>SEXO</i>	FEMENINO
<i>ESTADO DE ORIGEN</i>	OAXACA
<i>LENGUA INDÍGENA</i>	LENGUA INDÍGENA
P. DE FAMILIA	
TEMAS FRECUENTES	Políticas gubernamentales con efecto nacional
INTERIOR DE LA CASA	
IMPRESIÓN	El interior de la casa le brinda un sentimiento de amparo y seguridad
ACTIVIDADES FRECUENTES	Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza
	COLABORATIVAS
	NATURALISTAS
USOS DE LA LENGUA	
LEER	
FRECUENCIAS	Novelas
FRECUENCIAS	Poesía
PREFERENCIAS	Novelas
	Poesía
	Historias cortas o cuentos
	Sobre temas de ciencia o tecnología
	Novelas ilustradas
VER EN LA TELEVISIÓN	
PREFERENCIAS	Documentales de la vida silvestre
	Documentales sobre el planeta tierra
	Documentales sobre el universo
	Películas (programadas o rentadas)
	Programas musicales
CONVERSAR	
PREFERENCIAS	Con otros miembros de la familia
	Con amigos
	Por el teléfono
	Chatear en internet
Otras	
PREFERENCIAS	Tocar un instrumento musical
LENGUA IMPRESA	
PREFERENCIA	Novelas
ESCUELA PRIMARIA	
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases
PREFERENCIA	Participación en grupos de danza regional
	Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)
	Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía
	Toma de dictados
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
EN LA PRIMARIA	Los mapas nacionales
	Los mapas mundiales
	Historia del universo y del planeta
	La evolución e historia del hombre
	Los organismos

Tabla 174
Incidencias de sitio de adquisición de cinco segregados de conocimiento

		Fam	Amb.	Prim.	Sec.
16	Los mapas nacionales	16	5	619	221
17	Los mapas mundiales	8	2	579	292
27	La evolución e historia del hombre	8	5	307	611
33	Los organismos	86	10	278	511
25	Historia del universo y del planeta	22	8	90	776

Lo poco que sí podemos ver sobre la vida de estos sujetos es que son mujeres, que viven en el campo, en el estado de Oaxaca, que hablan lengua indígena, que se extasían en el paisaje, y que tienen acceso a novelas y a libros de poesía; sin embargo, las correlaciones con rasgos de *cantidad* de estos

materiales impresos presentes en la casa son muy bajas, o de plano son negativas; pareciera que el sujeto tiene acceso a estos libros, pero *no en la casa*. También sabemos que realizó *Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases* y que adquirió los segregados de conocimiento: *los mapas nacionales, los mapas mundiales, historia del universo y del planeta, la evolución e historia del hombre, los organismos en la primaria*. Este es un elemento ambiental social de segregación del grupo de sujetos, porque, en el caso de los últimos tres temas, la mayoría de los sujetos declaran haberlos adquirido *en la secundaria*. La Tabla 174 muestra las incidencias de sitio de adquisición de estos cinco temas en la población; puede verse la demarcación de los grupos que afirman haber adquirido estos segregados en la primaria, especialmente el segregado *historia del universo y del planeta* que demarca un grupo selecto (menos del 10%) que afirma haber adquirido este segregado en la primaria.

Rasgos de vida y derivación

Debe recordarse que en esta sección del examen los 6 algoritmos para medir el dominio en la derivación constaban de un *input* de 6 palabras de cierta clase *sintáctica* (e. g. sustantivos, adjetivos y verbos); como *tarea*, se solicitaba transformar la palabra en otra clase; el *dictamen* se emitía escribiendo la palabra solicitada en un espacio pertinente. Con seis algoritmos con seis reactivos cada uno se generaron 36 reactivos. 155 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 8 o más (entre 29 y 36 aciertos) y 10 sujetos lograron calificación de 10, así que estamos hablando de un conjunto de sujetos tendiendo a selecto pero no tan pequeño.

El Cuadro 8 en la siguiente página muestra los 34 rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con el dominio lingüístico de *derivación*; el valor mínimo del coeficiente de correlación se estableció en 0.14. Este conjunto de rasgos nos habla de sujetos del sexo femenino, que viven en paisajes benignos en zonas urbanas de nivel económico medio; su alimentación incluye leche y alimentos con alto contenido proteínico; su sueño es tranquilo. En la casa familiar hay posesiones individuales que todos respetan. Los sujetos, en su tiempo libre, van al cine con amigos y amigas.

Cuadro 8Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio *DERIVACIÓN*

SEXO	Femenino
PAISAJE	Paredes blancas o de colores tenues
NIVEL ECONÓMICO	Urbano medio
ALIMENTACIÓN	Leche
	Proteínas
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	Sueña poco y casi no recuerda lo que soñó
PLÁTICAS EN FAMILIA	
TEMAS FRECUENTES	Políticas gubernamentales con efecto nacional Catástrofes climáticas a nivel regional o local Académicos
INTERIOR DE LA CASA	
ESPACIOS	Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización
ACTIVIDADES FRECUENTES	Va al cine con sus amigos y amigas
MÚSICA	
ACTITUDES	Algún miembro de la familia toca bien un instrumento musical Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos
USOS DE LA LENGUA	
LEER	
FRECUENCIAS	Revistas de moda y variedades
PREFERENCIAS	Novelas
ESCRIBIR	
MENCIONES	Escribir cuentos o novelas
ESCUCHAR	
FRECUENCIAS	Música rock de los 60's en adelante
VER EN LA TELEVISIÓN	
PREFERENCIAS	Películas (programadas o rentadas)
LENGUA IMPRESA	
CANTIDAD	Enciclopedias Libros de temas científicos Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas) Novelas Revistas de variedades (editoras) Revistas de variedades (editoras) Acumulados
ESCUELA SECUNDARIA	
ACTIVIDADES	
RELACIÓN	En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua
REALIZACIÓN	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales
PREFERENCIA	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
EN LA PRIMARIA	Los mapas nacionales
FAMILIARIDAD	Leer
FAMILIARIDAD	Escribir
UTILIDAD	Las relaciones sociales

Respecto a los temas tratados en las pláticas en familia se presenta el rasgo con el coeficiente de correlación más alto de todo el conjunto: *‘políticas gubernamentales con efecto nacional’*; este rasgo tuvo una incidencia de 390 sujetos. El genérico ‘temas académicos’ (para menciones en ‘otros’) en las pláticas en familia ocupa el segundo lugar; este rasgo obtuvo una incidencia muy baja (3.5%). Es interesante que el valor del coeficiente de correlación entre las incidencias de estos rasgos es muy alto, indicando que los sujetos que hablan de temas académicos con la familia, también hablan de *‘políticas gubernamentales con efecto nacional’*, aunque no viceversa. Sucede lo mismo con el rasgo *‘Catástrofes climáticas a nivel regional o local’* como tema de las pláticas familiares; este rasgo fue seleccionado por 38% de la población; el coeficiente de correlación con la incidencia en los otros dos rasgos es muy alto, indicando que los mismos sujetos están

seleccionando los tres rasgos. Parece como si las pláticas familiares derivaran en estos rumbos semánticos frecuentemente y los coeficientes de correlación indican una asociación entre estos temas en las pláticas familiares y la eficiencia en el dominio de DERIVACIÓN; tal vez sea porque, para hablar de estos temas, se requiere del uso de un discurso más complejo donde el hablante debe desplegar un acervo, capacidad y habilidad sintácticas mayor que en el habla cotidiana.

Respecto a las actitudes de la familia hacia la música, se presentan tres rasgos: *algún miembro de la familia toca un instrumento musical*, *‘un miembro de la familia que se sabe todas las letras de las canciones’* y *algunos miembros de la familia cantan, aunque sólo cuando están distraídos*. Es importante mencionar que los tres rasgos se refieren, no a la música en general, sino a ‘canciones’, es decir, piezas musicales *melódicas* completas, cortas, donde la melodía es lo más importante (de ahí que la armonía asociada se denomine ‘acompañamiento’) y se expresa con voz humana ‘cantando’ *un poema rimado* (al que se le denomina ‘letra’) con una métrica que coincide con la estructura *simétrica* de la pieza. Me es difícil en este momento resistir la tentación de reproducir aquí algunas de las letras de las canciones más populares en nuestro país para demostrar cuánto de derivación contienen (tal vez como cualquier poema rimado) y para ilustrar la lógica de la relación entre estos tres rasgos de vida y la eficiencia en el desempeño en el dominio de derivación³¹.

Respecto a los usos de la lengua en la familia, el sujeto prefiere leer novelas pero frecuentemente lee revistas de variedades; varios miembros de la familia escriben cuentos o novelas; el sujeto escucha frecuentemente música rock de los sesentas en adelante y prefiere ver películas en la televisión. En la casa hay cantidades relativamente grandes de enciclopedias, libros de temas científicos, revistas sociológicas, históricas o políticas, novelas, y revistas de variedades. Estos rasgos indican que la casa le brinda al sujeto una vida rica en estímulos lingüísticos.

Respecto a la vida escolar, podemos ver que la relación del sujeto con la escuela es óptima; en la escuela realizó actividades de creación escrita sobre diversos temas, y esta actividad le resultó agradable, así como también la actividad de salir a museos, ferias artesanales y sitios de interés productivo. Es interesante el contraste entre estos rasgos de la vida escolar y los que veíamos para aquellos sujetos eficientes en deletreo y acentuación; notablemente, la repetición de palabras escritas, que aparece en los dos dominios anteriores, ya no aparece aquí.

Finalmente, respecto a los segregados de conocimiento, podemos ver que el sujeto adquirió el concepto de los mapas nacionales en la primaria, que leer y escribir le resultan familiares y que considera útil el conocimiento sobre las relaciones sociales.

³¹ Es interesante el hecho de que, si bien hay una enorme cantidad de piezas musicales con estas características, que son cantadas constantemente y ubicuamente en nuestro país, la sociedad reconoce también la capacidad para improvisar rimas y brinda un lugar bien definido a esta actividad, como en el caso de los sones y los versos rancheros. Casi cualquier película de Pedro Infante instancia esta actividad. Actualmente esta improvisación se realiza también en formato llamado rap o hip-hop. Que esta capacidad implica una constante y diversa manipulación de la derivación se hace evidente en cualquier análisis de la actividad.

Rasgos de vida y léxico

Como vimos en la descripción del Examen de Español, este dominio lingüístico fue examinado a través de cinco algoritmos que en conjunto abarcan 53 reactivos (definición 24, sinonimia 10, antonimia 10, analogía 5 e inserción de significados 4). Solamente 37 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 8 o mayor (más de 43), y ningún sujeto logró una eficiencia ponderada de 10. De manera que este grupo de sujetos eficientes en léxico es muy selecto.

El Cuadro 9 en la siguiente página muestra los 32 rasgos de vida cuya incidencia muestra el mayor coeficiente de correlación (sobre un límite mínimo de 0.19) con la eficiencia ponderada en el dominio de léxico. El valor más alto del coeficiente de correlación lo obtuvo el rasgo *'sobre el trabajo'* como tema frecuente en las pláticas de familia. Con valores muy cercanos están *'Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización'* como rasgo que describe el interior de la casa; *'Frutas y/o legumbres'* y *'Leche'* como parte de la dieta cotidiana; y *'Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía'* como actividad escolar preferida por el sujeto. Estos son los coeficientes de correlación más altos hasta ahora; todo el intervalo se encuentra en valores más altos.

El conjunto de rasgos describe a un sujeto del sexo femenino, que vive en el Estado de México, en un paisaje benigno. Su dieta cotidiana es rica en proteínas, e incluye frutas y legumbres y leche. En la casa familiar hay posesiones individuales que todos respetan. Las pláticas familiares versan sobre políticas gubernamentales con efecto nacional, novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar y sobre el trabajo. En la familia se lee sobre temas de ciencia o tecnología y sobre temas históricos. El sujeto lee con frecuencia novelas, sobre temas de ciencia o tecnología, sobre temas históricos y la sección de política del periódico. Frecuentemente conversa con otros miembros de la familia. Toda la familia, y el sujeto también, ven documentales de vida silvestre en la televisión. En la casa hay cantidades grandes de enciclopedias, cuentos cortos, novelas, libros de poesía, libros de temas científicos, revistas de ciencia, revistas sociológicas, históricas o políticas y revistas de variedades. En la primaria realizó salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo, y en la secundaria realizó composiciones escritas; al sujeto le gustaron las excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía. Le es familiar hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos.

Es importante recordar que la eficiencia en este dominio se mostró fuertemente correlacionada con la eficiencia en el dominio de derivación, que acabamos de ver arriba, y con la eficiencia en el dominio de lectura, que veremos más adelante; esto indica que los sujetos que se mostraron eficientes en léxico *también* lo hicieron bien en derivación aunque no viceversa; por lo tanto, podría esperarse que este grupo presentara una gran cantidad de rasgos de vida en común con aquellos que describen la vida de los sujetos eficientes en derivación; en el Cuadro 9 estos rasgos están subrayados; como puede verse, representan poco más de un tercio del total de rasgos en la lista.

Por otro lado, en vista de que este grupo de sujetos eficientes en el dominio de léxico es muy selecto, vale la pena detectar aquellos rasgos de vida que los distinguen. A primera

vista se hace evidente que estos sujetos encuentran en casa gran cantidad y diversidad de materiales impresos, y que estos materiales *son, efectivamente, leídos* por los miembros de la familia, lo que estimula al sujeto a leerlos. Además, la familia se reúne frecuentemente para ver documentales de la vida silvestre en la televisión. Es importante recalcar que ambas actividades, leer y ver documentales en la televisión se muestran como actividades *familiares*, porque entonces otra actividad presente en este conjunto de rasgos, *conversar con otros miembros de la familia*, adquiere un matiz de complejidad lexical que no tendría sin los otros dos rasgos presentes. Es decir, no se trata solamente de que conversen en familia frecuentemente, sino también de la complejidad lexical implicada en tales conversaciones. También es notable la baja representación de actividades escolares en este conjunto; además, las pocas actividades que si se incluyen se refieren mayormente a salidas de campo, tanto en su realización como en el gusto del individuo por éstas actividades.

Cuadro 9

Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio *LÉXICO*

<i>SEXO</i>	<u>Femenino</u>
<i>ESTADO DE ORIGEN</i>	Estado de México
<i>PAISAJE</i>	Paredes blancas o de colores tenues
<i>ALIMENTACIÓN</i>	Frutas y/o legumbres
	<u>Leche</u>
	<u>Proteínas</u>
<i>INTERIOR DE LA CASA</i>	
ESPACIOS	<u>Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización</u>
<i>PLÁTICAS EN FAMILIA</i>	
TEMAS FRECUENTES	<u>Políticas gubernamentales con efecto nacional</u>
	Novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar
	Sobre el trabajo
<i>ACTIVIDADES FRECUENTES</i>	<u>Va al cine con sus amigos y amigas</u>
<i>USOS DE LA LENGUA</i>	
LEER	
FRECUENCIAS	Novelas
	Sobre temas de ciencia o tecnología
	Sobre temas históricos
	La sección de política en el periódico
MENCIONES	Sobre temas de ciencia o tecnología
	Sobre temas históricos
CONVERSAR	
FRECUENCIAS	Con otros miembros de la familia
VER EN LA TELEVISIÓN	
FRECUENCIAS	Documentales de la vida silvestre
TODA LA FAMILIA	Documentales de la vida silvestre
<i>LENGUA IMPRESA</i>	
CANTIDAD	<u>Enciclopedias</u>
	Cuentos cortos
	<u>Novelas</u>
	Libros de poesía
	<u>Libros de temas científicos</u>
	<u>Revistas de variedades</u>
	Revistas de ciencia (sueltas)
	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)
<i>ESCUELA</i>	
ACTIVIDADES	
PRIMARIA	
REALIZACIÓN	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
SECUNDARIA	
REALIZACIÓN	<u>Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares</u>
	<u>Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo</u>
PREFERENCIA	Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía
<i>SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO</i>	
FAMILIARIDAD	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos

Rasgos de vida y lectura

La eficiencia en este dominio se determinó, en el Examen de Español a través de seis algoritmos, cada uno con un texto breve (cinco líneas) y cinco preguntas sobre la información contenida en ese texto. Esto hace un total de 30 reactivos o variables. 166 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 8 o mayor (24 aciertos o más). Ningún sujeto logró 10 de calificación. De manera que este grupo de sujetos eficientes en lectura es apenas selecto.

Cuadro 10

Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio *LECTURA*

<i>SEXO</i>	Femenino
<i>PAISAJE</i>	Paredes blancas o de colores tenues
<i>RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO</i>	Sueña a menudo, sueños largos y detallados
<i>PLÁTICAS FAMILIARES</i>	
ESTRUCTURA	A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica
TEMAS FRECUENTES	Políticas gubernamentales con efecto nacional Familiars cotidianos Sobre el trabajo Novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar Eventos familiares (nacimientos, embarazos, enfermedades, muertes, construcciones) Eventos
<i>MÚSICA</i>	
ACTITUDES	Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones
<i>USOS DE LA LENGUA</i>	
LEER	
FRECUENCIAS	Novelas Revistas de moda y variedades
PREFERENCIAS	Novelas
<i>LENGUA IMPRESA</i>	
CANTIDAD	Novelas Libros de poesía Cuentos cortos Libros de temas científicos Revistas de variedades (editoras) Revistas de variedades (editoras) Acumulados
PREFERENCIA	Novelas
<i>ESCUELA</i>	
ACTIVIDADES	
PREFERENCIA	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
<i>SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO</i>	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
EN LA FAMILIA	Leer Escribir
EN LA PRIMARIA	Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc. Los mapas nacionales Los mapas mundiales Diferencias entre plantas y animales Construir la demostración de un hecho o un evento
PREFERENCIA	Leer Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos
FAMILIARIDAD	Leer Escribir Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos
UTILIDAD	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación Construir la demostración de un hecho o un evento Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación

El Cuadro 10 muestra los 37 rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con la eficiencia ponderada en este dominio de lectura. El intervalo de valor de coeficiente de correlación abarcado por estos 37 rasgos va de 0.2 a 0.14. Los rasgos con mayor coeficiente fueron ‘*gran cantidad de novelas en la casa*’, ‘*lee novelas frecuentemente*’ y ‘*en las pláticas familiares a veces están de acuerdo y a veces entran en polémica*’. El conjunto de rasgos describe a un sujeto del sexo femenino que vive en un paisaje benigno en una zona semiurbana; presenta una psique muy imaginativa y curiosa. Temas frecuentes en las pláticas familiares son: políticas gubernamentales con efecto nacional, familiares cotidianos, sobre el trabajo, novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar, eventos familiares (nacimientos, embarazos, enfermedades, muertes, construcciones), y eventos en general; en estas pláticas, a veces están todos de acuerdo y a veces entran en polémica. *La sujeto lee novelas y le gustan*, y también lee revistas de variedades. En la casa hay cantidades grandes de novelas, libros de poesía, cuentos cortos, libros de temas científicos, revistas de variedades, acumulados. En la escuela le gustaban las salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo. Aprendió a leer y escribir en la casa familiar. En la primaria aprendió sobre estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc., los mapas nacionales, los mapas mundiales, diferencias entre plantas y animales, construir la demostración de un hecho o un evento. A la sujeto *le gusta leer* y hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que encuentra enigmáticos; está muy familiarizada con leer, escribir, hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos, investigar un evento y dar cuenta de tal investigación y construir la demostración de un hecho o evento; considera esta última habilidad como útil.

Este conjunto de rasgos de vida combina tres tipos de rasgos: en primer lugar, rasgos característicos de la personalidad del sujeto: una vívida imaginación y curiosidad, y el gusto por leer, particularmente novelas; en segundo lugar, rasgos característicos de la vida familiar, particularmente la presencia en casa de grandes cantidades de materiales impresos de muy diverso contenido; y en tercer lugar rasgos de personalidad que muestran una inclinación hacia cuestionar a la realidad, construir estas preguntas a modo de obtener respuestas escrutables, y dar cuenta de todo el proceso. Ninguno de los tres tipos es dependiente del otro; es decir, cada uno puede presentarse aislado; al sujeto puede gustarle mucho leer, pero puede ser que la casa familiar no le ofrezca materiales impresos para realizar la actividad, de tal manera que el sujeto tenga que obtener estos materiales de otras fuentes como la escuela, la biblioteca pública, o la casa de un amigo; también puede ser que la casa familiar ofrezca materiales para lectura pero el sujeto no encuentre placer en leerlos. La lección aquí parece ser que una lectura eficiente combina dos tipos distintos de rasgos de vida: por un lado, una inclinación natural hacia la lectura y por el otro un acceso a materiales impresos de interés que den al sujeto la oportunidad de poner en práctica esta inclinación natural. Por supuesto, aquí se presenta la combinación óptima: al sujeto le gusta leer y la casa familiar le ofrece materiales suficientes y diversos para que pueda recrearse en esta actividad.

Para explicar la presencia del tercer tipo de rasgos, que muestran una vocación heurística y argumentativa en el sujeto, es necesario describir más detalladamente la forma que tomó la parte del Examen de Español que examinaba la eficiencia en lectura. Como dijimos arriba, la sección constaba de 6 algoritmos; cada algoritmo tenía un texto breve y cinco preguntas sobre la información contenida en el texto. Los textos se hicieron variar en dos ejes:

complejidad sintáctica (tres simples y tres complejos) y familiaridad del tema (dos textos sobre temas familiares cercanos, dos textos sobre temas físicamente lejanos y dos textos sobre temas ajenos científicos). Sobra decir que nuestra intención era determinar si la complejidad sintáctica, por un lado, o el tema del texto, por el otro, tienen un efecto en la eficiencia de lectura.

Tabla 175

Número de sujetos por calificación en cada uno de los algoritmos de la sección de LECTURA del Examen de Español

SIMPLES			
Eficiencia ponderada	EL NIETO	ESTANQUES EN JAVA	ONDAS CEREBRALES
8	287	339	247
10	190	143	75
COMPLEJOS			
Eficiencia ponderada	CONFLICTO DE TIERRAS	EL GLOMAR CHALLENGER	TERAPIA COGNITIVA DE LA CONDUCTA
8	328	77	132
10	376	9	52

La Tabla 175 muestra las incidencias en las calificaciones altas (8 o 10) en cada uno de los algoritmos, identificado por el tema del texto. Como puede verse, estas incidencias son más altas cuando el tema es familiar (aunque sea lejano) y se reducen mucho cuando el tema es ajeno y científico. Este efecto, claro, se proyecta sobre la eficiencia ponderada en todo el dominio de lectura; dicho de otra manera, los 166 sujetos que se mostraron eficientes en

lectura son los sujetos que leen eficientemente *sobre temas científicos* y, claro, son sujetos que muestran esa vocación heurística y argumentativa de la que hablábamos arriba.

Rasgos de vida y construcción de textos escritos

La eficiencia en este dominio se determinó a través de tres algoritmos con 11, 15 y 22 reactivos o variables, respectivamente. En cada algoritmo se proporcionaron el número de ‘piezas’, fragmentos o palabras, que consideramos ‘reactivos’ y se pidió al sujeto que construyera una oración coherente poniendo en juego el mayor número posible de piezas. 42 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 8 o más, al poner en juego 38 o más piezas en oraciones coherentes, conformando un conjunto muy selecto (4.2%) de sujetos eficientes en este dominio.

Tabla 176	
Oraciones que sirvieron de base para cada uno de los tres algoritmos de la sección de CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS del Examen de Español	
Algoritmo 1	PODRÍA HABER ALGUNAS PERTURBACIONES EN LA ZONA CAUSADAS POR LA GRAN AFLUENCIA DE CAMPISTAS DURANTE ESTAS VACACIONES
Algoritmo 2	EL CEREBRO DE UN BEBÉ CONSUME 60% DE LA ENERGÍA CORPORAL, MIENTRAS QUE EL DE UN ADULTO CONSUME SÓLO ENTRE 20 Y 25%.
Algoritmo 3	UN COPO DE NIEVE SE ORIGINA A PARTIR DE MOLÉCULAS DE AGUA QUE SE JUNTAN INICIALMENTE EN PEQUEÑOS GRUPOS COMO RESULTADO DE FUERZAS DE ATRACCIÓN ENTRE ÁTOMOS DE HIDRÓGENO Y OXÍGENO.

Para la estructuración de los 3 algoritmos partimos de una oración base que luego separamos en segmentos que constituyeron los reactivos. La Tabla 176 muestra estas

oraciones para cada algoritmo. Puede verse que la oración para el algoritmo 3 combina dos tipos de complejidad: por un lado, una complejidad sintáctica (oraciones subordinadas, enlaces con adjetivos participios, etcétera) y por el otro, una complejidad semántica ('copos de nieve', 'moléculas de agua', 'átomos de hidrógeno y oxígeno', 'fuerzas de atracción, etcétera).

La Tabla 177 muestra la presentación de los segmentos para la construcción de la oración del tercer algoritmo. Puede verse que la construcción de esta oración exigía del sujeto un conocimiento amplio de la sintaxis y un conocimiento, si bien básico, también muy afianzado, de la química y la física del agua.

Tabla 177
Presentación de los segmentos para el algoritmo 3 de la sección de CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS del Examen de Español

AGUA	A PARTIR DE	SE JUNTAN INICIALMENTE
ÁTOMOS	COMO RESULTADO DE	SE ORIGINA
ATRACCIÓN	DE	
FUERZAS	DE	
HIDRÓGENO	DE	
MOLÉCULAS	DE	
NIEVE	EN	
OXÍGENO	ENTRE	
PEQUEÑOS GRUPOS	QUE	
UN COPO	Y	

La Tabla 178 muestra la distribución de las incidencias por calificación (eficiencia ponderada) para cada uno de los algoritmos. Como era de esperarse, una gran porción de la población (66%) no logró poner en juego ni un solo par de segmentos y solamente 3.1% de la población logró poner en juego correctamente 18 o más segmentos, para obtener 8 o más de eficiencia ponderada.

Tabla 178

Número de sujetos por calificación en cada uno de los algoritmos de la sección de CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS del Examen de Español

<i>Eficiencia ponderada</i>	<i>Algoritmo 1</i>	<i>Algoritmo 2</i>	<i>Algoritmo 3</i>
0	236	204	657
1	0	0	0
2	17	4	18
3	5	4	49
4	106	61	59
5	42	245	69
6	70	179	52
7	89	52	30
8	76	28	15
9	95	26	15
10	245	177	16

Estos datos fueron ya presentados en la sección de Resultados del Examen de Español; los presentamos nuevamente aquí para ilustrar el mismo efecto que comentamos en el dominio de LECTURA, que aquí se muestra con mayor intensidad. Es decir, el selecto grupo de 31 sujetos que lograron una eficiencia ponderada de 8 o mayor son sujetos no solamente eficientes en la construcción de textos escritos sino además con conocimientos bien afianzados sobre la química y la física del agua.

El Cuadro 11 muestra el conjunto de rasgos de vida que se correlacionan positivamente con la eficiencia ponderada en el dominio de construcción de textos escritos. El intervalo de valor del coeficiente de correlación fue de 0.14 a 0.10. Solamente estos cinco rasgos de vida lograron coeficientes

de correlación en ese intervalo. El rasgo de vida con el coeficiente de correlación más alto con la eficiencia en este dominio fue '*ver en televisión documentales de vida silvestre*'. Notablemente, y apoyando la explicación que dimos arriba, estos rasgos nos hablan de un sujeto a quien le gusta leer sobre temas de ciencia y tecnología, aunque también le gusta leer novelas, y a quien le gustan los documentales de la vida silvestre y sobre el universo. Sin duda nos hablan de un sujeto interesado por temas de ciencia y tecnología.

Cuadro 11
Rasgos de vida positivamente relacionados
con el desempeño en el dominio CONSTRUCCIÓN ESCRITA

INTERIOR DE LA CASA	
ESPACIOS	Sólo objetos muy preciados tienen un solo dueño
USOS DE LA LENGUA	
LEER	
PREFERENCIAS	Sobre temas de ciencia o tecnología Novelas
VER EN LA TELEVISIÓN	
PREFERENCIAS	Documentales de la vida silvestre Documentales sobre el universo

Así que entonces este grupo selecto de sujetos que consideramos eficientes en CONSTRUCCIÓN ESCRITA, en realidad es un grupo doblemente seleccionado, primero como buenos escritores y después con vocación hacia, y contacto con, temas de ciencia y tecnología. En vista de que esto mismo sucedió con los rasgos de vida correlacionados con el dominio de LECTURA, hemos de reconocer que, al haber introducido la variable temática, sesgamos la selección hacia sujetos científicamente hábiles. Sin embargo, frente al matiz negativo que pudiera brindar esta doble selección, este sesgo, está el hecho de que estos resultados apoyan la hipótesis de que *no basta dominar el discurso cotidiano* (en su sintaxis y en su semántica) *para dominar el discurso científico*, que fue la principal motivación para la inclusión de la variable temática.

Rasgos de vida y cohesión

Por cohesión entendemos 'instrumentos de referencia y conexión' que sólo pueden existir en el texto fluyendo como un todo. La eficiencia en este dominio se examinó a través de dos algoritmos con nueve reactivos cada uno: en el primero se examinó el reconocimiento de pronombres tanto personales como relativos a través de la acentuación ortográfica, y en el segundo se examinó el uso apropiado de conectores. En ambos casos se usaron contextos sentenciales con temas de la vida cotidiana.

551 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 8 o mayor (cuatro errores o menos), lo que indica una convencionalización relativamente alta del conocimiento implicado en la resolución de estos algoritmos. Comentamos ya en la sección de Resultados del Examen de Español que la eficiencia en este dominio se correlaciona fuertemente con la eficiencia en el dominio de acentuación debido al formato que tomó el primer algoritmo, con los dictámenes emitiéndose en forma de acento ortográfico.

En todo caso, siendo tan grande el conjunto de sujetos eficientes en este dominio, se esperaría que los rasgos de vida cuya incidencia se correlacionara fuertemente con esta

eficiencia fueran de tipo muy general. El Cuadro 12 muestra los 27 rasgos de vida con coeficientes de correlación más altos con la eficiencia en este dominio; el intervalo de valor del coeficiente de correlación que abarcan estos rasgos va de 0.17 a 0.10, con el rasgo *sexo femenino* obteniendo el coeficiente más alto.

Tabla 12
Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio
COHESIÓN

SEXO	Femenino
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	Sueña poco y casi no recuerda lo que soñó
PLÁTICAS FAMILIARES	
IMPRESIÓN	Reflexivas
USOS DE LA LENGUA	
LEER	
FRECUENCIAS	Poesía Historias cortas o cuentos Novelas Revistas de moda y variedades
UN INTEGRANTE	Poesía
ESCUCHAR	
FRECUENCIAS	Música romántica
PREFERENCIAS	Música romántica Música actual
CONVERSAR	
FRECUENCIAS	Chatear en internet
PREFERENCIAS	Por el teléfono Con amigos Chatear en internet Con otros miembros de la familia
VER EN LA TELEVISIÓN	
PREFERENCIAS	Programas musicales Películas (programadas o rentadas)
ESCUELA	
PRIMARIA	
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía) Elaboración de mapas locales Participación en grupos de danza regional
PREFERENCIA	
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
EN LA PRIMARIA	Los mapas locales Los mapas nacionales Los mapas mundiales La información

Este conjunto de rasgos describe a un sujeto del sexo femenino con un sueño tranquilo y que no pone demasiada atención a los detalles; esta sujeto considera que las pláticas familiares son reflexivas. Lee con frecuencia poesía, historias cortas o cuentos, novelas y revistas de moda o variedades y es el único en la familia que lee poesía. Escucha música romántica con frecuencia y le gusta, y también le gusta la música actual. Frecuentemente chatea por Internet y le gusta; también le gusta conversar con amigos y con otros miembros de la familia y por teléfono. Le gusta ver programas musicales y películas en la televisión. En la escuela primaria adquirió los conceptos de mapas locales, regionales y nacionales, y de la información; también en la escuela primaria realizó las actividades de creación de

composiciones escritas sobre temas locales o familiares, lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía), y elaboración de mapas locales; le gustaba participar en grupos de danza regional.

Este conjunto de rasgos de vida conforma una interesante combinación que comparten entre el 40 y el 60% de la población, si atendemos a la incidencia de selección de cada uno, como se expuso en la sección de Resultados del Cuestionario. Además de la fuerte correlación entre el sexo femenino y la eficiencia en este dominio, hay una abundante presencia de rasgos que indican una inclinación personal hacia la lectura de textos literarios (novela, cuento y poesía), aunque la cantidad de estos materiales impresos en casa no sea muy grande; también se presentan rasgos que muestran una vocación en el sujeto y en el ambiente social por la conversación en todas sus modalidades y describen a las pláticas familiares como *reflexivas*. Finalmente, aunque son muchos más los sujetos que declaran haber realizado las actividades de '*creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares*' y '*lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)*' en la secundaria, la correlación se presenta con la incidencia de su aprendizaje en la primaria. De echo se esta describiendo una vida donde el ambiente social y escolar se combinan con la personalidad del sujeto hasta hacerlo eficiente en el dominio de instrumentos de cohesión.

Rasgos de vida y razonamiento verbal

El dominio lingüístico *razonamiento verbal* se examinó a través de cuatro preguntas simples y una pregunta doble, lo que resultó en 6 reactivos o variables. 54 sujetos lograron responder correctamente 4 o más de estos reactivos. Ningún sujeto logró responder correctamente los 6 reactivos. Éste es entonces un grupo muy selecto (5.4% de la población) de sujetos eficientes en razonamiento verbal.

El Cuadro 13 muestra los 31 rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con la eficiencia ponderada en este dominio lingüístico. El intervalo de valor del coeficiente de correlación abarcado por este conjunto va de 0.167 a 0.106. El rasgo con el mayor coeficiente fue '*los miembros de la familia escriben cuentos o novelas*'.

El conjunto de rasgos de vida describe a un sujeto que vive en un vecindario urbano; los contribuyentes al ingreso familiar son maestros o profesionistas. El sujeto goza de un sueño tranquilo y no es muy meticuloso con los detalles; su dieta incluye frutas y legumbres. En el interior de la casa hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización. Los temas frecuentes en las pláticas de familia son familiares cotidianos. Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos. En su tiempo libre, el sujeto va al cine con amigos y amigas, y ha viajado a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen. Varios integrantes de la familia leen sobre temas de ciencia y tecnología y sobre temas históricos. También varios integrantes escriben cuentos o novelas. Al sujeto le gusta la música rock de los 60's en adelante y la escucha con frecuencia. Las mujeres adultas de la familia ven documentales sobre el planeta tierra en la televisión y varios integrantes de la familia ven noticieros. En la casa hay grandes cantidades de novelas, cuentos cortos, libros de temas científicos, periódicos de secciones múltiples y revistas de variedades que se acumulan.

Cuadro 13

Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio RAZONAMIENTO VERBAL

OCUPACIÓN	MAESTROS Y PROFESIONISTAS
ALIMENTACIÓN	Frutas y/o legumbres
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	Sueña poco y casi no recuerda lo que soñó
INTERIOR DE LA CASA	
ESPACIOS	Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización
PLÁTICAS DE FAMILIA	
TEMAS FRECUENTES	Familiares cotidianos
MÚSICA	
ACTITUDES	Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos
SITIOS FRECUENTES	Vecindario urbano
ACTIVIDADES FRECUENTES	Va al cine con sus amigos y amigas
MÁS ALLÁ DEL VECINDARIO	Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen
USOS DE LA LENGUA	
LEER	
MENCIONES	Sobre temas de ciencia o tecnología Sobre temas históricos
ESCRIBIR	
MENCIONES	Escribir cuentos o novelas
ESCUCHAR	
FRECUENCIAS	Música rock de los 60's en adelante
PREFERENCIAS	Música rock de los 60's en adelante
CONVERSAR	
TODA LA FAMILIA	Con amigos
VER EN LA TELEVISIÓN	
MUJERES ADULTAS	Documentales sobre el planeta tierra
MENCIONES	Noticieros
MATERIALES IMPRESOS	
CANTIDAD	Novelas Cuentos cortos Libros de temas científicos Periódicos de secciones múltiples Revistas de variedades Revistas de variedades acumuladas
ESCUELA	
PRIMARIA	
UBICACIÓN	Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Toma de dictados Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
SECUNDARIA	
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales
PREFERENCIA	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
AMBIENTE	Reflexionar sobre asuntos éticos Evaluar su propio comportamiento
PRIMARIA	Diferencias entre plantas y animales

La escuela donde el sujeto cursó la primaria está ubicada en una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio. En la primaria realizó la actividad de toma de dictado y salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo. En la secundaria realizó la actividad de crear composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales y le gustaban las salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo. En el ambiente aprendió a reflexionar sobre asuntos éticos y a evaluar su propio comportamiento. En la primaria aprendió las diferencias entre plantas y animales.

Es interesante que, por primera vez, la eficiencia en este dominio lingüístico no se correlaciona tan alto con el sexo femenino. De hecho, la diferencia entre los valores del coeficiente de correlación de uno y otro sexo es tan pequeña que podría decirse que el sexo no está interviniendo en la eficiencia en este dominio de razonamiento verbal.

Por otro lado, rasgos de vida que sí podrían considerarse asociados a la eficiencia en este dominio son la estructuración de textos escritos, la reflexión sobre diversos temas y el acceso a cantidad y diversidad de materiales impresos.

Rasgos de vida y razonamiento gráfico-matemático-verbal

Este dominio se examinó a través de un algoritmo que consta de una gráfica, la tabla de datos que da lugar a la gráfica y cinco preguntas sobre el comportamiento de las dos variables en la gráfica (importaciones y exportaciones por año), independientemente y una con respecto a la otra. 51 sujetos lograron responder correctamente cuatro de las cinco preguntas y 7 sujetos respondieron las cinco preguntas correctamente. Este conjunto de sujetos eficientes en razonamiento gráfico-matemático-verbal es, entonces, muy selecto (5.8% de la población).

Cuadro 14

Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el dominio RAZONAMIENTO GRÁFICO MATEMÁTICO VERBAL

MATERIALES IMPRESOS	
CANTIDAD	Revistas de ciencia (sueltas)
ESCUELA	
PRIMARIA	
INFRAESTRUCTURA	Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Toma de dictados
ACTIVIDADES	
PREFERENCIA	Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
FAMILIARIDAD	Planificar sus actividades para lograr fines Apegarse a su programación Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos Reflexionar sobre asuntos éticos Evaluar su propio comportamiento
UTILIDAD	Reflexionar sobre asuntos éticos Planificar sus actividades para lograr fines

El Cuadro 14 muestra los once rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con la eficiencia ponderada en este dominio. El intervalo de valor del coeficiente de correlación abarcado por este conjunto va de 0.12 a 0.10. El rasgo con el mayor coeficiente de correlación fue '*cantidad de revistas de ciencia presentes en la casa*'.

La descripción de vida que nos brinda este conjunto de rasgos no dice nada respecto a la familia o a la casa familiar, excepto por esta presencia de gran cantidad de revistas de ciencia. Los demás rasgos se refieren ya sea a la escuela o a segregados de conocimiento. La escuela primaria se describe con '*salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos*' lo que indica una escuela con recursos suficientes. En la escuela

el sujeto realizó las actividades de toma de dictados, y de resolución de problemas usando fórmulas matemáticas; ésta última le gusta. El sujeto está familiarizado con las actividades de planificar sus actividades para lograr fines, apegarse a su programación, hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos, reflexionar sobre asuntos éticos y evaluar su propio comportamiento; además las actividades de reflexionar sobre asuntos éticos y planificar sus actividades para lograr fines le parecen útiles.

Estos resultados indican que los sujetos eficientes en este dominio han desarrollado tal eficiencia apoyados en la casa, por un lado, por una gran cantidad de revistas científicas (que por cierto contienen siempre una cantidad relativamente grande de gráficas), y por el otro, en la escuela, con la resolución de problemas aplicando las matemáticas. Estos elementos en la vida del sujeto son importantes porque indican que el desarrollo de esta eficiencia requiere del contacto y familiarización con la actividad que la involucra y con toda la red de representaciones asociadas, formando un *cuero* de conocimientos teóricos y procedimentales que el sujeto debe poseer y dominar para realizar la tarea eficientemente. De tal manera que, como se muestra en la descripción de vida, los sujetos eficientes en este dominio han tenido una historia de contacto y familiarización con el razonamiento gráfico-matemático-verbal como el requerido para resolver correctamente la tarea en el Examen.

Es interesante el hecho de que en este dominio la intervención del factor sexo se presenta ya completamente revertida, con los varones obteniendo una correlación positiva y las mujeres una negativa, aún cuando la diferencia es mínima.

Rasgos de vida y eficiencia global ponderada

El Examen de Español tuvo 276 reactivos distribuidos como se muestra en la Tabla 1. La eficiencia global ponderada (EGP) es una medida del número de reactivos que el sujeto respondió correctamente de este total. Solamente 10 sujetos (1% de la población) lograron una eficiencia de 8, es decir, respondieron correctamente 222 reactivos; éste es un grupo muy selecto de sujetos. Ningún individuo logró 9 ni 10.

El Cuadro 15 muestra los 31 rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con la EGP. El intervalo de valor del coeficiente de correlación va de 0.233 a 0.181. Estos límites son notablemente más altos que en los dominios lingüísticos descritos arriba. El rasgo con coeficiente de correlación más alto fue el gusto por conversar con los amigos. Con valores muy cercanos le siguen el gusto por ver películas en la televisión y, como tema frecuente en las pláticas en familia, políticas gubernamentales con efecto nacional. Evidentemente, la conversación es el factor que domina este panorama.

La descripción de vida que nos brinda este conjunto de rasgos es la de un sujeto del sexo femenino, cuya dieta incluye leche y frutas y legumbres. En la casa familiar hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización. Temas frecuentes en las pláticas familiares son políticas gubernamentales con efecto nacional, eventos sociales y familiares cotidianos. Al sujeto le gusta leer novelas y lo hace con frecuencia; también lee poesía. Varios miembros de la familia escriben cuentos o novelas.

El sujeto chatea frecuentemente por Internet; le gusta conversar con otros miembros de la familia, con amigos, por teléfono y chatear en Internet; le gusta ver películas por televisión.

Cuadro 15
Rasgos de vida positivamente relacionados con el desempeño en el PROMEDIO GLOBAL

SEXO	Femenino
ALIMENTACIÓN	Leche Frutas y/o legumbres
INTERIOR DE LA CASA	
ESPACIOS	Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización
PLÁTICAS EN FAMILIA	
TEMAS FRECUENTES	Políticas gubernamentales con efecto nacional Eventos Familiares cotidianos
USOS DE LA LENGUA	
LEER	
FRECUENCIAS	Novelas Poesía Novelas
PREFERENCIAS	
ESCRIBIR	
MENCIONES	Escribir cuentos o novelas
CONVERSAR	
FRECUENCIAS	Chatear en internet Con otros miembros de la familia Con amigos Por el teléfono Chatear en internet
PREFERENCIAS	
VER EN LA TELEVISIÓN	
PREFERENCIAS	Películas (programadas o rentadas)
MATERIALES IMPRESOS	
CANTIDAD	Novelas Libros de poesía Libros de temas científicos Revistas de variedades
ESCUELA	
PRIMARIA	
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo
SECUNDARIA	
ACTIVIDADES	
REALIZACIÓN	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares
ACTIVIDADES	
PREFERENCIA	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
PRIMARIA	Los mapas nacionales Los mapas mundiales
FAMILIARIDAD	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos

En la casa familiar hay grandes cantidades de novelas, libros de poesía, libros de temas científicos y revistas de variedades. En la primaria realizó la actividad de lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases y también salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo; en la secundaria realizó la actividad de creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares y sobre temas nacionales o mundiales. Al sujeto le gusta crear composiciones sobre temas nacionales o mundiales, y también le gustan las salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo y las

excursiones a sitios de interés de su estado de origen, de pasadía. En la primaria adquirió los conceptos relacionados con los mapas nacionales y mundiales; está familiarizado con la actividad de hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos.

Notablemente, 20 de los 31 rasgos de vida implican directamente al lenguaje; tanto en la casa como en la escuela hay tal abundancia de estímulo lingüístico que la vida del sujeto parece casi totalmente mediada por el lenguaje. *Conversa* con otros miembros de la familia y no parecen faltar temas de conversación; *conversa* con sus amigos, por teléfono, chatea en Internet. La presencia de la conversación en la descripción de vida que nos brindan estos rasgos es importante. *Lee* novelas y poesía y le gusta. En la casa hay grandes cantidades de materiales impresos en novelas, poesía, libros de ciencia, revistas de variedades, a su disposición. Varios familiares *escriben* cuentos o novelas. En la escuela *lee* y *escribe* y le gusta. Realmente, uno no podría imaginar un ambiente más propicio para un buen desarrollo del lenguaje.

Rasgos de vida negativamente relacionados con la eficiencia lingüística

De los 1529 rasgos de vida resultantes de la captura, solamente un tercio se correlacionaron negativamente con la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos y de estos solamente unos pocos logran ser más bajos de -0.1; en los dominios de léxico y lectura, el conjunto de rasgos negativamente relacionados con valor de coeficiente de correlación más bajo de -0.1 rebasó los diez rasgos; en el otro extremo, en los dominios de construcción escrita y razonamiento gráfico-matemático-verbal solamente un rasgo se correlacionó con un valor de coeficiente más bajo de -0.1.

Rasgos de vida y deletreo

La eficiencia en este dominio se examinó a través de tres algoritmos con un total de 33 reactivos. 51 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 3 o menor (11 reactivos o menos correctamente respondidos). Este es un grupo muy selecto (5.1% de la población) de sujetos con baja eficiencia en deletreo.

El Cuadro 16 muestra los 7 rasgos de vida negativamente correlacionados con la eficiencia en este dominio. Habiendo analizado primero los rasgos de vida positivamente correlacionados, el contraste más notable es la ausencia de todo rasgo que se relacione con el desarrollo del lenguaje, desde actividades de conversación en la familia, hasta materiales impresos en la casa, o actividades de desarrollo del lenguaje en la escuela.

El conjunto de rasgos, si bien reducido, nos brinda una descripción bastante rica de la vida de estos sujetos. Son sujetos del sexo masculino que viven en paisajes rurales, en pueblos pequeños apenas rebasando el caserío. Los contribuyentes al ingreso familiar son empleados y artesanos de bajo nivel, principalmente agricultores. El interior de la casa tiende al desorden. Los sitios frecuentemente visitados por el sujeto son campos de cultivo. La escuela primaria a la que asistió es pública y la escuela secundaria se ubica en un pueblo pequeño.

Cuadro 16

Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño en DELETREO

<i>SEXO</i>	Masculino
<i>OCUPACIÓN</i>	Empleados y artesanos bajos. Agricultores
<i>PAISAJE</i>	Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas
<i>INTERIOR DE LA CASA</i>	
ORDEN	Frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo
<i>SITIOS FRECUENTES</i>	Campos de cultivo
<i>ESCUELA</i>	
PRIMARIA	Pública
SECUNDARIA	
UBICACIÓN	Un pueblo pequeño

Rasgos de vida y acentuación

La eficiencia en este dominio se examinó a través de tres algoritmos con 31 reactivos en total. 347 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 2 o menor (7 reactivos o menos correctamente respondidos). Este no es un grupo selecto; abarca más del 30% de la población lo que indica, como ya vimos, una deficiencia generalizada en la población respecto a la acentuación ortográfica.

El Cuadro 17 muestra los 7 rasgos de vida negativamente correlacionados con la eficiencia en este dominio. Vimos arriba también, al abordar los rasgos positivamente relacionados con este dominio lingüístico, que había una eficiencia en acentuación en poblaciones rurales que podría explicarse por un esfuerzo regional sobre el tema, de manera que este conjunto de 7 rasgos está describiendo, notablemente, la vida de sujetos viviendo en paisajes urbanos. El conjunto describe a un sujeto del sexo masculino que pasa su tiempo libre jugando a las maquinillas. La descripción de su maestro favorito en la primaria incluye que *‘se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón de clases’*. Su maestro favorito en la secundaria impartía educación física, y su descripción incluye el mismo rasgo.

Por más que la descripción de vida que este conjunto nos ofrece es bastante pobre, sí surge un elemento que estará presente a lo largo de este y que se refiere a las actividades deportivas, y a la inclinación por el deporte, como rasgo de vida constantemente relacionado negativamente con la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos.

Cuadro 17
Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño en ACENTUACIÓN

SEXO	Masculino
ACTIVIDADES FRECUENTES	Juega a las maquinillas
ESCUELA	
PRIMARIA	
MAESTRO FAVORITO	
MOTIVACIÓN	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón
SECUNDARIA	
MAESTRO FAVORITO	EDUCACIÓN FÍSICA
MOTIVACIÓN	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón

Rasgos de vida y derivación

La eficiencia en este dominio se examinó a través de 6 algoritmos con 6 reactivos cada uno, haciendo un total de 36 reactivos. 38 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 2 o menor, al responder sólo 7 reactivos o menos correctamente.

El Cuadro 18 muestra los 7 rasgos de vida que mostraron correlación negativa de -0.1 o menor, con la eficiencia en este dominio. Según este conjunto de rasgos, los sujetos que se mostraron deficientes en derivación son de sexo masculino, del estado de Oaxaca, que

viven en ambientes rurales. En su tiempo libre visita campos de cultivo, realiza actividades deportivas y juega futbol llanero. La escuela secundaria a la que asistió tenía un grupo y un salón por grado. Los conceptos de movimiento, fuerza y velocidad le son atractivos.

Cuadro 18

Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño en DERIVACIÓN

<i>SEXO</i>	Masculino
<i>ESTADO DE ORIGEN</i>	OAXACA
<i>SITIOS FRECUENTES</i>	Campos de cultivo
<i>ACTIVIDADES FRECUENTES</i>	Deportivas
	Juega futbol llanero o practica algún deporte
<i>ESCUELA</i>	
SECUNDARIA	
INFRAESTRUCTURA	Un grupo y un salón por grado
<i>SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO</i>	
PREFERENCIA	Movimiento, fuerza y velocidad

La inclusión de los conceptos de movimiento, fuerza y velocidad en la lista de segregados de conocimiento obedeció a su concepción como segregados de la física; concebidos así, se imaginan como definiciones formales, incluso como fórmulas que implican relaciones entre variables: distancia, masa, peso, desplazamiento, etcétera. Sin embargo, los encontramos aquí combinados, en las preferencias del sujeto, con la inclinación hacia las actividades deportivas; esto obliga a una resignificación de estos conceptos, para darles sentido en el ámbito de la actividad física. Y claro, los significados de movimiento, fuerza y velocidad se vuelven otra cosa, sumamente atractiva, en el pensamiento de un sujeto que está jugando futbol llanero, moviéndose constantemente, dirigiendo el balón con sus pies, imprimiendo cierta fuerza a cada patada, desplazándose con la mayor velocidad posible a través del campo. Por un lado, es una visión refrescante de lo que hasta ahora habían sido conceptos un tanto ajenos y estériles. Por el otro, podría considerarse la posibilidad de vitalizarlos, en los procesos de enseñanza, con estas significaciones de la vida cotidiana, para acercarlos a los estudiantes de física en la secundaria.

Rasgos de vida y léxico

La eficiencia en el dominio de léxico se examinó a través de cinco algoritmos con 53 reactivos en total. 52 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 2 o menor, al responder 10 reactivos o menos correctamente.

El Cuadro 19 muestra los 23 rasgos que mostraron coeficientes de correlación negativos, de -0.1 o menores con la eficiencia en léxico. Este es el conjunto más grande de rasgos de vida obtenido en esta sección de relaciones negativas. La descripción que brinda el conjunto es muy rica. Describe a sujetos del sexo masculino, de 15 años de edad, de los estados de Oaxaca y Chiapas, hablantes de lengua indígena, viviendo en un paisaje rural, en un pueblo muy pequeño que rebasa apenas el caserío. Los contribuyentes al ingreso familiar son empleados o artesanos de bajo nivel; en la casa viven un gran número de personas (20 o más), incluyendo una gran cantidad de hermanos del sujeto. La parlamentarización en la toma de decisiones es nula; el jefe de familia toma las decisiones y las comunica al resto de la familia. En su tiempo libre el sujeto visita campos de cultivo.

Materiales impresos de cualquier tipo están ausentes en la casa, excepto por los materiales escolares que deben mantenerse protegidos, en una mochila, y cuidarse con esmero. La escuela donde el sujeto cursó la primaria está ubicada en un pueblo pequeño; los salones tenían piso de cemento y techo de lámina, y eran calurosos en verano, fríos en invierno, y ruidosos bajo la lluvia; la relación del sujeto con la escuela primaria es muy negativa; no recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado. La escuela donde el sujeto estudió la secundaria también está ubicada en un pueblo pequeño, y la relación del sujeto con la escuela también fue muy negativa. Aprendió a edad mayor a sumar y restar; aprendió a leer en la primaria y en la secundaria aprendió las diferencias entre plantas y animales. Su motivación para continuar estudiando radica en la falta de otras opciones en la vida.

Cuadro 19
Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño en LÉXICO

<i>SEXO</i>	Masculino
<i>EDAD</i>	15
<i>ESTADO DE ORIGEN</i>	CHIAPAS OAXACA
<i>PAISAJE</i>	Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza Río
<i>OCUPACIÓN</i>	Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas Empleados y artesanos bajos. Agricultores
<i>LENGUA INDÍGENA</i>	Sí
<i>PERSONAS EN CASA</i>	Número alto Alto número de hermanos
<i>PARLAMENTARIZACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES</i>	El jefe de familia toma finalmente una decisión y la comunica al resto de la familia.
<i>SITIOS FRECUENTES</i>	Campos de cultivo
<i>MATERIALES IMPRESOS TRATAMIENTO</i>	Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen
<i>ESCUELA</i>	
<i>PRIMARIA</i>	
<i>UBICACIÓN</i>	Un pueblo pequeño
<i>INFRAESTRUCTURA</i>	Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve
<i>RELACIÓN</i>	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
<i>SECUNDARIA</i>	
<i>UBICACIÓN</i>	Un pueblo pequeño
<i>RELACIÓN</i>	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
<i>SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO</i>	
<i>EDAD DE ADQUISICIÓN</i>	Sumar y restar
<i>SITIO DE ADQUISICIÓN</i>	
<i>PRIMARIA</i>	Leer
<i>SECUNDARIA</i>	Diferencias entre plantas y animales
<i>MOTIVACIÓN PARA CONTINUAR ESTUDIANDO</i>	La falta de otras opciones de vida

Antes de comentar esta descripción de vida de los sujetos deficientes en léxico, expondremos las correlaciones negativas con el dominio de lectura, en vista de que los dos conjuntos de rasgos son muy similares. De hecho las correlaciones entre la eficiencia en estos dos dominios son muy fuertes, indicando que tienden a ser los mismos sujetos los que se mostraron deficientes en uno y otro dominio.

Rasgos de vida y lectura

La eficiencia en el dominio de lectura se examinó a través de seis algoritmos con cinco reactivos cada uno, para hacer un total de 30 reactivos. Solamente 4 sujetos lograron una eficiencia ponderada de 2, al responder sólo 6 reactivos correctamente; ningún sujeto logró una eficiencia ponderada menor de 2.

El Cuadro 20 muestra los 19 rasgos de vida cuya incidencia se correlaciona negativamente con la eficiencia en lectura. Si se comparan los datos de este Cuadro con aquellos del Cuadro 19, se puede ver la gran similitud que hay entre la descripción de vida brindada por cada conjunto.

La descripción de vida que nos brindan estos dos conjuntos de rasgos es claramente poco propicia para un buen desarrollo del lenguaje, no solamente por la notable ausencia de rasgos referentes a usos de la lengua (conversar, leer, escribir, e incluso ver en televisión), o a materiales impresos en la casa, sino también porque los pocos rasgos de este tipo que sí se presentan son poco favorecedores de un buen desarrollo, como el autoritarismo del jefe de la familia en la toma de decisiones, o el extrañamiento hacia los materiales impresos escolares. Más aún, la relación con la escuela es claramente negativa y la escuela en sí se describe como escasa en infraestructura y recursos.

Cuadro 20

Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño en LECTURA

SEXO	Masculino
ESTADO DE ORIGEN	CHIAPAS
OCUPACIÓN	Empleados y artesanos bajos. Agricultores
LENGUA INDÍGENA	Sí
PERSONAS EN CASA	Gran número de hermanos
PARLAMENTARIZACIÓN	
EN LA TOMA DE DECISIONES	El jefe de familia toma finalmente una decisión y la comunica al resto de la familia. La familia pone en práctica la decisión mostrando respeto y obediencia
SITIOS FRECUENTES	Campos de cultivo
MATERIALES IMPRESOS	
TRATAMIENTO	Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen
ESCUELA	
PRIMARIA	
RELACIÓN	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
SECUNDARIA	
INFRAESTRUCTURA	Un grupo y un salón por grado
MAESTRO FAVORITO	Educación ambiental
RELACIÓN	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
EDAD DE ADQUISICIÓN	Leer Sumar y restar
SITIO DE ADQUISICIÓN	
PRIMARIA	Leer Escribir
SECUNDARIA	Diferencias entre plantas y animales
MOTIVACIÓN PARA	
CONTINUAR ESTUDIANDO	La falta de otras opciones de vida

Otros rasgos de vida asociados a un desempeño deficiente en estos dos dominios lingüísticos, como el origen indígena o el gran número de hermanos, resultan sorprendentes

en primera instancia porque no hay motivos aparentes para considerar estos rasgos como una influencia negativa en el desarrollo del lenguaje. Tal vez profundizando un poco más en las indicaciones que estos rasgos de vida podrían brindarnos sobre la forma de vida en la que se presentan, podríamos explicar esta influencia negativa. En primer lugar está la pertenencia a comunidades indígenas combinada con la asistencia a una educación escolar en español que divide el acervo vocabular del sujeto en dos acervos: uno en la lengua indígena que incluye todos los nombres de objetos, cualidades y acciones de la vida cotidiana, y el otro incluyendo los nombres de objetos, cualidades y acciones del conocimiento formal en los planes y programas de estudio de la primaria y la secundaria. Interesantemente, el primer acervo se refiere en su mayoría a elementos en la realidad, mientras que el segundo se refiere en su mayoría a elementos definidos lingüísticamente; además, el primer acervo no contiene representaciones escritas de los vocablos mientras que en el segundo todos los vocablos se aprenden con su correspondiente forma escrita. Y finalmente, el primer acervo está cohesionado por relaciones y asociaciones entre unidades de significado etiquetadas por los vocablos, que la propia experiencia de vida brinda, mientras que en el segundo acervo los significados, al no ser parte de la experiencia de vida de sujeto, son unidades aisladas cuyo único referente es una definición formal. Esto podría explicar la deficiencia en léxico y lectura (y el rechazo hacia la escuela), mostrados por los sujetos hablantes de lengua indígena.

Rasgos de vida y otros dominios lingüísticos:

Las eficiencias en los cuatro dominios lingüísticos restantes mostraron correlaciones negativas menores de -0.1 con muy pocos rasgos de vida, de tal manera que mostramos todos estos rasgos (apenas 7), por dominio, en el Cuadro 21.

La eficiencia en el dominio de construcción escrita se correlacionó negativamente sólo con un rasgo de vida que se refiere a preguntas que el sujeto se hace a sí mismo: *¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?* Esta pregunta es interesante porque, contrario a lo que podría creerse, no se refiere al ritmo sino a la melodía, y por cierto, aún no ha sido respondida (como tampoco se sabe por qué los canto gregorianos invitan al misticismo). 214 sujetos declararon que se hacen esta pregunta a sí mismos. Aunque es difícil dilucidar si el sujeto está preguntándose a sí mismo aquello que uno cree que se está preguntando, el hecho de hacerse a uno mismo esta pregunta denota a una vocación especial, un enfoque particular, hacia la música. Si recordamos que los sujetos eficientes en el dominio de construcción escrita mostraron una vocación hacia la ciencia, estos sujetos deficientes en el mismo dominio lingüístico muestran una vocación hacia la música.

La eficiencia en el dominio de cohesión se correlacionó negativamente con dos rasgos de vida: *sexo masculino* y *actividades deportivas frecuentes*. En seis de los nueve dominios lingüísticos examinados, el sexo se muestra como un rasgo de vida importante: deletreo, acentuación, derivación, léxico, lectura y cohesión. La variable 'sexo' tiene dos valores posibles (masculino y femenino), pero en el análisis nosotros consideramos dos variables separadas, 'sexo femenino' y 'sexo masculino' para hacerlas aparecer como rasgos de vida en las hojas de cálculo y en los resúmenes de rasgos; estas dos variables se comportan en

forma recíproca, y por esa razón el rasgo ‘sexo femenino’ se presenta como positivamente relacionado con la eficiencia en estos dominios, mientras que el rasgo ‘sexo masculino’ se presenta como negativamente relacionado con esta eficiencia. Pero es un hecho que en seis de los nueve dominios, las mujeres, como grupo, se desempeñaron mejor que los varones. En otros dos dominios, construcción y razonamiento verbal, las mujeres como grupo se desempeñaron mejor, pero la diferencia en el valor del coeficiente no es tan significativa; el único dominio en el cual los varones de desempeñaron mejor que las mujeres fue en razonamiento gráfico-verbal-matemático.

Cuadro 21

Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño en CONSTRUCCIÓN, COHESIÓN, RAZONAMIENTO VERBAL, RAZONAMIENTO GRÁFICO-MATEMÁTICO-VERBAL

	<u>CONSTRUCCIÓN</u>
<i>PREGUNTAS QUE EL SUJETO SE HACE A SÍ MISMO</i>	¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?
	<u>COHESIÓN</u>
<i>SEXO</i>	Masculino
<i>ACTIVIDADES FRECUENTES</i>	Deportivas
	<u>RAZONAMIENTO VERBAL</u>
<i>ESCUELA</i>	
<i>PRIMARIA</i>	
<i>UBICACIÓN</i>	Un pueblo de tamaño regular
<i>SECUNDARIA</i>	
<i>RELACIÓN</i>	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
<i>SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO</i>	
<i>SITIO DE ADQUISICIÓN</i>	
<i>EN LA SECUNDARIA</i>	Dividir
	<u>RAZONAMIENTO GRÁFICO MATEMÁTICO VERBAL</u>
<i>SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO</i>	
<i>SITIO DE ADQUISICIÓN</i>	
<i>EN LA SECUNDARIA</i>	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo

Respecto a la inclinación por las actividades deportivas de los sujetos deficientes en cohesión, en vista de que éste es un rasgo de vida que se correlaciona negativamente con la eficiencia en todos los dominios lingüísticos (aunque más significativamente con morfología y cohesión), se hace necesario examinar las propias actividades deportivas como inconvenientes para un buen desarrollo del lenguaje, cosa que haremos cuando abordemos los rasgos negativamente relacionados con el promedio global.

La eficiencia en el dominio de razonamiento verbal se correlaciona negativamente con la incidencia en tres rasgos de vida: (1) la escuela primaria donde el sujeto asistió se ubica en un pueblo de tamaño regular; (2) no recuerda nada positivo o agradable que la escuela secundaria le haya brindado; y (3) aprendió a dividir en la secundaria. Respecto a la ubicación de la escuela primaria, casi 40% de la población seleccionó esta opción de ubicación, lo que parece indicar que el desarrollo de esta habilidad cognitiva lingüística compleja no está siendo suficientemente atendido en las escuelas ubicadas en enclaves

rurales. Respecto a la relación negativa con la escuela secundaria, éste es otro rasgo que se correlaciona negativamente con los nueve dominios lingüísticos, aunque sólo en dos, léxico y lectura, el valor del coeficiente de correlación es tan negativo como para aparecer en los conjuntos aquí descritos. Finalmente, respecto al sitio de adquisición del segregado 'dividir', solamente 9 sujetos declararon haberlo adquirido en la secundaria; ésta es una edad tardía para adquirir el segregado. En los segregados básicos de conocimiento (e. g. leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir), la edad de adquisición se correlaciona negativamente con todos los dominios lingüísticos, es decir, a mayor edad de adquisición menor eficiencia. Si bien podría fácilmente asociarse esto con una edad biológica óptima de adquisición más allá de la cual el desarrollo se ve afectado, cuando el rasgo está asociado a otros rasgos de vida como el enclave de ambas escuelas primaria y secundaria, la correlación negativa podría explicarse por una deficiencia en la escuela primaria, que es donde la gran mayoría de la población (90%) adquirió estos conocimientos.

Rasgos de vida y desempeño global

Tabla 179
Frecuencias de calificación
final en el Examen de
Español

<i>PROMEDIO FINAL</i>	<i>FRECUENCIA</i>
0	0
1	0
2	0
3	0
4	24
5	288
6	481
7	177
8	10
9	0
10	0

En el desempeño global, como se explicó arriba, el porcentaje de respuestas correctas de las 277 preguntas del Examen de Español, ponderado a 10. La Tabla 179 muestra las frecuencias de calificación. Puede verse que la distribución de las frecuencias obedece a una campana de Gauss, con la media y la moda en calificación 6. Los 24 sujetos con calificación 4 lograron responder correctamente 111 reactivos. Ningún sujeto obtuvo una calificación menor.

El Cuadro 22 muestra los 24 rasgos cuya incidencia mostró un coeficiente de correlación menor de -0.1 con la eficiencia global en el Examen de Español. Este conjunto de rasgos describe la vida de sujetos del sexo masculino, del estado de Chiapas, que viven en enclaves rurales. Los contribuyentes al ingreso familiar son empleados y artesanos de bajo nivel, principalmente agricultores. El sujeto vive en un pueblo muy pequeño que rebasa apenas el caserío. La toma de decisiones en la familia muestra un muy bajo grado de parlamentarización con el jefe de familia y los adultos varones discutiendo y tomando las decisiones sin la participación del resto de la familia. En su tiempo libre, el sujeto visita campos de cultivo, juega fútbol llanero o practica algún deporte. La escuela primaria a la que asistió el sujeto está ubicada en un pueblo pequeño; la relación del sujeto con la escuela fue negativa: no recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiese brindado. La escuela secundaria a la que el sujeto asistió es pública, se ubica también en un pueblo pequeño y la relación del sujeto con esta escuela también fue negativa. El sujeto aprendió a leer en la primaria y los mapas en todos los niveles en la secundaria; también aprendió a dividir en la secundaria. Aprendió a una edad relativamente mayor a leer, escribir, sumar y restar. Su motivación para continuar estudiando radica en la falta de otras opciones en la vida.

Cuadro 22

Rasgos de vida negativamente relacionados con el desempeño global en el Examen de Español

SEXO	Masculino
ESTADO DE ORIGEN	CHIAPAS
OCUPACIÓN	Empleados y artesanos bajos. Agricultores.
PAISAJE	Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas
PARLAMENTARIZACIÓN	
EN LA TOMA DE DECISIONES	El jefe de familia y los hermanos (varones) mayores discuten y toman una decisión
SITIOS FRECUENTES	Campos de cultivo
ACTIVIDADES FRECUENTES	Juega fútbol llanero o algún practica algún deporte DEPORTIVAS
ESCUELA	
PRIMARIA	
UBICACIÓN	Un pueblo pequeño
RELACIÓN	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
SECUNDARIA	PÚBLICA
UBICACIÓN	Un pueblo pequeño
INFRAESTRUCTURA	Un grupo y un salón por grado
RELACIÓN	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado
SEGREGADOS DE CONOCIMIENTO	
SITIO DE ADQUISICIÓN	
PRIMARIA	Leer
SECUNDARIA	Los mapas locales Los mapas regionales Los mapas nacionales Los mapas mundiales Dividir
EDAD DE ADQUISICIÓN	Leer Escribir Sumar y restar
MOTIVACIÓN	
PARA CONTINUAR ESTUDIANDO	La falta de otras opciones de vida

Es fácil darse cuenta de que este conjunto de rasgos es una buena recapitulación de los conjuntos de rasgos negativamente relacionados con la eficiencia en cada dominio lingüístico. Hemos comentado estos rasgos de vida al abordar cada dominio, pero ahora se aprecia la importancia de ampliar el panorama hacia una *forma de vida* asociada a una baja eficiencia en el Examen. Es decir, no se trata solamente de si la escuela es deficiente, o de si la personalidad del sujeto incluye una vocación hacia las actividades deportivas. Se trata del conjunto de rasgos como un todo integrado que apunta hacia un extrañamiento con el lenguaje: nula presencia de materiales impresos en la casa, uso infrecuente de la lengua en actividades de conversación, fuerte autoritarismo en la toma de decisiones, estancia en sitios y actividades ajenos al lenguaje, escuelas pobres y poco eficientes para cubrir los planes y programas de estudio planteados por la SEP lo que se traduce en aprendizajes tardíos de segregados básicos de conocimiento; escuelas que no logran transmitir entusiasmo por el conocimiento, para terminar en una motivación para continuar estudiando expresada en *'la falta de otras opciones en la vida'*.

Es interesante cómo el desempeño en un examen de lengua puede llevarnos hacia una descripción así de la vida del sujeto.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN

En vista de que los resultados del Examen de Español se analizaron y discutieron ya al final del primer apartado del Capítulo IV, en este capítulo discutiremos las tendencias importantes observadas *sobre la relación* entre ambiente y desarrollo del lenguaje. Así también, expondremos algunas interpretaciones de estos resultados que podrían esclarecer esta relación. Para guiar esta discusión, mostramos en la Tabla 180, las 28 áreas de vida incluidas en el Cuestionario, ahora agrupadas y ordenadas según lo que llamamos ‘calidad de la influencia’, un concepto que, esperamos, se irá aclarando por sí mismo a través de esta discusión.

Tabla 180
Las 28 áreas de vida incluidas en el Cuestionario de Vida

ÁREA	V	ÁREA	V
SEXO	2	INTERIOR DE LA CASA	30
EDAD	5	PLÁTICAS FAMILIARES	85
		SONIDO EN EL AMBIENTE Y MÚSICA	40
PAISAJE RURAL / URBANO	36	SITIOS Y ACTIVIDADES FRECUENTES	43
ESTADO DE ORIGEN	29	MÁS ALLÁ DEL VECINDARIO	10
		USOS DE LA LENGUA EN CASA	429
LENGUA INDÍGENA	1	MATERIALES IMPRESOS EN CASA	62
OCUPACIÓN	5	ESCUELA PRIMARIA	89
NIVEL ECONÓMICO	3	ESCUELA SECUNDARIA	124
EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	5	SEGREGADOS DE CONOCIMIENTOS	400
NÚMERO DE HERMANO	7	ZURDOS	1
No DE PERSONAS EN CASA	10	PERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	11
PERSONAS EN CASA	6	LO QUE LA PERSONA CON INFLUENCIA LE BRINDÓ	26
ALIMENTACIÓN	20	MOTIVACIÓN PARA CONTINUAR ESTUDIANDO	10
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	18	PREGUNTAS REFLEXIVAS	21

Cinco de estas áreas, marcadas con sombra en la tabla, no fueron abordadas en el reporte porque, si bien fueron procesadas en el análisis, no mostraron correlación significativa alguna con la eficiencia en los dominios lingüísticos o en el desempeño global en el Examen.

En el caso del zurdismo, la muestra contenía un número muy reducido de zurdos (19 varones y 3 mujeres); aún así, hicimos el análisis completo, obteniendo las EP para todos los sujetos del grupo (22), y calculando el PEP del grupo, comparándolo con el promedio del resto de la población, los diestros, y correlacionando la incidencia de zurdismo con la eficiencia en los dominios lingüísticos y en el desempeño global. Las diferencias entre zurdos y diestros se vuelven agudas en un sentido y en otro, según el dominio, o de plano desaparecen, un efecto más pronunciado cuando se somete al análisis al grupo de mujeres zurdas, que solamente son tres. Es lamentable porque la principal motivación para abarcar

una muestra tan grande fue obtener subgrupos lo suficientemente grandes como para someterse a análisis estadísticos y establecer contrastes, pero en este caso no fue así. El zurdismo es un tema popular actualmente en los estudios para relacionar rasgos biológicos del sujeto con su desempeño en tareas de diverso tipo; es una lástima que ésta sea toda la información que podemos ofrecerles.

Es notable que las otras cuatro áreas tienen dos cosas importantes en común: son de corte subjetivo y son abiertas (e. g. incluían espacios para ‘otros’). Sobre el primer elemento, debo confesar que ya tenía la impresión de que las respuestas a las preguntas muy subjetivas y abiertas hechas a sujetos en plena adolescencia no se prestan para análisis estadístico. Este prejuicio se manifestó en la inclusión, en estas preguntas del Cuestionario, de una cantidad de opciones para responder a éstas solicitudes, antes de llegar al espacio para ‘otros’, opciones que, según nosotros, ejemplificaban lo que podría ser una respuesta coherente. El avasallamiento de las emociones produce respuestas implausibles (v. g. un/a sujeto escribió ‘*gratitud*’ para describir lo que ‘*la persona con mayor influencia en su vida le brindó*’), y las restricciones de los sujetos para inventariar respuestas posibles, analizarlas y seleccionar una favorita se muestran en la altísima incidencia de la madre, el padre o ambos como respuesta a la solicitud de ‘*la persona con mayor influencia en su vida*’.

En este mismo sentido, la idea de que el transcurso de la infancia a la adolescencia y a través de la adolescencia representa cambios no solamente físicos o biológicos, sino también en la propia arquitectura cognitiva, con el desarrollo de memorias categóricas – semánticas, ha ido cobrando fuerza en los últimos años. De hecho, el proceso se parece mucho a las líneas de desarrollo que Vygotsky llama ‘descontextualización’ y ‘generalización / categorización’, sólo que Vygotsky no tenía a su disposición la información respecto a la especialización de los almacenes de memoria o respecto a la memoria semántica, y además, ubica el inicio de estas líneas de desarrollo a edades más tempranas. Estos cambios son de largo alcance y de largo plazo, e implican un largo período de ‘mudanza semántica’ que reduce las capacidades de recuperación de lexemas, especialmente de campos emotivos (e. g. es sumamente difícil categorizar las emociones), en la construcción de textos, tanto verbales como escritos. Un compañero del doctorado exponía en el Coloquio de Doctorandos del 2008 una investigación que muestra a los adolescentes de 14 o 15 años como menos eficaces que los pre-adolescentes de 11 o 12 años para describir ‘la experiencia más importante de su vida’. Esta descripción exige la recuperación de episodios almacenados en la *memoria episódica*, que en el pre-adolescente se encuentra en un estado sedentario, mientras que en el adolescente temprano está siendo agitada por un proceso de extracción de regularidades para generar la mayor cantidad posible de categorías e incrementar la memoria semántica. Además, las categorías son objetivas, mientras que los episodios son subjetivos, las categorías tienden, por mandato, a ser emotivamente neutrales, los episodios tienden, por mandato, a ser emotivamente intensos. El sujeto adolescente temprano se encuentra, entonces, con un pie en un lado del abismo, el episodio emotivo, y el otro pie en el otro lado, la categoría semántica. La solicitud de información sobre ‘la experiencia más importante de su vida’ o sobre los temas sombreados en la Tabla 180, lo deja paralizado porque no puede decidirse por uno u otro tipo de respuesta: racional o subjetivo, como el pez de Lorenz (1978).

La exclusión de estas cinco áreas nos dejó, entonces, con 23 áreas brindando resultados útiles. En la Tabla 180, estas 23 áreas están agrupadas en 7 grandes temas. Para dar forma a la presente discusión, nosotros concebimos lo que llamamos *el panorama de la vida del sujeto*, como esferas concéntricas, es decir, que se contienen unas a otras; la esfera más interna constituiría el núcleo familiar, mientras que la más externa puede ampliarse incluso a escala planetaria. La estructura de la esfera del núcleo familiar está conformada por los integrantes del núcleo familiar, como nódulos, vinculándose unos con otros por las relaciones particulares que guardan entre ellos, proyectándose hacia el interior de la esfera de forma característica, contribuyendo así a crear un ambiente familiar también característico. La esfera familiar está embebida en una matriz que conforma el ambiente exterior inmediato: vecindario, zona urbana, zona rural, y cada integrante se proyecta hacia este 'exterior inmediato' de forma característica. La propia familia, como unidad integral, se relaciona con el exterior de forma característica. A su vez, esta esfera del exterior inmediato se encuentra embebida en una matriz regional que puede considerarse como la entidad federativa, pero también una gran ciudad, o una gran cuenca, que a su vez está embebida en una gran matriz como puede ser el país entero. La consideración de esta matriz más exterior es muy importante, porque es realmente la matriz institucional, y la educación escolar es institucional, de tal manera que la escuela es un ámbito donde convergen la esfera de lo familiar y la matriz institucional del país. Basados en esta forma de ver el panorama de la vida del sujeto, los grupos y el ordenamiento de las 23 áreas de aborde de la vida del sujeto, tal como se muestran en la Tabla 180, nos brindan una ruta de discusión de los resultados.

La descripción de cada integrante en la familia inicia, en su base, con la combinación de los rasgos *sexo* y *edad*. La combinación sexo-edad del sujeto puede tomar $2(n)$ combinaciones, donde n es el número de grupos de edad que quieran considerarse para la investigación, 5 en nuestro caso. La esfera familiar está a su vez embebida en un ambiente más grande, que consideramos en el siguiente grupo de temas; este grupo está conformado por tres áreas y 66 variables que rinden descripciones del ambiente tales como 'rural y aislado', o 'mega-urbano y de clase baja'. La estructura nodal de la esfera misma, la cantidad y descripción de los integrantes del núcleo familiar más estrecho, es abordada en los siguientes dos grupos, con 8 áreas y 74 variables. Los siguientes dos grupos, con 7 áreas y 699 variables, abordan la descripción de estas contribuciones, y de este ambiente característico. La escuela constituye una zona de interrelación entre el exterior matricial y el interior familiar; la familia se proyecta en la escuela y la escuela se proyecta en la familia. El último grupo, con tres áreas y 613 variables aborda la escuela y la relación del sujeto con segregados de conocimiento y habilidad.

El primer tema son las variables biológicas sexo y edad. Respecto al sexo, los resultados brindan varias fuentes de información sobre la relación entre el sexo y la eficiencia lingüística. La primera es la simple división de la población muestra en mujeres y varones y el cálculo de los parámetros estadísticos multi-mencionados. Este análisis nos muestra, en el nivel poblacional, a las mujeres como más eficientes que los varones en los dominios lingüísticos básicos (deletreo y acentuación) e intermedios (derivación y léxico); la diferencia se reduce en los dominios lingüísticos superiores (lectura y construcción) y desaparece o se invierte en los dominios complejos (razonamientos). Es decir, la diferencia es más pronunciada cuando se involucra exclusivamente el procesamiento lingüístico, y

menos pronunciada o inversa cuando se involucran otras áreas de procesamiento más complejas. Esto se corrobora con la reducción de la diferencia en el dominio de construcción cuyo tercer algoritmo implica un razonamiento lógico de relación entre conceptos de la física del agua. Sin embargo, la reducción no se debe a un incremento en la eficiencia de los varones en estos dominios complejos, sino a una reducción en la eficiencia de las mujeres; es decir, la población entera, independientemente del sexo, se muestra ineficiente en los dominios complejos.

Una segunda fuente de información respecto a las diferencias en eficiencia lingüística entre varones y mujeres se conforma en los histogramas de frecuencias de calificación en el desempeño global en el Examen. Los resultados indican que las diferencias se deben a la combinación de dos elementos: primero, hay una tendencia poblacional hacia una gran incidencia en las calificaciones de 5 y 6, con las mujeres tendiendo hacia 6 y los varones tendiendo hacia 5; y segundo, el intervalo de variación es el mismo, con un sesgo de las mujeres hacia mayores frecuencias en las calificaciones más altas y en los varones hacia calificaciones más bajas; este sesgo involucra, en cada punto de calificación, alrededor de 8% del sector, es decir, alrededor del 25% de la población de mujeres se muestra más eficiente y sobresale por el lado alto de la curva poblacional, mientras que alrededor del 25% de los varones muestran baja eficiencia y sobresalen por el lado bajo de la curva poblacional. Significa que la mitad de la población no está mostrando diferencia sistemática alguna. Dicho de otra manera, la probabilidad de que una mujer y un varón (de la misma edad) seleccionados al azar muestren esta diferencia a favor de las mujeres es baja, pero no despreciable.

Una tercera fuente de información respecto a las diferencias en eficiencia lingüística entre sexos se conforma cuando se combina la variable sexo con la variable edad. Cuando se segrega a la población en general en los cinco grupos de edad considerados, se genera una curva peculiar de comportamiento de la eficiencia en el desempeño global a través de los grupos de edad, con una declinación de los 14 a los 16 años, edad en el que se alcanza un mínimo, y un incremento gradual entre los 17 y los 18 años o más. Parecería que la población completa sufre el proceso que describíamos arriba para explicar el comportamiento en las preguntas subjetivas. Sin embargo, cuando se analiza este comportamiento en hombres y mujeres, se hace evidente que son los varones los mayores contribuyentes a la caída en la eficiencia a los 16 años, y las mujeres las mayores contribuyentes al máximo de eficiencia a los 18 años o más. Además, las mujeres muestran un comportamiento mucho más estable de la eficiencia lingüística a través de los grupos de edad que los hombres. Parecería entonces que este proceso de incremento de la memoria semántica tiene efectos más pronunciados en los varones de cierta edad, y en las mujeres es un proceso constante y gradual a través de la adolescencia.

Una cuarta fuente de información respecto a las diferencias en eficiencia lingüística entre sexos se conforma cuando se analizan todas las demás variables con el sexo en perspectiva. Como pudo verse nosotros incluimos esta variable en el análisis de cada una de las 28 áreas incluidas en la Tabla 180, en vista de los resultados iniciales descritos arriba, es decir, nos pareció que la variable sexo debía ser estar presente en el análisis de todas las demás variables. Esta inclusión rindió sus frutos, porque pudimos hacer algunas observaciones interesantes, entre ellas el efecto diferencial que tienen algunas de las variables sobre cada

uno de los sexos, tanto en lo que respecta al desempeño lingüístico global, como en la eficiencia en los dominios lingüísticos. En este sentido, se observa una tendencia en las mujeres a ser más susceptibles a lo que sucede en casa, mientras que los varones son más susceptibles a lo que sucede fuera de ella.

Respecto a la edad, en el apartado de relaciones entre resultados del Examen y resultados del Cuestionario describimos con detalle las actuaciones por grupo de edad, tanto en el desempeño global como en los distintos dominios lingüísticos, y en esta misma sección, al explicar la problemática de las preguntas subjetivas / emotivas hechas a adolescentes, describimos el estado de ‘mudanza’ de lo episódico a lo semántico, en el que se encuentran los adolescentes. Asimismo, apenas arriba describimos la influencia de la edad sobre los sexos.

Los procesos de descontextualización, generalización y categorización, que nosotros ubicamos en la adolescencia temprana, fueron abordados por Vygotsky, quien ubicaba *el inicio* de estos procesos en etapas más tempranas del desarrollo y como resultantes de la socialización del niño con los familiares más cercanos. Vygotsky, hasta donde sabemos, no se ocupó de los adolescentes, y, en general, los autores que abordan el desarrollo del lenguaje, lo estudian en niños pequeños, marcando un punto de inicio, pero nunca un punto final.

Nuestros resultados indican que el desarrollo del lenguaje no solamente se continúa más allá de la frontera de los 15 años marcada por algunos lingüistas cognitivos para la adquisición de una pronunciación nativa, sino que avanza en forma discontinua (e. g. con avances y retrocesos) por etapas y en dominios lingüísticos particulares. Por ejemplo, en las Gráficas 3f y 3g (pág. 291) puede verse que, para el caso de los varones, el grupo de edad más joven (14 años) se muestra más eficiente que los grupos de mayor edad en todos los dominios excepto en cohesión, un dominio lingüístico superior y razonamiento GMV (un dominio complejo), y muestran una notable caída en eficiencia a los 16 años en todos los dominios excepto en cohesión y en razonamiento GMV. Las mujeres, por su parte, se muestran relativamente estables en todos los dominios, desde los 14 años hasta los 17, donde se muestran menos eficientes en los dominios de deletreo, acentuación, cohesión, razonamiento verbal y razonamiento GMV³².

Esta discontinuidad contraviene la concepción que todos tenemos un desarrollo parsimonioso, gradual, continuamente progresivo del lenguaje. Tal vez este sea el mejor momento para establecer la distinción entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la lengua, y para el caso, de la lengua escrita. El desarrollo del lenguaje es un proceso interno, que va no solamente aparejado con el desarrollo de otras facultades mentales, sino vinculado, entreverado con ellas; viene bien aquí el estudio de Ginsburg, (1982) respecto al desarrollo de la descontextualización del sistema simbólico matemático a través del final de la infancia y la adolescencia temprana. El desarrollo de la lengua, por otro lado, es un proceso de extracción de regularidades, imperativos y restricciones fonéticas, sintácticas y semánticas de un sistema de representación múltiple articulado; la mayoría de los estudios

³² Hay que tener presente que los grupos de edad de 17 y 18 años o más resultaron muy reducidos, así que hay que tomar estos resultados con cautela.

sobre el desarrollo del lenguaje se refieren más bien al desarrollo de la lengua; los estudios de Dabrowska, E. (2000), Diessel, H. and Tomasello, M. (2000), Israel, M., Johnson, C., and Brooks, P. J. (2000), sobre la adquisición de preguntas, voz pasiva y cláusulas relativas respectivamente, son buenos estudios de desarrollo de la lengua que se reconocen como tales. Sin duda ambos procesos de desarrollo están muy vinculados, y sin duda el carácter representacional de la lengua promueve procesos intra-psicológicos como la conceptualización o la descontextualización. Sin embargo, no puede tomarse por garantizado el desarrollo de uno con base en el desarrollo del otro.

El desarrollo de la lengua escrita no puede iniciarse sino hasta que el niño ha dominado el sistema fonético de la lengua hablada que va a transcribir a la lengua escrita, y tiene una teoría mental de éste que le permite abstraer los sonidos implicados en la lengua hablada, para asignarles una etiqueta gráfica (Frawley, 1997). Hay que aclarar que no estamos hablando de que el niño reconozca una palabra escrita, no como una articulación de letras, sino como un todo, como cuando reconoce un perro en una figura; esta aclaración es imprescindible porque hay una gran diferencia entre el *punto de inicio* del desarrollo de una cierta facultad, *el proceso* mismo de desarrollo, y el punto en el que tal desarrollo puede considerarse como *completado*; y en este último sentido, debemos tener claro si tal consideración de ‘completado’ depende de la edad o del grado de dominio alcanzado.

Nuestros resultados muestran que la edad no es un criterio suficiente para dictaminar, ya no digamos el ‘completamiento’ de la adquisición de la lengua escrita, sino el estado de avance de tal adquisición, en vista de las grandes variaciones en eficiencia producidas al combinar el sexo con la edad, en vista de que los grupos sexo-edad muestran quiebres agudos en la eficiencia en los distintos dominios, en vista de que grupos de sexo-edad menor se muestran más eficientes que grupos de edad mayor, y en vista de que la heterogeneidad interna de cada grupo sexo-edad es muy similar a aquella de la población en conjunto.

Otra fuente de información respecto a la edad en relación con la eficiencia lingüística proviene de las áreas de sitio y adquisición de segregados de conocimiento. Nuestros resultados indican que en la adquisición de los segregados ‘básicos’ de conocimiento (leer, escribir, sumar y restar), mientras menor sea la edad de adquisición mayor es la eficiencia lingüística en la edad del sujeto en el momento de responder el Examen. Por otro lado, los segregados más abstractos y más complejos (la información, el vacío, las relaciones sociales) *deben* ser adquiridos a edades mayores para relacionarse positivamente con la eficiencia lingüística.

El siguiente grupo está constituido por dos áreas que describen la matriz del exterior inmediato al núcleo familiar: Paisaje rural / urbano y Estado de origen. Un parámetro que rara vez se toma en cuenta en los estudios sobre la influencia del ambiente sobre el desarrollo cognitivo es el grado de comunicación e interacción entre el núcleo familiar y el exterior inmediato; es decir, se describe el ambiente pero no se considera el grado de aislamiento / socialización del núcleo familiar con éste, como un factor importante en el desarrollo del procesos relacionados con el desarrollo del lenguaje, como la descontextualización y la formación de categorías y conceptos en la mente del sujeto.

A pesar de todo su énfasis sobre la socialización como fuente principal, de hecho única, de estos procesos, Vygotsky no se ocupó de las diferencias entre sujetos ‘normales’ en la diversidad, extensión y grado con los que los procesos de descontextualización, categorización y conceptualización se realizan ni tampoco de la influencia que el ambiente social donde el niño se desarrolla pudiera tener sobre esta eficiencia. Para Vygotsky, estos procesos son naturales y se dan con la misma fuerza en todos los sujetos. También para Berlin (1992), la categorización es un proceso natural; pero todas sus mediciones han sido realizadas en personas adultas de origen indígena viviendo en enclaves rurales y, coherentemente, se refieren a objetos naturales, y animados; él se maravilla de que la observación de la naturaleza produzca no solamente categorías (v. g. ‘pájaros’) sino jerarquizaciones de éstas que colocan el ítem más típico al tope (v. g. ‘gorrión’) y los ítems más peculiares al fondo (v. g. ‘avestruz’). Por otro lado, Sinha y Jensen de López (2000) mencionan un ‘coeficiente de promoción de la conceptualización’ que se refiere tanto al número de veces que el sujeto debe escuchar la palabra ligada tanto a su significado focal como a la diversidad de objetos que abarca tal significado, para estar en capacidad de conformar el concepto en su máxima amplitud. También Southgate y Meints (2000), si bien ubican la categorización a edades más tempranas, ponen un fuerte énfasis en el ambiente social como promotor de la categorización y la generalización, cuando este ambiente indica al sujeto que otros elementos, además del objeto típico, pueden ser incluidos en una categoría.

La sociedad actual brinda al sujeto una diversidad de oportunidades para establecer *contacto con el exterior* inmediato, mediato, internacional, e incluso extraplanetario. Es impresionante el esfuerzo que la sociedad invierte en ello. Por ejemplo, pone a disposición de un gran número de sus integrantes la oportunidad de establecer estos contactos a través de la televisión, de los videos, del cine, de los diccionarios y las enciclopedias, de los libros, de las revistas, del internet. Estos medios para hacer llegar a la gente una cultura, la occidental, tienen varias características en común: Primero, en todos ellos la información se transmite usando la lengua oficial del país, de tal manera que el contacto no es solamente con la cultura occidental como la red de significados que describe Geertz (1997), sino también con la lengua en su descripción más amplia: fonética, sintáctica, semántica, y mediadora del raciocinio. Segundo, con excepción de algunos usos del internet, los contactos son unidireccionales, no dialógicos; son más bien como espectáculos, donde el receptor atestigua la transmisión pero no puede responderla; de esta manera, promueven el desarrollo del receptor y procesador de la lengua pero no promueven el desarrollo del constructor de representaciones; al mismo tiempo, promueven los procesos de descontextualización, categorización y formación de conceptos, la conformación de la memoria semántica, pero sin una base episódica, porque se realizan sin la participación del sujeto como actor de la experiencia; por lo tanto, *no* promueven el uso de la lengua como mediador del raciocinio. Tercero, son efectivamente culturales, de la cultura occidental, y promueven el desarrollo de la lengua oficial del país. Sin embargo, su calidad varía tanto en la estructura como en el contenido, y pueden llegar a ser adoctrinantes ideológicamente. Y cuarto, la oportunidad de contacto es diferente en distintos enclaves del país; en enclaves remotos y aislados esta oportunidad se reduce mucho, mientras que en los enclaves urbanos esta oportunidad es inmensa, de tal manera que son fuente de diferencias en los procesos de descontextualización, categorización y formación de conceptos, y en la eficiencia lingüística.

Otra forma de contacto se establece por las fuerzas de mercado, concretamente con el intercambio comercial que pone a disposición del sujeto una gran cantidad de objetos en forma de bienes comerciales, y también un universo de relaciones de compra-venta, valor, capital, fuerza de trabajo, salario, empleo, y un sinfín más. Las fuerzas de mercado pueden llegar a reformular la vida del sujeto, al modificar los significados de los objetos cuando se convierten en bienes comerciales. Esta forma de contacto tiene el mismo efecto diferencial que las que mencionamos arriba, porque llega con distinta fuerza a distintos enclaves del país. Uno puede considerar que la vida de un sujeto en una ciudad de gran talla está realmente avasallada por las fuerzas de mercado, hasta el punto de que determinan sus actos más básicos. En cambio en sitios remotos y aislados el contacto con bienes comerciales es mucho menor tanto en frecuencia como en diversidad. El efecto de un aislamiento comercial va más allá del acervo vocabular: se muestra en el desarrollo del pensamiento matemático, y en el desarrollo del uso de la lengua para el razonamiento.

Otra fuente de contacto con el exterior la constituye, por supuesto, la educación formal. Eva Clarck (1993) ubica el lexicón de una lengua viva, con lengua escrita y educación formal superior, en 120,000 vocablos, en comparación con el lexicón de una lengua viva, sin lengua escrita ni educación formal que se ubica en los 20,000 vocablos como máximo, en sujetos que dominan la lengua, la usan en ámbitos diversos y dominan un área especializada de conocimiento tradicional, como podría ser la etnobotánica, o la propia agricultura. Independientemente del tamaño del lexicón de una lengua, la vida cotidiana, familiar, rutinaria puede realizarse con el uso de un número muy bajo de vocablos; algunos autores ubican esta cifra en 600, otros en 2,000. A mí me parece que aquí hay una variable más para describir el ámbito de la esfera familiar, con núcleos familiares muy aislados, y tan contextualizados y ritualizados en el interior que los integrantes no necesitan hablar mucho, y no lo hacen; y hay núcleos familiares muy comunicados con el exterior inmediato, con un interminable traer y llevar a través de la comunidad o el barrio, que hablan más, pero su acervo vocabular no es necesariamente más rico; y núcleos familiares muy comunicados con matrices más amplias, como la política, el estado, la nación, o la ecología, o el trabajo de burócrata, o muchos otros ámbitos; si queremos, es fácil darnos cuenta de que los habitantes urbanos estamos flotando en ellos. En realidad el núcleo familiar es una micro-cultura cuya extensión está determinada por el grado de comunicación entre éste núcleo, el exterior inmediato y más allá.

Por otro lado, nuestros resultados indican que esta variable para describir el ambiente lingüístico interno de la esfera familiar, el número de vocablos usados cotidianamente, debería ampliarse para incluir otras variables más allá de lo estrictamente semántico; otras diversidades que también son lingüísticas, como la diversidad y complejidad sintáctica, es decir, cómo los integrantes de la familia ponen en juego esos vocablos en sus emisiones, para brindar al sujeto información probabilística suficiente que le permita extraer las regularidades sintácticas en el proceso de su adquisición; debe también considerarse una variable pragmática, la diversidad de usos que los integrantes de la familia dan a los vocablos y a las estructuras sintácticas, incluyendo, por ejemplo, su uso en la resolución de problemas, o en la toma de decisiones, en la argumentación, en la valoración de ponderables, que brindan al sujeto la oportunidad no solamente de relacionar los conceptos y ponderarlos hasta arribar a una conclusión sino de conformar una teoría mental respecto a

tales capacidades cognitivas: ‘*soy consciente de que puedo hacer esto*’ (Frawley, 1997). Nuestros resultados indican que todas estas variables para describir el ‘entorno lingüístico’ del sujeto son útiles para explicar las diferencias en el desempeño lingüístico del sujeto, desde los dominios básicos hasta los complejos.

De tal manera que, aún cuando la formación de conceptos descontextualizados es una resultante de la socialización y se produce en el mente de los sujetos a partir de cierta edad, nuestros resultados apuntan hacia la fortísima influencia ejercida por *la oportunidad cotidiana de socialización con el exterior, más allá del ambiente familiar más estrecho*, sobre la formación de categorías y la estructuración de la memoria semántica; indican claramente que en los ambientes urbanos de mediana escala en zonas de clase media, la oportunidad de socialización más allá del estrecho ambiente familiar se incrementa, lo que se traduce en un mejor desempeño lingüístico; indican que en enclaves remotos, independientemente de la etnia, esta oportunidad se reduce, lo que también se traduce en un desempeño lingüístico más pobre; indican que en zonas urbanas de alto nivel económico esta oportunidad se reduce con las mismas resultantes; e indican que en las zonas urbanas de bajo nivel económico esta oportunidad de socialización puede ser alta, pero, como establece Lavob (1970), en una lengua ajena a la lengua hablada estándar, en un caló, y en una forma de vida ajena a la lengua escrita, lo que redundará en un desempeño lingüístico pobre *según este desempeño es medido por el Examen de Español*. Por otro lado, en familias que viven en casas muy espaciosas, donde los parientes se encuentran en el mismo espacio sólo cuando así lo desean, es la oportunidad de socialización *al interior del núcleo familiar* la que se reduce; este es un aislamiento interno que también se traduce en un desempeño lingüístico pobre.

Ubicamos a los hablantes de lenguas indígenas en este sitio de la discusión porque son ejemplares tanto de lo que expusimos arriba, como de lo que vamos a exponer a los temas subsiguientes. De los 168 hablantes de lengua indígena que captamos en la muestra, poco más de la mitad (94) son de familias agricultores, y por lo tanto viven en enclaves remotos y aislados, y poco menos de la mitad (74) viven en ambientes urbanos. Según lo que expusimos arriba, deberíamos esperar que los hablantes de lengua indígena de familias agricultoras se mostraran menos eficientes que su contraparte urbana, por el aislamiento de los enclaves donde viven, y así fue. Sin embargo, ambos grupos se muestran más deficientes que sus pares no hablantes de lengua indígena, en los dos ambientes; esto indicaría que hay un factor cultural que está incrementando el aislamiento más allá de lo físico; es decir, viviendo en enclaves remotos y aislados, o viviendo en enclaves urbanos, los hablantes de lengua indígena están culturalmente distanciados de la cultura occidental, y esto es una forma de aislamiento.

Un dato interesante que surge de los resultados es que las mayores diferencias en desempeño entre los hablantes de lengua indígena y los no hablantes de lengua indígena se muestran en los dominios de derivación (un dominio sintáctico) y léxico (un dominio semántico). En los dominios superiores las diferencias son menores, y en los dominios complejos desaparecen, pero no porque los hablantes de lengua indígena sean más eficientes sino porque los no hablantes de lengua indígena son más deficientes en estos dominios. Este dato corrobora dos cosas: primero, que efectivamente la matriz exterior y la comunicación de la familia con ésta deriva en un enriquecimiento del léxico y eleva la

capacidad sintáctica, y segundo, que en ninguna de las dos situaciones se está promoviendo el uso de la lengua en el razonamiento o en el pensamiento complejo.

El siguiente grupo está constituido por tres áreas: Ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar, Nivel económico y Nivel máximo de educación formal en la familia. Vimos en el análisis que la ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar, *más que el nivel máximo de educación formal*, o el nivel económico, es un factor importante en el desarrollo lingüístico. En vista de que la ocupación no es un valor numérico, para el análisis se generaron seis tipos de ocupaciones: (1) Agricultores (rurales), (2) Empleados y artesanos bajos (urbanos), (3) Empleados y artesanos medios, vendedores y empresarios, (4) empleados de alto nivel, (5) Carreras cortas, artistas, y (6) Maestros y profesionistas, y tratamos a cada tipo como una variable independiente.

El tipo ocupacional más bondadoso con la eficiencia lingüística fueron los maestros y profesionistas mientras que el tipo ocupacional menos bondadoso con la eficiencia lingüística son los empleados y artesanos bajos y aún menos los agricultores, como ya explicábamos arriba. Aquí empieza ya a vislumbrarse cómo es la combinación de valores tomados por diferentes rasgos de vida lo que va conformando una *'forma de vida'*. En principio, consideramos que la bondad del grupo ocupacional (6) podría deberse a que la mayoría de ellos son maestros de ocupación, y por lo tanto son promotores del desarrollo de la lengua escrita en sus hijos. Sin embargo, analizando los resultados con más detalle, especialmente analizando las correlaciones internas de los resultados del Cuestionario (e. g. correlaciones de rasgos de vida con otros rasgos de vida), que se incluyen en el ANEXO 1, puede verse cómo cada uno de estos grupos ocupacionales se correlaciona distinto con rasgos tales como el número de hijos, el número de personas en que viven en la casa familiar, en casa, la composición de la dieta, el régimen vigilia sueño, que constituyen el siguiente grupo a abordar, pero también el uso de la lengua en la casa, los temas alrededor de los cuales giran las pláticas familiares, la cantidad de materiales impresos en la casa y el tratamiento que la familia da a estos materiales, etcétera. Estas son las vías por las cuales los integrantes de la familia proyectan su personalidad, sus creencias y sus teorías sobre la vida hacia el ambiente familiar, para conformar una *'forma de vida'*.

El siguiente grupo está constituido por cuatro áreas: Número de hermano, Número de personas en casa y parientes en casa, Alimentación y Régimen vigilia sueño. Respecto al número de hermano, esta variable guarda mucha semejanza con el sexo y la edad en el sentido de que es un elemento imponderable e inalterable en la vida del sujeto, que le trae consecuencias profundas. Obtuvimos una incidencia grande en cada uno de los seis grupos generados para el número de hermano (del primogénito al sexto o más), lo que nos permitió analizar con detalle el comportamiento de cada grupo a través de los dominios lingüísticos, e incluso analizar el comportamiento de estos grupos por sexo. El número de hermano, si bien es un factor analizable hasta cierto punto, no goza de mucha popularidad en la literatura respecto los factores que afectan el desarrollo cognitivo. Nosotros encontramos que los hermanos segundos se muestran más eficientes que los primogénitos en desempeño global, pero éstos se muestran más eficientes que los segundos en el dominio de léxico. Esto concuerda con el saber común de que los primogénitos comienzan a *'hablar'* (habla indicativa de objetos en el ambiente) a edad más temprana, pero que no dice nada respecto a desarrollos posteriores. Es decir, los primogénitos son mejores en léxico, pero más allá,

en sintaxis y en dominios de la lengua escrita como ortografía o lectura, e incluso en los dominios complejos, son mejores los segundos.

Nuevamente, una vez que se aplica la perspectiva del sexo, se observó un cambio en la influencia del factor sobre la eficiencia, y nos percatamos de que las mayores contribuyentes a esta combinación de eficiencia entre el primogénito y el segundo hermano fueron las mujeres, y que en los varones es el quinto hermano el mejor. Esto nos lleva a concluir que la influencia del número de hermano varía mucho con la combinación de sexos que pueda darse entre el primero y el sexto hermano. El número de combinaciones que puede darse con cada número de hermano es igual al cuadrado del número mayor de hermano; en esta investigación, el mayor número de hermano es el sexto, y por lo tanto tenemos $1+4+9+16+25+36 = 75$ combinaciones posibles, lo que resulta una cantidad muy grande para el tamaño de la muestra. De manera que, si bien nuestros resultados son ilustrativos respecto a la influencia de esta variable sobre la eficiencia lingüística, debe tenerse en cuenta que representa sólo una parte del panorama total, y tomar esta información con cautela.

Las dos áreas siguientes de este grupo se relacionan con las personas que viven en la casa familiar. Abordamos este tema de dos formas: primero, por el tipo de parentesco de las personas que viven en la casa, como padres, hermanos, abuelos, tíos o primos; este fue el dato solicitado a los sujetos en el Cuestionario, pero no logramos correlaciones significativas entre algún parentesco y el desempeño en el Examen; este dato lo convertimos en un número simple de personas viviendo en la casa, y tampoco logramos correlaciones significativas entre este número y la eficiencia en el Examen. Lo abordamos aquí porque, aunque las correlaciones son bajas, nos brindan alguna información sobre el efecto que tiene el número de personas sobre la eficiencia lingüística. El número óptimo fue de entre 3 y 6 personas; sobre de este número las correlaciones con la eficiencia lingüística, no solamente continúan siendo reducidas, sino que además se vuelven negativas, indicando un efecto nocivo en el desarrollo de la lengua. Este número se parece mucho a aquél propuesto como óptimo para el establecimiento de conversaciones coherentes, según vimos en la materia de Análisis del Discurso en la Maestría en Lingüística Aplicada³³. Cuando el conjunto de personas es mayor, casi de inmediato la conversación se divide en dos grupos y se generan dos conversaciones separadas. Podría ser, entonces, que un número demasiado alto de personas en casa impidiera el establecimiento de conversaciones coherentes tan necesarias para el desarrollo de la lengua.

Las últimas dos áreas de este grupo son la dieta y el régimen vigilia / sueño, incluyendo condiciones de sueño y contenido onírico. Como ya comenté en el análisis, estas áreas de vida fueron consideradas inicialmente como elementos biológicos en la vida del sujeto, porque, efectivamente, lo que el sujeto come y sus condiciones de sueño son factores que afectan el funcionamiento cognitivo, en vista de que afectan toda la fisiología orgánica. Sin embargo, estos factores se constituyen socialmente por la construcción de los conceptos de ‘una buena alimentación’ o ‘un sueño reparador’. La importancia de este aspecto del factor se corrobora en los resultados. Si bien los rasgos que describen una buena alimentación o un buen régimen vigilia sueño se mostraron positiva y significativamente relacionados con

³³ No recuerdo el autor, para mi infortunio.

la eficiencia lingüística y por lo tanto podría concluirse sin más que ‘una buena alimentación’ y ‘un sueño reparador’ producen en el sujeto un estado de salud física suficiente como para desarrollarse satisfactoriamente, el hecho es que el propio conocimiento de lo que es una buena alimentación, o un sueño reparador, no es del dominio común, sino de un sector relativamente selecto de la población; más aún, las posibilidades de hacer marchar la realidad de tal manera que los requerimientos marcados en tales especificaciones se satisfagan, está al alcance de un sector más restringido.

Este grupo de áreas de vida se abordó en el Cuestionario con 61 rasgos. En el ANEXO 5 mostramos los 219 rasgos de todo el Cuestionario cuya incidencia mostró una correlación positiva y significativa con la eficiencia en el desempeño global en el Examen de Español, y los 224 rasgos cuya incidencia mostró una correlación negativa con este desempeño. De los 61 rasgos, 15 mostraron correlación positiva y significativa, y 21 rasgos muestran una correlación negativa. Estos resultados brindan legitimidad a la segregación y conjunto de áreas y rasgos de vida que proponemos en el Cuestionario para describir el ambiente familiar, pero además inauguran la descripción de formas de vida que favorecen el desarrollo de la lengua y formas que no la favorecen.

El siguiente grupo está conformado por 7 áreas de vida: Interior de la casa, Pláticas familiares, Sonido en el ambiente y Música, Sitios y actividades frecuentes, Más allá del vecindario, Usos de la lengua en casa y Materiales impresos en casa. Estas áreas incluyen 387 rasgos o variables descriptivas del ambiente familiar y de la vida del sujeto³⁴. Vistas así en conjunto, puede percibirse que estas áreas de vida cubren una gran cantidad de aspectos de la vida del sujeto, y por el número de variables que se generaron puede percibirse que esta cobertura es bastante detallada. En este conjunto de áreas y rasgos descriptivos se incluyen, además, rasgos subjetivos de preferencia, lo que nos permitió valorar la influencia de las preferencias del sujeto por actividades relacionadas con el uso de la lengua sobre su desempeño lingüístico, y que resultó ser grande.

Como puede verse en el la primera sección del segundo apartado del capítulo de análisis de resultados, de los 387 rasgos incluidos en este grupo de áreas de vida, 95 mostraron una incidencia positiva y significativamente correlacionada con la eficiencia en el Examen de Español, mientras que 67 mostraron una correlación negativa. Estos resultados también brindan legitimidad al conjunto de rasgos propuesto en esta investigación para describir el ambiente familiar del sujeto, y para conformar las descripciones de formas de vida que favorecen el desarrollo de la lengua y formas que no la favorecen.

También nos muestran algunos efectos que nosotros queríamos descubrir para fundamentar algunas de nuestras concepciones respecto a la influencia del ambiente en el desarrollo de la lengua en el sujeto. Uno de ellos es que, si bien es cierto que cuando es el sujeto el que realiza el uso, la influencia sobre el desarrollo de la lengua es mayor, la influencia ejercida por la realización del uso por otros integrantes de la familia no es despreciable. Los trabajos consultados respecto a la influencia del ambiente en el desarrollo de la lengua registran, para su corpus de estudio, las emisiones del sujeto (el niño o la niña) cuando está

³⁴ Sólo usamos 117 de las 429 variables en el área de Usos de la lengua en casa.

siendo actor en el diálogo, o las emisiones de los adultos cuando están siendo dirigidas hacia el sujeto. No encontramos mención alguna de la influencia de los usos que otros integrantes de la familia hacen de la lengua aunque el sujeto no esté involucrado directamente en ellos (v. g. lo que *oye en la radio* que está dentro de la casa mientras juega con sus amiguitos en el jardín). Nuestros resultados indican que tal influencia es importante. Por ejemplo, 15 de los 26 rasgos cuya incidencia se correlaciona positiva y significativamente con la eficiencia en el dominio de *razonamiento verbal*, son de este grupo de áreas de vida, y la mitad de estos rasgos se refieren a usos de la lengua realizados por otros integrantes de la familia, o por la familia en general, mientras que la otra mitad se refiere, efectivamente, a usos realizados o preferidos por el sujeto.

Otro elemento importante que surge de estos resultados es la influencia diferencial de los usos de la lengua en la familia sobre el desempeño en el Examen en mujeres y en varones; las mujeres muestran una mayor influencia de los sucesos en el interior de la casa, mientras que los varones se muestran más susceptibles a elementos externos. Las diferencias en el desempeño global y en los dominios lingüísticos entre varones y mujeres en la población en general, no son mayores al 10% de la calificación. Nosotros calculamos estas diferencias entre grupos segregados con base en la presencia o ausencia de aquellos rasgos que se relacionan positiva y significativamente con el desempeño global, de cada área en particular, y luego en subgrupos segregados por sexo. Las diferencias por sexo en estos grupos alcanzan valores muy similares a aquellos de las diferencias por sexo en la población. Esto indica que las causas de las diferencias en el desempeño lingüístico entre sexos pueden encontrarse en una influencia diferencial del ambiente sobre cada sexo.

Finalmente, encontramos un grupo de áreas que se refieren a la escuela, la educación formal y la relación con segregados de conocimiento y habilidad. Estas tres áreas contienen 613 rasgos descriptivos que van desde la ubicación e infraestructura de la escuela (primaria o secundaria) hasta la edad de adquisición de segregados de conocimiento tales como ‘el vacío’ o ‘la información’.

El binomio escuela / educación formal es una de las materializaciones más fuertes de la comunicación entre la familia y el exterior, un exterior lejano cuando se sabe que todos los contenidos de conocimiento que se transmiten formalmente en la escuela son resultantes culturales e históricos, determinados, en nuestro caso, por el la SEP a nivel federal. La escuela, con sus habituales escenarios y eventos sociales muy ritualizados, es un significado ya omnipresente en nuestro país, aunque tal significado se concrete de muy diversas formas en la realidad de los colectivos sociales. Tal diversidad en la concreción y en las formas particulares que toma la marcha cotidiana de la escuela, el personal contratado, los maestros, la relación que éstos guardan con los contenidos marcados por la SEP, necesariamente se constituye como causa importante de diferencias entre individuos en el desempeño lingüístico.

De los 613 rasgos de vida que incluimos para describir la escuela, la educación formal y los segregados de conocimiento y habilidad, en 94 la incidencia se correlacionó positiva y significativamente con el desempeño global en el Examen, y en 133 la correlación fue negativa. Nuestros resultados indican que la relación que el sujeto establece con la escuela es un factor muy correlacionado con el éxito o fracaso de ésta para promover el desarrollo

de la lengua, y que este factor se correlaciona, a su vez, con la calidad del ambiente, tanto físico como social, que la escuela le brinda. También indican que los requisitos físicos que la escuela debe satisfacer, en infraestructura y facilidades, no son extraordinarios, y que su ausencia se debe a una verdadera pobreza de recursos de la escuela, y también indican que este es el caso en enclaves remotos y aislados, mientras que las escuelas ubicadas en paisajes urbanos muestran mayor capacidad de gestión de recursos ante la SEP. Indican también que gran parte de las escuelas en paisajes urbanos en zonas de bajo nivel económico fallan en la creación de ambientes agradables y cómodos para los alumnos, no por falta de recursos sino por falta de vocación para crear estos ambientes.

Respecto a los contenidos, si recordamos lo que discutimos arriba respecto a la comunicación o aislamiento con el exterior, al concebir a la escuela como un elemento externo al núcleo familiar, se generan una cantidad de variables de relación entre la cultura de la cual el núcleo familiar representa una pequeña porción, y la cultura de la cual la escuela representa una pequeña porción. La educación pública en México y las prescripciones y proscripciones curriculares que ésta dicta, a nivel de legislación, son de anexión positivista, desde mediados del Siglo XIX con la propuesta de Gabino Barreda. Casi ciento cincuenta años después, la ciencia moderna, organizada en cuerpos coherentes de conocimiento, ha incrementado sus contenidos, significados y relaciones a niveles estratosféricos. Tales contenidos se transmiten en las escuelas a cuenta gotas, persistente y parsimoniosamente, durante todo el tiempo que el sujeto quiera y decida asistir a ‘clases’. Tal conocimiento puede ser recibido en distintos niveles experienciales; la introducción de laboratorios para realizar ‘experimentos’ físicos, químicos o biológicos incrementa el nivel experiencial del contacto con el conocimiento; la realización de salidas para recorrer sistemas ecológicos, como bosques o marismas, así como las excursiones a mercados para conocer procesos de abasto, transacciones de compra – venta, o valoración de materias primas, incrementa este nivel aún más. El nivel experiencial se relaciona a su vez con la posibilidad de registro del conocimiento en la memoria episódica y proporciona al sujeto un referente más vívido y perdurable para tal conocimiento. Las escuelas que se ocupan de crear estos ambientes de alto nivel experiencial tienen, por lo tanto, más éxito en la promoción del desarrollo de la lengua. El nivel experiencial es bajo o está ausente en los modos ‘bancarios’ de educación, según Freire (1969). En estos casos, el conocimiento se almacena totalmente en la memoria semántica, en forma de unidades forma-significado, donde tanto la forma como el significado están representados lingüísticamente, sin ninguna posibilidad de mezclarse con el conocimiento episódico del sujeto. La educación formal se vuelve una rutinaria exposición de ‘lo que es’ y ‘cómo se llama’, primero del profesor al alumno en clase, y luego del alumno al profesor en los exámenes. Las escuelas donde ésta es la práctica pedagógica rutinaria fallan en la promoción del desarrollo de la lengua en sus alumnos.

Pero lo importante aquí es que en nuestro país se presentan los dos tipos de escuelas y una serie de situaciones escolares que se encuentran entre estos dos polos, y por lo tanto, con una diversidad de resultantes en el desarrollo lingüístico que diferencia a los sujetos en su eficiencia en los distintos dominios lingüísticos. Entonces, la discusión entre Vygotsky y Cole respecto a la influencia de la escuela y la alfabetización en los procesos de descontextualización, categorización y formación de conceptos es indirimible, en vista de que no existe una definición universal de ‘la escuela’, sino una cantidad incontable de

instanciamientos que se diferencian en una cantidad de rasgos tanto físicos como sociales y que, por lo tanto, resultan en una diversidad de efectos en distintos sujetos. En resumen, pues, nuestros resultados indican que la escuela, la educación formal, y el sitio y la edad de adquisición de segregados de conocimiento y habilidad, son fuentes de variación en el desempeño lingüístico de los individuos.

Desde la perspectiva del desarrollo de la lengua, presentamos en la segunda parte primero un cuadro positivo de vida para cada dominio lingüístico, mostrando los rasgos de vida con mayor coeficiente de correlación con la eficiencia en el dominio lingüístico y después un cuadro negativo de vida para cada dominio lingüístico, mostrando los rasgos de vida con menor coeficiente de correlación (negativo) con la eficiencia en el dominio lingüístico. La riqueza de información que estos cuadros nos brindan ya fue discutida y ponderada en su momento, pero debe resaltarse aquí que los cuadros son distintos en cada dominio, indicando que los rasgos del ambiente y del entorno lingüístico en particular no están afectando el ‘desempeño lingüístico’ como algo homogéneo e indiferenciado. Afectan positiva o negativamente el desempeño en uno u otro dominio, y este efecto se refleja en la calificación global del Examen.

Otra fuente de información en este sentido del efecto diferencial de los rasgos del ambiente sobre la eficiencia en los diferentes dominios lingüísticos es la distribución de los efectos de los rasgos presentados en el ANEXO 5. Presentamos ahí 219 rasgos correlacionados positiva y significativamente con el desempeño global en el Examen, y 224 rasgos correlacionados negativamente con este desempeño global. La distribución de los efectos entre los distintos dominios lingüísticos (e. g. aquellos dominios lingüísticos que se correlacionan positiva y significativamente, o negativamente, con el rasgo) se muestra en la Tabla 181a y 181b, para los rasgos positivos y negativos respectivamente.

Deletreo	102	46.6%
Acentuación	12	5.5%
Derivación	112	51.1%
Léxico	178	81.3%
Lectura	108	49.3%
Construcción	0	0.0%
Cohesión	13	5.9%
R. verbal	26	11.9%
R. GMV	4	1.8%
Total	219	

Deletreo	-167	-74.6%
Acentuación	-159	-71.0%
Derivación	-164	-73.2%
Léxico	-179	-79.9%
Lectura	-177	-79.0%
Construcción	-134	-59.8%
Cohesión	-161	-71.9%
R. verbal	-171	-76.3%
R. GMV	-156	-69.6%
Total	-224	

Puede verse que la distribución de efectos de los rasgos entre los dominios es muy diferente en los rasgos positivos que en los rasgos negativos. En los rasgos positivos el efecto se concentra en el dominio de léxico, y en menor medida en los dominios de derivación, lectura y deletreo; si se recuerda, en las conclusiones finales a partir de los resultados del Examen, este mismo conjunto de dominios mostró las mayores correlaciones en eficiencia entre sí, llevándonos a la conclusión de que son dominios centrales en el desempeño lingüístico.

Ahora podemos concluir que esta centralidad es un efecto de la influencia diferencial de los rasgos del ambiente en la eficiencia en los distintos dominios lingüísticos, y del reducido número de rasgos que promueven el desarrollo de la eficiencia

en los otros dominios lingüísticos: acentuación, construcción, cohesión, razonamiento verbal y razonamiento GMV. Notablemente, ningún rasgo promueve la eficiencia en construcción y sólo cuatro rasgos promueven la eficiencia en razonamiento GMV.

En contraste, la distribución de efectos de los rasgos negativos entre los distintos dominios lingüísticos es muy uniforme, con cada dominio viéndose afectado por una gran cantidad de rasgos. Parecería que el efecto negativo aquí sí es generalizado a todos los dominios, o al desempeño lingüístico en general. Es aquí entonces donde se percibe con mayor vigor el efecto de la forma de vida, más que de los rasgos individuales.

A este respecto, es muy importante aclarar que el efecto de los ambientes negativos puede verse de dos maneras: o como ambientes que obstaculizan el desarrollo de la lengua, o como ambientes que no promueven este desarrollo. La primera visión implica la concepción del desarrollo de la lengua como un proceso que naturalmente puja por su propia realización, es decir, que el sujeto no solamente viene equipado para desarrollar la lengua sino además que tal proceso de desarrollo se realiza en una especie de inercia ontogénica, de tal manera que su no-desarrollo tiene que ser consecuencia de una obstaculización del proceso. La segunda visión, por el contrario, implica la concepción de que el desarrollo de la lengua requiere de un ambiente propicio para ello y que, de no presentarse este ambiente, tal desarrollo no se realiza cabalmente.

CONCLUSIONES

El objetivo central de esta investigación se planteó así:

Encontrar las relaciones entre eficiencias lingüísticas, y rasgos de la vida cotidiana

Para alcanzar este objetivo central, planteamos cuatro objetivos parciales y preguntas relacionadas que nos proponíamos para responder con cada objetivo. El primer objetivo se planteó como:

Medir con detalle la eficiencia en la resolución de algoritmos lingüísticos escritos en adolescentes entre 14 y 16 años de edad, mediante un examen de español cuidadosamente planeado.

A este objetivo se asocian preguntas sobre la propia facultad del lenguaje:

- ¿Puede la facultad lingüística descomponerse en capacidades definibles?
- ¿Cuáles elementos podrían constituirse como criterios para definir las y distinguirlas unas de otras?
- ¿Cuál es el grado de independencia, en el desempeño lingüístico, de estas capacidades?
- ¿Se relacionan estos dominios jerárquicamente, es decir, pueden definirse capacidades básicas que se constituyen en requerimientos necesarios para el desempeño en capacidades de nivel superior o más complejo?

En respuesta a estas preguntas, encontramos, primero, que efectivamente, sí hay una diferencia sistemática entre los desempeños en los diferentes dominios propuestos en el Examen, que se expresa estadísticamente como un bajo coeficiente de correlación entre desempeños en diferentes dominios. Además, la naturaleza de cierto dominio resulta en errores de cierta naturaleza, es decir, hay una asociación muy fuerte entre lo que sabe y lo que no se sabe sobre un dominio en particular. El dominio se comporta como un volumen cognitivo diferenciado.

Como aspectos de diferenciación entre dominios lingüísticos, encontramos, en primera instancia, una variación en la calidad del procesamiento de la representación lingüística requerido para dar con la respuesta correcta, como puede apreciarse en los coeficientes de correlación entre desempeños en los diferentes dominios lingüísticos.

Los dos primeros dominios, deletreo y acentuación (*con-sin* o palabras que deben estar acentuadas, pero el acento se omitió), realmente constituyen un solo dominio, el de la ortografía. Estos dominios requieren de un procesamiento gráfico que, si bien involucra reglas de correspondencia entre lo escrito y lo hablado, se presenta en el Examen muy desviado hacia el aspecto prescriptivo de la representación gráfica, es decir, cómo *debe* escribirse la palabra. El Examen incluyó reactivos donde la palabra involucrada sólo tiene una forma (v. g. estación, estábamos), de tal manera que formas alternativas, aunque fonéticamente viables, son gráficamente inexistentes; también se incluyeron reactivos donde la palabra tiene la misma forma fonética con dos alternativas gráficas ('a' / 'ha',

‘halla / haya, envíe / envié, espero / esperó), de diferente significado, y se requiere de un procesamiento del significado, basado fundamentalmente en el contexto semántico, para decidir cómo debe escribirse. Interesantemente, en estos reactivos la dificultad se incrementa, es decir, hay una proporción mayor de error en la población, lo que apoya la hipótesis anterior, es decir, el procesamiento es básico y puntual *cuando no involucra* un proceso cognitivo más allá de la identificación gráfica. Esto concuerda con reportes de lectores expertos que dejan pasar con más facilidad un error gráfico que implica homonimia, que uno que no la implica. Esta exigencia diferencial en una y otra forma de procesamiento, y el hecho de que el sujeto realiza esta tarea relacionándose individualmente y en silencio con el texto, indican *una fuerte influencia de la calidad cognitiva de la tarea en el desempeño del sujeto*, aún en niveles lingüísticos básicos.

Se encontró también una influencia del tema del texto vehicular, en los dominios de *deletreo y acentuación*. El examen incluyó tres variantes temáticas que describimos como ‘familiar cercano’, ‘familiar lejano’ y ‘ajeno’ (administrativo o científico). Este es un factor a todas luces ‘exterior’, en vista de que la familiaridad y lejanía del tema dependen de la experiencia previa del sujeto. De acuerdo con Halliday, el tema realmente crea una atmósfera, un ámbito, donde el pensamiento (como imagería) se sitúa para procesar la información.

Estos dos conjuntos de hechos combinados constituyen el primer indicio de que en el desempeño del sujeto se está poniendo en marcha tanto el aparato cognitivo por sí mismo como la experiencia del sujeto resultante del ambiente, exterior, de desarrollo, tal y como lo propone Wittgenstein.

Respecto a los dominios lingüísticos intermedios, morfología y léxico, hay una diferencia entre ellos en el énfasis sobre el significado. Mientras que las tareas asignadas para examinar derivación están más inclinadas hacia la forma, aquéllas asignadas a examinar el léxico están más inclinadas hacia el significado. Al igual que en los dominios básicos, en el dominio de derivación se detectó primero una fuerte variación en el desempeño correlacionada con el tipo de transformación requerida; el Examen incluyó seis tipos de transformaciones que involucraron tres clases de palabras. Los sustantivos como palabra origen dieron lugar a mejores desempeños, mientras que los verbos como palabra origen rindieron desempeños más bajos. Los cognoscitivistas consideran a los sustantivos como de primer orden y a los verbos y adjetivos como de segundo orden; por lo tanto, la derivación desde sustantivo hacia verbo o adjetivo sigue una ruta lógica, mientras que la ruta opuesta requiere de mayor procesamiento.

Por otro lado, cada algoritmo de seis reactivos incluyó palabras consideradas como de alta frecuencia y palabras consideradas de baja frecuencia en el ambiente cotidiano, tanto en la posición de origen como en la posición de meta. En la elaboración del Examen teníamos ya conciencia de que la frecuencia de uso de una palabra está influida por la clase de palabra; es decir, palabras de diferente clase, aun cuando compartan la misma raíz, se usan con distinta frecuencia (v. g. húmedo – humedad – humedecer se usan con cada vez menor frecuencia en ese orden). También teníamos claro que la dificultad cognitiva (i. e. morfológica) de la transformación es un factor de influencia en la frecuencia de uso (v. g. en la terna bello – belleza – embellecer, ‘bello’ y ‘belleza’ son muchísimo más frecuentes

que ‘embellecer’ en vista de que la transformación a verbo implica la adición de un prefijo). Es decir, la gente en la vida cotidiana tiende a usar transformaciones cognitivamente más fáciles, y a substituir las difíciles con alternativas más fáciles (v. g. en lugar de decir ‘embellecer’ dicen ‘ponerse bella’). Estos elementos de la frecuencia de uso fueron corroborados por los resultados, es decir, no solamente la proporción de errores se incrementó en las transformaciones que involucraban palabras infrecuentes (como palabra origen o como palabra meta) sino que se incrementó aún más cuando la transformación implicaba mayor ‘juego’ morfológico.

Estos hechos combinados constituyen un indicio mayor de que en el desempeño del sujeto se está poniendo en marcha tanto el aparato cognitivo por sí mismo como la experiencia del sujeto resultante del ambiente, exterior, de desarrollo, pero además nos indica una influencia del ambiente distinta, sobre el aparato cognitivo mismo, probablemente sobre unidades de procesamiento; la preferencia por cierto tipo de transformación, ‘porque es cognitivamente más fácil’, redundante en una frecuencia alta de uso de tal tipo de transformación; y viceversa, las palabras resultantes de transformaciones de transformaciones más difíciles se usan poco, son de baja frecuencia; Esta es una clara ilustración del constante interjuego entre ambiente y cognición, o entre cognición y ambiente.

Por otro lado, muchas de las resultantes de baja frecuencia se mantienen en el inventario lexical, y en muchos casos, puede hacerse converger el significado por la palabra, y será captado por la mayoría de los interlocutores que nunca lo usan; es decir, la persona común conoce la relación forma-significado, y probablemente la procedencia desde una raíz original. Esta persistencia indica que la palabra se sigue usando, aunque con una frecuencia diferencial de acuerdo al dialecto y al registro, es decir, de acuerdo a grupos sociales (macro y microculturales), y a situaciones y contextos, y por lo tanto, en una muestra suficientemente amplia de sujetos, habrá algunos que están más familiarizados con cierto tipo de transformación que otros; de tal manera que *el ambiente se constituye en un factor de variación en el uso eficiente de ciertos procesos cognitivos*.

Respecto al dominio de léxico, como vimos en su momento, el Examen dedicó cinco algoritmos a este dominio, que van desde definición, considerada como un proceso básico de inventario, hasta inserción de significados en un texto, considerada como un proceso complejo. Entre estos dos extremos están tres algoritmos que implican un procesamiento de relación entre significados: antonimia, sinonimia y analogía. Interesantemente, este es justamente el orden de dificultad mostrado en los resultados: definición, antonimia, sinonimia, analogía e inserción de significados; es decir, hay nuevamente una variación en el desempeño de acuerdo a la complejidad del procesamiento involucrado en la resolución de la tarea.

La composición de los algoritmos de este dominio se hizo variar a través de los reactivos, incluyendo palabras y contextos de uso frecuente y palabras y contextos de baja frecuencia. Nuevamente, encontramos diferencias en los desempeños relacionadas con esta diferencia en la frecuencia de uso. En el caso de los algoritmos de antonimia y sinonimia encontramos también una variación en los desempeños relacionada con el grado de convención en la comunidad de habla original del sujeto, respecto a la propia relación de

sinonimia o antonimia entra las dos palabras involucradas. En el caso de la inserción de significado, se encontró también una variación relacionada con el contraste entre lo que el texto está diciendo y las creencias generalizadas en la comunidad de habla original del sujeto (v. g. la supremacía intelectual de los griegos, o la trivialidad de las normas de cortesía).

Finalmente, en el caso de la inserción de significados, encontramos también una variación en los desempeños relacionada, por un lado, con los instrumentos lingüísticos usados para establecer relaciones en el texto mismo, y por el otro en la forma global que toma el texto en términos de la longitud y complejidad de las oraciones involucradas. Si bien podría considerarse que esta variación se origina exclusivamente en la eficiencia en el procesamiento cognitivo de la representación lingüística, ahora mucho más extensa, podemos también considerar que el sujeto encuentra mayor o menor dificultad en este procesamiento de acuerdo a la mayor o menor frecuencia de uso en su comunidad de origen, de los instrumentos lingüísticos de relación, y de la extensión de las oraciones, usados en el texto. Nuevamente, pues, encontramos mayores indicios de *la influencia del ambiente*, ya no sólo sobre el potencial de significación en el nivel lexical, sino también *sobre la eficiencia de uso de procesamientos cognitivos*.

Respecto a los dominios lingüísticos superiores, comprensión y construcción de textos escritos y uso correcto de instrumentos de cohesión, podemos decir que es sin duda aquí donde se muestran con mayor fuerza los indicios de la influencia del ambiente de desarrollo sobre el desempeño del sujeto: *frecuencia de uso de las palabras involucradas, familiaridad con el tema general del texto y frecuencia de uso de instrumentos lingüísticos relacionales, en la comunidad de habla de origen del sujeto, son factores que influyen en el desempeño del sujeto para solucionar correctamente la tarea*.

En el caso de la comprensión de textos escritos, los resultados muestran una declinación desde textos simples (con oraciones simples solamente) con calificación más alta, a textos complejos (usando enlaces con participio pasado y gerundios adverbiales) con calificación más baja y una declinación desde textos que usan oraciones complejas cortas, con calificaciones más altas, a textos que usan oraciones simples largas, con calificaciones más bajas. En el caso de la construcción de textos escritos la eficiencia declina desde selecciones adecuadas de conectores, subordinadores, y pronombres relativos, con calificaciones altas, hasta construcción de textos muy complejos, sobre temas ajenos y de tono científico, o detección de analogías imaginarias, implícitas (no explícitas), desde el nivel de léxico, hasta el nivel de razonamiento en sus dos variantes, con calificaciones bajas.

Finalmente, respecto a los dominios complejos, encontramos una influencia del grado de ambigüedad en el planteamiento del problema, tanto en el input como en la tarea, en el dominio de *razonamiento verbal*, y una influencia de la complejidad en el planteamiento de la pregunta, en el dominio del *razonamiento gráfico-matemático-verbal*.

El segundo objetivo plantea:

Captar información ordenada sobre la minucia cotidiana de cada sujeto, a través de la aplicación de un cuestionario de vida de diseño propio.

A este objetivo se asocian preguntas sobre la posibilidad de descripción del ambiente de desarrollo:

- ¿Puede el ambiente de desarrollo de cualquier sujeto humano descomponerse en áreas, campos y rasgos de vida que permitan describirla ordenadamente y compararla con la vida de cualquier otro sujeto humano?
- Generada una propuesta de áreas, campos y rasgos de vida, ¿Cómo podría ponerse a prueba para determinar su bondad en el desarrollo lingüístico?

La descomposición del ambiente en variables para su descripción es, sin duda, una tarea extremadamente difícil. Prueba de ello es la casi ausencia de intentos de este tipo en los estudios sobre la relación entre el ambiente y el desempeño lingüístico, que, o mencionan al ambiente como un todo indiferenciado, o definen uno o unos pocos rasgos y comparan el desempeño cuando están presentes y cuando están ausentes. Esta última forma de visualizar al ambiente está normalmente sesgada hacia la demostración de las bondades de la presencia o las desventajas de la ausencia de un rasgo del ambiente, ‘preferido’ por el autor del estudio, y definido desde antes del estudio, como promotor del desarrollo del lenguaje; o viceversa, hacia la demostración de las desventajas de la presencia o las bondades de la ausencia de un rasgo considerado por el autor del estudio, desde antes del estudio, como obstáculo en el desarrollo del lenguaje. Normalmente estos estudios, entonces, logran su cometido de demostración.

Nosotros teníamos la intención de abarcar el mayor número de variables descriptivas, tanto aquellas que considerábamos como positivas como aquellas que considerábamos negativas. Nuestra definición, respecto a la positividad o negatividad de un rasgo de vida, se apegó a la promoción, o no promoción, del desarrollo del lenguaje, y no a la obstaculización de este desarrollo. Para ampliar lo más posible la descripción, e incluir el mayor número de variables *útiles* socializamos nuestra intención con todo tipo de personas, y tomamos nota de todas las sugerencias. El problema se convirtió entonces en cómo poner la descripción a disposición de una población de sujetos en plena adolescencia de tal manera que éstos pudieran optar por aquellos rasgos que describieran su ambiente de desarrollo. Fue así como arribamos al Cuestionario de Vida, que incluyó las 1530 variables descriptivas incluidas en el Cuestionario de Vida, agrupadas en 28 áreas de vida.

Todas las variables se mostraron útiles, en el sentido de que no hubo una sola variable que fuera seleccionada o rechazada por la totalidad de la población.

El tercer objetivo plantea:

Encontrar, aplicando tratamientos estadísticos pertinentes a los datos obtenidos, patrones de eficiencia lingüística y patrones de vida.

Es decir, este objetivo plantea preguntas sobre la asociación sistemática de elementos involucrados en cada una de las dos líneas de la investigación. En el sentido de las eficiencias en diferentes áreas del desempeño lingüístico:

- ¿Son aquellos sujetos eficientes en ortografía, eficientes también en relaciones de significado?
- O ¿son aquellos sujetos deficientes en relaciones de significado, deficientes también en el uso de la lengua para el razonamiento?

Y en el sentido de las formas de vida,

- ¿Son aquellos sujetos cuyas familias conversan ordenadamente los mismos en cuyas casas hay gran cantidad de libros de historia?
- O ¿son aquellos sujetos en cuyo ambiente abundan los diálogos violentos los mismos que encuentran en la escuela un refugio de solaz?

Respecto a la primera parte de este objetivo, el grado de independencia entre el desempeño en uno u otro dominio lingüístico, en la Tabla 180, que repetimos a continuación, pueden observarse los coeficientes de correlación entre desempeños en los diferentes dominios del Examen. Puede observarse que el mayor coeficiente de correlación entre desempeños en diferentes dominios del Examen se da entre los dos dominios básicos de deletreo y acentuación (0.516). Aunque estos dos dominios son considerados normalmente como uno sólo, ortografía, puede verse aquí que la correlación es intermedia, lo que indica que una cantidad alta de sujetos pueden tener buenos desempeños en deletreo, pero no así en acentuación.

Entre los dominios lingüísticos intermedios, morfología y léxico, mientras que las tareas asignadas para examinar derivación están más inclinadas hacia la forma, aquéllas asignadas a examinar el léxico están más inclinadas hacia el significado. Sin embargo, el coeficiente de correlación entre desempeños en los dos dominios es muy alto (0.484); los desempeños en los dos dominios muestran un alto coeficiente de correlación con el desempeño en el dominio más básico de deletreo, pero no con la acentuación, y también con el desempeño en el dominio más alto de lectura; no muestran correlaciones altas, sin embargo, con dominios superiores como la construcción, cohesión y razonamiento.

De los dominios lingüísticos superiores, lectura, construcción y cohesión, los resultados obligan a la separación del dominio de lectura de los otros dos dominios lingüísticos superiores, construcción y cohesión, en vista de que la correlación entre el desempeño en estos tres dominios es baja comparada con aquélla entre el desempeño en lectura y el desempeño en los dos dominios intermedios, derivación y léxico. Es decir, hay una indicación de una fuerte relación entre los dominios de derivación, léxico y lectura.

Se hace evidente, además, que los dominios de *derivación*, *léxico* y *lectura* son los más correlacionados, tanto entre sí, como hacia la izquierda, con dominios de menor complejidad, y hacia la derecha, con dominios de mayor complejidad. El dominio de *léxico*, en particular, se muestra muy correlacionado con el resto de los dominios. Esto indica una centralidad de la ‘palabra’, concebida como par forma-significado, en el desempeño lingüístico, tal y como lo plantea Vygotsky.

Puede observarse también que los coeficientes de correlación entre desempeños van perdiendo valor conforme los dominios van siendo más complejos. Los desempeños entre dominios extremos tales como deletreo en el extremo básico y razonamiento verbal en el extremo complejo, muestran bajo coeficiente de correlación entre sí, mientras que los desempeños en los dominios intermedios, como morfología, léxico y lectura, están altamente correlacionados, tanto entre ellos como con otros dominios más o menos complejos, hacia la izquierda o hacia la derecha. La correlación es muy ligera con los dominios de cohesión y razonamiento verbal, y casi inexistente con los dominios de construcción y razonamiento GMV.

Tabla 180
Coeficientes de correlación entre desempeños en los diferentes dominios en el Examen de Español

	DELETREO EXAMEN	ACENTUACIÓN C-S	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV
DELETREO EXAMEN		0.516	0.342	0.365	0.289	0.083	0.163	0.144	0.062
ACENTUACIÓN C-S	0.516		0.285	0.214	0.149	0.033	0.111	0.070	0.057
DERIVACIÓN	0.342	0.285		0.484	0.360	0.092	0.194	0.197	0.132
LÉXICO	0.365	0.214	0.484		0.445	0.145	0.199	0.278	0.178
LECTURA	0.289	0.149	0.360	0.445		0.094	0.123	0.221	0.124
CONSTRUCCIÓN	0.083	0.033	0.092	0.145	0.094		0.214	0.057	0.041
COHESIÓN	0.163	0.111	0.194	0.199	0.123	0.214		0.119	0.031
RAZONAMIENTO VERBAL	0.144	0.070	0.197	0.278	0.221	0.057	0.119		0.108
RAZONAMIENTO GMV	0.062	0.057	0.132	0.178	0.124	0.041	0.031	0.108	

Puede concluirse entonces que un buen desempeño en dominios lingüísticos básicos, como ortografía, o un dominio eficiente de la derivación morfológica, o incluso un léxico amplio y bien asociado, o una buena comprensión de lectura, *no son garantía* de una buena construcción, ni tampoco de un uso eficiente del binomio *lenguaje / lengua* en procesamientos superiores del pensamiento para la resolución de problemas. De ahí que el uso del binomio *lenguaje / lengua* en procesamientos complejos del pensamiento para la resolución de problemas debe ser ejercitado en sí mismo, para lograr altos niveles de eficiencia.

Debe considerarse, finalmente, que estos nueve dominios propuestos en el Examen de ningún modo agotan la lista de capacidades o habilidades lingüísticas diferentes.

La segunda parte de este objetivo se refiere a la posibilidad de correlacionar la incidencia de rasgos para definir formas de vida. Aunque no se abordó en el texto mismo de esta tesis, sí se describen las tendencias en este sentido, en el ANEXO 3. Si bien algunas tendencias de aglomeración de corte, digamos, más inmediato, sí fueron detectadas, la detección de 'formas de vida' requiere del análisis estadístico global de una base de datos enorme, con programas especializados, por lo cual decidimos dejar este análisis para una etapa posterior.

El cuarto objetivo plantea:

Relacionar estos patrones entre sí.

En vista de que, como dijimos arriba, los patrones de relación entre rasgos de vida se detectaron sólo en un nivel preliminar, este objetivo se replanteó así:

Relacionar rasgos del ambiente de desarrollo del sujeto con rasgos de su desempeño lingüístico.

Las correlaciones entre estas dos bases de datos se analizaron en el segundo apartado del Capítulo IV, y en la primera sección de este capítulo. Este análisis apunta hacia los siguientes factores de desarrollo como importantes en el desempeño lingüístico:

- (1) La edad y el sexo del sujeto.
- (2) La calidad, intensidad, diversidad y frecuencia de penetración del macro-ambiente social hacia el interior del micro-ambiente familiar.
- (3) La calidad, intensidad, diversidad y frecuencia de contacto del sujeto con el macro-ambiente social, más allá de las fronteras del micro-ambiente familiar.
- (4) El grado y calidad de la socialización verbal dentro del núcleo familiar.
- (5) El rol asignado y jugado por el sujeto en el núcleo familiar.
- (6) La edad y el ámbito de adquisición de habilidades lingüísticas básicas de la lengua escrita.
- (7) La calidad de la educación escolar que se lleva a cabo en un ambiente razonablemente cómodo.
- (8) Las preferencias del sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Altenmüller, E. O. (2004)
Brain and Music
Scientific American MIND, Vol. 14, No. 1
- Alvarez, F. (1987)
El pensamiento en el adolescente
Memorias del Seminario sobre pedagogía para adolescentes
Departamento de Publicaciones de la Preparatoria Agrícola
Universidad Autónoma Chapingo
- Anderson, H. R. (1983)
The architecture of cognition
Cambridge, MA:
Harvard University Press.
- Anderson, L. (1985)
The Architecture of the Mind
John, Wiley & Sons.
U.S.A.
- André Martinet (1966)
Las elecciones del hablante
En: Estructuralismo y Lingüística (1969)
Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires, Argentina.
- Benson, D. F. (1983)
The neural basis of spoken and written language
Learning Disabilities, Vol. 5, No. 1.
U. S. A.
- Benveniste, C. B. (1998)
Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura
Editorial Gedisa
Barcelona
España
- Berlin, B. (1992)
Ethnobiological classification
Princeton University Press
E. U. A.
- Bernstein, B. (1975)
Class, Codes, and control
Ediciones Akal
Madrid
España
- Bernstein, B. (1999)
Vertical and Horizontal Discourse: an essay
British Journal of Sociology of Education,
Vol 20, No. 2, 1999
Academic Research Library
U. K.
- Bickerton, D. (1990).
Language and Species
Ed. The University of Chicago Press.
E.U.A.
- Blanche-Benveniste, C. (1998)
Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura
Editorial Gedisa
España
- Boder, E., Jarrito, S., Kinsbourne, M. (1984)
Reading and Spelling patterns: A diagnostic screening test for subtypes of reading disability
DEVELOPMENTAL MEDICINE & CHILD NEUROLOGY, Vol. 26 / No. 2
International Medical Publications
London, U. K.
- Bronowski, J. (1973)
The Ascent of Man
Sir Joseph Causton & Sons, Ltd.
London, England.
- Brown, R. W. (1956)
Language and categories
En: A study of thinking by Bruner, J.
John Wiley & Sons. Inc.
U. K.
- Bruner, J. (1956)
A study of thinking
John Wiley & Sons. Inc.
U. K.
- Bruner, J. (1975)
Language as an Instrument of Thought
En: A. Davis (Ed.)
Seminar of Language and Learning: Problems of Language Learning.
Heinemann.
Londres.

- Bruner, J. (1983)
El Habla del Niño
Limpengraf, S.A.
Madrid.
- Burks, B. S. (1927)
Foster parent-foster child comparisons as
evidence upon the nature-nurture problem
Psychology, Vol. 13, 1927
- Campell, D., & Stanley, J. (1966)
Diseños Experimentales y
Cuasiexperimentales en la Investigación
Social
Arrotu Editores.
Buenos Aires.
- Campos, M.A. (1979)
La Estructura Didáctica
En: Aportaciones a la Didáctica de la
Educación Superior.
Editores: G. Soberón. H. Fernández Varela.
A. J. Furlán y F. Ortega.
E.N.E.P.Ixtacala,
U.N.A.M. México.
- Canale, M. (1984).
On Some Theoretical Frameworks for
Language Proficiency
En: C.Rivera (Ed.)
Language Proficiency and Academic
Achievement.
Bilingual Matters, No. 10.
Multilingual Matters Ltd.
Londres.
- Caplan, D. (1987)
Neurolinguistics and linguistic aphasiology
Cambridge University Press
E. U. A.
- Carter, R., y McCarthy, M. (1988).
Developments in Teaching Vocabulary
En: R. Carter y M. McCarthy (Eds.)
Vocabulary and Language Teaching.
Longman.
Londres.
- Casad, E., (1996)
Cognitive Linguistics in the Redwoods. The
Expansion of a New Paradigm in Linguistics
Mouton de Gruyter
Berlin - New York
- Castañeda, A (1995)
La Construcción del Conocimiento a partir de
lo leído
Tesis Doctoral, Psicología. UNAM
México.
- Castaños, Fernando. (1988).
On Defining
The ESP. Vol. 9, No. 1 y 2.
Sao Paulo.
- Channel, J. (1988).
Psycholinguistic Considerations in the Study
of L2 Vocabulary acquisition
En: R. Carter y M. McCarthy (Eds.)
Vocabulary and Language Teaching.
Longman.
Londres.
- Childe, G. V. (1936)
Man makes himself
The Rationalist Press Association, Ltd.
Londres.
- Churchland, Paul M. (1990).
Cognitive Activity in Artificial Neural Networks
En: Osherson Y Smith (Eds.)
Thinking: An Invitation to Cognitive Science.
The MIT Press.
Cambridge.
- Clark, E.V. (1993).
The Lexicon in Acquisition
Cambridge University Press.
E. U. A.
- Cole, Michael (1997)
Cultural Psychology
The Belknap Press of Harvard University
Press
Cambridge, Mass.
U. S. A
- Cowan, W. M. (1979)
The Development of the Brain
Scientific American, Vol. 241, No. 3.
U. S. A.
- Cummings, J. (1984)
Bilingualism and Special Education
Multilingual Matters 10.
E.U.A.

- Dabrowska, E. (2000),
From formula to schema: The acquisition of
English questions
Cognitive Linguistics, Vol. 11 - 1/2
Mouton De Gruyter
Berlín * New York
- Damasio, A. R. (2002)
Brain and Mind
Scientific American, Vol. 12, No. 1
U. S. A.
- Damasio, A. R., y Damasio, H. (1992)
Brain and Language
Scientific American, Vol. 252, No. 9.
U. S. A.
- Das, C. P., Kar, B. C., Parrila, R. K. (1998)
The Psychological Basis of Intelligent
Behavior
Sage Publications India Pvt Ltd.
London.
- DeLoache J. S. (2005)
Mindful of symbols
Scientific American Vol. 293, No. 2
U. S. A.
- Dennett, D. (1987)
The intentional stance
Cambridge, Mass.
The MIT Press
E. U. A.
- Diessel, H. and Tomasello, M. (2000)
The development of relative clauses in
spontaneous child speech
Cognitive Linguistics, Vol. 11 - 1/2
Mouton De Gruyter
Berlín * New York
- Dowty, D.R., Karttunen, L., and Swicky, A.
(1985)
Natural Language Parsing
Cambridge University Press.
E. U. A.
- Ducoing, P., and Landesmann, M. (1993).
Las Nuevas Formas de Investigación en
Educación
UAM.
México.
- Ducrot, O. (1975)
¿Qué es el estructuralismo? El
estructuralismo en lingüística
Editorial Losada
Argentina.
- Duganizch, D. M., Broad, F. E. (1983)
The effects of infant socio-economic status
on speech
New Zeland Medical Journal, No. 96, No. 4.
New Zeland
- Eco, U. (1979)
Obra abierta
Editorial Artemisa,
México.
- Eco, U. (1988)
Semiotics and the Philosophy of Language
Macmillan Press.
Hong Kong.
- Flynn, J. R. (2007)
Solving the IQ puzzle
Scientific American MIND, V. 18, No. 5
E. U. A.
- Frank, M., Weir, K. (1984)
Children of Exceptional Parents
Developmental medicine & Child neurology,
Vol. 26 / No. 2
International Medical Publications
London, U. K.
- Frawley, W. (1997)
Vigotsky y la Ciencia Cognitiva
Cognición y Desarrollo Humano, Editorial
Paidós
- Freire (1969)
La educación como práctica de la libertad
Siglo XXI editores, S. A.
México
- Foucault, M. (1978)
Las palabras y las cosas
Siglo veintiuno editores
México
- Foucault, M. (2007)
La arqueología del saber
Siglo veintiuno editores
México

- Fulker, D. W., De Fries, J. C. (1983)
Longitudinal Stability of Cognitive Ability
Child Development, Vol. 54 / No. 3
International Medical Publications
London, U. K.
- García, A. (1995)
La concepción del significado como concepto
Actas del V Simposio Internacional de la
Asociación Andaluza de Semiótica.
Universidad de Almería.
España.
- Gardner, J. G. (1979)
Principios de Genética
Editorial Limusa
México
- Geertz, C. (1997)
La Interpretación de las Culturas
Ed. Gedisa
España
- Geschwind, N. (1979)
Specializations of the human brain
Scientific American, V. 241, No. 3.
E. U. A.
- Ginsburg, H. P. (1982)
Children's Arithmetics
Pro Editions
Austen, Texas
- Ginsburg, H. P., y Allardice, B. s. (1984)
Children's difficulties with school mathematics
Harvard University Press
Cambridge, Mass.
- Golden, C. J. (1981)
Neuropsychological Assessment of the
school-age child
Grune & Stratton
Londres
- Gonzalez L., J. (2009)
Introducción a la psicología del pensamiento
Ed. Trotta
Madrid
España
- González, A. y Dankel, D. (1993)
The Engineering of Knowledge-based
Systems
Prentice-Hall International.
Londres.
- Halliday, M A K. (1978)
Language as Social Semiotic: The Social
Interpretation of Language and Meaning
London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993)
Towards a Language-based theory of
learning
LINGUISTICS AND EDUCATION 5, 93-116
University of Sidney
Australia
- Halliday, M A K. (2002)
Collected Works of M A K Halliday Volume 4:
The Language of Early Childhood,
edited by Jonathan Webster.
London: Continuum,
- Harris, C.L. (1992).
Connectionism and Cognitive Linguistics
En: Sharkey, N. (Ed.)
Connectionist Natural Language Processing.
Klower Academic Publishers.
Boston.
- Hart H., Jenkins, S., (1983)
Cognitive development and health of the
young child
Journal of Pediatrics. Vol. 102, No. 1
U. S. A.
- Haudricourt A. G. (1959)
Metodo científico y lingüística estructural
En: Estructuralismo y Lingüística (1969)
Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires, Argentina.
- Haudricourt, H. G. & Granai G. (1955)
Lingüística y Sociología
En: Estructuralismo y Lingüística (1969)
Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires, Argentina.
- Hawking, S. W. (1988)
Historia del Tiempo
Editorial Grijalbo S. A.
México.
- Heckman, J. J. (2007)
The economics, technology, and
neuroscience of human capability formation
PNAS, Vol. 104, No. 33
University of Southern California
E. U. A.

- Henning, G. (1987)
A Guide to Language Testing
Heinle and Heinle Publishers.
Boston.
- Hickok, G., Bellugi, U., Klima, E. S.
Sign Language in the Brain
Scientific American, Vol. 12, No. 1
U. S. A.
- Hodge, R. and Kress, G. (1993)
Language as Ideology
Redwood Press
U. K.
- Hubel, D. H. (1979)
The brain
Scientific American, V. 241, No. 3.
- Hymes, D. H. (1966)
Two types of linguistic relativity
Ed. Mouton
La Hague
- Israel, M. Johnson, C., and Brooks, P. J.
(2000)
From states to events: The acquisition of
English passive participles
Cognitive Linguistics, Vol. 11 - 1/2
Mouton De Gruyter
Berlín * New York
- Jensen, A. & Weng, L. (1994).
What is a good g?
Intelligence, 18, 231-258.
- Jensen, A. (1982).
Reaction time and psychometric g En: HJ
Eysenck (Org): A model for intelligence
Berlín: Springer
- Jensen, A. (1993).
Spearman's g: links between psychometrics
and biology
Brain Mechanisms, 702, 103-129.
- Jensen, A. (1998).
The g factor
New York: Praeger.
- Johanson, D. C. (1993)
A Skull to Chew On
Natural History, Vol. 102, No. 5.
U. S. A.
- Kandel, E. R. (1979)
Small systems of neurons
Scientific American, V. 241, No. 3.
- Kendrick, C., Dunn, J. (1982)
Baby talk and the context of communication
Journal of Child Language, Vol. 9, No. 4.
- Kuhn, T. S. (1962)
The Structure of Scientific Revolutions
University of Chicago Press.
U. S. A.
- Labov, W. (2000)
The Individualized Reading Program:
Reading for the Real World
Linguistics Laboratory, University of
Pennsylvania
Internet
- Lacan, J. (1983)
El yo en la teoría de Freud y en la técnica
psicoanalítica"
Editorial Paidós
Argentina
- Lakoff, George (1987)
Women, fire, and dangerous Things: What
Categories Reveal about the Mind
University of Chicago Press
Chicago
- Langacker, R. (1987)
Foundations of Cognitive Grammar Vol 1
Stanford University Press
Standford. E. U. A.
- Langacker, R. (1992)
Foundations of Cognitive Grammar Vol 2
Stanford University Press
Standford. E. U. A.
- Labov, W. (1970)
The study of language in its social context
Studium Generale 23
- Labov, W. (1999)
Quantitative reasoning in Linguistics
Unevirsity of Pennsylvania
U. S. A.
- Lehrer, A. (1974)
Semantic Fields and Lexical Structure
North-Holland Linguistic Series.
Amsterdam.

- Lehrer, A., Kittay, E.F. (1992)
Frames, Fields and Contrasts
Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
New Jersey.
- Leiber, J. (1991)
An invitation to cognitive science
Cambridge, Mass.
Blackwell
E. U. A.
- London, England.
- Levitin, K., (1982)
One is not Born a Personality: Profiles of
Soviet Education Psychologists
Progress Publishers
Moscú
- Lewis, M., Leifer, J. S. (1983)
Maternal speech: a look at question-asking
behavior
Infant Behavior and Development, No. 6, Vol.
1.
- Linton, R. (1936)
The study of Man: An Introduction
Appleton-Century Company, Inc.
New York, U. S. A.
- Logothetis, N. K., (2002)
Consciousness
Scientific American, Vol. 12, No. 1
U. S. A.
- López, M. (1996)
Una Contribución Tecnológica al Diagnóstico
Psicoeducativo, Basada en la Simulación
Neurocomputacional
Tesis Doctoral.
Facultad de Psicología.
UNAM.
México.
- Lorenz, K. (1978)
Sobre la Agresión
Siglo veintiuno editors, sa.
México.
- Luria, A. (1982)
Language and cognition
Wiley, eds.
Nueva York
E. U. A.
- Lyons, J. (1977)
Semantics, Vol I and Vol II
Cambridge University Press.
Londres.
- MacWhinney, B. (1995)
The CHILDES project: Tools for Analyzing
Talk
Erlbaum
Hillsdale, New Jersey
- Maryanski, A. & Turner, J. H. (1992)
The Origins of Human Culture
En: The social cage: Human nature and the
evolution of society.
Capítulo 3.
Stanford University Press, California
- Maryanski, A. & Turner, J. H. (1992)
The social cage: Human nature and the
evolution of society
Stanford University Press
California.
- Marzolla, Ma. E. (1979).
Aprendizaje
Editores: G. Soberón. H. Fernández Varela.
A. J. Furlán y F. Ortega.
E.N.E.P.Ixtacala,
U.N.A.M. México.
- McLeland, J.L., Hinton, G.E. (1986)
El Atractivo del Procesamiento Distribuido en
Paralelo
En: Introducción al Procesamiento Distribuido
en Paralelo.
Alianza Editorial.
Madrid.
- McPherson Smith C. (2006)
Rise of the Modern Mind
Scientific American, Vol. 17, No. 4
E. U. A.
- Monod, J. (1971)
El Azar y la Necesidad
Barral Editores
Barcelona, España.
- Morin, E., (1998)
Introducción al Pensamiento Complejo
Editorial Gedisa
Barcelona, España.

- Mouloud, N. (1966)
Significación, lenguaje y estructura
En: Estructuralismo y Lingüística (1969)
Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires, Argentina.
- Nattinger, J. (1988).
Some Current Trends in Vocabulary
Teaching
En: En: R. Carter y M. McCarthy (Eds.)
Vocabulary and Language Teaching.
Longman.
Londres.
- Nauta, J. H. W. y Feirtag, M. (1979)
The Organization of the Brain
Scientific American, Vol. 241, No. 3.
U. S. A.
- Neisser U. (1976)
Cognition and reality
W. H. Freeman and Co.
E. U. A.
- Orlandi, E. (1987)
Funcionamento e discurso
En: A linguagem e seu funcionamento
Pontes Editora
Campinas , SP
Brasil
- Osherson, D. N. (1990)
The study of cognition
In:
AN INVITATION TO COGNITIVE SCIENCE
LANGUAGE. Volume 1.
The MIT Press
- Osherson, D.N. & Lasnik, H. (1990)
An Invitation to Cognitive Science:
LANGUAGE
Massachusetts Institute of Technology.
E.U.A.
- Peraita, H., y Sánchez M. L (1998)
Evaluación del deterioro de diversos
aspectos de la memoria semántica en
pacientes de Alzheimer
Anales de psicología, vol . 14, nº 2, 193-206
Servicio de Publicaciones de la Universidad
de Murcia
España
- Pérez, R., Rochester, G.L., y Albuquerque,
R.S. (1974).
Development of Specificity in the Cat Visual
Cortex
Journal of Mathematical Biology.
Col. 1:3.
E.U.A.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969)
The Psychology of the child
Basic Books, Inc.
New York
- Piaget, J. (1971)
Biology and knowledge
The University of Chicago Press
U. S. A.
- Piaget, J. (1972)
The principles of Genetic Epistemology
Routledge and Kegan Paul
London
- Piaget, J. (1985)
Seis estudios de psicología
Editorial Artemisa, S. A. de C. V.
México.
- Piaget, J. et al. (1982)
Investigaciones sobre las correspondencias
Alianza Editorial, S. A.
Madrid
- Pope, G. G. (1993)
Ancient Asia's Cutting Edge
Natural History, Vol. 102, No. 5.
U. S. A.
- White, R. (1993)
The Dawn of Adornment.
- Ragozin, A. S., Greenberg, M. T., Basham, K.
B. (1983)
Social interaction and developmental
competence of preterm and full-term infants
during the first year of life
Child Development, Vol. 54, No. 5.
International Medical Publications
London, U. K.
- Regan, D. (1979)
Electrical Responses Evoked from the
Human Brain
Scientific American, Vol. 241, No. 6

- Rensberger, B. (1981)
Facing the Past
Science. Vol. 2, No. 8.
- Richards, J.C. y Rodgers, (1992)
Approaches and Methods in Language
Teaching
Cambridge University Press.
Sydney, Australia.
- Rivera, Ch. (1984)
Language Proficiency and Academic
Achievement
Multilingual Matters 10.
E.U.A.
- Rogoff, B. y Lave, J., (1984)
Everyday cognition: Its development in Social
Context
Harvard University Press
Cambridge, Mass.
- Rosenberg, K. R., & Trevathan, W. R. (2001)
The evolution of Human Birth
Scientific American, Vol. 285, No. 5.
- Roth G. (2004)
Consciousness
Scientific American MIND Vol. 14, No. 1
- Rumelhart, D.E., y Ortony, A. (1977)
The representation of Knowledge in Memory
En: R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E.
Monague (Eds.)
Schooling and the Acquisition of Knowledge.
Hillydale.
E.U.A.
- Rumelhart, D.E. (1977)
Introduction to Human Information
Processing
John Wiley & Sons.
Nueva York.
- Sagan, C. (1977)
The dragons of Eden Speculations on the
Evolution of Human Intelligence
The Random House Publishing Group.
U. S. A.
- Saussure, F. (1916)
Cours de linguistique générale
Paris-Lausana.
- Saxe, G. B. (1982)
Culture and the development of numerical
cognition
Springer-Verlag
Nueva York
- Schoenheimer, R. (1946)
The dynamic state of the body
London Press
U. K.
- Seidenberg, M. S. (1977)
Language Acquisition and Use: Learning and
Applying Probabilistic Constraints
Science, Vol. 275.
E.U.A.
- Shaks, D. (1993)
Breaking Chomski's Rules
New Scientist, June.
- Shapiro, B., Wachtel, A., Accardo, P. (1983)
The clinical linguistic and auditory milestone
scale in infancy (CLAMS)
Developmental Medicine and Child Neurology,
Vol. 25, No. 1.
- Sinha, C., Jensen de López, K., (2000)
Language, culture, and the embodiment of
spatial relations
Cognitive Linguistics, Vol. 11 - 1/2
Mouton De Gruyter
Berlín * New York
- Slobin, D. I. (1979).
Psycholinguistics
Scott, Foresman and Company.
E.U.A.
- Solberg, K.B. (1975)
Linguistic Theory and Information Processing
En: Understanding Language; an Information
Processing Analysis of Speech Perception,
Reading and Phycholinguistics.
Academic Press.
Londres.
- Southgate, V., y Meints, K. (2000)
Typicality, naming and category membership
in young children
Cognitive Linguistics, Vol. 11 - 1/2
Mouton De Gruyter
Berlín * New York

- Spiegel, M.R. (1970)
Estadística
Schaum-McGraw-Hill
México.
- Stevens C. F. (1979)
The neuron
Scientific American, V. 241, No. 3.
- Sunderland, N, y Graham, P. (2005)
The role of academic community in higher learning: Alternatives to a drive-thru education
Queensland University of Technology
Australia
- Tanenhaus, M.K. Carlos, G.N., Seidenberg, M.S. (1985)
Do Listeners Compute Linguistic Representations?
En: Dowty, D., Karttunen, L., Swicky, A.M. (Eds.)
Natural Language Parsing.
Cambridge University Press.
- Tattersall, I. (2000)
Once We Were Not Alone
Scientific American, Vol. 282, No. 1.
U. S. A.
- Tattersall, I. (2001)
Human
Scientific American, Vol. 285, No. 6.
U. S. A.
- Tomasello, M. (2000)
First steps toward a usage-based theory of language acquisition
Cognitive Linguistics, Vol. 11 - 1/2
Mouton De Gruyter
Berlín * New York
- Trinkaus, E. & Howells, W. (1979)
The Neanderthals
Scientific American, Vol. 241, No. 6
- Trubetzkoy (1946)
Principes de phonologie
Paris.
- Tulving, E., & Schacter, D.L. (1990).
Priming and human memory systems
Bum.Science, 247, 301 – 306.
- Van Dijk, T. A. (2005)
Estructuras y funciones del discurso
Ed. Siglo XXI
- Verma, U. L., Archbald, Frank, Tejani, L. A.
Handwerker, A. M. (1984)
Cerebral Function Monitor in the Neonate
I. Normal Patterns
DEVELOPMENTAL MEDICINE & CHILD NEUROLOGY, Vol. 26 / No. 2
International Medical Publications
London, U. K.
- Vrba, E. (1993)
The Pulse That Produced Us
Natural History, Vol. 102, No. 5.
U. S. A.
- Vygotsky, L. S. (1971)
The psychology of art
MIT Press
Cambridge, Mass.
- Vygotsky, L. S. (2008) (1934)
Pensamiento y lenguaje
Ediciones Quinto Sol
México D. F.
México
- Wald, B. (1988).
A Sociolinguistic Perspective on Cummings' Current Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement
Multilingual Matters, 10.
E.U.A.
- Wells, G. (1994)
The Complementary Contributions of Halliday and Vigostky to a 'Language-based Theory of Learning'
LINGUISTICS AND EDUCATION 6, 41-90
Ontario Insitute for Studies in Education
U. S. A.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. y Groisser, D. B. (1991)
A normative developmental study of executive function
Developmental Neuropsychology, 7

Wermeter, S., Lehnert, W.G. (1992)
A Hybrid Symbolic/Connectionist Model for
Noun Phrase Understanding
En N. Sharkey (Ed.)
Connectionist Natural Language Processing.
Kluwer Academic Publishers.
Boston.

Wertsch, J. W. (1985)
Vigotsky and the social formation of mind
Harvard University Press
Cambridge, Mass.
U. S. A.

Witgenstein, L. (1988) (1953)
Investigaciones Filosóficas
Ed. Crítica
Barcelona
España

Witgenstein, L. (1997) (1921)
Tractatus logico-philosophicus
Alianza editorial
Madrid
España

Wong, K. (2000)
Neanderthals
Scientific American, Vol. 282, No. 4

Zurif, H. (1990)
Brain and Language
In:AN INVITATION TO COGNITIVE
SCIENCE
LANGUAGE. Volume 1.
The MIT Press

ANEXO 1

INCIDENCIAS

EXAMEN DE ESPAÑOL

COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	CALCETINES-ZAPATOS	972
COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	LENTE-OJO	967
COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	GATO-RATÓN	962
COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	PEINE-CEPILLO	954
COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	TAMBOR-TROMPETA	952
COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	SOL-LUNA	936
COGNITIVOS BÁSICOS	ASOCIACIÓN	CASA-FAMILIA	926
COGNITIVOS BÁSICOS	IDENTIFICACIÓN	ANTONIO	926
COGNITIVOS BÁSICOS	IDENTIFICACIÓN	SIMON	902
COGNITIVOS BÁSICOS	IDENTIFICACIÓN	JUAN	900
COGNITIVOS BÁSICOS	IDENTIFICACIÓN	ROBERTO	849
COGNITIVOS BÁSICOS	IDENTIFICACIÓN	JULIO	845
COGNITIVOS BÁSICOS	ROMPECABEZAS	D	964
COGNITIVOS BÁSICOS	ROMPECABEZAS	A	873
COGNITIVOS BÁSICOS	ROMPECABEZAS	B	733
COGNITIVOS BÁSICOS	ROMPECABEZAS	C	724
DELETREO	TEXTO 1	LLENOS	949
DELETREO	TEXTO 1	HORAS	944
DELETREO	TEXTO 1	HABLAR	918
DELETREO	TEXTO 1	LLEGARON	918
DELETREO	TEXTO 1	LLEGADO	902
DELETREO	TEXTO 1	ESTABÁMOS	753
DELETREO	TEXTO 1	ESTACIÓN	693
DELETREO	TEXTO 1	IBA	569
DELETREO	TEXTO 1	VEZ	530
DELETREO	TEXTO 1	DIJIMOS	480
DELETREO	TEXTO 1	RELEVO	454
DELETREO	TEXTO 1	HA	73
DELETREO	TEXTO 2	VESPERTINO	863
DELETREO	TEXTO 2	HASTA	861
DELETREO	TEXTO 2	INICIO	838
DELETREO	TEXTO 2	EMERGENCIAS	673
DELETREO	TEXTO 2	SOLICITAMOS	593
DELETREO	TEXTO 2	SITUACION	589
DELETREO	TEXTO 2	HACIÉNDOSE	587
DELETREO	TEXTO 2	CABINA	532
DELETREO	TEXTO 2	RELEVO	475
DELETREO	TEXTO 2	HAYAMOS	463
DELETREO	TEXTO 2	HA	145
DELETREO	TEXTO 3	HORMONAS	844
DELETREO	TEXTO 3	VARIEDAD	823
DELETREO	TEXTO 3	CIRCUITOS	813
DELETREO	TEXTO 3	INDIVIDUO	713
DELETREO	TEXTO 3	NERVIOS	675
DELETREO	TEXTO 3	HASTA	659

DELETREO	TEXTO 3	INHIBEN	523
DELETREO	TEXTO 3	SENSACION	400
DELETREO	TEXTO 3	EXIGE	359
DELETREO	TEXTO 3	HA	32
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	QUÉ	800
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	ALGÚN	538
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	ENCONTRÓ	455
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	CANSÓ	408
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	ESPERÓ	395
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	VEÍA	358
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	SÉ	353
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	ESPERÓ	351
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	SONÓ	346
ACENTUACIÓN	TEXTO 1	IRÍA	334
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	AVIÓN	715
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	ELECTRÓNICO	378
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	ENVIÉ	360
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	AGRADECERÍA	348
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	VIAJARÁ	330
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	VIÁTICOS	264
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	ENVÍO	263
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	PREGUNTÁNDOLE	232
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	INFORMÁNDOLE	185
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	ESTÁ	58
ACENTUACIÓN	TEXTO 2	ESTÁ	131
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	CRÓNICA	495
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	NÚMERO	444
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	CÉLULAS	283
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	MÁS	236
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	PAÍSES	236
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	SÍNTOMAS	235
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	SANGUÍNEO	164
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	ATRAÍDAS	150
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	ESTÁN	122
ACENTUACIÓN	TEXTO 3	ESTÁN	109
DERIVACIÓN	ADJETIVO A VERBO	AMPLIAR	783
DERIVACIÓN	ADJETIVO A VERBO	SATISFECHO	724
DERIVACIÓN	ADJETIVO A VERBO	CORREGIR	638
DERIVACIÓN	ADJETIVO A VERBO	SIMPATIZAR	592
DERIVACIÓN	ADJETIVO A VERBO	SENSIBILIZAR	425
DERIVACIÓN	ADJETIVO A VERBO	EMBELLECER	322
DERIVACIÓN	ADJETIVO-SUSTANTIVO	SENSIBILIDAD	648
DERIVACIÓN	ADJETIVO-SUSTANTIVO	RAPIDEZ	572
DERIVACIÓN	ADJETIVO-SUSTANTIVO	SIMPATIA	502
DERIVACIÓN	ADJETIVO-SUSTANTIVO	COMPROMISO	450
DERIVACIÓN	ADJETIVO-SUSTANTIVO	SATISFACCIÓN	301
DERIVACIÓN	ADJETIVO-SUSTANTIVO	LONGITUD	170
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO A VERBO	CREER	867
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO A VERBO	PERDER	827
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO A VERBO	SUGERIR	818
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO A VERBO	CAUSAR	792
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO A VERBO	FLUCTUAR	596

DERIVACIÓN	SUSTANTIVO A VERBO	HUMEDECER	572
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO-ADJETIVO	AMABLE	954
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO-ADJETIVO	NATURAL	851
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO-ADJETIVO	FRECUENTE	764
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO-ADJETIVO	PRECAVIDO	564
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO-ADJETIVO	SORPRENDENTE	483
DERIVACIÓN	SUSTANTIVO-ADJETIVO	IRACUNDO	41
DERIVACIÓN	VERBO A ADJETIVO	PROFUNDO	834
DERIVACIÓN	VERBO A ADJETIVO	LIMPIO	727
DERIVACIÓN	VERBO A ADJETIVO	PERMANENTE	496
DERIVACIÓN	VERBO A ADJETIVO	CIRCUNDANTE	267
DERIVACIÓN	VERBO A ADJETIVO	AMENAZANTE	199
DERIVACIÓN	VERBO A ADJETIVO	DESEABLE	195
DERIVACIÓN	VERBO A SUSTANTIVO	DEBATE	509
DERIVACIÓN	VERBO A SUSTANTIVO	PENSAMIENTO	463
DERIVACIÓN	VERBO A SUSTANTIVO	CONSUMO	303
DERIVACIÓN	VERBO A SUSTANTIVO	PERTURBACIÓN	273
DERIVACIÓN	VERBO A SUSTANTIVO	PERMANENCIA	174
DERIVACIÓN	VERBO A SUSTANTIVO	PRISA	25
LÉXICO	DEF. CLASE	COSECHA	772
LÉXICO	DEF. CLASE	EQUIPO	698
LÉXICO	DEF. CLASE	FLEXIBILIDAD	592
LÉXICO	DEF. CLASE	PSEUDÓNIMO	538
LÉXICO	DEF. CLASE	INTERVALO	484
LÉXICO	DEF. CLASE	ENSAYO	307
LÉXICO	DEF. CLASE	DISPOSITIVO	287
LÉXICO	DEF. CLASE	DELTA	218
LÉXICO	DEF. CLASE	RECURSO	176
LÉXICO	DEF. CLASE	FALACIA	147
LÉXICO	DEF. CLASE	PARADIGMA	76
LÉXICO	DEF. CLASE	PERSUASIÓN	107
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	COSECHA	940
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	FLEXIBILIDAD	614
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	PSEUDÓNIMO	560
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	INTERVALO	441
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	RECURSO	415
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	EQUIPO	404
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	DISPOSITIVO	377
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	PERSUASIÓN	288
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	ENSAYO	280
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	DELTA	236
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	FALACIA	211
LÉXICO	DEF. PARTICULARES	PARADIGMA	66
LÉXICO	SINÓNIMOS	IDEADO-INVENTADO	771
LÉXICO	SINÓNIMOS	PRESIONADO-OPRIMIDO	756
LÉXICO	SINÓNIMOS	DIBUJADO-DELINEADO	740
LÉXICO	SINÓNIMOS	ENCUBIERTO-OCULTO	724
LÉXICO	SINÓNIMOS	DESPLAZADO-REMOVIDO	703
LÉXICO	SINÓNIMOS	IMPULSADO-PROMOVIDO	531
LÉXICO	SINÓNIMOS	SÉSIL-INMÓVIL	372
LÉXICO	SINÓNIMOS	SUBLIMINAL-IMPERCEPTIBLE	300
LÉXICO	SINÓNIMOS	INFLUIDO-MODIFICADO	261

LÉXICO	SINÓNIMOS	CONSPICUO-NOTORIO	231
LÉXICO	ANTÓNIMOS	INCONCLUSO-TERMINADO	590
LÉXICO	ANTÓNIMOS	REDUCIDO-INCREMENTADO	569
LÉXICO	ANTÓNIMOS	IMPULSIVO-REFLEXIVO	452
LÉXICO	ANTÓNIMOS	HOSTIL-AMIGABLE	445
LÉXICO	ANTÓNIMOS	NOVEDOSO-CONOCIDO	392
LÉXICO	ANTÓNIMOS	COMPACTADO-DISGREGADO	235
LÉXICO	ANTÓNIMOS	UBICUO-LOCALIZADO	183
LÉXICO	ANTÓNIMOS	CONCATENADO-INCONEXO	141
LÉXICO	ANTÓNIMOS	MITIGADO-ACENTUADO	121
LÉXICO	ANALOGÍAS	EFICIENCIA-CAMPEÓN	512
LÉXICO	ANALOGÍAS	PEDAGOGÍA-EDUCACIÓN	495
LÉXICO	ANALOGÍAS	YARDA-LONGITUD	450
LÉXICO	ANALOGÍAS	POESÍA-ODA	343
LÉXICO	ANALOGÍAS	LICENCIA-AUTORIZACIÓN	337
LÉXICO	ANTÓNIMOS	ÁSPERO-TERSO	655
LÉXICO	CONTEXTOS	SOLUCIONABA-COMPLICACIONES	700
LÉXICO	CONTEXTOS	CAD VEZ MÁS AMPLIA-ABARCA	628
LÉXICO	CONTEXTOS	EL FRACASO-LA EFICACIA	222
LÉXICO	CONTEXTOS	TRIVIAL-AMENAZADA	144
LECTURA	TEXTO 1	3	892
LECTURA	TEXTO 1	2	748
LECTURA	TEXTO 1	1	656
LECTURA	TEXTO 1	5	609
LECTURA	TEXTO 1	4	398
LECTURA	TEXTO 2	3	834
LECTURA	TEXTO 2	4	796
LECTURA	TEXTO 2	2	791
LECTURA	TEXTO 2	5	533
LECTURA	TEXTO 2	1	430
LECTURA	TEXTO 3	3	860
LECTURA	TEXTO 3	4	689
LECTURA	TEXTO 3	1	591
LECTURA	TEXTO 3	5	492
LECTURA	TEXTO 3	2	309
LECTURA	TEXTO 4	2	908
LECTURA	TEXTO 4	4	817
LECTURA	TEXTO 4	5	749
LECTURA	TEXTO 4	3	716
LECTURA	TEXTO 4	1	667
LECTURA	TEXTO 5	4	572
LECTURA	TEXTO 5	5	517
LECTURA	TEXTO 5	2	386
LECTURA	TEXTO 5	1	221
LECTURA	TEXTO 5	3	151
LECTURA	TEXTO 6	4	595
LECTURA	TEXTO 6	1	523
LECTURA	TEXTO 6	5	422
LECTURA	TEXTO 6	2	316
LECTURA	TEXTO 6	3	290
CONSTRUCCIÓN	1	ALGUNAS PERTURBACIONES	719
CONSTRUCCIÓN	1	PODRIA HABER	710

CONSTRUCCIÓN	1	ESTAS VACACIONES	688.5
CONSTRUCCIÓN	1	CAMPISTAS	575
CONSTRUCCIÓN	1	DURANTE	565
CONSTRUCCIÓN	1	LA ZONA	493
CONSTRUCCIÓN	1	EN	489
CONSTRUCCIÓN	1	POR	460
CONSTRUCCIÓN	1	CAUSADAS	424
CONSTRUCCIÓN	1	DE	374
CONSTRUCCIÓN	1	LA GRAN AFLUENCIA	324.5
CONSTRUCCIÓN	2	DE	770
CONSTRUCCIÓN	2	LA ENERGIA CORPORAL	745
CONSTRUCCIÓN	2	CONSUME	675
CONSTRUCCIÓN	2	UN ADULTO	664
CONSTRUCCIÓN	2	EL CEREBRO	661
CONSTRUCCIÓN	2	0.6	653
CONSTRUCCIÓN	2	DE	610
CONSTRUCCIÓN	2	20 Y 25%	416
CONSTRUCCIÓN	2	UN BEBE	415
CONSTRUCCIÓN	2	CONSUME SOLO	405
CONSTRUCCIÓN	2	MIENTRAS QUE	354
CONSTRUCCIÓN	2	ENTRE	349
CONSTRUCCIÓN	2	EL	233
CONSTRUCCIÓN	2	DE	204
CONSTRUCCIÓN	2	,	140
CONSTRUCCIÓN	3	DE	284
CONSTRUCCIÓN	3	SE ORIGINA	267
CONSTRUCCIÓN	3	A PARTIR DE	251
CONSTRUCCIÓN	3	AGUA	217
CONSTRUCCIÓN	3	HIDRÓGENO	215
CONSTRUCCIÓN	3	OXÍGENO	214
CONSTRUCCIÓN	3	Y	212
CONSTRUCCIÓN	3	ATOMOS	207
CONSTRUCCIÓN	3	DE	182
CONSTRUCCIÓN	3	ATRACCIÓN	162
CONSTRUCCIÓN	3	SE JUNTAN INICIALMENTE	162
CONSTRUCCIÓN	3	PEQUEÑOS GRUPOS	154
CONSTRUCCIÓN	3	DE	94
CONSTRUCCIÓN	3	QUE	93
CONSTRUCCIÓN	3	UN COPO	90
CONSTRUCCIÓN	3	ENTRE	73
CONSTRUCCIÓN	3	DE	41
CONSTRUCCIÓN	3	EN	33
CONSTRUCCIÓN	3	MOLÉCULAS	138
CONSTRUCCIÓN	3	COMO RESULTADO DE	129
CONSTRUCCIÓN	3	FUERZA	129
CONSTRUCCIÓN	3	NIEVE	95
COHESIÓN	PRONOMBRES 1	PORQUE	815
COHESIÓN	PRONOMBRES 2	MÁS	776
COHESIÓN	PRONOMBRES 3	CUAL	724
COHESIÓN	PRONOMBRES 4	ÉL	723
COHESIÓN	PRONOMBRES 5	CUÁNTO	686
COHESIÓN	PRONOMBRES 6	DONDE	667

COHESIÓN	PRONOMBRES 7	CÓMO	652
COHESIÓN	PRONOMBRES 8	QUIÉN	652
COHESIÓN	PRONOMBRES 9	QUÉ	249
COHESIÓN	CONECTORES 1	COMO SI	938
COHESIÓN	CONECTORES 2	CON EL PROPÓSITO DE QUE	873
COHESIÓN	CONECTORES 3	A DIFERENCIA DE	798
COHESIÓN	CONECTORES 4	DONDE	792
COHESIÓN	CONECTORES 5	UNA VEZ QUE	691
COHESIÓN	CONECTORES 6	A PESAR DE	686
COHESIÓN	CONECTORES 7	CON EL PROPÓSITO DE	681
COHESIÓN	CONECTORES 8	A PESAR DE QUE	605
COHESIÓN	CONECTORES1	EN CUANTO	556
RAZONAMIENTO VERBAL	1	MENOS UTILIDAD	190
RAZONAMIENTO VERBAL	2	DEBILITARÍA MENOS	189
RAZONAMIENTO VERBAL	3	MAS PARECIDO	47
RAZONAMIENTO VERBAL	4	MAS RAZONABLE	121
RAZONAMIENTO VERBAL	1	R, y S, pero no T	666
RAZONAMIENTO VERBAL	2	VERDE, VERDE	536
RAZONAMIENTO GRÁFICO-I	1	1977	873
RAZONAMIENTO GRÁFICO-I	2	27%	296
RAZONAMIENTO GRÁFICO-I	3	7	286
RAZONAMIENTO GRÁFICO-I	4	8 Y 4	279
RAZONAMIENTO GRÁFICO-I	5	1.9	154

ANEXO 2

INCIDENCIAS

CUESTIONARIO DE VIDA

SEXO	F	410
SEXO	M	569
EDAD	14	3270
EDAD	15	8347
EDAD	16	1718
EDAD	17	702
EDAD	18<	953
ZURDOS	ZURDOS	21
EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	PRIMARIA	3277
EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	SECUNDARIA	2271
EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	PREPARATORIA	622
EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	SUPERIOR	104
EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	POSGRADO	66
OCUPACIÓN	EMPLEADOS Y ARTESANOS BAJOS	703
OCUPACIÓN	EMPLEADOS Y ARTESANOS MEDIOS	204
OCUPACIÓN	VENTAS, EMPRESAS, EMPLEADOS DE	252
OCUPACIÓN	CARRERAS CORTAS, ARTISTAS	25
OCUPACIÓN	MAESTROS Y PROFESIONISTAS	221
No DE PERSONAS EN CASA	ABUELOS	1579
No DE PERSONAS EN CASA	TIOS	1970
No DE PERSONAS EN CASA	PADRE	797
No DE PERSONAS EN CASA	MADRE	947
No DE PERSONAS EN CASA	HERMANOS	3368
No DE PERSONAS EN CASA	TOTAL	8661
No DE PERSONAS EN CASA	1 Y 2	20
No DE PERSONAS EN CASA	3 Y 4	297
No DE PERSONAS EN CASA	5 Y 6	1048
No DE PERSONAS EN CASA	7 Y 8	1338
No DE PERSONAS EN CASA	9 Y 10	1553
No DE PERSONAS EN CASA	11 Y 12	2399
No DE PERSONAS EN CASA	13 Y 14	1347
No DE PERSONAS EN CASA	15 Y 16	508
No DE PERSONAS EN CASA	17 Y 18	86
No DE PERSONAS EN CASA	19 Y 20	58
No DE HERMANO	No DE HERMANO	2571
No DE HERMANO	1	335
No DE HERMANO	2	500

No DE HERMANO	3	486
No DE HERMANO	4	368
No DE HERMANO	5	320
No DE HERMANO	6<	502

LENGUA INDÍGENA	LENGUA INDÍGENA	258263
-----------------	-----------------	--------

RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	A SE DUERME COMO A LAS 11 p.m. Y DES	489
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	B SE DUERME DESPUÉS DE LAS 11 p.m.	121
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	C DUERME COMO 5 HORAS EN LA NOCHE	64
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	D SOLO DUERME EN LA NOCHE, CASI NU	487
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	E SE DUERME DESPUÉS DE LAS 11 P.M.	96
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	F CASI NUNCA COMPLETA 8 HORAS DE S	262
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	G FRECUENTEMENTE SIENTE QUE NO H	161
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	H DUERME SOLO Y A OSCURAS	296
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	I DUERME CON OTRAS PERSONAS EN L	466
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	J DUERME CON UNA LUZ PRENDIDA	83
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	K DUERME EN UNA HABITACIÓN DONDE	140
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	L1 TARDE EN LA NOCHE SE QUEDA DORM	66
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	L2 SE QUEDA DORMIDO EN CUALQUIER P	39
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	M SUEÑA A MENUDO, SUEÑOS LARGOS	271
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	N SUEÑA POCO Y CASI NO RECUERDA L	320
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	O FRECUENTEMENTE TIENE PESADILLAS	58
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	P TIENE PESADILLAS PERO POCAS VECE	252
RÉGIMEN VIGILIA SUEÑO	Q NUNCA SUEÑA	35

ESTADO DE ORIGEN	EDOMEX	328
ESTADO DE ORIGEN	PUEBLA	98
ESTADO DE ORIGEN	GUANAJUATO	27
ESTADO DE ORIGEN	DISTRITO FEDERAL	37
ESTADO DE ORIGEN	NAARIT	6
ESTADO DE ORIGEN	GUERRERO	25
ESTADO DE ORIGEN	ZACATECAS	17
ESTADO DE ORIGEN	HIDALGO	52
ESTADO DE ORIGEN	SAN LUIS POTOSÍ	11
ESTADO DE ORIGEN	OAXACA	127
ESTADO DE ORIGEN	VERACRUZ	64
ESTADO DE ORIGEN	MORELOS	29
ESTADO DE ORIGEN	CHIAPAS	77
ESTADO DE ORIGEN	TLAXCALA	11
ESTADO DE ORIGEN	DURANGO	8
ESTADO DE ORIGEN	JALISCO	9
ESTADO DE ORIGEN	BAJA CALIFORNIA	7
ESTADO DE ORIGEN	QUERÉTARO	5
ESTADO DE ORIGEN	MICHOACÁN	12
ESTADO DE ORIGEN	CAMPECHE	5
ESTADO DE ORIGEN	COAHUILA	1
ESTADO DE ORIGEN	SINALOA	1
ESTADO DE ORIGEN	TAMAULIPAS	2
ESTADO DE ORIGEN	CHIHUAHUA	1
ESTADO DE ORIGEN	TABASCO	3
ESTADO DE ORIGEN	AGUASCALIENTES	9
ESTADO DE ORIGEN	YUCATÁN	2

ESTADO DE ORIGEN	Q. ROO	1
ESTADO DE ORIGEN	COLIMA	1

PAISAJE	a	Muy amplio hacia el horizonte, con vastas	133
PAISAJE	b	Cerrado por vegetación tropical con anima	162
PAISAJE	c	Una zona de caserío o pueblo pequeño, c	399
PAISAJE	d	Un pueblo con supermercado(s), escuela(s)	131
PAISAJE	e	Una ciudad de tamaño mediano, en una zc	34
PAISAJE	f	Una ciudad de tamaño mediano, en una zc	216
PAISAJE	g	Una ciudad de tamaño mediano, en una zc	50
PAISAJE	h	Una ciudad de tamaño grande en una zon:	15
PAISAJE	i	Una ciudad de tamaño grande en una zon:	63
PAISAJE	j	Una ciudad de tamaño grande en una zon:	8

NIVEL ECONÓMICO	URBANO ALTO
NIVEL ECONÓMICO	URBANO MEDIO
NIVEL ECONÓMICO	URBANO BAJO

PAISAJE	a	Azul	515
PAISAJE	b	Verde	589
PAISAJE	c	Arena	122
PAISAJE	d	Luminosidad	390
PAISAJE	e	Brisa	136
PAISAJE	f	Playa	40
PAISAJE	g	Vegetación	438
PAISAJE	h	Animales de granja	306
PAISAJE	i	Río	172
PAISAJE	j	Cascada	53
PAISAJE	k	Estanque	47
PAISAJE	l	Aguada	18
PAISAJE	m	Paredes blancas o de colores tenues	271
PAISAJE	n	Bardas altas ocultando las casas	201
PAISAJE	o	Banquetas	454
PAISAJE	p	Postes de luz	656
PAISAJE	q	Animales domésticos callejeros	531
PAISAJE	r	Charco	286
PAISAJE	s	Paredes de colores fuertes o chillantes	110
PAISAJE	t	Gris	114
PAISAJE	u	Polvo	334
PAISAJE	v	Basura	257
PAISAJE	w	Río de aguas negras	76
PAISAJE	x	Suciedad	62
PAISAJE	y	Paredes con grafitis	248
PAISAJE	z	Oscuridad	88

ALIMENTACIÓN	Leche	3147
ALIMENTACIÓN	Carne de res	1439
ALIMENTACIÓN	Carne de cerdo	995
ALIMENTACIÓN	Pollo	1780
ALIMENTACIÓN	Queso	1918
ALIMENTACIÓN	Huevo	2514
ALIMENTACIÓN	Pan blanco (salado)	1404

ALIMENTACIÓN	Pan dulce	2291
ALIMENTACIÓN	Tortillas	4466
ALIMENTACIÓN	Arroz	2226
ALIMENTACIÓN	Cereal empacado	1595
ALIMENTACIÓN	Avena	1259
ALIMENTACIÓN	Frijoles	3218
ALIMENTACIÓN	Chile o salsa picante	3365
ALIMENTACIÓN	Frutas y/o legumbres	3159
ALIMENTACIÓN	Complejos vitamínicos	849

ALIMENTACIÓN	PROTEINAS	11793
ALIMENTACIÓN	CEREALES	13241
ALIMENTACIÓN	VEGETALES	9742
ALIMENTACIÓN	Complejos vitamínicos	849

Habla del Jefe de Familia	A	abundante	487
Habla del Jefe de Familia	B	frecuente	608
Habla del Jefe de Familia	C	larga	308
Habla del Jefe de Familia	D	explicativa	675
Habla del Jefe de Familia	E	informativa	570
Habla del Jefe de Familia	F	contundente	269
Habla del Jefe de Familia	G	autoritaria	338
Habla del Jefe de Familia	H	corta	131
Habla del Jefe de Familia	I	infrecuente	53
Habla del Jefe de Familia	J	escasa	72

Ocurrencia de pláticas en familia	A	Continuamente	554
Ocurrencia de pláticas en familia	B	Frecuentemente	549
Ocurrencia de pláticas en familia	C	Cuando coinciden en la casa	296
Ocurrencia de pláticas en familia	D	Cuando están sentados a la mesa	534
Ocurrencia de pláticas en familia	E	En tiempos definidos para ello	154
Ocurrencia de pláticas en familia	F	Sólo cuando el tema es importante	233
Ocurrencia de pláticas en familia	G	Cuando no están demasiado cansados	107
Ocurrencia de pláticas en familia	H	Cuando no están viendo televisión	107
Ocurrencia de pláticas en familia	I	Con poca frecuencia	67
Ocurrencia de pláticas en familia	J	Casi nunca	27

ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	A	Felices	539
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	B	Divertidas	598
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	C	Respetuosas	614
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	D	Reflexivas	591
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	E	Interesantes	635
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	F	Autoritarias	186
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	G	Apáticas	27
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	H	Irrespetuosas	37
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	I	Prepotentes	41
ESIÓN DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	J	Aburridas	67

ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	A	Participan por turnos brindando informaci	524
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	B	Pueden pasar varios días retomando un as	313
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	C	Escuchan al otro hasta el final y reflexiona	495
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILI.	D	A veces están de acuerdo y otras veces er	624

ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILIARES	E	En una polémica, aceptan evidencias aún	269
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILIARES	F	Los miembros más jóvenes de la familia no	150
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILIARES	G	Ninguno puede expresar una idea comple	97
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILIARES	H	Dejan de hablar del tema durante un tiempo	91
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILIARES	I	El jefe de familia domina la plática mostrár	88
ICTURA DE LAS PLÁTICAS FAMILIARES	J	La pláticas siempre terminan en opiniones	89

MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	A	En reuniones familiares ordenadas o en m	715
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	B	Los miembros mayores aportan y discuten	369
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	C	Entre todos toman una decisión, y todos se	630
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	D	En reuniones familiares desordenadas tod	79
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	E	El jefe de familia toma finalmente una deci	169
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	F	Pocos quedan satisfechos con la decisión	61
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	G	El jefe de familia y los hermanos (varones)	58
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	H	El jefe de familia toma la decisión solo	25
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	i	La familia es informada de la decisión solo	81
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	J	La familia pone en práctica la decisión mo	106
MENTARIZACIÓN TOMA DE DECISIONES	K	Nadie brinda soluciones y los problemas p	22

IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	A	Problemas de contaminación a nivel mund	232
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	B	Catástrofes climáticas a nivel mundial	312
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	C	Políticas gubernamentales con efecto naci	366
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	D	Políticas gubernamentales con efecto regir	384
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	E	Problemas de disposición de desechos (ba	262
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	F	Catástrofes climáticas a nivel regional o lo	384
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	G	Novedades relacionadas con el trabajo o c	495
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	H	Problemas de abastecimiento de agua a n	358
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	I	Fallas en servicios básicos (agua, luz, etc.	461
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	J	Partidos deportivos en torneos nacionales	333
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	K	Vida y problemas de las estrellas de televi	99
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	L	Avances en las telenovelas	168
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	M	Temas tratados en espectáculos de la vid	160
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	N	Fiestas y celebraciones locales	461
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	O	Eventos en la vida de vecinos	117
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	P	Eventos familiares (nacimientos, embaraz	700
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	Q	Partidos deportivos locales	214
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	R	Formas de resolver problemas básicos (ali	659
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA	S	Destino(s) del dinero disponible (adquisic	683
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		ACADÉMICOS	2307
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		REGIONALES O LOCALES	1494
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		ECONÓMICOS	1362
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		COTIDIANOS AJENOS	554
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		DEL TRABAJO	515
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		ESCUELA	94
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		FAMILIARES COTIDIANOS	806
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		ÉTICOS	102
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		EMPÁTICOS	52
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		SALUD Y ENFERMEDAD	16
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		RELIGIÓN	11
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		VIOLENCIA, CRIMEN, INSEGURIDAD	5
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		EVENTOS	700
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		COTIDIANOS	74
IAS FRECUENTES EN P. DE FAMILIA		TRIVIA	32

SONIDO EN EL AMBIENTE	A	La voz de un locutor en la radio o en la tele	437
SONIDO EN EL AMBIENTE	B	La voz de algún miembro mayor de la familia	428
SONIDO EN EL AMBIENTE	C	Música de cualquier tipo sonando	704
SONIDO EN EL AMBIENTE	D	Sonidos naturales como el viento, la lluvia,	569
SONIDO EN EL AMBIENTE	E	Conversaciones amistosas entre miembros	627
SONIDO EN EL AMBIENTE	F	Barullo de chiquillos jugando y gritando	353
SONIDO EN EL AMBIENTE	G	Ruido de vehículos motorizados, pregones	159
SONIDO EN EL AMBIENTE	H	Música de actualidad sonando con volumen	300
SONIDO EN EL AMBIENTE	I	Diálogos violentos entre miembros de la familia	72
SONIDO EN EL AMBIENTE	J	Silencio	154

MÚSICA ACTITUDES	A	Gustan de crear música, cantando y/o tocando	257
MÚSICA ACTITUDES	B	Algún miembro de la familia se sabe todas las	433
MÚSICA ACTITUDES	C	Algún miembro de la familia canta muy bien	292
MÚSICA ACTITUDES	D	Algún miembro de la familia toca bien un instrumento	276
MÚSICA ACTITUDES	E	Cuando una música está sonando tienden a bailar	473
MÚSICA ACTITUDES	F	Algunos miembros de la familia cantan por gusto	447
MÚSICA ACTITUDES	G	Prefieren un buen ritmo a una buena letra	329
MÚSICA ACTITUDES	H	No ponen mucha atención a la letra de las canciones	208
MÚSICA ACTITUDES	I	Constantemente ponen música con volumen	175
MÚSICA ACTITUDES	J	Frecuentemente gritan para superar el volumen	87

MÚSICA OCURRENCIA	A	En ocasiones especiales	432
MÚSICA OCURRENCIA	B	Cuando se reúnen con amigos	454
MÚSICA OCURRENCIA	C	Por las tardes	651
MÚSICA OCURRENCIA	D	Mientras trabajan o estudian	475
MÚSICA OCURRENCIA	E	Mientras descansan	591
MÚSICA OCURRENCIA	F	Cuando no pueden ver televisión	332
MÚSICA OCURRENCIA	G	Frecuentemente, cada quien con su reproducción	128
MÚSICA OCURRENCIA	H	Todo el tiempo, cada quien con su reproducción	54
MÚSICA OCURRENCIA	I	Todo el tiempo, una sola música sonando	184
MÚSICA OCURRENCIA	J	Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos	92

MÚSICA RASGOS	A	La letra	724
MÚSICA RASGOS	B	El ritmo	130
MÚSICA RASGOS	C	La melodía	642
MÚSICA RASGOS	D	El grupo musical	400
MÚSICA RASGOS	E	El volumen	133
MÚSICA RASGOS	F	La armonía	179
MÚSICA RASGOS	G	La novedad	682
MÚSICA RASGOS	H	El tipo regional	609
MÚSICA RASGOS	I	Las percusiones	231
MÚSICA RASGOS	J	La complejidad	544

SITIOS FRECUENTES	A	Pescadería	27
SITIOS FRECUENTES	B	Campos de cultivo	354
SITIOS FRECUENTES	C	Tianguis	132
SITIOS FRECUENTES	D	Tienda de Abarrotes	166
SITIOS FRECUENTES	E	Mina	13
SITIOS FRECUENTES	F	Huerta	93
SITIOS FRECUENTES	G	Cocotal	13
SITIOS FRECUENTES	H	Caserío	40

SITIOS FRECUENTES	i	Vecindario urbano	185
SITIOS FRECUENTES	J	Mercado	141
SITIOS FRECUENTES	K	Estación de autobuses o microbuses	56
SITIOS FRECUENTES	L	Llano o terreno con pasto	248
SITIOS FRECUENTES	M	Parque	408
SITIOS FRECUENTES	N	Iglesia	278
SITIOS FRECUENTES	O	Plaza	282
SITIOS FRECUENTES	P	Calle	421
SITIOS FRECUENTES	Q	Esquina	138
SITIOS FRECUENTES	R	Camellón	29
SITIOS FRECUENTES	S	NEGOCIO	36
SITIOS FRECUENTES	T	SITIOS DEPORTIVOS	54
SITIOS FRECUENTES	U	LIBRE SEMIURBANO	17
SITIOS FRECUENTES	V	EN CASA O EN CASA DE PARIENTES O	26
SITIOS FRECUENTES	W	CAFÉ INTERNET-MAQUINITAS	102
SITIOS FRECUENTES	X	CALLE	35
SITIOS FRECUENTES	Y	LIBRE RURAL	18
SITIOS FRECUENTES	Z	BIBLIOTECAS, CENTROS CULTURALES	21
ACTIVIDADES FRECUENTES	A	OBSERVA EL PAISAJE NATURAL EN PR	341
ACTIVIDADES FRECUENTES	B	NADA EN LA PLAYA O EN EL RÍO O EN I	62
ACTIVIDADES FRECUENTES	C	JUEGA FUTBOL LLANERO O ALGÚN PR	469
ACTIVIDADES FRECUENTES	D	AYUDA A LOS ADULTOS EN LAS TARE/	280
ACTIVIDADES FRECUENTES	E	SE JUNTA CON AMIGOS O AMIGAS EN I	459
ACTIVIDADES FRECUENTES	F	VA AL CINE CON SUS AMIGOS Y AMIGA	219
ACTIVIDADES FRECUENTES	G	JUEGA A LAS MAQUINITAS	229
ACTIVIDADES FRECUENTES	H	NAVEGA EN INTERNET	342
ACTIVIDADES FRECUENTES	I	SE MUEVE CON UN GRUPO DE AMIGO	286
ACTIVIDADES FRECUENTES	J	SE SIENTA A PLATICAR CON SUS AMIG	493
ACTIVIDADES FRECUENTES	K	PASA EL TIEMPO DE AQUÍ PARA ALLÁ I	144
ACTIVIDADES FRECUENTES		ACADEMICAS Y MUSICALES	24
ACTIVIDADES FRECUENTES		NATURALISTAS	347
ACTIVIDADES FRECUENTES		COLABORATIVAS	371
ACTIVIDADES FRECUENTES		DEPORTIVAS	539
ACTIVIDADES FRECUENTES		COMPUTACIONALES	910
ACTIVIDADES FRECUENTES		SOCIALES	2191
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	a	Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, es	42
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	b	Viajes al extranjero cercano, a países veci	73
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	c	Viajes a otros estados de nuestro país, lej	303
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	d	Viajes a otros estados de nuestro país, ver	345
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	e	Desplazamientos dentro de su estado de c	462
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	f	Desplazamientos a ciudades cercanas a s	498
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	g	Desplazamientos a colonias lejanas a la c	233
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	h	Desplazamientos a colonias cercanas a la	258
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	i	Recorridos por los alrededores del pueblo	383
MÁS ALLA DEL VECINDARIO	j	Ningún desplazamiento más allá de su vec	88
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	a	Cada miembro de la familia tiene su propie	249
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	b	Hay una cocina, un espacio para comer, y	624
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	c	Hay empleados que se encargan de realiz	28
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	d	Hay una habitación para los hijos y una ha	285
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	e	Hay posesiones individuales y todos evitar	398

ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	f	Hay un solo espacio donde se cocina, se c	356
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	g	Las posesiones están todas en el mismo l	266
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	h	Sólo objetos muy preciados tienen un solo	259
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	i	Hay un solo espacio donde todos comen y	95
ACIOS EN EL INTERIOR DE LA C	j	Constantemente hay riñas respecto a la pc	75

RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	a	Pulcritud.	68
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	b	Orden riguroso. Un lugar para cada cosa y	335
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	c	Libros y materiales escolares ordenados y	450
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	d	Orden regular. Algunas cosas fuera de su	539
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	e	Libros y materiales escolares cambiando d	392
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	f	En ocasiones hay que invertir tiempo para	313
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	g	Tendiendo al desorden. Más cosas fuera	44
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	h	Libros y materiales escolares corriendo el	52
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	i	Frecuentemente se invierte mucho tiempo	58
RDEN EN EL INTERIOR DE LA CA	j	Caos. Encontrar un objeto puede tomar h	31

RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	a	La casa es tan amplia que los miembros d	76
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	b	El espacio asignado a cada miembro es su	441
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	c	Se siente lo suficientemente cómodo en la	462
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	d	El interior de la casa le brinda un sentimie	592
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	e	La casa es pequeña pero incluye espacios	408
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	f	La casa es tan pequeña que puede consid	144
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	g	La familia es tan numerosa, y/o el desorde	31
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	h	Cuando está dentro de la casa, va de un e	57
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	i	La casa carece de ventilación suficiente y	46
RESIÓN DEL INTERIOR DE LA C/	j	La casa lo oprime tanto que en cuanto ent	26

ESCUCHAR - PREFERENCIAS	1	Música clásica	443
ESCUCHAR - PREFERENCIAS	2	Música romántica	786
ESCUCHAR - PREFERENCIAS	3	Música actual	1273
ESCUCHAR - PREFERENCIAS	4	Hip-hop o rap	599
ESCUCHAR - PREFERENCIAS	5	Música rock de los 60's en adelante	569
ESCUCHAR - PREFERENCIAS	6	Música tropical o rítmica	329
ESCUCHAR - PREFERENCIAS	7	Noticias en la radio	397
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	8	Telenovelas	640
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	9	Programas musicales	996
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	10	Programas de concursos	450
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	11	Documentales históricos	505
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	12	Documentales de la vida silvestre	689
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	13	Documentales sobre el planeta tierra	681
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	14	Documentales sobre el universo	607
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	15	Noticieros	738
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	16	Películas (programadas o rentadas)	1035
EN LA TELEVISIÓN - PREFEREN	17	Deportes	850
LEER - PREFERENCIAS	18	Novelas ilustradas	362
LEER - PREFERENCIAS	19	Revistas de moda y variedades	422
LEER - PREFERENCIAS	20	La sección deportiva en el periódico	465
LEER - PREFERENCIAS	21	La sección de sociales en el periódico	187
LEER - PREFERENCIAS	22	La sección de política en el periódico	194
LEER - PREFERENCIAS	23	La nota roja en el periódico	168
LEER - PREFERENCIAS	24	Revistas de política	124
LEER - PREFERENCIAS	25	Novelas	459
LEER - PREFERENCIAS	26	Historias cortas o cuentos	638

LEER - PREFERENCIAS	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	645
LEER - PREFERENCIAS	28	Sobre temas históricos	455
LEER - PREFERENCIAS	29	Poesía	489
CONVERSAR - PREFERENCIAS	30	Con otros miembros de la familia	1269
CONVERSAR - PREFERENCIAS	31	Con amigos	1399
CONVERSAR - PREFERENCIAS	32	Por el teléfono	791
CONVERSAR - PREFERENCIAS	33	Chatear en internet	881
ESCRIBIR - PREFERENCIAS	34	Escribir reportes científicos	233
ESCRIBIR - PREFERENCIAS	35	Escribir cuentos o novelas	280
ESCRIBIR - PREFERENCIAS	36	Escribir poemas	456
Otras - PREFERENCIAS	37	Navegar en internet	1028
Otras - PREFERENCIAS	38	Tocar un instrumento musical	500
Otras - PREFERENCIAS	39	Hacer la tarea de la escuela	885

ESCUCHAR - FRECUENCIAS	1	Música clásica	1126
ESCUCHAR - FRECUENCIAS	2	Música romántica	2003
ESCUCHAR - FRECUENCIAS	3	Música actual	3027
ESCUCHAR - FRECUENCIAS	4	Hip-hop o rap	1392
ESCUCHAR - FRECUENCIAS	5	Música rock de los 60's en adelante	1309
ESCUCHAR - FRECUENCIAS	6	Música tropical o rítmica	903
ESCUCHAR - FRECUENCIAS	7	Noticias en la radio	1354
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	8	Telenovelas	2145
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	9	Programas musicales	2112
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	10	Programas de concursos	1126
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	11	Documentales históricos	1202
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	12	Documentales de la vida silvestre	1390
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	13	Documentales sobre el planeta tierra	1387
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	14	Documentales sobre el universo	1245
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	15	Noticieros	2122
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	16	Películas (programadas o rentadas)	2140
EN LA TELEVISIÓN - FRECUENCIAS	17	Deportes	1874
LEER - FRECUENCIAS	18	Novelas ilustradas	901
LEER - FRECUENCIAS	19	Revistas de moda y variedades	977
LEER - FRECUENCIAS	20	La sección deportiva en el periódico	1031
LEER - FRECUENCIAS	21	La sección de sociales en el periódico	584
LEER - FRECUENCIAS	22	La sección de política en el periódico	649
LEER - FRECUENCIAS	23	La nota roja en el periódico	483
LEER - FRECUENCIAS	24	Revistas de política	466
LEER - FRECUENCIAS	25	Novelas	1067
LEER - FRECUENCIAS	26	Historias cortas o cuentos	1352
LEER - FRECUENCIAS	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	1352
LEER - FRECUENCIAS	28	Sobre temas históricos	1018
LEER - FRECUENCIAS	29	Poesía	985
CONVERSAR - FRECUENCIAS	30	Con otros miembros de la familia	3082
CONVERSAR - FRECUENCIAS	31	Con amigos	3094
CONVERSAR - FRECUENCIAS	32	Por el teléfono	1671
CONVERSAR - FRECUENCIAS	33	Chatear en internet	1778
ESCRIBIR - FRECUENCIAS	34	Escribir reportes científicos	580
ESCRIBIR - FRECUENCIAS	35	Escribir cuentos o novelas	547
ESCRIBIR - FRECUENCIAS	36	Escribir poemas	821
Otras - FRECUENCIAS	37	Navegar en internet	2231
Otras - FRECUENCIAS	38	Tocar un instrumento musical	959
Otras - FRECUENCIAS	39	Hacer la tarea de la escuela	2841

ESCUCHAR - No DE MENCIONES	1	Música clásica	466
ESCUCHAR - No DE MENCIONES	2	Música romántica	681
ESCUCHAR - No DE MENCIONES	3	Música actual	826
ESCUCHAR - No DE MENCIONES	4	Hip-hop o rap	402
ESCUCHAR - No DE MENCIONES	5	Música rock de los 60's en adelante	448
ESCUCHAR - No DE MENCIONES	6	Música tropical o rítmica	417
ESCUCHAR - No DE MENCIONES	7	Noticias en la radio	588
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	8	Telenovelas	785
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	9	Programas musicales	667
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	10	Programas de concursos	419
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	11	Documentales históricos	427
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	12	Documentales de la vida silvestre	491
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	13	Documentales sobre el planeta tierra	476
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	14	Documentales sobre el universo	411
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	15	Noticieros	761
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	16	Películas (programadas o rentadas)	708
N LA TELEVISIÓN - No DE MENCIONES	17	Deportes	668
LEER - No DE MENCIONES	18	Novelas ilustradas	369
LEER - No DE MENCIONES	19	Revistas de moda y variedades	437
LEER - No DE MENCIONES	20	La sección deportiva en el periódico	439
LEER - No DE MENCIONES	21	La sección de sociales en el periódico	274
LEER - No DE MENCIONES	22	La sección de política en el periódico	313
LEER - No DE MENCIONES	23	La nota roja en el periódico	200
LEER - No DE MENCIONES	24	Revistas de política	222
LEER - No DE MENCIONES	25	Novelas	423
LEER - No DE MENCIONES	26	Historias cortas o cuentos	547
LEER - No DE MENCIONES	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	479
LEER - No DE MENCIONES	28	Sobre temas históricos	378
LEER - No DE MENCIONES	29	Poesía	377
CONVERSAR - No DE MENCIONES	30	Con otros miembros de la familia	860
CONVERSAR - No DE MENCIONES	31	Con amigos	839
CONVERSAR - No DE MENCIONES	32	Por el teléfono	583
CONVERSAR - No DE MENCIONES	33	Chatear en internet	545
ESCRIBIR - No DE MENCIONES	34	Escribir reportes científicos	235
ESCRIBIR - No DE MENCIONES	35	Escribir cuentos o novelas	233
ESCRIBIR - No DE MENCIONES	36	Escribir poemas	329
Otras - No DE MENCIONES	37	Navegar en internet	660
Otras - No DE MENCIONES	38	Tocar un instrumento musical	378
Otras - No DE MENCIONES	39	Hacer la tarea de la escuela	755

ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	1	Música clásica	211
ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	2	Música romántica	319
ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	3	Música actual	492
ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	4	Hip-hop o rap	128
ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	5	Música rock de los 60's en adelante	187
ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	6	Música tropical o rítmica	159
ESCUCHAR - TODA LA FAMILIA	7	Noticias en la radio	270
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	8	Telenovelas	449
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	9	Programas musicales	338
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	10	Programas de concursos	249
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	11	Documentales históricos	223
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	12	Documentales de la vida silvestre	295
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	13	Documentales sobre el planeta tierra	276
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	14	Documentales sobre el universo	224
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FAMILIA	15	Noticieros	483

EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FA	16	Películas (programadas o rentadas)	556
EN LA TELEVISIÓN - TODA LA FA	17	Deportes	324
LEER - TODA LA FAMILIA	18	Novelas ilustradas	140
LEER - TODA LA FAMILIA	19	Revistas de moda y variedades	131
LEER - TODA LA FAMILIA	20	La sección deportiva en el periódico	96
LEER - TODA LA FAMILIA	21	La sección de sociales en el periódico	78
LEER - TODA LA FAMILIA	22	La sección de política en el periódico	94
LEER - TODA LA FAMILIA	23	La nota roja en el periódico	66
LEER - TODA LA FAMILIA	24	Revistas de política	61
LEER - TODA LA FAMILIA	25	Novelas	170
LEER - TODA LA FAMILIA	26	Historias cortas o cuentos	182
LEER - TODA LA FAMILIA	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	177
LEER - TODA LA FAMILIA	28	Sobre temas históricos	153
LEER - TODA LA FAMILIA	29	Poesía	129
CONVERSAR - TODA LA FAMILIA	30	Con otros miembros de la familia	743
CONVERSAR - TODA LA FAMILIA	31	Con amigos	629
CONVERSAR - TODA LA FAMILIA	32	Por el teléfono	389
CONVERSAR - TODA LA FAMILIA	33	Chatear en internet	183
ESCRIBIR - TODA LA FAMILIA	34	Escribir reportes científicos	76
ESCRIBIR - TODA LA FAMILIA	35	Escribir cuentos o novelas	73
ESCRIBIR - TODA LA FAMILIA	36	Escribir poemas	106
Otras - TODA LA FAMILIA	37	Navegar en internet	223
Otras - TODA LA FAMILIA	38	Tocar un instrumento musical	114
Otras - TODA LA FAMILIA	39	Hacer la tarea de la escuela	229
ESCUCHAR - ADULTOS	1	Música clásica	110
ESCUCHAR - ADULTOS	2	Música romántica	152
ESCUCHAR - ADULTOS	3	Música actual	68
ESCUCHAR - ADULTOS	4	Hip-hop o rap	37
ESCUCHAR - ADULTOS	5	Música rock de los 60's en adelante	106
ESCUCHAR - ADULTOS	6	Música tropical o rítmica	127
ESCUCHAR - ADULTOS	7	Noticias en la radio	171
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	8	Telenovelas	97
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	9	Programas musicales	89
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	10	Programas de concursos	60
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	11	Documentales históricos	73
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	12	Documentales de la vida silvestre	61
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	13	Documentales sobre el planeta tierra	59
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	14	Documentales sobre el universo	57
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	15	Noticieros	167
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	16	Películas (programadas o rentadas)	49
ER EN LA TELEVISIÓN - ADULTO	17	Deportes	74
LEER - ADULTOS	18	Novelas ilustradas	72
LEER - ADULTOS	19	Revistas de moda y variedades	57
LEER - ADULTOS	20	La sección deportiva en el periódico	56
LEER - ADULTOS	21	La sección de sociales en el periódico	65
LEER - ADULTOS	22	La sección de política en el periódico	81
LEER - ADULTOS	23	La nota roja en el periódico	56
LEER - ADULTOS	24	Revistas de política	55
LEER - ADULTOS	25	Novelas	60
LEER - ADULTOS	26	Historias cortas o cuentos	54
LEER - ADULTOS	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	80
LEER - ADULTOS	28	Sobre temas históricos	67
LEER - ADULTOS	29	Poesía	45
CONVERSAR - ADULTOS	30	Con otros miembros de la familia	53

CONVERSAR - ADULTOS	31	Con amigos	49
CONVERSAR - ADULTOS	32	Por el teléfono	84
CONVERSAR - ADULTOS	33	Chatear en internet	75
ESCRIBIR - ADULTOS	34	Escribir reportes científicos	36
ESCRIBIR - ADULTOS	35	Escribir cuentos o novelas	27
ESCRIBIR - ADULTOS	36	Escribir poemas	26
Otras - ADULTOS	37	Navegar en internet	87
Otras - ADULTOS	38	Tocar un instrumento musical	36
Otras - ADULTOS	39	Hacer la tarea de la escuela	72
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	1	Música clásica	27
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	2	Música romántica	31
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	3	Música actual	47
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	4	Hip-hop o rap	44
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	5	Música rock de los 60's en adelante	52
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	6	Música tropical o rítmica	27
¡SCUCHAR - ADULTOS VARONE	7	Noticias en la radio	34
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	8	Telenovelas	18
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	9	Programas musicales	49
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	10	Programas de concursos	13
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	11	Documentales históricos	37
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	12	Documentales de la vida silvestre	28
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	13	Documentales sobre el planeta tierra	23
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	14	Documentales sobre el universo	26
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	15	Noticieros	42
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	16	Películas (programadas o rentadas)	29
∨ LA TELEVISIÓN - ADULTOS VAI	17	Deportes	147
LEER - ADULTOS VARONES	18	Novelas ilustradas	12
LEER - ADULTOS VARONES	19	Revistas de moda y variedades	15
LEER - ADULTOS VARONES	20	La sección deportiva en el periódico	156
LEER - ADULTOS VARONES	21	La sección de sociales en el periódico	46
LEER - ADULTOS VARONES	22	La sección de política en el periódico	73
LEER - ADULTOS VARONES	23	La nota roja en el periódico	26
LEER - ADULTOS VARONES	24	Revistas de política	36
LEER - ADULTOS VARONES	25	Novelas	11
LEER - ADULTOS VARONES	26	Historias cortas o cuentos	24
LEER - ADULTOS VARONES	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	50
LEER - ADULTOS VARONES	28	Sobre temas históricos	29
LEER - ADULTOS VARONES	29	Poesía	14
ONVERSAR - ADULTOS VARONE	30	Con otros miembros de la familia	16
ONVERSAR - ADULTOS VARONE	31	Con amigos	28
ONVERSAR - ADULTOS VARONE	32	Por el teléfono	17
ONVERSAR - ADULTOS VARONE	33	Chatear en internet	49
ESCRIBIR - ADULTOS VARONES	34	Escribir reportes científicos	18
ESCRIBIR - ADULTOS VARONES	35	Escribir cuentos o novelas	5
ESCRIBIR - ADULTOS VARONES	36	Escribir poemas	15
Otras - ADULTOS VARONES	37	Navegar en internet	66
Otras - ADULTOS VARONES	38	Tocar un instrumento musical	34
Otras - ADULTOS VARONES	39	Hacer la tarea de la escuela	59
¡SCUCHAR - MUJERES ADULTA!	1	Música clásica	22
¡SCUCHAR - MUJERES ADULTA!	2	Música romántica	92
¡SCUCHAR - MUJERES ADULTA!	3	Música actual	40
¡SCUCHAR - MUJERES ADULTA!	4	Hip-hop o rap	21
¡SCUCHAR - MUJERES ADULTA!	5	Música rock de los 60's en adelante	21

ESCUCHAR - MUJERES ADULTAS	6	Música tropical o rítmica	29
ESCUCHAR - MUJERES ADULTAS	7	Noticias en la radio	28
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	8	Telenovelas	160
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	9	Programas musicales	28
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	10	Programas de concursos	15
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	11	Documentales históricos	11
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	12	Documentales de la vida silvestre	10
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	13	Documentales sobre el planeta tierra	14
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	14	Documentales sobre el universo	15
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	15	Noticieros	26
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	16	Películas (programadas o rentadas)	24
EN LA TELEVISIÓN - MUJERES ADULTAS	17	Deportes	8
LEER - MUJERES ADULTAS	18	Novelas ilustradas	45
LEER - MUJERES ADULTAS	19	Revistas de moda y variedades	107
LEER - MUJERES ADULTAS	20	La sección deportiva en el periódico	5
LEER - MUJERES ADULTAS	21	La sección de sociales en el periódico	11
LEER - MUJERES ADULTAS	22	La sección de política en el periódico	2
LEER - MUJERES ADULTAS	23	La nota roja en el periódico	3
LEER - MUJERES ADULTAS	24	Revistas de política	5
LEER - MUJERES ADULTAS	25	Novelas	83
LEER - MUJERES ADULTAS	26	Historias cortas o cuentos	18
LEER - MUJERES ADULTAS	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	13
LEER - MUJERES ADULTAS	28	Sobre temas históricos	8
LEER - MUJERES ADULTAS	29	Poesía	22
CONVERSAR - MUJERES ADULTAS	30	Con otros miembros de la familia	16
CONVERSAR - MUJERES ADULTAS	31	Con amigos	13
CONVERSAR - MUJERES ADULTAS	32	Por el teléfono	20
CONVERSAR - MUJERES ADULTAS	33	Chatear en internet	22
ESCRIBIR - MUJERES ADULTAS	34	Escribir reportes científicos	2
ESCRIBIR - MUJERES ADULTAS	35	Escribir cuentos o novelas	4
ESCRIBIR - MUJERES ADULTAS	36	Escribir poemas	13
Otras - MUJERES ADULTAS	37	Navegar en internet	23
Otras - MUJERES ADULTAS	38	Tocar un instrumento musical	12
Otras - MUJERES ADULTAS	39	Hacer la tarea de la escuela	17
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	1	Música clásica	5
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	2	Música romántica	6
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	3	Música actual	108
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	4	Hip-hop o rap	47
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	5	Música rock de los 60's en adelante	26
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	6	Música tropical o rítmica	14
ESCUCHAR - NIÑOS Y NIÑAS	7	Noticias en la radio	6
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	8	Telenovelas	5
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	9	Programas musicales	51
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	10	Programas de concursos	25
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	11	Documentales históricos	10
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	12	Documentales de la vida silvestre	21
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	13	Documentales sobre el planeta tierra	24
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	14	Documentales sobre el universo	18
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	15	Noticieros	6
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	16	Películas (programadas o rentadas)	21
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS Y NIÑAS	17	Deportes	19
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	18	Novelas ilustradas	20
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	19	Revistas de moda y variedades	21
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	20	La sección deportiva en el periódico	9

LEER - NIÑOS Y NIÑAS	21	La sección de sociales en el periódico	4
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	22	La sección de política en el periódico	1
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	23	La nota roja en el periódico	1
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	24	Revistas de política	3
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	25	Novelas	9
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	26	Historias cortas o cuentos	118
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	28
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	28	Sobre temas históricos	24
LEER - NIÑOS Y NIÑAS	29	Poesía	28
CONVERSAR - NIÑOS Y NIÑAS	30	Con otros miembros de la familia	8
CONVERSAR - NIÑOS Y NIÑAS	31	Con amigos	47
CONVERSAR - NIÑOS Y NIÑAS	32	Por el teléfono	12
CONVERSAR - NIÑOS Y NIÑAS	33	Chatear en internet	66
ESCRIBIR - NIÑOS Y NIÑAS	34	Escribir reportes científicos	20
ESCRIBIR - NIÑOS Y NIÑAS	35	Escribir cuentos o novelas	26
ESCRIBIR - NIÑOS Y NIÑAS	36	Escribir poemas	13
Otras - NIÑOS Y NIÑAS	37	Navegar en internet	85
Otras - NIÑOS Y NIÑAS	38	Tocar un instrumento musical	29
Otras - NIÑOS Y NIÑAS	39	Hacer la tarea de la escuela	235
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	1	Música clásica	2
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	2	Música romántica	1
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	3	Música actual	21
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	4	Hip-hop o rap	46
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	5	Música rock de los 60's en adelante	20
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	6	Música tropical o rítmica	4
ESCUCHAR - NIÑOS VARONES	7	Noticias en la radio	4
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	8	Telenovelas	1
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	9	Programas musicales	8
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	10	Programas de concursos	6
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	11	Documentales históricos	6
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	12	Documentales de la vida silvestre	11
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	13	Documentales sobre el planeta tierra	6
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	14	Documentales sobre el universo	7
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	15	Noticieros	2
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	16	Películas (programadas o rentadas)	9
EN LA TELEVISIÓN - NIÑOS VARONES	17	Deportes	25
LEER - NIÑOS VARONES	18	Novelas ilustradas	6
LEER - NIÑOS VARONES	19	Revistas de moda y variedades	2
LEER - NIÑOS VARONES	20	La sección deportiva en el periódico	26
LEER - NIÑOS VARONES	21	La sección de sociales en el periódico	2
LEER - NIÑOS VARONES	22	La sección de política en el periódico	3
LEER - NIÑOS VARONES	23	La nota roja en el periódico	1
LEER - NIÑOS VARONES	24	Revistas de política	3
LEER - NIÑOS VARONES	25	Novelas	4
LEER - NIÑOS VARONES	26	Historias cortas o cuentos	49
LEER - NIÑOS VARONES	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	13
LEER - NIÑOS VARONES	28	Sobre temas históricos	7
LEER - NIÑOS VARONES	29	Poesía	7
CONVERSAR - NIÑOS VARONES	30	Con otros miembros de la familia	2
CONVERSAR - NIÑOS VARONES	31	Con amigos	15
CONVERSAR - NIÑOS VARONES	32	Por el teléfono	7
CONVERSAR - NIÑOS VARONES	33	Chatear en internet	18
ESCRIBIR - NIÑOS VARONES	34	Escribir reportes científicos	6
ESCRIBIR - NIÑOS VARONES	35	Escribir cuentos o novelas	7

ESCRIBIR - NIÑOS VARONES	36	Escribir poemas	6
Otras - NIÑOS VARONES	37	Navegar en internet	25
Otras - NIÑOS VARONES	38	Tocar un instrumento musical	17
Otras - NIÑOS VARONES	39	Hacer la tarea de la escuela	38
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	1	Música clásica	4
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	2	Música romántica	10
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	3	Música actual	30
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	4	Hip-hop o rap	16
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	5	Música rock de los 60's en adelante	11
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	6	Música tropical o rítmica	5
ESCUCHAR - NIÑAS MUJERES	7	Noticias en la radio	5
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	8	Telenovelas	13
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	9	Programas musicales	26
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	10	Programas de concursos	4
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	11	Documentales históricos	6
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	12	Documentales de la vida silvestre	2
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	13	Documentales sobre el planeta tierra	3
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	14	Documentales sobre el universo	4
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	15	Noticieros	1
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	16	Películas (programadas o rentadas)	4
EN LA TELEVISIÓN - NIÑAS MUJERES	17	Deportes	1
LEER - NIÑAS MUJERES	18	Novelas ilustradas	5
LEER - NIÑAS MUJERES	19	Revistas de moda y variedades	37
LEER - NIÑAS MUJERES	20	La sección deportiva en el periódico	2
LEER - NIÑAS MUJERES	21	La sección de sociales en el periódico	6
LEER - NIÑAS MUJERES	22	La sección de política en el periódico	3
LEER - NIÑAS MUJERES	23	La nota roja en el periódico	1
LEER - NIÑAS MUJERES	24	Revistas de política	4
LEER - NIÑAS MUJERES	25	Novelas	9
LEER - NIÑAS MUJERES	26	Historias cortas o cuentos	31
LEER - NIÑAS MUJERES	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	5
LEER - NIÑAS MUJERES	28	Sobre temas históricos	6
LEER - NIÑAS MUJERES	29	Poesía	17
CONVERSAR - NIÑAS MUJERES	30	Con otros miembros de la familia	2
CONVERSAR - NIÑAS MUJERES	31	Con amigos	6
CONVERSAR - NIÑAS MUJERES	32	Por el teléfono	9
CONVERSAR - NIÑAS MUJERES	33	Chatear en internet	16
ESCRIBIR - NIÑAS MUJERES	34	Escribir reportes científicos	6
ESCRIBIR - NIÑAS MUJERES	35	Escribir cuentos o novelas	8
ESCRIBIR - NIÑAS MUJERES	36	Escribir poemas	16
Otras - NIÑAS MUJERES	37	Navegar en internet	19
Otras - NIÑAS MUJERES	38	Tocar un instrumento musical	9
Otras - NIÑAS MUJERES	39	Hacer la tarea de la escuela	27
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	1	Música clásica	88
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	2	Música romántica	70
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	3	Música actual	85
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	4	Hip-hop o rap	126
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	5	Música rock de los 60's en adelante	91
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	6	Música tropical o rítmica	59
ESCUCHAR - UN INTEGRANTE	7	Noticias en la radio	80
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	8	Telenovelas	42
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	9	Programas musicales	83

EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	10	Programas de concursos	47
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	11	Documentales históricos	68
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	12	Documentales de la vida silvestre	66
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	13	Documentales sobre el planeta tierra	74
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	14	Documentales sobre el universo	68
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	15	Noticieros	39
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	16	Películas (programadas o rentadas)	16
EN LA TELEVISIÓN - UN INTEGRANTE	17	Deportes	70
LEER - UN INTEGRANTE	18	Novelas ilustradas	73
LEER - UN INTEGRANTE	19	Revistas de moda y variedades	67
LEER - UN INTEGRANTE	20	La sección deportiva en el periódico	95
LEER - UN INTEGRANTE	21	La sección de sociales en el periódico	66
LEER - UN INTEGRANTE	22	La sección de política en el periódico	64
LEER - UN INTEGRANTE	23	La nota roja en el periódico	48
LEER - UN INTEGRANTE	24	Revistas de política	63
LEER - UN INTEGRANTE	25	Novelas	81
LEER - UN INTEGRANTE	26	Historias cortas o cuentos	73
LEER - UN INTEGRANTE	27	Sobre temas de ciencia o tecnología	121
LEER - UN INTEGRANTE	28	Sobre temas históricos	96
LEER - UN INTEGRANTE	29	Poesía	127
CONVERSAR - UN INTEGRANTE	30	Con otros miembros de la familia	20
CONVERSAR - UN INTEGRANTE	31	Con amigos	52
CONVERSAR - UN INTEGRANTE	32	Por el teléfono	53
CONVERSAR - UN INTEGRANTE	33	Chatear en internet	130
ESCRIBIR - UN INTEGRANTE	34	Escribir reportes científicos	79
ESCRIBIR - UN INTEGRANTE	35	Escribir cuentos o novelas	91
ESCRIBIR - UN INTEGRANTE	36	Escribir poemas	142
Otras - UN INTEGRANTE	37	Navegar en internet	142
Otras - UN INTEGRANTE	38	Tocar un instrumento musical	134
Otras - UN INTEGRANTE	39	Hacer la tarea de la escuela	86
CIE - CANTIDAD	1	Enciclopedias	1178
CIE - CANTIDAD	2	Diccionarios	1705
CIE - CANTIDAD	3	Novelas	2369
CIE - CANTIDAD	4	Cuentos cortos	3018
CIE - CANTIDAD	5	Libros de poesía	2189
CIE - CANTIDAD	6	Libros de temas científicos	2401
CIE - CANTIDAD	7	Revistas literarias (sueltas)	1726
CIE - CANTIDAD	8	Revistas literarias (colecciones)	446
CIE - CANTIDAD	9	Revistas de ciencia (sueltas)	1688
CIE - CANTIDAD	10	Revistas de ciencia (colecciones)	426
CIE - CANTIDAD	11	Revistas sociológicas, históricas o política:	1412
CIE - CANTIDAD	12	Revistas sociológicas, históricas o política:	368
CIE - CANTIDAD	13	Libros de cuentos infantiles	2542
CIE - CANTIDAD	14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	532
CIE - CANTIDAD	15	Periódicos de secciones múltiples (editora:	546
CIE - CANTIDAD	16	Periódicos de secciones múltiples (editora:	188
CIE - CANTIDAD	17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota	407
CIE - CANTIDAD	18	Periódicos temáticos (deportivos, de nota	114
CIE - CANTIDAD	19	Revistas de variedades (editoras)	559
CIE - CANTIDAD	20	Revistas de variedades (editoras) Acumul	192
CIE - CANTIDAD	21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.)	485
CIE - CANTIDAD	22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.)	151
CIE - CANTIDAD	23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela S	249
CIE - CANTIDAD	24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela S	56
CIE - CANTIDAD	25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o super	546

CIE - CANTIDAD	26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes	151
CIE - PREFERENCIA	1	Enciclopedias	799
CIE - PREFERENCIA	2	Diccionarios	658
CIE - PREFERENCIA	3	Novelas	610
CIE - PREFERENCIA	4	Cuentos cortos	929
CIE - PREFERENCIA	5	Libros de poesía	640
CIE - PREFERENCIA	6	Libros de temas científicos	678
CIE - PREFERENCIA	7	Revistas literarias (sueltas)	395
CIE - PREFERENCIA	8	Revistas literarias (colecciones)	239
CIE - PREFERENCIA	9	Revistas de ciencia (sueltas)	521
CIE - PREFERENCIA	10	Revistas de ciencia (colecciones)	347
CIE - PREFERENCIA	11	Revistas sociológicas, históricas o políticas	138
CIE - PREFERENCIA	12	Revistas sociológicas, históricas o políticas	48
CIE - PREFERENCIA	13	Libros de cuentos infantiles	538
CIE - PREFERENCIA	14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	301
CIE - PREFERENCIA	15	Periódicos de secciones múltiples (editoriales)	184
CIE - PREFERENCIA	16	Periódicos de secciones múltiples (editoriales)	38
CIE - PREFERENCIA	17	Periódicos temáticos (deportivos, de noticias)	226
CIE - PREFERENCIA	18	Periódicos temáticos (deportivos, de noticias)	42
CIE - PREFERENCIA	19	Revistas de variedades (editoriales)	300
CIE - PREFERENCIA	20	Revistas de variedades (editoriales) Acumuladas	105
CIE - PREFERENCIA	21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.)	396
CIE - PREFERENCIA	22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.)	137
CIE - PREFERENCIA	23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal)	22
CIE - PREFERENCIA	24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal)	-46
CIE - PREFERENCIA	25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes	388
CIE - PREFERENCIA	26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes	158
CIE-TRATAMIENTO	a	Hay una habitación completa dedicada a libros	99
CIE-TRATAMIENTO	b	Cada recámara tiene un librero para los libros	173
CIE-TRATAMIENTO	c	Hay libreros grandes en la sala y los integra	169
CIE-TRATAMIENTO	d	Hay estantes en la sala donde los libros co	261
CIE-TRATAMIENTO	e	En el único espacio común hay uno o dos	344
CIE-TRATAMIENTO	f	Periódicos y revistas se apilan en un lugar	289
CIE-TRATAMIENTO	g	Libros y cuadernos de la escuela se usan	684
CIE-TRATAMIENTO	h	Hay algún periódico o alguna revista en sit	259
CIE-TRATAMIENTO	i	En cajas o en bolsas se acumulan novelas	128
CIE-TRATAMIENTO	j	Libros y cuadernos de la escuela se usan	518
AUTOPREGUNTAS	a	¿Qué es el tiempo?	531
AUTOPREGUNTAS	b	¿Porqué el aire suena cuando pasa por un	323
AUTOPREGUNTAS	c	¿Porqué vuelan los papalotes?	212
AUTOPREGUNTAS	d	¿Cómo producen los grillos o las ranas su	388
AUTOPREGUNTAS	e	¿Qué es el pensamiento?	543
AUTOPREGUNTAS	f	¿Porqué el agua burbujea cuando hierve?	249
AUTOPREGUNTAS	OTROS: CIENCIA		670
AUTOPREGUNTAS	g	¿Qué son los sentimientos?	392
AUTOPREGUNTAS	h	¿Por qué algunas melodías suenan tristes	214
AUTOPREGUNTAS	m	¿Por qué parece que las mujeres lloran m	469
AUTOPREGUNTAS	OTROS: EMOTIVIDAD		219
AUTOPREGUNTAS	i	Aparte de no tener pelo y andar en dos pie	385
AUTOPREGUNTAS	j	¿Porqué parece que los hombres abandon	492

AUTOPREGUNTAS	k	¿Es derecho del jefe de familia imponer su	354
AUTOPREGUNTAS	l	¿Por qué es tan fácil que la gente se corra	83
AUTOPREGUNTAS	JTRO: SOCIALIDAD		147
AUTOPREGUNTAS	n	¿Son los valores éticos universales o cada	41
AUTOPREGUNTAS	JTRO: FILOSOFÍA		73
AUTOPREGUNTAS	JTRO: MÍSTICA		54
AUTOPREGUNTAS	JTRO: MUERTE		66
AUTOPREGUNTAS	JTRO: BREAK		27
PRIMPÚB PRIMPÚB		PRIMPÚB	898
PRIMPRIV PRIMPRIV		PRIMPRIV	77
SECPÚB SECPÚB		SECPÚB	920
SECPRIV SECPRIV		SECPRIV	55

ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	a	Un pueblo pequeño	289
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	b	Un pueblo de tamaño regular	381
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	c	Una ciudad de tamaño mediano en una zo	27
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	d	Una ciudad de tamaño mediano en una zo	200
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	e	Una ciudad de tamaño mediano, en una zc	29
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	f	Una ciudad de gran tamaño en una zona d	10
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	g	Una ciudad de gran tamaño en una zona d	66
ESCUELA PRIMARIA - UBICACIÓN	h	Una ciudad de gran tamaño en una zona d	5

ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	a	Un pueblo pequeño	183
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	b	Un pueblo de tamaño regular	428
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	c	Una ciudad de tamaño mediano en una zo	29
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	d	Una ciudad de tamaño mediano en una zo	231
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	e	Una ciudad de tamaño mediano, en una zc	37
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	f	Una ciudad de gran tamaño en una zona d	11
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	g	Una ciudad de gran tamaño en una zona d	70
ESCUELA SECUNDARIA - UBICACIÓN	h	Una ciudad de gran tamaño en una zona d	5

ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	1	Un auditorio grande equipado con proyector	59
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	2	Varios auditorios pequeños para realizar re	23
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	3	Un auditorio grande para reuniones numer	24
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	4	Alberca	23
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	5	Varias canchas deportivas para diferentes	243
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	6	Cafetería	90
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	7	Tienda de alimentos preparados y bebidas	493
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	8-9	Patio amplio con sitios para sentarse a pla	597
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	10	Estudiantes agrupados en grupos identific	620
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	11	Cada grupo académico con su propio saló	724
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	12	Varios grupos académicos por grado	315
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	13	Lockers o estantes para los estudiantes	49
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	14	Salones amplios, bien iluminados, protegic	323
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	15	Salones equipados con multimedia	86
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	16	Biblioteca con sitios para estudiar y leer	239
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	17	Biblioteca sólo para libros en préstamo	212
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	18	Baños suficientes, siempre limpios	618
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	19	Salones - talleres para el aprendizaje de h:	60
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	20	Salón de música con diversos instrumento	65
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	21	Salón de música con diversos instrumento	14
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	22	Salón de danza	70

ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	23	Salones equipados sólo con pizarrón, tarin	514
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	24	Salones de tamaño regular, techados con	695
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	25	Un grupo y un salón por grado	540
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	26	Grupos con número de alumnos de acuerc	311
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	27	Un solo patio pequeño	244
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	28	Salones con piso de cemento y techo de lé	82
ESC. PRIM. INFRAEST. Y FAC.	29	Baños insuficientes, siempre sucios	195

ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	1	Un auditorio grande equipado con proyect	136
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	2	Varios auditorios pequeños para realizar r	57
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	3	Un auditorio grande para reuniones numer	56
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	4	Alberca	40
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	5	Varias canchas deportivas para diferentes	379
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	6	Cafetería	201
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	7	Tienda de alimentos preparados y bebidas	619
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	8-9	Patio amplio con sitios para sentarse a pla	683
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	10	Estudiantes agrupados en grupos identific	651
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	11	Cada grupo académico con su propio saló	713
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	12	Varios grupos académicos por grado	384
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	13	Lockers o estantes para los estudiantes	75
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	14	Salones amplios, bien iluminados, protegic	335
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	15	Salones equipados con multimedia	96
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	16	Biblioteca con sitios para estudiar y leer	473
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	17	Biblioteca sólo para libros en préstamo	380
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	18	Baños suficientes, siempre limpios	642
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	19	Salones - talleres para el aprendizaje de h	494
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	20	Salón de música con diversos instrumento	186
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	21	Salón de música con diversos instrumento	51
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	22	Salón de danza	165
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	23	Salones equipados sólo con pizarrón, tarin	526
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	24	Salones de tamaño regular, techados con	717
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	25	Un grupo y un salón por grado	492
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	26	Grupos con número de alumnos de acuerc	318
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	27	Un solo patio pequeño	175
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	28	Salones con piso de cemento y techo de lé	46
ESC. SEC. INFRAEST. Y FAC.	29	Baños insuficientes, siempre sucios	186

ESC. PRIM. REL.	a	Comía en la escuela y participaba en activ	141
ESC. PRIM. REL.	b	Se juntaban por las tardes en la escuela p	351
ESC. PRIM. REL.	c	En la escuela se sentía a sus anchas, corr	358
ESC. PRIM. REL.	d	Una vez terminadas las clases se le permi	29
ESC. PRIM. REL.	e	Asistir a la escuela día con día le daba un	680
ESC. PRIM. REL.	f	La escuela debía cubrir un turno vespertin	295
ESC. PRIM. REL.	g	La escuela se cerraba unos minutos despu	266
ESC. PRIM. REL.	h	Llegaba a la escuela apenas puntual siem	185
ESC. PRIM. REL.	i	La escuela no le parecía un sitio agradable	126
ESC. PRIM. REL.	j	No recuerda nada positivo o agradable qu	126
ESC. PRIM. REL.	k	En la escuela se sentía frecuentemente op	57
ESC. PRIM. REL.	l	Todo lo que recuerda de la escuela le resu	45

ESC. SEC. REL.	a	Comía en la escuela y participaba en activ	231
ESC. SEC. REL.	b	Se juntaban por las tardes en la escuela p	377
ESC. SEC. REL.	c	En la escuela se sentía a sus anchas, corr	410

ESC. SEC. REL.	d	Una vez terminadas las clases se le permiti	126
ESC. SEC. REL.	e	Asistir a la escuela día con día le daba un	775
ESC. SEC. REL.	f	La escuela debía cubrir un turno vespertino	261
ESC. SEC. REL.	g	La escuela se cerraba unos minutos despu	277
ESC. SEC. REL.	h	Llegaba a la escuela apenas puntual siem	212
ESC. SEC. REL.	i	La escuela no le parecía un sitio agradable	166
ESC. SEC. REL.	j	No recuerda nada positivo o agradable qu	131
ESC. SEC. REL.	k	En la escuela se sentía frecuentemente op	71
ESC. SEC. REL.	l	Todo lo que recuerda de la escuela le resu	39

ESC. PRIM. ACT.	1	Lectura de pasajes de los libros de texto e	572
ESC. PRIM. ACT.	2	Toma de dictados	694
ESC. PRIM. ACT.	3	Creación de composiciones escritas sobre	261
ESC. PRIM. ACT.	4	Creación de composiciones escritas sobre	165
ESC. PRIM. ACT.	5	Exposiciones verbales sobre temas locale	312
ESC. PRIM. ACT.	6	Exposiciones verbales sobre temas nacio	227
ESC. PRIM. ACT.	7	Repetición de palabras escritas para aprer	562
ESC. PRIM. ACT.	8	Resolución de problemas usando fórmulas	477
ESC. PRIM. ACT.	9	Elaboración de mapas locales	334
ESC. PRIM. ACT.	10	Elaboración de mapas estatales	311
ESC. PRIM. ACT.	11	Elaboración de mapas nacionales	314
ESC. PRIM. ACT.	12	Elaboración de mapas mundiales	240
ESC. PRIM. ACT.	13	Lectura de textos literarios (cuentos, novel	518
ESC. PRIM. ACT.	15	Lectura de textos científicos (biología, geo	294
ESC. PRIM. ACT.	16	Construcción de estructuras eléctricas	41
ESC. PRIM. ACT.	17	Creación de música viva	71
ESC. PRIM. ACT.	18	Ejecución de instrumentos musicales	98
ESC. PRIM. ACT.	19	Creación de piezas artesanales (bordado,	97
ESC. PRIM. ACT.	20	Participación en grupos de danza regional	244
ESC. PRIM. ACT.	21	Salidas a museos, ferias artesanales o siti	324
ESC. PRIM. ACT.	22	Excursiones a sitios de interés de la localic	266
ESC. PRIM. ACT.	23	Excursiones a sitios de interés del estado,	222
ESC. PRIM. ACT.	24	Excursiones a sitios de interés del territoric	57

ESC. SEC. ACT.	1	Lectura de pasajes de los libros de texto e	663
ESC. SEC. ACT.	2	Toma de dictados	659
ESC. SEC. ACT.	3	Creación de composiciones escritas sobre	467
ESC. SEC. ACT.	4	Creación de composiciones escritas sobre	375
ESC. SEC. ACT.	5	Exposiciones verbales sobre temas locale	547
ESC. SEC. ACT.	6	Exposiciones verbales sobre temas nacio	506
ESC. SEC. ACT.	7	Repetición de palabras escritas para aprer	470
ESC. SEC. ACT.	8	Resolución de problemas usando fórmulas	834
ESC. SEC. ACT.	9	Elaboración de mapas locales	452
ESC. SEC. ACT.	10	Elaboración de mapas estatales	449
ESC. SEC. ACT.	11	Elaboración de mapas nacionales	516
ESC. SEC. ACT.	12	Elaboración de mapas mundiales	457
ESC. SEC. ACT.	13	Lectura de textos literarios (cuentos, novel	783
ESC. SEC. ACT.	15	Lectura de textos científicos (biología, geo	748
ESC. SEC. ACT.	16	Construcción de estructuras eléctricas	252
ESC. SEC. ACT.	17	Creación de música viva	213
ESC. SEC. ACT.	18	Ejecución de instrumentos musicales	296
ESC. SEC. ACT.	19	Creación de piezas artesanales (bordado,	259
ESC. SEC. ACT.	20	Participación en grupos de danza regional	351
ESC. SEC. ACT.	21	Salidas a museos, ferias artesanales o siti	393

ESC. SEC. ACT.	22	Excursiones a sitios de interés de la localid	316
ESC. SEC. ACT.	23	Excursiones a sitios de interés del estado,	316
ESC. SEC. ACT.	24	Excursiones a sitios de interés del territoric	129
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	1	Lectura de pasajes de los libros de texto e	797
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	2	Toma de dictados	537
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	3	Creación de composiciones escritas sobre	431
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	4	Creación de composiciones escritas sobre	363
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	5	Exposiciones verbales sobre temas locale	547
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	6	Exposiciones verbales sobre temas nacion	533
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	7	Repetición de palabras escritas para aprer	486
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	8	Resolución de problemas usando fórmulas	1036
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	9	Elaboración de mapas locales	449
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	10	Elaboración de mapas estatales	424
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	11	Elaboración de mapas nacionales	462
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	12	Elaboración de mapas mundiales	401
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	13	Lectura de textos literarios (cuentos, novel	1092
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	15	Lectura de textos científicos (biología, geo	869
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	16	Construcción de estructuras eléctricas	326
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	17	Creación de música viva	360
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	18	Ejecución de instrumentos musicales	479
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	19	Creación de piezas artesanales (bordado,	400
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	20	Participación en grupos de danza regional	490
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	21	Salidas a museos, ferias artesanales o siti	872
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	22	Excursiones a sitios de interés de la localid	721
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	23	Excursiones a sitios de interés del estado,	752
.-PREFERENCIA POR ACTIVIDAD	24	Excursiones a sitios de interés del territoric	478
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	1	Sumar y restar	6219
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	2	Multiplicar	7277
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	3	Dividir	7676
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	4	Leer	6137
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	5	Escribir	6058
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	6	Relatar verbalmente la vida de una person	8584
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	7	Relatar por escrito la vida de una persona	8993
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal inv	9870
DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	9	Construir la demostración de un hecho o u	9465
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	11345
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	9735
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	9979
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	10426
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	14	Los mapas locales	8795
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	15	Los mapas regionales	8896
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	16	Los mapas nacionales	9399
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	17	Los mapas mundiales	9682
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	10478
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	19	Relaciones ecológicas	9978
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	20	La gravedad	11337
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	21	Masa, peso, y estados de la materia	11878
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	22	Movimiento, fuerza y velocidad	12079
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	23	El vacío	10989
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	24	El tiempo	11121
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	25	Historia del universo y del planeta	10997
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	26	La evolución de la vida	10878
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIE	27	La evolución e historia del hombre	10797

E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	28	Las relaciones sociales	10031
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	29	El sonido	11582
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	30	La luz	11519
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	31	La electricidad	11667
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	32	La salud	9785
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	33	Los organismos	10588
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	34	Diferencias entre plantas y animales	9810
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	35	Gérmenes patógenos	9474
E ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	36	La información	8651

ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	1	Compartir espacios con compañeros/as	5468
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	2	Trabajar en equipo	7139
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	3	Tomar posiciones ideológicas	7335
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	7433
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	9169
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	6	Evaluar su propio comportamiento	9032
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	7	Evaluar el comportamiento de los demás	8987
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	8	Tomar decisiones	8915
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	9	Planificar sus actividades para lograr fines	9177
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	10	Programar actividades	9385
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	11	Apegarse a su programación	8397
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	5093
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	13	Administrar ganancias obtenidas de actividades	6730
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	7726

ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	1	Sumar y restar	221
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	2	Multiplicar	75
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	3	Dividir	58
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	4	Leer	186
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	5	Escribir	181
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	6	Relatar verbalmente la vida de una persona	61
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	7	Relatar por escrito la vida de una persona	35
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	9
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	9	Construir la demostración de un hecho o un experimento	10
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	6
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e historia	17
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	12	Estructuras astronómicas como galaxias, cúmulos y nebulosas	10
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	13	La estructura del planeta Tierra y sus componentes	7
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	14	Los mapas locales	27
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	15	Los mapas regionales	16
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	16	Los mapas nacionales	8
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	17	Los mapas mundiales	6
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos	15
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	19	Relaciones ecológicas	15
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	20	La gravedad	7
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	21	Masa, peso, y estados de la materia	4
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	22	Movimiento, fuerza y velocidad	5
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	23	El vacío	11
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	24	El tiempo	22
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	25	Historia del universo y del planeta	15
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	26	La evolución de la vida	8
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	27	La evolución e historia del hombre	13
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	28	Las relaciones sociales	50
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FÍSICA	29	El sonido	16

CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	30	La luz	17
CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	31	La electricidad	13
CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	32	La salud	86
CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	33	Los organismos	12
CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	34	Diferencias entre plantas y animales	36
CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	35	Gérmenes patógenos	7
CIÓN DE CONOCIMIENTOS EN F/	36	La información	62

IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	1	Compartir espacios con compañeros/as	470
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	2	Trabajar en equipo	206
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	3	Tomar posiciones ideológicas	172
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	166
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	180
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	6	Evaluar su propio comportamiento	264
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	7	Evaluar el comportamiento de los demás	206
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	8	Tomar decisiones	388
IÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAI	9	Planificar sus actividades para lograr fines	266
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAN	10	Programar actividades	213
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAN	11	Apegarse a su programación	157
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAN	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	110
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAN	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	223
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN FAN	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	379

ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	1	Sumar y restar	2
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	2	Multiplicar	7
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	3	Dividir	4
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	4	Leer	6
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	5	Escribir	5
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	6	Relatar verbalmente la vida de una person	18
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	7	Relatar por escrito la vida de una persona	23
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal inv	12
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	9	Construir la demostración de un hecho o u	13
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	3
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	8
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	3
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	1
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	14	Los mapas locales	8
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	15	Los mapas regionales	5
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	16	Los mapas nacionales	2
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	17	Los mapas mundiales	3
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	7
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	19	Relaciones ecológicas	7
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	20	La gravedad	4
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	21	Masa, peso, y estados de la materia	4
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	22	Movimiento, fuerza y velocidad	4
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	23	El vacío	7
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	24	El tiempo	8
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	25	Historia del universo y del planeta	10
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	26	La evolución de la vida	5
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	27	La evolución e historia del hombre	10
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	28	Las relaciones sociales	11
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	29	El sonido	7
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	30	La luz	6
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL AI	31	La electricidad	7

IN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	32	La salud	10
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	33	Los organismos	5
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	34	Diferencias entre plantas y animales	12
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	35	Gérmenes patógenos	6
IN DE CONOCIMIENTOS EN EL A	36	La información	11

↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	1	Compartir espacios con compañeros/as	61
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	2	Trabajar en equipo	50
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	3	Tomar posiciones ideológicas	33
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	37
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	19
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	6	Evaluar su propio comportamiento	20
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	7	Evaluar el comportamiento de los demás	44
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	8	Tomar decisiones	28
↓ DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	9	Planificar sus actividades para lograr fines	17
DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	10	Programar actividades	20
DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	11	Apegarse a su programación	6
DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	20
DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	17
DE CONOCIMIENTOS EN EL AM	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	19

ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	1	Sumar y restar	740
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	2	Multiplicar	879
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	3	Dividir	893
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	4	Leer	769
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	5	Escribir	766
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	6	Relatar verbalmente la vida de una person	674
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	7	Relatar por escrito la vida de una persona	684
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal inv	452
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA F	9	Construir la demostración de un hecho o u	336
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	137
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	704
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	517
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	541
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	14	Los mapas locales	609
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	15	Los mapas regionales	619
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	16	Los mapas nacionales	579
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	17	Los mapas mundiales	471
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	274
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	19	Relaciones ecológicas	212
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	20	La gravedad	143
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	21	Masa, peso, y estados de la materia	87
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	22	Movimiento, fuerza y velocidad	40
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	23	El vacío	26
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	24	El tiempo	90
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	25	Historia del universo y del planeta	253
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	26	La evolución de la vida	307
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	27	La evolución e historia del hombre	339
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	28	Las relaciones sociales	156
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	29	El sonido	60
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	30	La luz	58
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	31	La electricidad	74
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	32	La salud	278
ÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	33	Los organismos	241

UN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	34	Diferencias entre plantas y animales	374
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	35	Gérmenes patógenos	52
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA P	36	La información	219
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	1	Compartir espacios con compañeros/as	322
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	2	Trabajar en equipo	610
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	3	Tomar posiciones ideológicas	325
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	307
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	272
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	6	Evaluar su propio comportamiento	239
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	7	Evaluar el comportamiento de los demás	255
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	8	Tomar decisiones	223
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PF	9	Planificar sus actividades para lograr fines	229
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PR	10	Programar actividades	280
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PR	11	Apegarse a su programación	256
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PR	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	90
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PR	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	93
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA PR	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	140
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	1	Sumar y restar	2
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	2	Multiplicar	4
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	3	Dividir	9
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	4	Leer	4
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	5	Escribir	4
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	6	Relatar verbalmente la vida de una person	156
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	7	Relatar por escrito la vida de una persona	212
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal in	426
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	9	Construir la demostración de un hecho o u	477
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	787
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	240
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	381
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	390
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	14	Los mapas locales	217
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	15	Los mapas regionales	221
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	16	Los mapas nacionales	292
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	17	Los mapas mundiales	387
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	597
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	19	Relaciones ecológicas	606
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	20	La gravedad	768
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	21	Masa, peso, y estados de la materia	856
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	22	Movimiento, fuerza y velocidad	899
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	23	El vacío	816
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	24	El tiempo	776
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	25	Historia del universo y del planeta	670
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	26	La evolución de la vida	611
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	27	La evolución e historia del hombre	590
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	28	Las relaciones sociales	634
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	29	El sonido	821
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	30	La luz	824
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	31	La electricidad	815
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	32	La salud	511
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	33	Los organismos	633
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	34	Diferencias entre plantas y animales	475
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	35	Gérmenes patógenos	676
UN DE CONOCIMIENTOS EN LA SE	36	La información	474

DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	1	Compartir espacios con compañeros/as	47
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	2	Trabajar en equipo	85
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	3	Tomar posiciones ideológicas	243
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	288
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	401
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	6	Evaluar su propio comportamiento	372
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	7	Evaluar el comportamiento de los demás	397
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	8	Tomar decisiones	278
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	9	Planificar sus actividades para lograr fines	365
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	10	Programar actividades	385
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	11	Apegarse a su programación	369
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	240
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	266
DE CONOCIMIENTOS EN LA SEC	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	224
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	1	Sumar y restar	1432
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	2	Multiplicar	1398
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	3	Dividir	1309
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	4	Leer	1375
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	5	Escribir	1282
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	6	Relatar verbalmente la vida de una person	783
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	7	Relatar por escrito la vida de una persona	764
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal in	919
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	9	Construir la demostración de un hecho o u	826
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	981
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	1197
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	1185
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	1131
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	14	Los mapas locales	749
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	15	Los mapas regionales	747
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	16	Los mapas nacionales	798
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	17	Los mapas mundiales	802
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	1071
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	19	Relaciones ecológicas	1035
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	20	La gravedad	929
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	21	Masa, peso, y estados de la materia	986
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	22	Movimiento, fuerza y velocidad	985
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	23	El vacío	850
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	24	El tiempo	996
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	25	Historia del universo y del planeta	1094
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	26	La evolución de la vida	1122
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	27	La evolución e historia del hombre	1086
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	28	Las relaciones sociales	955
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	29	El sonido	960
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	30	La luz	982
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	31	La electricidad	1010
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	32	La salud	1125
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	33	Los organismos	929
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	34	Diferencias entre plantas y animales	1106
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	35	Gérmenes patógenos	723
FERENCIA POR CONOCIMIENTO	36	La información	919

ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	1	Compartir espacios con compañeros/as	1312
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	2	Trabajar en equipo	1284
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	3	Tomar posiciones ideológicas	987
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	1006
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	1046
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	6	Evaluar su propio comportamiento	1145
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	7	Evaluar el comportamiento de los demás	893
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	8	Tomar desiciones	1438
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	9	Planificar sus actividades para lograr fines	1345
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	10	Programar actividades	1277
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	11	Apegarse a su programación	1045
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	647
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	915
ERENCIA POR CONOCIMIENTOS	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	1200

ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	1	Sumar y restar	3358
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	2	Multiplicar	3300
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	3	Dividir	3254
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	4	Leer	3275
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	5	Escribir	3125
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	6	Relatar verbalmente la vida de una person	2431
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	7	Relatar por escrito la vida de una persona	2365
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal inv	2415
ILIARIDAD CON CONOCIMIENC	9	Construir la demostración de un hecho o u	2275
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	2446
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	2631
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	2515
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	2562
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	14	Los mapas locales	2393
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	15	Los mapas regionales	2356
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	16	Los mapas nacionales	2402
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	17	Los mapas mundiales	2338
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	2517
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	19	Relaciones ecológicas	2398
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	20	La gravedad	2433
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	21	Masa, peso, y estados de la materia	2529
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	22	Movimiento, fuerza y velocidad	2472
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	23	El vacío	2226
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	24	El tiempo	2465
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	25	Historia del universo y del planeta	2514
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	26	La evolución de la vida	2541
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	27	La evolución e historia del hombre	2513
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	28	Las relaciones sociales	2419
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	29	El sonido	2366
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	30	La luz	2392
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	31	La electricidad	2476
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	32	La salud	2636
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	33	Los organismos	2365
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	34	Diferencias entre plantas y animales	2501
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	35	Gérmenes patógenos	2003
ILIARIDAD CON CONOCIMIENTO	36	La información	2304

LIARIDAD CON CONOCIMIENTOS	1	Compartir espacios con compañeros/as	3081
LIARIDAD CON CONOCIMIENTOS	2	Trabajar en equipo	3016

UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 3	3	Tomar posiciones ideológicas	2388
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 4	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	2267
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 5	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	2563
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 6	6	Evaluar su propio comportamiento	2765
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 7	7	Evaluar el comportamiento de los demás	2436
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 8	8	Tomar decisiones	3144
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 9	9	Planificar sus actividades para lograr fines	2891
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 10	10	Programar actividades	2773
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 11	11	Apegarse a su programación	2508
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 12	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	1700
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 13	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	2121
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 14	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	2638

UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 1	1	Sumar y restar	3637
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	2	Multiplicar	3618
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 3	3	Dividir	3570
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 4	4	Leer	3575
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 5	5	Escribir	3451
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 6	6	Relatar verbalmente la vida de una person	2532
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 7	7	Relatar por escrito la vida de una persona	2507
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 8	8	Investigar un evento y dar cuenta de tal inv	2685
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 9	9	Construir la demostración de un hecho o u	2527
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 10	10	Diferenciar entre hechos químicos y hechc	2862
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 11	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación e	2949
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 12	12	Estructuras astronómicas como galaxias, €	2821
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 13	13	La estructura del planeta Tierra y sus comj	2902
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 14	14	Los mapas locales	2729
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 15	15	Los mapas regionales	2727
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 16	16	Los mapas nacionales	2790
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 17	17	Los mapas mundiales	2788
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 18	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosfér	2830
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 19	19	Relaciones ecológicas	2673
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 20	20	La gravedad	2716
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 21	21	Masa, peso, y estados de la materia	2823
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 22	22	Movimiento, fuerza y velocidad	2784
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 23	23	El vacío	2464
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 24	24	El tiempo	2777
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 25	25	Historia del universo y del planeta	2785
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 26	26	La evolución de la vida	2846
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 27	27	La evolución e historia del hombre	2829
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 28	28	Las relaciones sociales	2724
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 29	29	El sonido	2683
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 30	30	La luz	2719
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 31	31	La electricidad	2813
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 32	32	La salud	2979
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 33	33	Los organismos	2650
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 34	34	Diferencias entre plantas y animales	2715
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 35	35	Gérmenes patógenos	2386
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 36	36	La información	2677

UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	1	Compartir espacios con compañeros/as	3125
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	2	Trabajar en equipo	3160
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	3	Tomar posiciones ideológicas	2545
UTILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	4	Hacerse preguntas sobre elementos de la	2449

ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	2772
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	6	Evaluar su propio comportamiento	2922
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	7	Evaluar el comportamiento de los demás	2459
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	8	Tomar desiciones	3381
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	9	Planificar sus actividades para lograr fines	3145
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	10	Programar actividades	3061
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	11	Apegarse a su programación	2790
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	12	Crear y/o fabricar objetos para vender	2040
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	13	Administrar ganancias obtenidas de activic	2389
ILIDAD DE CONOCIMIENTOS 2	14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	2935

ESCP-MAESTRO FAVORITO	PRIMERO	160
ESCP-MAESTRO FAVORITO	SEGUNDO	160
ESCP-MAESTRO FAVORITO	TERCERO	163
ESCP-MAESTRO FAVORITO	CUARTO	201
ESCP-MAESTRO FAVORITO	QUINTO	264
ESCP-MAESTRO FAVORITO	SEXTO	491

ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clas	835
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	b	Sabía de todas las materias y todas las m	722
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	c	Trataba a todos los estudiantes con cariño	810
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	d	Tenía una paciencia infinita con los alumna	693
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	e	Preparaba materiales de aprendizaje muy	734
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	f	Siempre estaba de buen humor	681
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos	141
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	h	Se quedaba a platicar y a jugar futbol desp	281
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	i	Faltaba mucho y los alumnos tenían much	28
ESCP-MAEFAV-MOTIVACIÓN	j	Se iba a platicar con sus compañeros y los	48

ESCS-MAESTRO FAVORITO	INGLES	62
ESCS-MAESTRO FAVORITO	QUÍMICA	110
ESCS-MAESTRO FAVORITO	HISTORIA	87
ESCS-MAESTRO FAVORITO	F.C.E.	46
ESCS-MAESTRO FAVORITO	2o GRADO	146
ESCS-MAESTRO FAVORITO	ESPAÑOL	23
ESCS-MAESTRO FAVORITO	1er GRADO	249
ESCS-MAESTRO FAVORITO	GEOGRAFÍA	74
ESCS-MAESTRO FAVORITO	TALLERES	125
ESCS-MAESTRO FAVORITO	OTROS	48
ESCS-MAESTRO FAVORITO	3er GRADO	10
ESCS-MAESTRO FAVORITO	FISICA	14
ESCS-MAESTRO FAVORITO	BIOLOGIA	2
ESCS-MAESTRO FAVORITO	ARTÍSTICAS	20
ESCS-MAESTRO FAVORITO	MATEMÁTICAS	53
ESCS-MAESTRO FAVORITO	EDUCACIÓN AMBIENTAL	304
ESCS-MAESTRO FAVORITO	EDUCACIÓN FÍSICA	387
ESCS-MAESTRO FAVORITO	CULTURA DE LA LEGALIDAD	611
ESCS-MAESTRO FAVORITO	TODAS	

ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN		846	
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clas	847
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	b	Sabía de todas las materias y todas las m	762
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	c	Trataba a todos los estudiantes con cariño	635
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	d	Tenía una paciencia infinita con los alumna	708

ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	e	Preparaba materiales de aprendizaje muy	682
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	f	Siempre estaba de buen humor	158
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos	232
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	h	Se quedaba a platicar y a jugar futbol desp	45
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	i	Faltaba mucho y los alumnos tenían much	60
ESCS-MAEFAV-MOTIVACIÓN	j	Se iba a platicar con sus compañeros y los	60
			887
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	a	La atracción de adquirir nuevos conocimie	809
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	b	El interés por ampliar sus horizontes de vic	558
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	c	El ejemplo de una persona de su familia	271
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	d	El ejemplo de una persona cercana a su fe	208
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	e	La insistencia de un profesor de la secund	285
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	f	La insistencia de sus padres	711
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	g	La posibilidad de lograr un empleo mejor p	167
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	h	La inercia social (" <i>es lo que procede</i> ")	197
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	i	La falta de otras opciones de vida	126
ACIÓN PARA CONTINUAR ESTUE	j	Se aburría de no hacer nada	
			442
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	PADRE		690
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	MADRE		195
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	HERMANOS		31
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	FAMILIA		42
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	ABUELOS		50
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	TIOS		12
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	PRIMOS		14
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	MAESTROS		53
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	AMIGOS		8
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	PAREJA		26
ERSONA CON MAYOR INFLUENCIA	AJENOS		
			826
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	A	Interés por sus problemas	878
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	B	Seguridad	890
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	C	Protección	906
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	D	Carínño	829
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	F	Capacidad de reflexión	792
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	E	Tiempo y paciencia para escucharlo	733
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	G	Capacidad de decisión	570
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	H	Racionalidad	688
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	I	Fuerza para actuar	665
A PERSONA CON INFLUENCIA LI	J	Coherencia en su actuar	2
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	ATENCIÓN		9
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	AMISTAD		5
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	COMPRESIÓN		12
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	AMOR		7
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	RESPECTO		1
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	LEALTAD		4
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	EDUCACIÓN		3
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	APOYO		3
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	DINERO		2
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	TOLERANCIA		1
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	VALORES		1
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	ÁNIMO		7
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN	CONFIANZA		2

A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRINTIEMPO	3
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN CONSEJOS	1
A PERSONA CON INFLUENCIA LE BRIN GRATITUD	1

ANEXO 3

Análisis del Resultados del Cuestionario de Vida

En esta sección daremos cuenta de los datos obtenidos a partir de las respuestas de los sujetos en el Cuestionario de vida. Lo que se reporta aquí es información en el nivel *poblacional*, considerando el universo de sujetos descrito en el procedimiento. Esta información es ilustrativa respecto a la validez de los rasgos incluidos en el Cuestionario de Vida como descriptores de vida. En un segundo momento de análisis, nos sirve para detectar agrupamientos de sujetos con base en la descripción que observan elementos relevantes en su entorno y ambiente lingüístico.

Rasgos básicos de la población muestreada

Presentamos, en primer lugar, la composición de la población respecto a sexo y edad, los dos rasgos iniciales básicos obtenidos en la primera página:

Tabla 1
Conformación de la Población respecto a sexo y edad

EDAD	14	15	16	17	18	19	20	21	22	24	25	27	30	35	36	
HOMBRES	117	326	69	27	15	5	3	1	1	1	2	1	1			569
MUJERES	115	229	38	13	2	5	3	1		1	2			1	1	411

En segundo lugar, presentamos la composición de la población respecto al estado de origen, un dato obtenido también de la página 1, ordenados por número de sujetos:

Tabla 2
Composición de la población respecto al estado de origen

EDO. DE MÉXICO	330	DURANGO	9
OAXACA	127	JALISCO	9
PUEBLA	98	BAJA CALIFORNIA	6
CHIAPAS	77	NAYARIT	6
VERACRUZ	65	CAMPECHE	5
HIDALGO	54	QUERÉTARO	5
DISTRITO FEDERAL	38	TABASCO	3
MORELOS	30	TAMAULIPAS	2
GUANAJUATO	27	YUCATÁN	2
GUERRERO	25	BAJA CALIFORNIA N.	1
ZACATECAS	17	CHIHUAHUA	1
MICHOACÁN	12	COAHUILA	1
TLAXCALA	12	COLIMA	1
SAN LUÍS POTOSÍ	11	QUINTA ROO	1
AGUASCALIENTES	9	SINALOA	1

Estas cifras nos indican que solamente las poblaciones de los ocho primeros estados alcanzan un número suficiente como para poder compararse unas con otras, en su desempeño lingüístico; la comparación con los conjuntos de Guanajuato y Guerrero serían menos confiables, ya que estos conjuntos no alcanzan los treinta integrantes reglamentarios y el resto de los conjuntos contienen números muy bajos como para considerarse representativos.

Conformación de la familia:

Las páginas 2 y 3 nos brindan rasgos de la conformación familiar del sujeto. Presentamos, en primer lugar, las presencias familiares, ya sea en casa o de gran importancia y/o frecuencia. Comenzando por los abuelos, como puede verse en la Tabla 3, la situación más frecuente (30% de la población) es la ausencia total de abuelos. El segundo lugar en frecuencia corresponde a 2 abuelos presentes (25%); 16 y 18% declaran uno o tres abuelos presentes, y menos del 10% de la población declara a los cuatro abuelos presentes.

No. de abuelos presentes	0	1	2	3	4
No. de sujetos	297	162	243	183	96

Respecto al número de tíos presentes en casa, paternos o maternos, las situaciones son más extremas, como puede verse en la Tabla 4. Casi 40% de la población declara una ausencia total de tíos en casa, mientras que otro tanto declara la presencia de 4 tíos (el número máximo posible) en casa. Situaciones intermedias, como 1, 2, o 3 tíos en casa son mucho menos frecuentes, con 2 tíos alcanzando 14% y 1 o 3 tíos alcanzando sólo alrededor del 5% de la población.

No. de tíos presentes	0	1	2	3	4
No. de sujetos	373	43	138	54	373

Respecto al número de hermanos presentes en casa, como puede verse en la Tabla 5, la situación más frecuente es de 3, con 31% de la población; situaciones adyacentes, con 2 o 4 hermanos, alcanzan 23 y 28% de la población; es decir que situaciones de 2, 3 o 4 hermanos alcanzan a casi 80% de la población, mientras que situaciones más allá de los 4

No. de hermanos presentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No. de sujetos	7	61	227	308	179	93	46	30	14	7	9

hermanos alcanzan apenas 20% de la población. En el extremo superior tenemos a 9 sujetos declarando 10 hermanos (el máximo posible). En el otro extremo, tenemos a 7 sujetos declarándose hijos únicos.

Respecto a la presencia de los padres en la casa, se presentan situaciones diversas, como puede verse en la Tabla 6. La situación más frecuente es la presencia de ambos padres en la casa, con casi 80% de la población declarando esta situación. Menos del 20% de la población declara la ausencia de uno de los padres, mientras que sólo un 2% de la población declara la ausencia de ambos. Casi 20% de la población que declara la ausencia del padre, mientras que sólo un 3% de la población declara la ausencia de la madre.

AMBOS	787
SÓLO UNO	172
NINGUNO	22
AUSENCIA DEL PADRE	183
AUSENCIA DE LA MADRE	33

De estos datos se puede calcular el número total de personas viviendo en la casa. Como se muestra en la Tabla 7, la población se distribuye uniformemente en valores de 5 a 12 personas viviendo en casa (aproximadamente 10% de la población en cada valor de ese intervalo).

Menos del 1% de la población declara valores extremos inferiores (1 o 2 personas) o superiores (17 o mas personas). Entre 1 y 6% de la población declaran valores bajos, como 3 y 4 personas viviendo en casa, o altos, entre 13 y 16 personas viviendo en casa.

Tabla 7
Subconjuntos poblacionales de acuerdo al número de personas viviendo en casa

No de personas	No de sujetos	No de personas	No de sujetos
1	4	11	109
2	9	12	100
3	27	13	68
4	54	14	34
5	110	15	20
6	82	16	13
7	86	17	4
8	92	18	1
9	87	19	2
10	78	20	1

Tenemos suficiente información sobre la población como para relacionar este dato de presencias familiares con otros datos que consideramos importantes, por ejemplo el origen rural o urbano del sujeto, el nivel económico de la familia, o la ocupación de los contributores al ingreso familiar.

Número de hermano

La Tabla 8 muestra los grupos poblacionales generados por el criterio ‘número de hermano’. Llama la atención la alta incidencia de primogénitos (34%), y de hermanos mayores (75% de la población ya incidió para el tercer hermano) y también que los subconjuntos sean cada vez más pequeños conforme el número de hermano va siendo mayor. 18% de la población incide en 4°, 5° y 6° hermano, mientras que sólo 5% de la población incide en órdenes de 7° en adelante.

Tabla 8
Subconjuntos poblacionales de acuerdo al número hermano

No de hermano	No de sujetos	No de hermano	No de sujetos
1	336	6	26
2	250	7	18
3	162	8	14
4	92	9	12
5	64	10	6

En la Tabla 5, que muestra los subconjuntos por número de hermanos presentes en casa, la mayor incidencia se mostró en tres hermanos. Por lo tanto, era de esperarse que la mayor incidencia aquí fuera del 3° hermano, pero no fue así. Aunque el fenómeno no incumbe a esta investigación, si causa curiosidad la alta incidencia de primogénitos en la población.

Educación formal en la familia

Este elemento se refiere al nivel máximo de educación formal logrado por cada integrante de la familia. En la Tabla 9 se muestra un resumen de la información declarada por los sujetos para los diferentes integrantes de la familia. Es importante tener claro que cada integrante incluido constituye un solo dato, el nivel máximo de estudios alcanzados. Por esta razón es que se incluye el dato ‘TOTAL DECLARADO’ en vista de que, sobre todo en el caso de padres y hermanos, no hay un total fijo para la población.

En vista de que muchos de los sujetos expresaron que no conocían el dato para los abuelos o para los tíos, la información para estos familiares es insuficiente. La información es

firme, suficiente y útil para el caso de los padres. En el caso de los hermanos se da el inconveniente de que, siendo muchos de los hermanos declarados son menores, el nivel máximo de estudios no es necesariamente el máximo alcanzado en la vida del sujeto. Aun así, el dato es útil porque nos brinda una visión del grado de educación que impera en la familia.

Tabla 9
Subconjuntos poblacionales de acuerdo al nivel máximo de educación formal logrado por los miembros de la familia

	ABUELOS	TÍOS	PADRES	HERMANOS
PRIMARIA	21	70	927	2261
SECUNDARIA	11	45	481	1735
PREPARATORIA	6	26	270	320
SUPERIOR	3	8	69	24
POSTGRADO	2	7	44	13
TOTAL DECLARADO	43	156	1791	4353

Para el caso de los padres, el nivel máximo de estudios se concentra en la primaria terminada, con más del casi 52% del total de datos declarados. 28% del total de datos declarados indican secundaria terminada como nivel máximo de estudios para los padres, mientras que 15% de éstos indican preparatoria terminada. Solamente el 4% de los datos declarados indican un nivel máximo de estudios de nivel superior, y sólo el 2.5% indica nivel postgrado.

El caso de los hermanos presenta proporciones muy similares para los niveles básicos de educación formal, aún cuando la cantidad total de datos declarados sea más del doble. 52% de los datos declarados corresponde a la primaria terminada, 40% corresponde a la secundaria terminada, 7% a la preparatoria terminada, y menos del 1% a educación superior o postgrado. En vista de que, como vemos arriba, una gran porción de los sujetos resultó ser primogénito, y todos los sujetos están en situación de secundaria terminada, se explica la baja proporción de datos con escolaridad mayor de la secundaria.

Ocupación de los contributores al ingreso familiar

El Cuestionario brindó espacio suficiente para incluir cinco contributores, y la respuesta se dividió en dos partes: la ocupación misma, y la dependencia o no del contributor de una instancia ajena a la familia, con tres posibilidades: ‘empleado’, ‘trabaja por cuenta propia’, o ‘es dueño de su negocio’.

Tabla 10
Ocupaciones más frecuentes y número de menciones

OCUPACIÓN	No. de menciones
AGRICULTOR	425
COMERCIANTE	142
MAESTRO	131
VENDEDOR	90
EMPLEADA DOMESTICA	76
ALBAÑIL	70
OBRERO	69
CHOFER	45

Obtuvimos un total de 1463 datos, 1.5 contributores por sujeto, en promedio. La diversidad de ocupaciones alcanza hasta 119 diferentes, 72 de las cuales fueron mencionadas en una sola ocasión. 8 de ellas, por otro lado dan cuenta de 72% del total de los datos, con 1048 menciones, como se muestra en la Tabla 10.

En vista de la alta diversidad, decidimos clasificarlos en 6 tipos de acuerdo a ‘contenidos’ ocupacionales tales como profesionalidad, para segregarse a los profesionistas, nivel jerárquico,

para segregar empleados de alto o de bajo nivel jerárquico, orientación, para segregar artistas. El sexto tipo se dedicó a declaraciones tales como ‘no sé’, ‘migrante’ o ‘pensionado’.

La incidencia de estos tipos de ocupación se muestra en la Tabla 11. Como puede verse, una gran porción de la incidencia se declara en empleados y artesanos bajos, tales como agricultor, con 425 menciones, empleada doméstica, con 76, albañil, con 70, y obrera, con 69.

Tabla 11
Tipos de ocupación e incidencia

MAESTROS Y PROFESIONISTAS	218
CARRERAS CORTAS, ARTISTAS	16
VENTAS, EMPRESAS, EMPLEADOS DE ALTO NIVEL	265
EMPLEADOS Y ARTESANOS MEDIOS	195
EMPLEADOS Y ARTESANOS BAJOS	723
VACÍO	46

En la página 3 del Cuestionario se incluyeron otras 5 preguntas abiertas:

- 4) ¿Quién(es) se encarga(n) de la limpieza y el orden en la casa?
- 5) ¿Quién se encarga de definir las reglas disciplinarias?
- 6) ¿Quién se encarga de vigilar que las reglas disciplinarias se cumplan?
- 7) En la casa familiar, ¿hay más de un núcleo familiar?
- 8) ¿Quién(es) es (son) considerado(s) como jefe(s) de familia?

La información proporcionada por los sujetos como respuesta a estas preguntas fue imposible de sistematizar. Los mismos sujetos se mostraron confundidos en el momento de responder estas preguntas. Tal vez una conclusión apropiada de este hecho es que conceptos como ‘limpieza y orden’, ‘disciplina’, ‘establecimiento de reglas disciplinarias’ y ‘vigilancia de su cumplimiento’, y ‘núcleos familiares’, aún no se han formado lo suficientemente en el pensamiento de los sujetos como para generar una respuesta abierta. Su desempeño es mucho más claro cuando los sujetos deben ‘seleccionar’ una respuesta entre un número de opciones, como se verá más adelante.

La composición de la dieta

Para indagar sobre el estado de nutrición del sujeto, se incluyó la siguiente pregunta en la página 10 del Cuestionario de Vida

Asigne un número, según la clave, para indicar la frecuencia con la que consume el alimento en su casa

La clave para calificar cada alimento incluía cinco niveles de ingestión: diario, más de una vez al día, 5, diario, una vez al día, 4, más de tres veces a la semana, 3, dos veces a la semana, 2, una vez a la semana, 1, menos de una vez a la semana, 0.

La Tabla 12 muestra la matriz que combina incidencia con frecuencia de ingestión. Los alimentos se han agrupa-do de acuerdo a la principal donación de éstos a la dieta, en proteínas, vegetales, cereales y vitaminas. En el extremo derecho se brinda el total de sujetos que calificaron la frecuencia de ingestión del alimento. Como puede verse, entre 5 y 15% no calificó cierto alimento específico. El alimento que obtuvo mayor número de

calificación fueron, claro, las tortillas, que además fue el alimento más ingerido (73% de la población declara ingerirlas más de una vez al día). El segundo lugar de mención corresponde a los frijoles, que se consumen diariamente o más de dos veces por semana.

Tabla 12

Matriz de incidencia / frecuencia de ingestión de alimentos

FRECUCENCIA		5	4	3	2	1	0	Total
PROTEÍNAS								
a	Leche	295	245	145	97	68	78	928
m	Huevo	76	118	343	255	123	40	955
e	Queso	51	72	213	243	250	104	933
d	Pollo	17	27	215	327	291	75	952
b	Carne de res	7	24	149	282	285	178	925
c	Carne de cerdo	6	10	75	187	327	302	907
VEGETALES								
j	Chile o salsa picante	313	225	216	94	68	33	949
i	Frijoles	281	148	276	155	83	19	962
l	Frutas y/o legumbres	252	197	257	126	82	24	938
CEREALES								
h	Tortillas	727	165	42	11	23	3	971
g	Pan dulce	87	188	207	166	151	110	909
n	Cereal empacado	65	114	155	106	137	283	860
k	Arroz	62	78	294	267	191	58	950
f	Pan blanco (salado)	40	94	124	136	184	264	842
o	Avena	37	57	128	141	180	322	865
VITAMINAS								
p	Complejos vitamínicos	35	39	75	88	117	456	810

Le siguen el huevo y el arroz, aunque la ingestión de estos se califica más en términos semanales que por día. 948 sujetos declara la ingestión de algún alimento proteínico diariamente. De éstos, el más favorecido es la leche y en segundo lugar el huevo. Finalmente, es interesante la baja frecuencia de la inclusión de algún complejo vitamínico en la dieta. De hecho, gran cantidad de sujetos preguntaron por el significado del término, y no comprendieron aún cuando se les aclaraba que eran simplemente ‘vitaminas’, como se les denomina cotidianamente.

El régimen vigilia / sueño y las condiciones de sueño

Este elemento se abordó a través de una sola pregunta:

Seleccione la(s) opción(es) que describan su régimen de vigilia/sueño:

Con 18 opciones de respuesta que abordan: régimen y cantidad de sueño diario con 8 preguntas, condiciones de sueño, con 4 preguntas, y sueños en sí.

En la Tabla 13 se muestra la incidencia de selección de los ocho rasgos que describen el régimen vigilia / sueño. Como puede verse, 65% de la población declara un régimen suficiente, aún cuando 54% declara un régimen insuficiente. Aquí hay un traslape de casi 20% de la población que se contradice, pero es sólo aparente, porque las opciones *f* y *g*

describen un sentimiento más que un régimen preciso. Es interesante que más del 10% de la población reporta un régimen caótico.

Tabla 13

Incidencia en la selección de rasgos que describen el régimen vigilia / sueño

	SUFICIENTE	650
a	SE DUERME COMO A LAS 11 p.m. Y DESPIERTA COMO A LAS 7 a.m.	490
c	DUERME COMO 5 HORAS EN LA NOCHE Y DUERME UNA SIESTA DESPUÉS DE COMER	64
e	SE DUERME DESPUÉS DE LAS 11 P.M. Y DESPIERTA DESPUÉS DE LAS 9 a.m.	96
	INSUFICIENTE	544
f	CASI NUNCA COMPLETA 8 HORAS DE SUEÑO EN UN DÍA	121
b	SE DUERME DESPUÉS DE LAS 11 p.m. Y DESPIERTA A LAS 7 a.m.	262
g	FRECUENTEMENTE SIENTE QUE NO HA DORMIDO SUFICIENTE	161
	CAÓTICO	105
11	TARDE EN LA NOCHE SE QUEDA DORMIDO EN CUALQUIER PARTE	66
12	SE QUEDA DORMIDO EN CUALQUIER PARTE A CUALQUIER HORA	39

En la Tabla 14 se muestra la incidencia en la selección de rasgos que describen las condiciones de sueño, básicamente luz / oscuridad, soledad /compañía y la calidad de la compañía. Más allá de que la condición más frecuente es dormir con otras personas en la habitación que también duermen, no hay

mucho que comentar, excepto por recordar que cada opción de respuesta en el Cuestionario de Vida representa una hipótesis de influencia en el desempeño lingüístico en el examen.

Finalmente, la Tabla 15 muestra la incidencia en la selección de rasgos que describen el contenido de los sueños.

Tabla 14

Incidencia en la selección de rasgos que describen las condiciones de sueño

h	DUERME SOLO Y A OSCURAS	296
i	DUERME CON OTRAS PERSONAS EN LA HABITACIÓN QUE TAMBIÉN DUERMEN	467
j	DUERME CON UNA LUZ PRENDIDA	83
k	DUERME EN UNA HABITACIÓN DONDE HAY OTRAS PERSONAS QUE PUEDEN ESTAR DESPIERTAS Y PLATICANDO	140

Tabla 15

Incidencia en la selección de rasgos que describen el contenido de los sueños

m	SUEÑA A MENUDO, SUEÑOS LARGOS Y DETALLADOS	272
n	SUEÑA POCO Y CASI NO RECUERDA LO QUE SOÑÓ	320
q	NUNCA SUEÑA	35
p	TIENE PESADILLAS PERO POCAS VECES	252
o	FRECUENTEMENTE TIENE PESADILLAS	58

Lengua en uso en el ambiente familiar:

Este tema se abordó a través de seis preguntas en las páginas 4 y 5 del Cuestionario. La primera pregunta fue:

Marque aquellos conceptos que describen mejor la expresión verbal del jefe de familia e indique si tal rasgo le parece positivo o negativo

d	explicativa	675	c	larga	308
b	frecuente	608	f	contundente	269
e	informativa	570	h	corta	131
a	abundante	487	j	escasa	72
g	autoritaria	338	i	infrecuente	53

De manera que los sujetos debían seleccionar aquellos rasgos que describieran el habla del Jefe de familia. La incidencia de respuestas se muestra en la Tabla 16, en orden descendente.

En la Tabla 17 se muestra la valoración que hacen los sujetos respecto a cada uno de estos rasgos, también en orden descendente. Esta valoración coincide con la del creador del examen, aunque la

motivación difiera; el creador del examen consideró los primeros 5 rasgos planteados como *relacionados positivamente con el desempeño lingüístico*, mientras que los sujetos simplemente consideraron el rasgo como positivo.

RASGO		+	-	RASGO		+	-
d	explicativa	616	31	f	contundente	255	60
b	frecuente	554	43	g	autoritaria	230	153
e	informativa	531	18	h	corta	100	148
a	abundante	455	72	j	escasa	37	164
c	larga	273	110	i	infrecuente	31	156

Es importante recordar que los sujetos estaban en libertad de seleccionar más de un rasgo, y de valorar o no valorar los rasgos, así que hay rasgos que no fueron valorados por la población ni en un sentido ni en el otro. También resulta interesante el hecho de que la valoración y la descripción no coincidan. Por ejemplo, en el extremo superior, el rasgo ‘explicativa’ es valorado por 616 sujetos como positivo, mientras que 675 lo seleccionan como descriptivo en su caso particular, lo que significa que una pequeña porción considera el rasgo presente pero no lo considera positivo. Así también, en el extremo inferior, el rasgo ‘infrecuente’ es seleccionado como negativo por 156 sujetos, y como descriptor por 53 sujetos. Nuevamente, una pequeña porción de la población considera el rasgo negativo, pero no cree que describa el habla del jefe de su familia.

La segunda pregunta de este tema fue:

Las pláticas entre los miembros mayores de la familia suceden:

De manera que los sujetos debían seleccionar, entre diez opciones, aquellas que describieran la ocurrencia de las pláticas familiares. Esta pregunta también contiene el componente de valoración de los rasgos de ocurrencia propuestos. La incidencia de respuestas se muestra en la Tabla 18, en orden descendente.

Tabla 18
Incidencia en la selección de rasgos que describen la ocurrencia de las pláticas en de familia

a	Continuamente	554	e	En tiempos definidos para ello	154
b	Frecuentemente	549	g	Cuando no están demasiado cansados	107
d	Cuando están sentados a la mesa	534	h	Cuando no están viendo televisión	107
c	Cuando coinciden en la casa	296	i	Con poca frecuencia	67
f	Sólo cuando el tema es importante	233	j	Casi nunca	27

En la Tabla 19 se muestra la valoración que hacen los sujetos respecto a cada uno de los rasgos, también en orden descendente.

Tabla 19
Incidencia de valoración positiva o negativa de los rasgos propuestos para describir la ocurrencia de las pláticas en familia

RASGO		+	-	RASGO		+	-
b	Frecuentemente	514	35	e	En tiempos definidos para ello	163	77
a	Continuamente	494	38	h	Cuando no están viendo televisión	85	129
d	Cuando están sentados a la mesa	457	49	g	Cuando no están demasiado cansados	80	129
c	Cuando coinciden en la casa	254	89	i	Con poca frecuencia	41	155
f	Sólo cuando el tema es importante	190	111	j	Casi nunca	22	143

Estos resultados en la valoración muestran una discrepancia importante: el ordenamiento por valoración positiva no es exactamente inverso a aquél por valoración negativa. El rasgo ‘en tiempos definidos para ello’ tiene una incidencia menor de valor negativo de la que debería tener, dada su valoración positiva. Dicho de otra manera, los sujetos no valoran tan negativamente este rasgo como cabría esperar, dada su baja valoración positiva. Esto es interesante además porque sólo 154 de los sujetos seleccionaron este rasgo como descriptor de lo que sucede realmente en su familia. Nosotros lo colocamos entre los rasgos positivamente relacionados con el desempeño lingüístico aunque no esperábamos una incidencia muy alta, como efectivamente sucedió. Parece entonces que los sujetos no están muy familiarizados con una rutina de ‘tal día de la semana, a tal hora, es hora de platicar’.

La tercera pregunta de este tema fue:

Las pláticas entre los miembros mayores de la familia pueden describirse como:

Tabla 20
Incidencia en la selección de rasgos que describen la impresión del sujeto sobre las pláticas en de familia

e	Interesantes	635	f	Autoritarias	186
c	Respetuosas	614	j	Aburridas	67
b	Divertidas	598	i	Prepotentes	41
d	Reflexivas	591	h	Irrespetuosas	37
a	Felices	539	g	Apáticas	27

sorprendente la altísima incidencia de respuestas que indican un *gusto* por las pláticas

De tal manera que los sujetos debían seleccionar, de entre diez opciones, aquellas que coincidieran con su impresión de las pláticas familiares. Esta pregunta también contiene el componente de valoración de los rasgos de ocurrencia propuestos. La incidencia de respuestas se muestra en la Tabla 20, en orden descendente. Es

familiares. Es posible que esto se deba a dos factores combinados: la gran porción de la población que no rebasa los 15 años de edad, y la gran porción de la población que viene de ambientes rurales. Ojalá que el tiempo nos brinde la oportunidad de corroborar esta relación.

Tabla 21

Incidencia de valoración positiva o negativa de los rasgos propuestos para describir la impresión del sujeto sobre las pláticas en familia

RASGO				RASGO			
		+	-			+	-
c	Respetuosas	573	12	f	Autoritarias	125	146
e	Interesantes	568	15	j	Aburridas	24	163
b	Divertidas	558	20	h	Irrespetuosas	20	152
d	Reflexivas	532	17	g	Apáticas	18	144
a	Felices	507	13	i	Prepotentes	17	150

En la Tabla 21 se muestra la valoración que hacen los sujetos respecto a cada uno de los rasgos, también en orden descendente. Con discrepancias muy pequeñas, esta valoración coincide con la nuestra.

La cuarta pregunta de este tema fue:

Durante las pláticas entre los miembros de la familia sucede que:

De tal manera que el sujeto debía seleccionar rasgos que describieran la marcha, o el funcionamiento, de las pláticas familiares. La incidencia de respuestas se muestra en la Tabla 22. Nuevamente, se muestra una alta incidencia de rasgos que indican pláticas en familia bien estructuradas (más del 50%), con una proporción muy baja de sujetos (menos del 10%) que usan rasgos negativos para describir las pláticas en familia.

Tabla 22

Incidencia en la selección de rasgos que describen la marcha de las pláticas en de familia

d	A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica	624
a	Participan por turnos brindando información nueva, interesante y coherente con el tema	524
c	Escuchan al otro hasta el final y reflexionan sobre lo que el otro dice	495
b	Pueden pasar varios días retomando un asunto cada vez que es oportuno	313
e	En una polémica, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas	269
f	Los miembros más jóvenes de la familia no participan en las pláticas	150
g	Ninguno puede expresar una idea completa, porque los otros interrumpen constantemente	97
h	Dejan de hablar del tema durante un tiempo después de que uno impone su opinión	91
j	La pláticas siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden	89
i	El jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio	88

Esta pregunta también solicitó una valoración de cada rasgo propuesto. El resultado de estas valoraciones se muestra en la Tabla 23. De estos datos, llama la atención la relativamente alta incidencia (13%) de valoración negativa del rasgo 'A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica' que desubica a este rasgo en la serie de valoraciones negativas.

Tabla 23
 Incidencia de valoración positiva o negativa de los rasgos propuestos para describir la marcha de las pláticas en familia

	RASGO	+	-
a	Participan por turnos brindando información nueva, interesante y coherente con el tema	503	29
c	Escuchan al otro hasta el final y reflexionan sobre lo que el otro dice	455	32
d	A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica	444	136
b	Pueden pasar varios días retomando un asunto cada vez que es oportuno	275	72
e	En una polémica, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas	227	93
f	Los miembros más jóvenes de la familia no participan en las pláticas	104	148
h	Dejan de hablar del tema durante un tiempo después de que uno impone su opinión	61	130
j	La pláticas siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden	55	133
i	El jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio	54	146
g	Ninguno puede expresar una idea completa, porque los otros interrumpen constantemente	26	186

La quinta pregunta sobre este tema fue:

Cuando se trata de resolver problemas que afectan a toda la familia:

De tal manera que el sujeto debía seleccionar aquellos rasgos que describieran mejor los procesos de toma de decisiones en su familia. Esta pregunta no solicitó valoración. La incidencia de respuestas se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24
 Incidencia en la selección de rasgos que describen procesos de toma de decisiones en la familia

a	En reuniones familiares ordenadas o en momentos convenientes todos los miembros de la familia aportan y discuten alternativas de solución	715
c	Entre todos toman una decisión, y todos se comprometen con su puesta en práctica	631
b	Los miembros mayores aportan y discuten propuestas y los miembros menores sólo opinan sobre éstas	370
e	El jefe de familia toma finalmente una decisión y la comunica al resto de la familia.	169
j	La familia pone en práctica la decisión mostrando respeto y obediencia	106
i	La familia es informada de la decisión solo cuando la puesta en práctica los involucra.	81
d	En reuniones familiares desordenadas todos dan su opinión acaloradamente interrumpiéndose unos a otros	79
f	Pocos quedan satisfechos con la decisión tomada y pocos son los que se comprometen con la puesta en práctica	61
g	El jefe de familia y los hermanos (varones) mayores discuten y toman una decisión	58
h	El jefe de familia toma la decisión solo	25
k	Nadie brinda soluciones y los problemas parecen no resolverse nunca	22

Nuevamente, una gran mayoría, más del 70% de la población, selecciona opciones que describen una fuerte parlamentarización en los procesos de toma de decisiones en la familia, mientras que una porción muy reducida de la población (8%) reconoce que estos procesos son desordenados, y una porción similar reconoce que estos procesos son autoritarios.

La sexta y última pregunta sobre este tema fue:

Seleccione los temas que son frecuentes en las pláticas familiares:

De tal manera que el sujeto debía seleccionar aquellos temas sobre los cuales la familia conversa frecuentemente de una lista de 19 temas. En la Tabla 25 se muestra la incidencia de selección para cada uno de los temas, ordenados de mayor a menor incidencia.

Tabla 25
Incidencia en la selección de temas frecuentes en las pláticas familiares

p	Eventos familiares (nacimientos, embarazos, enfermedades, muertes, construcciones)	700
s	Destino(s) del dinero disponible (adquisiciones)	683
r	Formas de resolver problemas básicos (alimentación, vestido, etc.)	659
g	Novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar	495
i	Fallas en servicios básicos (agua, luz, etc.)	461
n	Fiestas y celebraciones locales	461
d	Políticas gubernamentales con efecto regional o local	384
f	Catástrofes climáticas a nivel regional o local	384
c	Políticas gubernamentales con efecto nacional	366
h	Problemas de abastecimiento de agua a nivel local	358
j	Partidos deportivos en torneos nacionales	333
b	Catástrofes climáticas a nivel mundial	312
e	Problemas de disposición de desechos (basura, materia fecal, etc.), a nivel nacional	262
a	Problemas de contaminación a nivel mundial	232
q	Partidos deportivos locales	214
l	Avances en las telenovelas	168
m	Temas tratados en espectáculos de la vida real, etc.	160
o	Eventos en la vida de vecinos	117
k	Vida y problemas de las estrellas de televisión,	99
	TOTAL DE SELECCIONES	6848

Es notable la alta incidencia de selección de temas de la vida cotidiana y de nivel local. Temas nacionales o mundiales aparecen con frecuencias más bajas de 35 a 23%. Temas que podrían entrar en la denominación de ‘chisme’ se presentan con frecuencias muy bajas.

Tabla 26
Temas mencionados en el espacio para ‘otros’

TOTAL DE MENCIONES	478
ÉTICOS	102
ESCUELA	97
COTIDIANOS	74
EMPÁTICOS	52
ACADÉMICOS	34
TRIVIALES	32
ECONÓMICOS	20
SALUD Y ENFERMEDAD	16
TRABAJO	16
RELIGIÓN	11
COTIDIANO AJENO	10
VIOLENCIA, CRIMEN, INSEGURIDAD	5
REGIONAL O LOCAL	3

Esta pregunta incluyó un espacio para ‘otros’. Como se muestra en la Tabla 26, el número total de menciones en este espacio fue de 478, una mención por cada dos sujetos, en promedio. Las menciones se hicieron con expresiones espontáneas: ‘la escuela’, ‘lo que está bien y lo que está mal’, etcétera. Fueron registradas y catalogadas en los 12 tipos mostrados en la Tabla 26. 10% de las menciones se refieren a temas catalogados como éticos, y muy cerca, con 20% están las menciones sobre la escuela.

Sonidos en el ambiente de la casa familiar

Este tema se abordó a través de cuatro preguntas, con diez opciones de respuesta cada una. La primera pregunta fue:

Respecto a los sonidos en el ambiente, seleccione aquella(s) situación(es) que mejor describa(n) el ambiente de su casa

De tal manera que el sujeto debía seleccionar, entre diez opciones, aquellas que mejor describieran el ambiente acústico de su casa. La Tabla 27 muestra la incidencia en la selección de rasgos, ordenados de mayor a menor incidencia. La Tabla 28 muestra la incidencia de valoración de estos rasgos. Es notable la muy alta incidencia (70%) del rasgo ‘música de cualquier tipo sonando’ en la vida de los sujetos, coincidiendo con una valoración positiva (60%). La diferencia del 10% indica sujetos que viven este rasgo en su realidad, pero no les gusta, aunque sólo el 4% de los sujetos declararon este disgusto.

Tabla 27

Incidencia en la selección de rasgos que describen el sonido en el ambiente en la casa familiar

c	Música de cualquier tipo sonando	705
e	Conversaciones amistosas entre miembros de la familia y amigos	627
d	Sonidos naturales como el viento, la lluvia, y de animales como mugidos, ladridos, cacareos, etc.	569
a	La voz de un locutor en la radio o en la televisión, dando las noticias o narrando un documental	438
b	La voz de algún miembro mayor de la familia explicando algo con volumen medio a bajo	429
f	Barullo de chiquillos jugando y gritando	354
h	Música de actualidad sonando con volumen fuerte	300
g	Ruido de vehículos motorizados, pregoneros y gritos por la calle	160
j	Silencio	154
i	Diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la T. V.	72

Tabla 28

Incidencia de valoración de los rasgos para describir el sonido en el ambiente de la casa familiar

RASGO		+	-
c	Música de cualquier tipo sonando	602	40
e	Conversaciones amistosas entre miembros de la familia y amigos	550	14
d	Sonidos naturales como el viento, la lluvia, y de animales como mugidos, ladridos, cacareos, etc.	467	41
b	La voz de algún miembro mayor de la familia explicando algo con volumen medio a bajo	389	22
a	La voz de un locutor en la radio o en la televisión, dando las noticias o narrando un documental	380	51
f	Barullo de chiquillos jugando y gritando	265	81
h	Música de actualidad sonando con volumen fuerte	191	87
j	Silencio	118	63
g	Ruido de vehículos motorizados, pregoneros y gritos por la calle	66	112
i	Diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la T. V.	31	80

Por otro lado, 56% de la población seleccionó ‘sonidos naturales como el viento, la lluvia, y de animales como mugidos, ladridos, cacareos, etc.’ como rasgo real en su ambiente, aunque sólo 46% considera este rasgo como positivo. Nuevamente tenemos un centenar de sujetos que experimentan el rasgo, pero no les gusta, aunque sólo 4% de la población

declaró este disgusto. Este rasgo, además, nos está indicando un subconjunto de sujetos cuya casa familiar se ubica en un medio muy rural.

Otro elemento interesante es el empate en la valoración del ‘silencio’, del ‘ruido de vehículos motorizados, pregoneros y gritos por la calle’ y de los ‘diálogos violentos en la televisión’, aún cuando implica sólo a un centenar de sujetos de un lado y de otro.

La música en el ambiente de la casa familiar

Las tres preguntas restantes del elemento ‘sonido en el ambiente’ se refieren a la música, la frecuencia y ocurrencia del suceso ‘escuchar música’ en la familia, la actitud que la familia guarda hacia la música, y aquellos elementos de la música que le resultan más atractivos al sujeto.

La primera pregunta fue:

Podría decirse que en su casa se escucha música:

Y se le brindan al sujeto diez opciones para seleccionar, que describen distintas situaciones de ocurrencia del suceso ‘escuchar música’. En la Tabla 29 se muestra la incidencia en la selección de rasgos que describen esta ocurrencia. Es interesante que las mayores incidencias se den en rasgos que describen una ocurrencia particular, mientras que aquellos rasgos que comienzan con ‘todo el tiempo’ son mucho menos favorecidas.

Tabla 29
Incidencia en la selección de rasgos que describen la ocurrencia de ‘escuchar música’ en la casa familiar

c	Por las tardes	652
e	Mientras descansan	591
d	Mientras trabajan o estudian	476
b	Cuando se reúnen con amigos	455
a	En ocasiones especiales	433
f	Cuando no pueden ver televisión	332
i	Todo el tiempo, una sola música sonando	184
g	Frecuentemente, cada quien con su reproductor personal	129
j	Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música	92
h	Todo el tiempo, cada quien con su reproductor personal	54

La Tabla 30 muestra la incidencia de valoración de estos rasgos. Llama la atención la muy baja incidencia de valoración negativa de todos los rasgos. La incidencia más alta de valoración negativa se da en el rasgo ‘Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música’, denotando una sensibilidad a la mezcla de sonidos compitiendo en el ambiente, en unos pocos sujetos (6%), pero una proporción similar de sujetos considera esto como positivo. Una porción similar de sujetos (5%) consideran negativo el escuchar música mientras estudian o trabajan, mientras que el 40% de la población considera esto positivo.

Tabla 30

Incidencia de valoración de rasgos que describen la ocurrencia de escuchar música en la casa familiar

	RASGOS	+	-
c	Por las tardes	545	19
e	Mientras descansan	480	26
d	Mientras trabajan o estudian	394	51
b	Cuando se reúnen con amigos	384	18
a	En ocasiones especiales	358	23
f	Cuando no pueden ver televisión	264	43
i	Todo el tiempo, una sola música sonando	142	43
g	Frecuentemente, cada quien con su reproductor personal	117	38
h	Todo el tiempo, cada quien con su reproductor personal	62	32
j	Todo el tiempo, a veces dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música	53	59

La segunda pregunta respecto a la música fue:

Respecto a la música, en su casa se considera como el o los rasgo más importante(s):

De manera que el sujeto debía seleccionar, de una lista de diez, aquellos rasgos de la música que escucha, que la familia considera importantes. La Tabla 31 muestra la incidencia de selección de estos rasgos. Notablemente, el rasgo más favorecido es ‘la letra’ (73%), siguiéndole muy cercanamente el ritmo (68%) y poco después la melodía (64%). El rasgo ‘ritmo’ fue colocado a la derecha (e. g. considerado como negativo por el creador del examen), mientras que el rasgo ‘percusiones’ fue colocado a la izquierda (e. g. considerado como positivo). Aparentemente, los sujetos favorecieron más el ritmo y menos las

Tabla 31

Incidencia de selección de rasgos de la música que escuchan

a	La letra	725	d	La armonía	400
g	El ritmo	683	i	La novedad	231
c	La melodía	643	f	El tipo regional	179
h	El grupo musical	610	e	Las percusiones	134
j	El volumen	545	b	La complejidad	130

percusiones por la frecuencia de uso del nombre del rasgo, más que por el rasgo en sí. El grupo musical y el volumen, que son rasgos realmente ajenos a la música en sí, también fueron favorecidos por más de la mitad de la población. Vale la pena mencionar que estos dos rasgos fueron considerados como factores relacionados negativamente con el desempeño lingüístico, es decir, estaban colocados a la derecha. Al igual que las percusiones, el rasgo de ‘la armonía’, si bien es básico para describir la música, no es muy frecuente en el discurso cotidiano, tanto en lo referente a su nombre como en lo referente a su contenido significativo, lo que puede explicar que sólo el 40% hayan favorecido esta opción, que estaba ubicada en el grupo positivo (a la izquierda) de opciones. El ‘tipo regional’ fue favorecido por sólo 18% de la población, lo que sorprende, porque, en nuestra experiencia, la gente en el medio rural tiende a escuchar música de la región. Tal vez se deba a que los sujetos provenientes del medio rural están apenas familiarizándose con la existencia de otros tipos regionales de música.

La tercera pregunta respecto a la música en el ambiente familiar fue:

¿Cuál(es) de las siguientes son actitudes que los miembros de su familia muestran hacia la música?

De tal manera que el sujeto debía seleccionar, de entre diez opciones, aquellas que describieran actitudes hacia la música mostradas por su familia. La Tabla 32 muestra la incidencia de selección de opciones, ordenadas de mayor a menor incidencia. Como puede verse, el intervalo de incidencias (e. g. entre la mayor y la menor incidencia) es aquí más cerrado que en el caso anterior, indicando una distribución más homogénea de la incidencia de selección. Sorprendentemente, casi la mitad de la población declara que en su familia, ‘cuando una música está sonando tienden a escucharla atentamente. Otra sorpresa fue la alta incidencia (43%) de la opción ‘Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones’, lo que

Tabla 32
Incidencia de selección de actitudes hacia la música en la familia

e	Cuando una música está sonando tienden a escucharla atentamente	473
f	Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos	448
b	Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones	433
g	Prefieren un buen ritmo a una buena letra	329
c	Algún miembro de la familia canta muy bien	292
d	Algún miembro de la familia toca bien un instrumento musical	276
a	Gustan de crear música, cantando y/o tocando instrumentos musicales	257
h	No ponen mucha atención a la letra de las canciones	209
i	Constantemente ponen música con volumen alto, aunque no la escuchan	175
j	Frecuentemente gritan para superar el volumen de la música	87

indica la presencia de un familiar así en una de cada dos familias. Una de cada tres familias tiene un integrante que ‘canta muy bien’ y una de cada cuatro familias ‘Gusta de crear música, cantando y/o tocando instrumentos musicales’.

Para nuestra opción más negativa, ‘Frecuentemente gritan para superar el volumen de la música’, obtuvimos una incidencia de 9%, es decir, en una de cada diez familias sucede esto.

El paisaje

Este elemento en la vida del sujeto se abordó a través de dos preguntas muy similares. La primera pregunta fue:

¿Cuál(es) de los siguientes paisajes describen mejor el ambiente en el que se encuentra la casa donde se crió?

De tal manera que el sujeto debía seleccionar, entre diez opciones, aquellos rasgos que describieran el paisaje en el que se encuentra inmersa la casa familiar. La Tabla 33 muestra la incidencia de selección de cada uno de estos rasgos. Aparte de la relación que cada uno de estos rasgos pudiera guardar con el desempeño lingüístico de los sujetos, esta incidencia sirve para determinar el origen rural, semi-urbano o urbano del sujeto. Como puede verse, 70% de la población declara un origen rural, al seleccionar las opciones *a*, *b*, o *c*. 22% declara un origen semi-urbano, con la opción *f*, y el resto declara un origen urbano.

Tabla 33

Incidencia de selección de rasgos que describen el paisaje donde se encuentra la casa familiar

c	Una zona de caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas	399
f	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico medio	216
b	Cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza	162
a	Muy amplio hacia el horizonte, con vastas extensiones de tierra o mar a la vista	133
d	Un pueblo con supermercado(s), escuela(s) cine(s) y cafetería(s),	131
i	Una ciudad de tamaño grande en una zona de nivel económico medio	64
g	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo	50
e	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de alto nivel económico	34
h	Una ciudad de tamaño grande en una zona de alto nivel económico	15
j	Una ciudad de tamaño grande en una zona de bajo nivel económico	8

La segunda pregunta respecto a paisaje fue:

Respecto a los rasgos del paisaje que comúnmente se presentan ante la vista, desde la casa familiar, ¿cuál(es) del (los) siguiente(s) concepto(s) le resulta(n) más evocador(es)?

De tal manera que el sujeto debía seleccionar, de entre 26 opciones, aquellos rasgos presentes en el paisaje donde se encuentra inmersa la casa familiar.

Tabla 34

Incidencia de selección de rasgos del paisaje donde se encuentra la casa familiar

p	Postes de luz	657	n	Bardas altas ocultando las casas	201
b	Verde	589	i	Río	172
q	Animales domésticos callejeros	532	e	Brisa	137
a	Azul	516	c	Arena	122
o	Banquetas	455	t	Gris	114
g	Vegetación	438	s	Paredes de colores fuertes o chillantes	110
d	Luminosidad	391	z	Oscuridad	88
u	Polvo	334	w	Río de aguas negras	76
h	Animales de granja	306	x	Suciedad	62
r	Charco	287	j	Cascada	53
m	Paredes blancas o de colores tenues	271	k	Estanque	47
v	Basura	257	f	Playa	40
y	Paredes con grafitis	249	l	Aguada	18

La Tabla 34 muestra la incidencia de selección de estas opciones, en orden descendente. De estos datos, es interesante la baja incidencia de selección de los tres rasgos más negativos propuestos: ‘Oscuridad’, ‘Río de aguas negras’, y ‘Suciedad’, y que consideramos como rasgos frecuentes en colonias urbanas miserables. La baja frecuencia de ‘cascada’, ‘estanque’, ‘playa’ y ‘aguada’ puede explicarse porque son rasgos más particulares de ciertos paisajes. Por lo demás, la incidencia de selección de rasgos en esta pregunta es coherente con aquella de la pregunta anterior.

Sitios frecuentados

Para abordar este elemento en la vida del sujeto, se hizo la siguiente pregunta:

¿Cuál(es) de las siguientes opciones describen sitios o rasgos de sitios donde usted pasa lapsos significativos de tiempo de vida, además de su casa o la escuela?

El sujeto debía seleccionar, de entre 18 opciones, aquellas que correspondieran o describieran sitios frecuentados. Esta pregunta incluyó un espacio para ‘otros’ sitios donde el sujeto pasara lapsos significativos de tiempo.

Tabla 35
Incidencia de selección de sitios frecuentados

p	Calle	422	q	Esquina	138
m	Parque	408	c	Tianguis	132
b	Campos de cultivo	354	f	Huerta	93
o	Plaza	282	k	Estación de autobuses o microbuses	56
n	Iglesia	278	h	Caserío	40
l	Llano o terreno con pasto	248	r	Camellón	29
i	Vecindario urbano	185	a	Pescadería	27
d	Tienda de Abarrotos	166	e	Mina	13
j	Mercado	141	g	Cocotal	13

La Tabla 35 muestra la incidencia de selección de sitios frecuentados por los sujetos, brindados en el Cuestionario.

Aunque los límites de algunos de los sitios parecen arbitrarios (v. g. ¿Dón-

de termina la calle y comienza un parque?), los sujetos parecen haberlos segregado con precisión. Obtuvimos 3025 menciones, más de tres selecciones por sujeto. Llama la atención la alta incidencia de ‘calle’ con 42% de los sujetos.

Respecto a las menciones en el espacio ‘otros’, obtuvimos 327 menciones que catalogamos en 11 tipos, con la incidencia de menciones que se muestra en la Tabla 36. Algunos de los títulos para estos tipos son arbitrarios (v. g. la diferencia entre ‘libre rural’ y ‘libre semi-urbano’), aunque fácilmente reconocibles una vez que se ven las menciones en sí (v. g. ‘en el rancho’, contra ‘en otras comunidades’). El tipo con la mención más frecuente (11%) indica un ambiente familiar o amistoso cerrado. Será interesante ver cómo influye este elemento en el desempeño lingüístico de los sujetos.

Tabla 36
Incidencia de menciones de sitios frecuentados, en el espacio ‘otros’

Casa familiar o en casa de parientes o amigos	107
Deportivo	58
Libre rural	43
Urbano público cerrado	27
Bibliotecas, centros culturales y escuela	23
Negocio	21
Libre semi-urbano	15
Calle	9
Café internet	9
Maquinitas	8
En compañía	7

Esta pregunta y la siguiente, sobre actividades frecuentes, se complementan, porque, nos parece que es muy distinto si el sitio se frecuenta en sociedad o en soledad.

Actividades frecuentes

Este elemento en la vida de los sujetos se abordó a través de la siguiente pregunta:

¿Cuál(es) de las siguientes actividades acostumbra realizar en el vecindario de su casa?

De tal manera que el sujeto debía seleccionar, de entre once opciones, aquellas que describieran actividades que realizara frecuentemente. Esta pregunta incluyó un espacio para ‘otros’. En este espacio hubo 99 menciones en total. 42 de ellas sí estaban incluidas en la lista de opciones, mientras que 57 fueron de otros 4 tipos. Visto así, se obtuvieron 3470 selecciones o menciones, 3.5 menciones por sujeto, en promedio. De éstas, las opciones *j*, *e*, *i*, y *k*, en conjunto, que se refieren a actividades sociales ‘por las calles’, abarcan el 40% de las menciones. 16% de las menciones se refieren a actividades deportivas (opciones *c* y *b*), y un porcentaje similar se refiere a actividades computarizadas (opciones *h* y *g*). Llama la atención la alta incidencia de menciones, casi 10% y 342 sujetos seleccionándola, para la opción ‘Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza’.

Tabla 37
Incidencias en la selección y mención de actividades frecuentes

		L	O*	T	%
j	Se sienta a platicar con sus amigos en la banqueta o en algún portón	494	0	494	14.2%
e	Se junta con amigos o amigas en el parque para platicar	474	14	488	14.1%
c	Juega futbol llanero o algún practica algún deporte	476	7	483	13.9%
h	Navega en internet	345	2	347	10.0%
a	Observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza	342	1	343	9.9%
d	Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar	293	13	306	8.8%
i	Se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por las calles del vecindario	287	0	287	8.3%
g	Juega a las maquinitas	230	1	231	6.7%
f	Va al cine con sus amigos y amigas	220	0	220	6.3%
k	Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente	147	3	150	4.3%
b	Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo	63	1	64	1.8%
l*	A. en casa		28	28	0.8%
m*	A. musicales		12	12	0.3%
z*	A. académicas		12	12	0.3%
n*	A. con animales		5	5	0.1%
	TOTAL			3470	

* Elementos mencionados en el espacio para ‘otros’

El interior de la casa

Este elemento en la vida de los sujetos se abordó a través de tres preguntas con diez opciones de respuesta cada una.

La primera pregunta fue:

En la casa donde usted se crió,

Y se proporcionan diez opciones que describen distintas situaciones de espacios y tratamiento de posesiones. La Tabla 38 muestra la incidencia de selección de rasgos que describen la situación particular del sujeto a este respecto. Se obtuvieron 2637 menciones, 2.6 menciones por sujeto, en promedio.

Tabla 38
Incidencia de selección de rasgos de espacios y posesiones en el interior de la casa familiar

b	Hay una cocina, un espacio para comer, y un espacio para estar	625
e	Hay posesiones individuales y todos evitan tomar cosas del otro sin autorización	399
f	Hay un solo espacio donde se cocina, se come y se está	356
d	Hay una habitación para los hijos y una habitación para las hijas	285
g	Las posesiones están todas en el mismo lugar, y se van tomando según se necesiten	266
h	Sólo objetos muy preciados tienen un solo dueño	259
a	Cada miembro de la familia tiene su propia habitación	249
i	Hay un solo espacio donde todos comen y duermen	95
j	Constantemente hay riñas respecto a la posesión de algún objeto	75
c	Hay empleados que se encargan de realizar las tareas domésticas	28

Como puede verse, la situación más frecuente (63%) es la de separación de espacios para cocinar, para comer y para estar, y, con menor incidencia, espacios dedicados a dormir, asignados por sexo. También es frecuente que las posesiones sean comunes, excepto por aquellos objetos muy preciados. Situaciones en donde el espacio es compartido por todos para todas las actividades y las posesiones son causa de riñas, que representan el extremo bajo de la escala, son menos frecuentes, así como lo son situaciones en que cada integrante de la familia goza de su propio espacio, y las tareas domésticas son realizadas por empleados ajenos a la familia, que representan el extremo alto de la escala.

La segunda pregunta fue:

¿Cuál(es) de los siguientes conceptos describen mejor el interior de su casa?

Y se proporcionan diez opciones que describen el orden que impera en el interior de la casa, en particular el tratamiento hacia los libros y materiales escolares. La Tabla 39 muestra la incidencia de selección de rasgos que describen el orden en la casa del sujeto. Obtuvimos 2286 selecciones, 2.3 selecciones, en promedio, por sujeto.

Como puede verse, nuevamente aquí la situación intermedia es la más frecuente, con una ligera diferencia hacia el tratamiento de libros y materiales escolares; 45% seleccionó la opción que menciona ‘un lugar’ para estos materiales, mientras que 39% seleccionó la opción del ‘cambio de lugar según las necesidades’. Situaciones como ‘pulcritud’, que representa el extremo alto de la escala, o ‘caos’ que representa el extremo bajo de la escala, son favorecidas por un porcentaje muy bajo de la población.

Tabla 39
Incidencia de selección de rasgos que describen el orden en el interior de la casa

d	Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.	540
c	Libros y materiales escolares ordenados y en su lugar	451
e	Libros y materiales escolares cambiando de lugar según las necesidades	393
b	Orden riguroso. Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar	335
f	En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo	314
a	Pulcritud.	68
i	Frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo	58
h	Libros y materiales escolares corriendo el riesgo de dañarse o perderse	52
g	Tendiendo al desorden. Más cosas fuera de su lugar que cosas en su lugar	44
j	Caos. Encontrar un objeto puede tomar horas, o no encontrarse nunca.	31

La tercera pregunta fue:

¿Cuál(es) de las siguientes opciones describe mejor su percepción de la casa familiar?

Y se proporcionan diez opciones que describen distintos sentimientos referidos a la estancia en la casa familiar. La Tabla 40 muestra la incidencia de selección de opciones que describen los sentimientos del sujeto hacia la casa familiar. Obtuvimos 2284, 2.3 selecciones, en promedio, por sujeto.

Tabla 40
Incidencia de selección de opciones que describen los sentimientos del sujeto hacia la casa familiar

d	El interior de la casa le brinda un sentimiento de amparo y seguridad	592
c	Se siente lo suficientemente cómodo en la casa como para pasar más tiempo dentro de ella que fuera	463
b	El espacio asignado a cada miembro es suficiente y se mantiene ordenado	441
e	La casa es pequeña pero incluye espacios exteriores (huerta, jardín, etc.) donde se puede jugar y pasar el rato con los amigos	408
f	La casa es tan pequeña que puede considerarse como un solo espacio común	144
a	La casa es tan amplia que los miembros de la familia se encuentran en el mismo espacio sólo cuando la intención es esa	76
h	Cuando está dentro de la casa, va de un espacio a otro sin encontrarse realmente cómodo en ninguna parte	57
i	La casa carece de ventilación suficiente y brinda una impresión de encierro	46
g	La familia es tan numerosa, y/o el desorden es tal, que da la impresión de estar atestada	31
j	La casa lo oprime tanto que en cuanto entra está pensando en cómo salir	26

Como puede verse, casi 60% de la población se siente cómodo en casa, y la situación de una casa demasiado espaciosa pero sin gran atractivo, o demasiado pequeña que resulta opresiva, fueron favorecidas por porcentajes bajos de la población.

Experiencias más allá del vecindario

Este elemento en la vida de los sujetos se abordó a través de una sola pregunta que quedó planteada así:

Seleccione la(s) opción(es) que describa su experiencia más allá del vecindario inmediato, al terminar la secundaria:

Y se le proporcionan diez opciones que describen distintos desplazamientos más allá del vecindario inmediato. La Tabla 41 muestra la incidencia de selección de opciones. Como puede verse, las opciones más favorecidas (e, f) con casi la mitad de la población, describen desplazamientos hacia ciudades cercanas a su lugar de origen, y dentro de su estado de origen. Las opciones que describen desplazamientos menos amplios (g, h, i) fueron favorecidas por porcentajes menores (entre 40 y 23%) de la población. Aquellas opciones que describen desplazamientos mayores (c, d) pero aún dentro del país fueron favorecidas por un tercio de la población. Opciones extremas (a, b por el lado alto y j por el lado bajo) son favorecidas por menos del 10% de la población.

Tabla 41

Incidencia de selección de opciones que describen la experiencia del sujeto más allá del vecindario

f	Desplazamientos a ciudades cercanas a su lugar de origen	499
e	Desplazamientos dentro de su estado de origen	463
i	Recorridos por los alrededores del pueblo o colonia donde vivió su infancia	383
d	Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen	346
c	Viajes a otros estados de nuestro país, lejanos a su estado de origen	303
h	Desplazamientos a colonias cercanas a la colonia donde vivió su infancia	258
g	Desplazamientos a colonias lejanas a la colonia donde vivió su infancia	233
j	Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato	88
b	Viajes al extranjero cercano, a países vecinos a México	73
a	Viajes al extranjero lejano, al norte, sur, este u oeste del planeta	42

Los datos obtenidos a través de esta pregunta describen una población relativamente confinada a los alrededores de su estado de origen.

Contacto con lengua en uso y usos de la lengua

Este elemento en la vida de los sujetos se abordó a través de una sola pregunta, pero de gran alcance y complejidad.

Usando las claves que se le proporciona, especifique:

En la primera columna, cuáles miembros de la familia realizan la actividad indicada, de acuerdo con la clave (C1)

En la segunda columna, marque sólo la(s) actividad(es) que usted realiza, indicando la frecuencia, según la clave (C2)

En la tercera columna, especifique el grado de su preferencia por la actividad, según la clave (C3)

Al sujeto se le brindan, agrupadas en 6 tipos, 39 actividades que implican ya sea un contacto con información representada lingüísticamente, o un uso de la lengua. Como se entiende en la pregunta, el sujeto debe asignar tres calificaciones a cada una de estas actividades. Entonces, esta pregunta implica 108 calificaciones o datos por sujeto. En vista de la amplitud y complejidad de los datos obtenidos, optamos por reportarlos en grupos por tipo de actividad.

Comenzamos por las calificaciones respecto a los integrantes de la familia que realizan las actividades, y comentamos primero aquellas actividades incluidas bajo el tipo *ESCUCHAR*. La Tabla 42 muestra las incidencias en la calificación de estas actividades de acuerdo a los integrantes de la familia que las realizan.

Tabla 42
Incidencias en la calificación de actividades de ESCUCHAR de acuerdo a los integrantes de la familia que la realizan

		Toda o casi toda la familia	Adultos (mujeres y varones)	Los varones adultos	Las mujeres adultas	Los niños y las niñas	Los niños	Las niñas	Un integrante de la familia
<i>ESCUCHAR:</i>		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Música clásica	210	110	27	22	4	1	3	89
2	Música romántica	319	153	31	92	6	1	10	70
3	Música actual	482	59	38	31	98	12	20	77
4	Hip-hop o rap	119	28	35	12	38	37	7	118
5	Música rock de los 60's en adelante	177	97	43	12	16	10	1	83
6	Música tropical o rítmica	159	126	26	28	13	3	4	59
7	Noticias en la radio	269	170	33	27	4	2	3	80

Las mayores incidencias aquí se muestran en 'toda la familia escuchando música actual (48%) o romántica (40%), o escuchando noticias en la radio (27%).

Incidencias que rebasan 10% de las poblaciones son 'adultos escuchando noti-

cias en la radio (17%), o música romántica (15%) o escuchando música clásica (11%) y 'un integrante de la familia escuchando música hip-hop o rap (12%)'.

Respecto a las actividades incluidas bajo el tipo *LEER*, la Tabla 43 muestra las incidencias en la calificación de estas actividades de acuerdo a los integrantes de la familia que las realizan.

Tabla 43

Incidencias en la calificación de actividades de LEER de acuerdo a los integrantes de la familia que la realizan

		Toda o casi toda la familia	Adultos (mujeres y varones)	Los varones adultos	Las mujeres adultas	Los niños y las niñas	Los niños	Las niñas	Un integrante de la familia
<i>LEER</i>		1	2	3	4	5	6	7	8
18	Novelas ilustradas	139	73	12	45	19	5	4	72
19	Revistas de moda y variedades	131	57	15	107	21	2	37	68
20	La sección deportiva en el periódico	95	56	156	5	8	25	1	93
21	La sección de sociales en el periódico	77	66	46	11	3	1	5	65
22	La sección de política en el periódico	92	81	73	2	0	0	1	63
23	La nota roja en el periódico	66	56	26	3	0	1	0	49
24	Revistas de política	59	55	36	5	1	1	2	62
25	Novelas	169	60	11	84	8	3	8	80
26	Historias cortas o cuentos	181	54	24	18	117	49	31	73
27	Sobre temas de ciencia o tecnología	176	80	50	13	26	11	3	119
28	Sobre temas históricos	151	67	29	8	21	4	3	93
29	Poesía	126	45	14	22	25	4	14	125

Como puede verse, las mayores incidencias se encuentran en ‘adultos leyendo historias cortas o cuentos (18%), ciencia o tecnología (18%), y novelas (17%), temas históricos (15%), novelas ilustradas (14%), revistas de moda y variedades (13%) y poesía (13%)’. ‘Varones adultos leyendo la sección deportiva del periódico’ alcanzan 16% de incidencia. Con porcentajes muy cercanos al 10% se encuentra ‘un integrante leyendo poesía’, ‘un integrante leyendo ciencia o tecnología’ y ‘niños y niñas leyendo historias cortas o cuentos’. Ninguna actividad alcanza el 20% de incidencia.

Tabla 44

Incidencias en la calificación de actividades de CONVERSAR de acuerdo a los integrantes de la familia que la realizan

		Toda o casi toda la familia	Adultos (mujeres y varones)	Los varones adultos	Las mujeres adultas	Los niños y las niñas	Los niños	Las niñas	Un integrante de la familia
<i>CONVERSAR</i>		1	2	3	4	5	6	7	8
30	Con otros miembros de la familia	744	53	16	16	8	2	2	20
31	Con amigos	630	49	28	13	47	15	6	52
32	Por el teléfono	387	85	17	20	10	5	7	51
33	Chatear en internet	179	75	49	22	62	15	12	128

Respecto a las actividades incluidas bajo el tipo *CONVERSAR*, la Tabla 44 muestra las incidencias de calificación de estas actividades. Como puede verse, el grueso de la incidencia se da en ‘la familia conversando con la familia (74%), o

con amigos (63%), o por teléfono (39%)'. Con una incidencia más baja (18%), encontramos a 'toda la familia chateando por internet', y con 13% a 'un integrante de la familia chateando por internet'. El resto de las incidencias se encuentran por debajo del 10%.

Tabla 45

Incidencias en la calificación de actividades de *ESCRIBIR* de acuerdo a los integrantes de la familia que la realizan

		Toda o casi toda la familia	Adultos (mujeres y varones)	Los varones adultos	Las mujeres adultas	Los niños y las niñas	Los niños	Las niñas	Un integrante de la familia
<i>ESCRIBIR</i>		1	2	3	4	5	6	7	8
34	Escribir reportes científicos	74	36	18	2	18	4	4	78
35	Escribir cuentos o novelas	71	27	5	4	24	5	7	89
36	Escribir poemas	104	26	15	13	11	4	14	141

Respecto a las actividades incluidas bajo el tipo *ESCRIBIR*, la Tabla 45 muestra las incidencias de calificación de estas actividades. Como puede ver-se, la mayor incidencia, que no es muy alta (14%) se da en 'un integrante de la familia escribiendo poemas', y curiosamente, con 10%, 'todos o casi todos los integrantes de la familia escribiendo poemas'. El resto de las incidencias tuvieron valores por debajo del 10%.

Respecto a las actividades incluidas en el tipo *VER EN TELEVISIÓN*, la Tabla 46 muestra las incidencias de calificación de estas actividades.

Tabla 46

Incidencias en la calificación de actividades de *VER EN TELEVISIÓN* de acuerdo a los integrantes de la familia que la realizan

		Toda o casi toda la familia	Adultos (mujeres y varones)	Los varones adultos	Las mujeres adultas	Los niños y las niñas	Los niños	Las niñas	Un integrante de la familia
<i>VER EN LA TELEVISIÓN</i>		1	2	3	4	5	6	7	8
8	Telenovelas	449	98	18	160	5	1	13	42
9	Programas musicales	337	89	49	28	49	7	24	84
10	Programas de concursos	250	60	13	15	25	6	4	47
11	Documentales históricos	221	74	37	11	8	5	4	66
12	Documentales de la vida silvestre	294	61	28	10	20	10	3	65
13	Documentales sobre el planeta tierra	275	59	23	14	23	5	3	74
14	Documentales sobre el universo	222	58	26	15	16	5	2	66
15	Noticieros	483	167	42	26	5	0	0	38
16	Películas (programadas o rentadas)	557	49	29	24	21	9	4	16
17	Deportes	324	74	147	8	19	25	1	71

Como puede verse, las mayores incidencias se dan en ‘toda la familia viendo películas programadas o rentadas (56%), o noticieros (48%), o telenovelas (45%)’. Del 33% al 22% de los sujetos ubicaron a toda la familia viendo toda la gama de tipos incluidos. Parece más bien como si ‘la familia sentada ante la televisión’ fuese un fenómeno frecuente en cuando menos una de cada cuatro familias. Otras incidencias mayores del 10% fueron ‘adultos viendo noticieros (18%) y ‘varones adultos viendo programas deportivos (15%)’. Ya en este punto nos resulta familiar la idea de los varones ligados a los deportes.

Finalmente, comentamos sobre las actividades incluidas en el tipo OTRAS. Estas actividades fueron sugeridas por los sujetos que participaron en la prueba piloto. Si bien estas actividades no necesariamente implican contacto o uso de la lengua, sí hay garantía de que una parte importante de la información contactada está representada lingüísticamente. Un ejemplo interesante en la insistencia de los sujetos por incluir estas actividades fue que ‘no es lo mismo chatear por internet que navegar en internet’.

La Tabla 47 muestra la incidencia de calificación asignada a cada actividad. La mayor incidencia se observa en ‘niños y niñas haciendo la tarea (23%)’ aunque, curiosamente, esta incidencia es muy similar a aquella con ‘toda la familia haciendo la tarea de la escuela’ (22%). La opción ‘toda la familia navegando en internet’ alcanza 22%, y las opciones ‘un integrante navegando en Internet’ y ‘un integrante tocando un instrumento musical’ rebasan el 10%. Las demás incidencias no rebasan el 10%.

Tabla 47

Incidencias en la calificación de OTRAS actividades de acuerdo a los integrantes de la familia que la realizan

		Toda o casi toda la familia	Adultos (mujeres y varones)	Los varones adultos	Las mujeres adultas	Los niños y las niñas	Los niños	Las niñas	Un integrante de la familia
Otras		1	2	3	4	5	6	7	8
37	Navegar en internet	220	87	66	23	82	23	16	141
38	Tocar un instrumento musical	112	36	34	12	28	15	7	133
39	Hacer la tarea de la escuela	227	72	59	17	233	36	26	84

Percepción subjetiva de usos de la lengua y frecuencia de uso

Como puede verse en la página 11 del Cuestionario de Vida, usando la misma lista de actividades de contacto con información representada lingüísticamente, el sujeto debía calificar cada una de estas actividades respecto a la frecuencia con la que él mismo realiza la actividad, para lo cual se le proporcionó una tabla de calificación, como se muestra en la Tabla 48a, y debía calificar la actividad respecto a su preferencia por ella, usando una tabla que se muestra en la Tabla 48b.

Tabla 48a Base para calificar la frecuencia	
Más de 20 hs a la semana	5
Entre 20 y 10 hs a la semana	4
Entre 20 y 10 hs al mes	3
Entre 20 y 10 hs al semestre	2
Entre 20 y 10 hs al año	1

Tabla 48b Base para calificar la preferencia	
Me gusta mucho	2
Me gusta	1
No me gusta	0
Me disgusta	-1

Las incidencias de estas calificaciones se muestran en la Tabla 48 para las actividades de tipo ESCUCHAR. Respecto a las frecuencias, es interesante notar la tendencia de los sujetos hacia la moderación más que a la exageración, con las mayores incidencias en la

calificación 'NUNCA', para todas las opciones exceptuando a la '*música actual*' (cualquier cosa que esto sea). Esta opción muestra las frecuencias más altas: es escuchada por 23% de la población más de 20 horas a la semana, y por 30% de la población entre 20 y 10 horas a la semana, mientras que solamente el 17% de la población declara no escuchar nunca este tipo de música. La '*música romántica*' que ocupa el segundo lugar en frecuencia, alcanza su máximo de 19% de la población escuchándola entre 20 y 10 horas a la semana, y 36% de la población declara no escucharla nunca.

Tabla 48

Incidencias en la calificación de actividades del tipo ESCUCHAR de acuerdo a FRECUENCIA de realización y PREFERENCIA del sujeto por la actividad

		Más de 20 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs al mes	Entre 20 y 10 hs al semestre	Entre 20 y 10 hs al año	NUNCA	MUY PREFERIDA	PREFERIDA	NO PREFERIDA	RECHAZADA
		5	4	3	2	1	0	2	1	0	-1
<i>ESCUCHAR</i>											
1	Música clásica	38	82	109	79	124	546	94	248	490	144
2	Música romántica	95	193	163	89	83	356	220	327	340	87
3	Música actual	227	297	177	67	43	168	504	245	198	27
4	Hip-hop o rap	86	107	116	58	66	545	193	202	470	112
5	Música rock de los 60's en adelante	77	97	112	64	71	557	176	210	492	99
6	Música tropical o rítmica	27	64	95	58	113	623	62	193	540	179
7	Noticias en la radio	63	106	113	76	112	508	62	269	467	179

Respecto a las preferencias, puede observarse una tendencia similar, con más de la mitad de la población declarando que la '*música actual*' le es muy agradable y 33% de la población declarando que la música romántica le es agradable. Asimismo, es notable la tendencia a declarar como 'no preferidas' todas las demás opciones, una calificación que concentra grandes porciones de la población.

Música clásica	0.689
Música romántica	0.663
Música actual	0.626
Hip-hop o rap	0.773
Música rock de los 60's en adelante	0.785
Música tropical o rítmica	0.689
Noticias en la radio	0.637

Las correlaciones entre frecuencias y preferencias, que se muestran en la Tabla 48c, son muy altas, debido a que los sujetos (como todo el mundo) tienden a hacer más frecuentemente aquello que más les gusta. Estos valores indican, además, que los sujetos respondieron esta parte del cuestionario con dedicación e ingenuidad, a pesar de que requería mucho tiempo y podría haber sido muy tedioso hacerlo.

De no ser por la fuerte ambigüedad encerrada en el término '*música actual*' estos resultados indicarían que los sujetos están decidiendo sobre lo que escuchan y la frecuencia con la que lo escuchan, con base en sus preferencias. Sin embargo, es posible que esta declaración de preferencia se refiera sólo a aquello que 'tocan en la estación de radio que siempre escucho', o que la música que escuchan no es de ninguno de los tipos especificados en las otras opciones, y los sujetos simplemente optaron por '*música actual*' como una descripción segura de la música que escuchan.

Son también interesantes las declaraciones que favorecen tipos de música impopulares, como el hip-hop (o rap), y la música rock de los sesentas, con un 20% de la población manteniéndose fiel a estos tipos de música que además muestran los coeficientes de correlación más altos entre preferencia y frecuencia. En contraste, casi 35% de la población asigna valores positivos en preferencia por la música clásica, aún cuando la frecuencia con que la escuchan sea relativamente baja.

Por último, sorprende la incidencia de calificaciones positivas, tanto para la preferencia como para la frecuencia (30%), para la opción 'noticias en la radio'. En un estudio posterior sería interesante determinar si los sujetos que declaran esta preferencia y frecuencia provienen del campo, o, como nos ha sido comentado, las noticias en la radio pueden ser más completas e imparciales que aquellas transmitidas por la televisión abierta.

En la Tabla 49 se muestran las incidencias de calificación de frecuencia y preferencia respecto a aquellas actividades incluidas bajo el rubro LEER. Notablemente, grandes porciones de la población (de la mitad hasta casi el 80%) optaron por NUNCA para describir la frecuencia con la que leen textos de los tipos descritos. En particular, los textos sobre política, la nota roja y la sección de sociales del periódico fueron los más descartados, y fueron evaluados negativamente por grandes porciones de la población.

Una porción significativa de la población (30%), sin embargo, calificó positivamente la frecuencia y la preferencia de la lectura de textos sobre temas de ciencia y tecnología, de historia, y narraciones cortas. La poesía logró una incidencia alta en las preferencias, pero, infortunadamente, la frecuencia de lectura de textos poéticos logró valores bajos. Lo mismo sucede con narraciones largas (novelas), que muestran una alta preferencia pero una baja frecuencia. Esta discrepancia puede deberse a la baja presencia de este tipo de textos

en el entorno de los sujetos y muy probablemente la frecuencia de su lectura aumentaría si la presencia fuese mayor.

Tabla 49

Incidenias en la calificación de actividades del tipo LEER de acuerdo a FRECUENCIA de realización y PREFERENCIA del sujeto por la actividad

		Más de 20 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs al mes	Entre 20 y 10 hs al semestre	Entre 20 y 10 hs al año	NUNCA						
		5	4	3	2	1	0	MUY PREFERIDA	PREFERIDA	NO PREFERIDA	RECHAZADA		
<i>LEER</i>		5	4	3	2	1	0	2	1	0	-1		
18	Novelas ilustradas	15	58	115	73	107	612	72	216	566	124		
19	Revistas de moda y variedades	19	64	112	97	103	584	107	202	541	127		
20	La sección deportiva en el periódico	28	69	117	77	109	579	130	190	527	129		
21	La sección de sociales en el periódico	9	28	84	52	77	730	28	128	665	156		
22	La sección de política en el periódico	16	36	83	52	77	716	33	121	648	174		
23	La nota roja en el periódico	13	27	52	47	64	777	33	98	690	157		
24	Revistas de política	9	20	60	50	64	777	22	77	706	174		
25	Novelas	26	89	115	74	87	588	131	192	557	98		
26	Historias cortas o cuentos	36	89	158	125	99	473	161	300	454	59		
27	Sobre temas de ciencia o tecnología	37	94	156	124	74	493	189	254	474	58		
28	Sobre temas históricos	24	62	132	96	68	597	111	218	553	92		
29	Poesía	29	69	92	96	93	600	146	188	549	91		

En la Tabla 50 se muestran las incidencias de calificación de frecuencia y preferencia de las actividades incluidas bajo el rubro CONVERSAR. Notablemente, alrededor de la mitad de la población encuentra placenteras las conversaciones cara-a-cara, con la familia o con los amigos, sobre aquellas por teléfono (oído-a-oído), o por internet (por escrito), una incidencia que se correlaciona fuertemente con la frecuencia de realización de este tipo de conversaciones.

Tabla 50

Incidenias en la calificación de actividades del tipo CONVERSAR de acuerdo a FRECUENCIA de realización y PREFERENCIA del sujeto por la actividad

		Más de 20 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs al mes	Entre 20 y 10 hs al semestre	Entre 20 y 10 hs al año	NUNCA						
		5	4	3	2	1	0	MUY PREFERIDA	PREFERIDA	NO PREFERIDA	RECHAZADA		
<i>CONVERSAR</i>		5	4	3	2	1	0	2	1	0	-1		
30	Con otros miembros de la familia	275	246	177	83	35	165	436	311	200	11		
31	Con amigos	241	288	175	87	31	156	539	227	183	7		
32	Por el teléfono	63	123	183	112	91	407	242	271	412	42		
33	Chatear en internet	79	133	189	94	72	410	311	215	402	38		

Estas altas incidencias, sin embargo, pueden ser engañosas, porque la otra mitad de la población no califica tan alto su preferencia por las conversaciones cara-a-cara. Como

puede verse, alrededor de 20% de la población no gusta de estas conversaciones, y alrededor de la mitad de la población gusta de conversar por teléfono o chatear por internet, aunque la correlación de estas preferencias con las frecuencias de realización no se exprese tan claramente como en el grupo anterior.

Estas discrepancias en las preferencias de los sujetos pueden estar relacionadas con el ambiente, urbano o rural, donde se desarrollan los sujetos, en vista de que no sólo la presencia sino la familiaridad con el teléfono (incluyendo los celulares), así como también la oportunidad de acceso a internet, son mucho más intensas en los ambientes urbanos que en los rurales.

En la Tabla 51 se muestran las incidencias de calificación de frecuencia y preferencia para las actividades incluidas bajo el rubro ESCRIBIR. Como puede verse, 65% de la población declara que no encuentra placentero escribir reportes científicos o cuentos o novelas. Alrededor del 72% de la población declara, además, no hacerlo nunca. Los sujetos que gustan mucho de realizar estas actividades no alcanzan el 10% de la población, y alrededor de 13% declara que simplemente le gusta. Porcentajes muy bajos, siempre menores al 10% declaran realizar estas actividades con alguna frecuencia.

La creación de poemas, si bien sigue las mismas tendencias de calificación de las otras dos actividades descritas, éstas son ligeramente más benignas, con 13% de la población dedicando algún tiempo a crear poemas, y 30% declarando que gusta de la actividad.

Tabla 51

Incidencias en la calificación de actividades del tipo ESCRIBIR de acuerdo a FRECUENCIA de realización y PREFERENCIA del sujeto por la actividad

ESCRIBIR		Más de 20 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs al mes	Entre 20 y 10 hs al semestre	Entre 20 y 10 hs al año	NUNCA	MUY PREFERIDA	PREFERIDA	NO PREFERIDA	RECHAZADA
		5	4	3	2	1	0	2	1	0	-1
34	Escribir reportes científicos	12	28	65	58	96	721	39	145	651	141
35	Escribir cuentos o novelas	9	28	61	59	87	736	76	122	655	124
36	Escribir poemas	23	43	84	74	131	625	141	165	563	108

Este fuerte rechazo a la construcción de textos escritos se corrobora en otras secciones del Cuestionario de Vida que solicitan calificación respecto a preferencias por esta actividad. Por ejemplo, en la página 15 se les pide que califiquen la actividad de *‘Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo’* con base en su preferencia por esta actividad. En este caso, la calificación debe variar de 4 ‘me gusta mucho’, a -1, ‘me disgusta’. La Tabla 51a muestra las incidencias de calificación a esta pregunta.

Tabla 51a					
Incidencias de calificación sobre preferencia por la actividad					
<i>‘Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo’</i>					
4	3	2	1	0	-1
1	0	114	531	84	249

En vista de que el grado de preferencia aquí es más detallado, la calificación ‘1’, considerada como baja, es favorecida por la mitad de la población, mientras que 25% opta por ‘-1’, declarando abiertamente su rechazo.

De tal manera que el rechazo hacia la construcción de textos escritos por una gran porción de la población es un hecho. La explicación a este rechazo parece derivar desde dos vertientes: en primer lugar está la alta dificultad de procesamiento, desde la articulación, la ortografía, y la sintaxis (con todas las reglas de concordancia), hasta la selección lexical y de instrumentos de cohesión, así como las implicaciones de consistencia y coherencia a través del texto. En segundo lugar está el inevitable compromiso con lo expresado, en vista de que queda registrado de forma relativamente indeleble. Estas características del texto escrito contrastan con las construcciones verbalizadas donde hay oportunidad de reformular, regresar en el texto y reconstruirlo, tartamudear, etcétera. Una tercera vertiente que contribuye al rechazo radica en que los propios maestros en las escuelas primarias y secundarias son víctimas del mismo, por los mismos motivos. Además, les resulta tedioso y ‘no encuentran el tiempo’ para calificar detalladamente, y sobre todo *corregir*, los escritos de sus alumnos, y explicarles en tiempo de clase, las innumerables reglas de ortografía y sintaxis que han violado al crear sus textos.

En la Tabla 52 se muestran las incidencias de frecuencia y preferencia para las actividades incluidas bajo el rubro VER EN TELEVISIÓN. Como puede verse, los programas de

Tabla 52

Incidencias en la calificación de actividades del tipo VER EN TELEVISIÓN de acuerdo a FRECUENCIA de realización y PREFERENCIA del sujeto por la actividad

		Más de 20 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs al mes	Entre 20 y 10 hs al semestre	Entre 20 y 10 hs al año	NUNCA	MUY PREFERIDA	PREFERIDA	NO PREFERIDA	RECHAZADA
		5	4	3	2	1	0	2	1	0	-1
8	Telenovelas	113	225	158	61	81	341	151	332	341	154
9	Programas musicales	90	182	213	116	63	315	370	251	316	39
10	Programas de concursos	31	96	121	81	70	581	121	208	556	93
11	Documentales históricos	33	94	145	84	64	560	126	253	526	73
12	Documentales de la vida silvestre	42	100	162	111	76	489	214	252	469	41
13	Documentales sobre el planeta tierra	43	106	151	113	66	500	213	248	476	40
14	Documentales sobre el universo	44	98	123	98	65	550	185	218	521	48
15	Noticieros	92	192	209	103	62	320	165	403	344	65
16	Películas (programadas o rentadas)	93	191	220	99	62	314	388	236	333	15
17	Deportes	84	151	185	114	68	378	289	240	368	71

concursos y los documentales de cualquier tipo gozan de poca preferencia por la mitad de la población que, además, declara no ver este tipo de programas nunca. Las calificaciones de la otra mitad de la población se distribuyen uniformemente a través de las opciones. Las telenovelas son favorecidas con altas frecuencias por casi 40% de la población, un

porcentaje muy similar al que las favorece con su preferencia y por cierto, un porcentaje muy similar a aquél que las rechaza y no las ve nunca. Así que, cuando menos en este caso, hay un contraste que justifica la división de la población en dos grupos distintos.

La misma discrepancia se muestra entre los porcentajes que favorecen a los documentales con su preferencia (casi la mitad de la población) y frecuencia de realización, y aquellas porciones que los rechazan y no los ven nunca. Será interesante ver en la próxima sección si las dos agrupaciones coinciden, de manera que aquellos que rechazan las telenovelas favorecen los documentales, y viceversa.

Finalmente, la Tabla 53 muestra las incidencias de calificaciones de frecuencia y preferencia por actividades incluidas bajo el rubro OTRAS. La actividad de tocar un instrumento musical se distingue de las otras dos, con una gran porción de la población declarando que no le gusta y que no lo hace nunca, y una porción más pequeña, entre 25 y 30% declarando que sí le gusta y que realiza esta actividad con alguna frecuencia.

Tabla 53
Incidencias en la calificación de OTRAS actividades de acuerdo a FRECUENCIA de realización y PREFERENCIA del sujeto por la actividad

		Más de 20 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs a la semana	Entre 20 y 10 hs al mes	Entre 20 y 10 hs al semestre	Entre 20 y 10 hs al año	NUNCA	MUY PREFERIDA	PREFERIDA	NO PREFERIDA	RECHAZADA
		5	4	3	2	1	0	2	1	0	-1
<i>OTRAS</i>											
37	Navegar en internet	107	183	237	95	54	303	373	263	320	17
38	Tocar un instrumento musical	49	53	97	67	77	633	167	153	593	63
39	Hacer la tarea de la escuela	199	289	174	55	41	219	196	452	224	97

Las calificaciones se distribuyen en forma relativamente uniforme a través de las alternativas cuando se trata de la opción ‘navegar en internet’ con un porcentaje muy bajo rechazándola. Lo mismo sucede con la actividad ‘hacer la tarea de la escuela’ con una concentración de calificaciones en la alternativa ‘preferida’ que indica un gusto por realizar esta actividad en una porción significativa de la población.

Materiales impresos en la casa familiar: cantidad, preferencia y tratamiento

Este componente en la vida del sujeto se abordó a través de tres preguntas. Las dos primeras usan la misma lista de materiales impresos, que se muestra en la Tabla 54. Se le solicita al sujeto que:

Seleccione la(s) opción(es) que describen materiales impresos presentes en su casa, además de materiales escolares obligatorios:

A la derecha de la lista hay siete columnas que especifican *cantidades* de estos materiales presentes en la casa familiar (más de veinte, entre diez y diecinueve, entre cinco y nueve, entre uno y cuatro, más de uno, uno y ninguno). Además, para ciertos tipos de materiales se brinda un renglón aparte para la opción ‘acumulados’ donde el sujeto puede especificar el caso de que, en su casa, acostumbren amontonar este tipo de materiales para desecharlos en montones, para venderlos o para intercambiarlos.

Tabla 54
Incidencias en cantidad de escritos de los tipos propuestos, en la casa familiar

		+ de 20	/10 y 19	/5 y 9	/1 y 4	+ de 1	1	0
1	Enciclopedias	0	0	1	1	465	242	270
2	Diccionarios	0	0	0	3	778	142	56
3	Novelas	80	88	130	306	6	2	366
4	Cuentos cortos	97	136	192	330	1	0	223
5	Libros de poesía	33	46	136	406	1	0	357
6	Libros de temas científicos	88	95	154	260	1	0	381
7	Revistas literarias (sueltas)	45	58	99	256	1	0	521
8	Revistas literarias (colecciones)	1	2	2	3	143	127	702
9	Revistas de ciencia (sueltas)	48	60	97	236	3	1	535
10	Revistas de ciencia (colecciones)	2	1	5	5	128	118	721
11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	41	45	67	222	2	3	600
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	2	1	3	8	107	101	758
13	Libros de cuentos infantiles	65	102	146	349	5	5	308
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	0	1	3	6	187	123	660
15	Periódicos de secciones múltiples (editoras)	0	0	0	1	211	121	647
16	Acumulados	0	0	0	0	4	180	795
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	0	0	0	0	150	107	722
18	Acumulados	0	0	0	0	2	110	867
19	Revistas de variedades (editoras)	0	1	0	0	235	84	660
20	Acumulados	0	0	0	0	2	188	790
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras)	0	0	1	1	182	114	682
22	Acumulados	0	0	0	0	3	145	832
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	0	0	0	0	85	79	815
24	Acumulados	0	0	0	0	1	54	925
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	0	0	1	0	210	124	645
26	Acumulados	0	0	0	0	2	147	831

La Tabla 54 muestra la incidencia de selección tanto de los materiales como de las cantidades de éstos presentes. Cada celda de esta Tabla muestra entonces una combinación del *tipo de material* con la *cantidad* presente.

A primera vista se aprecian zonas de concentración de incidencias con base en las cantidades presentes; sin embargo, conservando el orden original de la lista estas concentraciones no son tan perceptibles. Para ilustrarlas más claramente, reordenamos los tipos de materiales, como se muestra en la Tabla 54a. Se aprecia, en primer lugar, un conjunto de materiales que tienden a estar presentes en cantidades relativamente grandes (libros de poesía, libros de cuentos infantiles, cuentos cortos, novelas, libros de ciencia, revistas literarias, de ciencia, o sociológicas, históricas o políticas).

Tabla 54a
Grupos de incidencias por cantidad de materiales presentes en la casa familiar

		+ de 20	/ 10 y 19	/ 5 y 9	/ 1 y 4	+ de 1	1	0
5	Libros de poesía	33	46	136	406	1	0	357
13	Libros de cuentos infantiles	65	102	146	349	5	5	308
4	Cuentos cortos	97	136	192	330	1	0	223
3	Novelas	80	88	130	306	6	2	366
6	Libros de temas científicos	88	95	154	260	1	0	381
7	Revistas literarias (sueltas)	45	58	99	256	1	0	521
9	Revistas de ciencia (sueltas)	48	60	97	236	3	1	535
11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	41	45	67	222	2	3	600
2	Diccionarios	0	0	0	3	778	142	56
1	Enciclopedias	0	0	1	1	465	242	270
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	0	1	3	6	187	123	660
8	Revistas literarias (colecciones)	1	2	2	3	143	127	702
10	Revistas de ciencia (colecciones)	2	1	5	5	128	118	721
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	2	1	3	8	107	101	758
19	Revistas de variedades (editoras)	0	1	0	0	235	84	660
15	Periódicos de secciones múltiples (editoras)	0	0	0	1	211	121	647
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	0	0	1	0	210	124	645
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras)	0	0	1	1	182	114	682
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	0	0	0	0	150	107	722
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	0	0	0	0	85	79	815
16	Periódicos de secciones múltiples (editoras) Acumulados	0	0	0	0	4	180	795
22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) Acumulados	0	0	0	0	3	145	832
18	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.) Acumulados	0	0	0	0	2	110	867
20	Revistas de variedades Acumulados	0	0	0	0	2	188	790
26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes Acumulados	0	0	0	0	2	147	831
24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) Acumulados	0	0	0	0	1	54	925

Un segundo conjunto se conforma con materiales presentes en cantidades relativamente bajas (uno o dos). Este conjunto se divide en tres subconjuntos: (1) diccionarios y enciclopedias; (2) todos los tipos que implican colección: colecciones de libros de cuentos

infantiles, colecciones de revistas literarias, colecciones de revistas de ciencia, y colecciones de revistas sociológicas, históricas o políticas; y (3) revistas y periódicos temáticos, revistas de variedades, periódicos de secciones múltiples, cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes, y novelas ilustradas (vaquero, la novela semanal, etc.).

Un tercer conjunto se segrega con la acumulación de ciertos tipos de materiales, en cantidad de un solo título o casa editora.

Tipos de textos con alta incidencia en cantidades altas:

La Tabla 54b muestra las incidencias para los tipos de textos que describimos arriba dentro del grupo de alta incidencia. El tipo ‘cuentos cortos’ es el favorecido con la mayor incidencia. 75% de la población declara que hay más de un texto de este tipo en su casa, y de éstos, 43% declara que hay más de cinco. Éste es un hecho difícil de analizar porque no sabemos qué es lo que los sujetos están entendiendo por ‘cuentos cortos’ y si ese significado coincide con el nuestro. La falta de claridad en la tipificación se corroboró durante las sesiones de aplicación; en todas ellas, en el momento de responder esta parte del Cuestionario, alguien preguntó cuál era la diferencia entre ‘cuentos cortos’ y ‘cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes’ y todos ponían atención a la respuesta del

Tabla 54b
Tipos de textos con alta incidencia en cantidades altas

		Más de 5	Más de 1
4	Cuentos cortos	425	755
6	Libros de temas científicos	337	597
13	Libros de cuentos infantiles	313	662
3	Novelas	298	604
5	Libros de poesía	215	621
9	Revistas de ciencia (sueltas)	205	441
7	Revistas literarias (sueltas)	202	458
11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	153	375

aplicador, que consistía en poner ejemplos de uno (‘La zorra y el cocodrilo’, ‘La hormiga y la cigarra’) y del otro (‘Batman’, ‘Superman’, ‘La zorra y el Cuervo’, y así). Una vez sanjada esa duda, surgía la segunda pregunta sobre la diferencia entre ‘cuentos cortos’ y ‘libros de cuentos infantiles’, en vista de que los ejemplos brindados de ‘cuentos cortos’ parecían ‘cuentos infantiles’. Así que el aplicador explicaba que los ‘libros de cuentos infantiles’ tienen varios cuentos e ilustraciones y los ‘cuentos cortos’ vienen solos, y daba algunos ejemplos de cuentos cortos que no son infantiles, usando las revistas de ‘*Molino de Letras*’ estaban preparadas para regalárselas al final de la sesión. Para este momento, aún el aplicador tenía sus dudas sobre la definición de estos tipos de lecturas. Corroborando la ambigüedad descrita, 66% de la población declara que tiene más de un libro de cuentos infantiles. De tal manera que, a lo que parece, hemos de tomar como un hecho que los cuentos infantiles, ya sea solos o en libros, son el tipo de texto más común y en mayor cantidad en las casas de nuestros sujetos.

Los tipos de texto ‘novelas’ y ‘libros de poesía’ ocupan el segundo lugar de incidencia, cuando se trata de cantidades menores (más de uno sin llegar a 5), con porcentajes cercanos al 60%, mientras que los ‘libros de temas científicos’ (y aquí suponemos que son libros escolares de química, física y biología de la secundaria) ocupan el segundo lugar de

incidencia en cantidades mayores de 5. Las revistas de ciencia, literarias, de historia, sociología o política ocupan los últimos lugares de esta lista.

Tipos de textos con alta incidencia en cantidades bajas:

La Tabla 54c muestra los tipos de texto cuya presencia en la casa rara vez rebasa las cuatro unidades. Destacan los diccionarios y las enciclopedias que fueron seleccionados por una porción muy grande de la población: 92% declara la presencia de cuando menos un diccionario en casa, mientras que 70% declara la presencia de cuando menos una enciclopedia en casa. Este resultado era de esperarse, dado que *toda* la población ha superado ya la educación secundaria; más bien la pregunta aquí es cómo es que 6% de la población logró hacerlo *sin* un diccionario en casa.

Tabla 54c
Tipos de textos con alta incidencia en cantidades bajas

		+ de 1	1	Σ
2	Diccionarios	778	142	920
1	Enciclopedias	465	242	707
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	187	123	310
8	Revistas literarias (colecciones)	143	127	270
10	Revistas de ciencia (colecciones)	128	118	246
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	107	101	208
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	210	124	334
15	Periódicos de secciones múltiples (editoras)	211	121	332
19	Revistas de variedades (editoras)	235	84	319
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras)	182	114	296
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	150	107	257
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	85	79	164

Respecto a las colecciones, nuevamente las de cuentos infantiles logran la mayor incidencia, con 31% de la población declarando la presencia de cuando menos una colección de este tipo. Las colecciones de revistas literarias, de ciencia y de sociología, historia o política están presentes en las casas de alrededor de la cuarta parte de la población. Una incidencia muy similar

se muestra con las revistas y periódicos, novelas y cuentos ilustrados. Aquí, la mayor incidencia se muestra en los cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes, con 34% de la población declarando la presencia de cuando menos una edición (o título) de estas.

Tabla 54d
Tipos de textos con alta incidencia en cantidades bajas

		1
20	Revistas de variedades Acumulados	188
16	Periódicos de secciones múltiples (editoras) Acumulados	180
26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes Acumulados	147
22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) Acumulados	145
18	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.) Acumulados	110
24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) Acumulados	54

La Tabla 54d muestra las incidencias de acumulaciones de textos impresos en casa. Como puede verse, casi 20% de la población declara la presencia de estos cúmulos de revistas de variedades y periódicos de secciones

múltiples, mientras que casi 15% de la población declara esto mismo para cuentos ilustrados y revistas temáticas.

Tipos de texto con incidencia cero o ausencia

La Tabla 54d muestra los tipos de textos impresos ordenados, de menor a mayor, de acuerdo a la cantidad de sujetos que declaran ausencia total del tipo de texto en la casa familiar.

En primer lugar se encuentra ese pequeño porcentaje (6%) del que hablábamos arriba, que declara no tener un diccionario en casa, y en tercer lugar esta el 27% de la población declarando que en su casa no hay enciclopedias.

Tabla 54d
Tipos de textos con incidencia cero o ausencia

Diccionarios	56
Enciclopedias	270
Cuentos cortos	223
Libros de cuentos infantiles	308
Libros de poesía	357
Novelas	366
Libros de temas científicos	381
Libros de cuentos infantiles (colecciones)	660
Revistas literarias (sueltas)	521
Revistas de ciencia (sueltas)	535
Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	600
Revistas de variedades	660
Revistas temáticas (deportes, autos, etc.)	682
Revistas literarias (colecciones)	702
Revistas de ciencia (colecciones)	721
Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	758
Periódicos de secciones múltiples (editoras)	647
Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	722
Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	645
Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	815
Revistas de variedades (editoras) Acumulados	790
Periódicos de secciones múltiples (editoras) Acumulados	795
Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras) Acumulados	831
Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras) Acumulados	832
Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.) Acumulados	867
Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras) Acumulados	925

Entre 22% y 38% de la población declara que en su casa no hay cuentos cortos, ni libros de cuentos infantiles, ni libros de poesía, ni novelas, ni libros de temas científicos. Aunque

estos tipos de textos se ubican en la parte superior de la lista, lo que significa que estos porcentajes son de los más bajos, la ausencia es significativa; sobre todo en lo que respecta a novelas y libros de temas científicos: uno de cada 2.5 hogares carecen por completo de estos textos. Aún así, éstos son hogares con suficiente lengua escrita como para lograr que el joven sujeto haya terminado la secundaria y haya acreditado el examen de ingreso a la preparatoria. También llama la atención que el porcentaje de hogares con estas ausencias sea mayor, si bien ligeramente, de aquellos que carecen de libros de poesía, lo que indica una ligera preferencia por la poesía sobre la novela o los textos científicos.

Desde un poco más de la mitad de la población hasta casi el 70% de ésta declaran ausencia completa de revistas de todos los tipos, compradas individualmente ('sueltas'). En el extremo positivo están las revistas literarias, presentes en uno de cada dos hogares, mientras que en el extremo negativo están las revistas temáticas, presentes sólo en uno de cada tres hogares. Esto puede deberse al alto costo de las revistas temáticas y probablemente también a que no están tan disponibles.

Entre 70 y 75% de la población declara ausencia completa de colecciones de revistas literarias, de ciencia o de sociología, historia o política. Esto significa que aproximadamente la mitad de los hogares que adquieren este tipo de revistas no lo hacen de forma consuetudinaria y/o no dan seguimiento a los contenidos.

Ausencias más notables se muestran en los periódicos, especialmente en los temáticos, y en los cuentos y novelas ilustradas, especialmente éstas últimas.

Finalmente, encontramos la ausencia de acumulaciones de cualquier tipo de texto en la gran mayoría de los hogares. Los cúmulos menos ausentes son de revistas de variedades y periódicos de secciones múltiples que están presentes en poco más del 20% de los hogares.

Percepción subjetiva de materiales impresos:

Con 'percepción subjetiva' de materiales impresos nos referimos a la preferencia que los sujetos declaran con respecto a cada tipo de material impreso, de la lista que ya hemos venido mostrando y analizando.

La solicitud de calificación se planteó:

Califique cada opción de acuerdo a su preferencia por ésta, según la clave que se le proporciona

Con esta clave de preferencia:

PREFERENCIA	
Me gusta mucho	2
Me gusta	1
No me gusta	0
Me disgusta	-1

La Tabla 55 muestra las incidencias de calificación para cada uno de los tipos de texto de la lista brindada por el Cuestionario.

Tabla 55

Incidencias en calificación de acuerdo a la preferencia del sujeto por los tipos de textos propuestos

		2	1	0	-1
1	Enciclopedias	177	524	201	78
2	Diccionarios	96	616	119	149
3	Novelas	215	336	270	158
4	Cuentos cortos	273	456	175	75
5	Libros de poesía	232	329	263	155
6	Libros de temas científicos	198	388	284	109
7	Revistas literarias (sueltas)	115	317	396	152
8	Revistas literarias (colecciones)	83	230	509	157
9	Revistas de ciencia (sueltas)	161	316	383	119
10	Revistas de ciencia (colecciones)	120	230	502	126
11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	67	243	431	239
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	46	178	533	222
13	Libros de cuentos infantiles	153	387	285	155
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	110	228	495	147
15	Periódicos de secciones múltiples (editoras)	64	225	522	169
16	Periódicos de secciones múltiples (editoras) Acumulados	32	104	714	130
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	105	180	527	167
18	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.) Acumulados	41	78	739	121
19	Revistas de variedades (editoras)	103	220	531	126
20	Revistas de variedades (editoras) Acumulados	53	100	722	104
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras)	152	203	510	114
22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras) Acumulados	73	81	732	93
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	46	127	610	197
24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras) Acumulados	14	63	766	137
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	145	209	507	117
26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras) Acumulados	72	99	718	89

Para ilustrar más claramente patrones de incidencia, analizamos primero las calificaciones positivas, para lo cual sumamos las incidencias de las dos calificaciones positivas y reordenamos los tipos de materiales, como se muestra en la Tabla 55a.

Los ‘cuentos cortos’ se ubican entre los más favorecidos, con un 73% de la población calificándolos positivamente. Realmente, mientras más nos adentramos en el análisis de esta sección, más curiosidad sentimos por saber qué es lo que los sujetos concibieron como cuentos cortos, como para que tres de cada cuatro sujetos calificara este tipo de texto como ‘preferido’. Notablemente, los diccionarios y las enciclopedias muestran incidencias similares, de 70% o más de calificaciones positivas. Ningún otro tipo de texto muestra incidencias de preferencia tan altas como estos tipos.

Los libros, como grupo, sean de temas científicos, de poesía, novelas o de cuentos infantiles ocupan el segundo lugar en las preferencias, con incidencias de calificación positiva que van del 60 al 54%; es decir, poco más de uno de cada dos sujetos favorece a estos materiales con su preferencia.

Tabla 55a
Incidencias de calificación positiva para los tipos de textos propuestos

2	Diccionarios	712
1	Enciclopedias	701
4	Cuentos cortos	729
6	Libros de temas científicos	586
5	Libros de poesía	561
3	Novelas	551
13	Libros de cuentos infantiles	540
9	Revistas de ciencia (sueltas)	477
7	Revistas literarias (sueltas)	432
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras)	355
19	Revistas de variedades (editoras)	323
11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	310
10	Revistas de ciencia (colecciones)	350
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	338
8	Revistas literarias (colecciones)	313
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	224
15	Periódicos de secciones múltiples (editoras)	289
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	285
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	354
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	173
26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras) Acumulados	171
22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras) Acumulados	154
20	Revistas de variedades (editoras) Acumulados	153
16	Periódicos de secciones múltiples (editoras) Acumulados	136
18	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.) Acumulados	119
24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras) Acumulados	77

Las preferencias por las revistas son más bajas, con las revistas de ciencia y literarias (individuales) gozando de mayor preferencia (entre 48 y 43% declara preferirlas), y las revistas (individuales) de sociología, historia o política siendo las menos preferidas (31% declara preferirlas). Las colecciones de revistas de ciencia o literarias y de libros de cuentos infantiles también son preferidas por sobre aquellas de revistas de sociología, historia o política.

Aunque es una experiencia rara ver a un joven leyendo un periódico, poco menos del 30% de los sujetos declaró una preferencia por los periódicos, tanto de secciones múltiples como temáticos. Esto tal vez se deba a que están hablando de periódicos locales, que parecen tener mayor aceptación entre los jóvenes que los de circulación nacional. Otra explicación puede radicar en que estos jóvenes que declararon su preferencia son de mayor edad que los

14 o 15 años dominantes en la población. En este sentido, sería interesante determinar la correlación entre la edad de los sujetos y su preferencia por los periódicos.

Finalmente tenemos los textos ilustrados, ya sean de aventuras o superhéroes, con un 35% de la población declarando su preferencia, o novelas ilustradas, con una porción mucho menor de la población calificándolas positivamente (17%).

Respecto a las acumulaciones, es de notarse que las porciones de la población que las califican positivamente son muy similares a aquellas que declararon su propia presencia en la casa. Esto indica que los cúmulos no solamente están presentes sino que a los sujetos les parece bien que estén presentes.

Tabla 55b
Incidencias de calificación negativa para los tipos de textos propuestos

11	Revistas sociológicas, históricas o políticas (sueltas)	239
7	Revistas literarias (sueltas)	152
19	Revistas de variedades (editoras)	126
9	Revistas de ciencia (sueltas)	119
21	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras)	114
12	Revistas sociológicas, históricas o políticas (colecciones)	222
8	Revistas literarias (colecciones)	157
14	Libros de cuentos infantiles (colecciones)	147
10	Revistas de ciencia (colecciones)	126
23	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras)	197
25	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras)	117
15	Periódicos de secciones múltiples (editoras)	169
17	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.)	167
3	Novelas	158
5	Libros de poesía	155
13	Libros de cuentos infantiles	155
6	Libros de temas científicos	109
24	Novelas ilustradas (Vaquero, La Novela Semanal, etc.) (editoras) Acumulados	137
16	Periódicos de secciones múltiples (editoras) Acumulados	130
18	Periódicos temáticos (deportivos, de nota roja, etc.) Acumulados	121
20	Revistas de variedades (editoras) Acumulados	104
22	Revistas temáticas (deportes, autos, etc.) (editoras) Acumulados	93
26	Cuentos ilustrados de aventuras y/o superhéroes (editoras) Acumulados	89
2	Diccionarios	149
1	Enciclopedias	78
4	Cuentos cortos	75

En la Tabla 55b se muestran las incidencias de calificación negativa para los tipos de texto propuestos en el Cuestionario. Es importante notar que, con la calificación negativa (e. g. '-1') el sujeto está declarando un franco rechazo hacia el tipo de texto en cuestión, mientras que con la calificación neutral (e. g. '0') el sujeto está declarando que el tipo de texto en cuestión le es indiferente. Aquí se están tomando en cuenta solamente las calificaciones negativas y no así aquellas calificaciones 'neutrales' o de cero. Por eso es que estas incidencias no son exactamente inversas a aquellas positivas que veíamos arriba aunque el ordenamiento aparezca como tal.

Como puede verse, las incidencias de rechazo son mucho menores en general que aquellas con calificación positiva. Esto indica un sentimiento benigno hacia los textos en general que resulta en que el sujeto prefiere calificar neutralmente a los textos que expresar un rechazo hacia ellos.

Las mayores incidencias de calificación negativa se muestran en las revistas sociológicas, históricas o políticas, tanto individuales (24%), como en colecciones (22%). En este particular momento del análisis se hace patente la injusticia infringida a los temas sociales e históricos al colocarlos agrupados con los temas políticos, porque el sujeto puede estar calificando negativamente los temas políticos en particular pero el agrupamiento hace parecer que la calificación negativa se aplica también a los temas sociales o históricos. Es decir, puede ser que la sola presencia de la palabra 'político' provoque en el sujeto un rechazo que no se mostraría si los temas fueran solamente sociales o históricos. Aún así, no deja de ser notable la influencia del entorno (e. g. el componente negativo asociado con el significado de 'política' en la situación social actual de nuestro país) sobre las preferencias de los jóvenes sujetos que ocupan esta investigación, respecto a los tipos de textos escritos.

Todos los demás tipos de texto son rechazados por pequeñas porciones de la población que van del 10 al 15%. Excepciones esperadas, claro, por la reducida porción que los rechaza, son los 'cuentos cortos', rechazados por 7.5%, y las enciclopedias, rechazadas por 7.8% de la población.

Tratamiento de los materiales impresos en la casa familiar

Para abordar este tema, el Cuestionario planteó la siguiente solicitud:

Seleccione la(s) opción(es) que describan el espacio dedicado en su casa a materiales impresos, incluyendo materiales escolares.

La Tabla 56 muestra las incidencias de selección para las diez opciones proporcionadas por el Cuestionario. Debe recordarse que los sujetos podían seleccionar más de una opción, con lo cual el total de selecciones es mayor que el total de sujetos.

Como puede verse, las dos opciones más favorecidas, g y j, describen un tratamiento restringido para los materiales escolares exclusivamente, que, o bien se guardan en mochilas, o bien se colocan en un lugar fijo. Dada la alta incidencia de selección de estas

dos opciones, los sujetos parecen haber entendido que estas dos opciones se refieren solamente a materiales escolares. Aunque esto apuntaría hacia que las altas incidencias de selección pudieran ser meros efectos de la forma en que se plantea la opción, no es así. Lo que indica es que, en la enorme mayoría de los hogares, independientemente del tamaño de la casa y/o de los espacios disponibles, se da un tratamiento especial a los materiales escolares, debido a que estos materiales, justamente por ser escolares, implican, imponen una particular dinámica a su tratamiento en el hogar: deben ser usados consuetudinariamente, llevados a la escuela y traídos diariamente, deben ser mantenidos en buen estado, etcétera, a riesgo de reprobar el año u obtener calificaciones bajas. En este sentido, los materiales escolares se parecen mucho a los uniformes escolares que también reciben un tratamiento especial diferente del resto de la ropa en el hogar.

Las opciones d, e y f son similares en que hablan de ‘libros’, ‘periódicos’ y ‘revistas’ en forma muy general, y también se refieren vagamente a un espacio para éstos; un espacio que, usualmente, comparten con otros objetos. Aún así, en los hogares de los sujetos que optaron por estas descripciones (entre 26 y 34%), los materiales impresos reciben un tratamiento propio.

Tabla 56

Incidencias de selección de opciones sobre el tratamiento de materiales escritos en la casa familiar

g	Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y luego se colocan en un lugar fijo del espacio común de la casa	685
j	Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen	519
e	En el único espacio común hay uno o dos libreros pequeños donde los libros comparten espacio con periódicos y revistas	344
f	Periódicos y revistas se apilan en un lugar fijo del espacio común de la casa	290
d	Hay estantes en la sala donde los libros comparten espacio con figuras de porcelana, floreros, y otros adornos.	262
h	Hay algún periódico o alguna revista en sitios casuales, como abandonados ahí una vez que se leyeron	259
b	Cada recámara tiene un librero para los libros de su habitante y un escritorio donde éste puede estudiar o hacer la tarea	173
c	Hay libreros grandes en la sala y los integrantes de la familia leen, estudian o hacen la tarea ahí mismo.	169
i	En cajas o en bolsas se acumulan novelas ilustradas o cuentos, que eventualmente desaparecen, porque se intercambian o se venden	128
a	Hay una habitación completa dedicada a libros y revistas, con sillón(es) para leer y una mesa o escritorio grande para estudiar, o hacer la tarea.	99

Las opciones b y c describen un tratamiento más específico para los libros, en el caso de la opción c, los libreros están en un lugar común, mientras que en la opción b, los libreros están en cada recámara. Las incidencias aquí son ya bastante bajas, entre 16 y 17%.

La opción a, que ubicamos en el extremo positivo del tratamiento, describe un hogar con un espacio dedicado a libros y revistas, equipado para leer y trabajar ‘intelectualmente’ (una biblioteca o un estudio). 10% de la población declara gozar de esta facilidad.

Las opciones h e i describen situaciones especiales. 26% optó por la descripción de abandono casual de materiales impresos, y 13% de la población optó por la descripción de acumulaciones de novelas ilustradas o cuentos con fines diversos.

Educación formal

Tres páginas (14, 15 y 19) del Cuestionario de Vida se dedicaron a indagar sobre algunas características de educación formal (primaria y secundaria) que, por requisito, deben haber cursado todos los sujetos. Los aspectos abordados sobre la educación formal se enlistan a continuación, agrupados según (1) áreas de descripción de la escuela y actividades realizadas en ella, y (2) áreas de descripción de la percepción que el sujeto tiene de la escuela (e. g. cognitivos y psicológicos).

- a) *Tipo de escuela*
- b) *Ubicación de la escuela*
- c) *Infraestructura y equipo didáctico en la escuela*
- d) *Actividades realizadas en la escuela*

- e) *Percepción subjetiva de la escuela*
- f) *Percepción subjetiva de actividades realizadas en la escuela*
- g) *Percepción subjetiva de maestros en la escuela*
- h) *Descripción del maestro favorito*
- i) *Motivación para continuar con el nivel Preparatoria*

En todos los casos en donde fue pertinente, se duplicó la pregunta de forma que el sujeto respondiera para el nivel de primaria y para el nivel de secundaria independientemente.

Tipo de escuela

Este aspecto se refiere al carácter público o privado de la escuela a la que el sujeto asistió. La Tabla 57 muestra las incidencias del tipo de escuela, para el nivel de primaria y para el nivel de secundaria.

Como puede verse, la enorme mayoría de los sujetos cursó ambos niveles de educación formal en escuelas públicas. Menos del 10% los cursó en escuelas privadas, y hay una ligerísima tendencia a favorecer la educación privada en el nivel de primaria. Aún así, estas incidencias alcanzan a cubrir los requisitos mínimos para hacer las comparaciones en el desempeño lingüístico que resultan relevantes para los objetivos de esta investigación.

Es pertinente recordar que la institución donde se realizó el levantamiento de datos selecciona al 90% sus ingresantes con aplicando criterios mixtos que favorecen, por un lado, a aquellos postulantes de bajo nivel económico¹ y, pretendidamente, del medio rural², y por el otro, a aquellos estudiantes que, siendo de bajo nivel económico, obtienen las

¹ Todos los ingresantes son becados con alguno de cuatro tipos de becas para garantizar su rendimiento escolar en la mayor medida posible.

² En vista de que esta institución se dedica enteramente a disciplinas agronómicas.

mejores calificaciones en el examen de ingreso. El 10% restante se dedica a postulantes que resultan sobresalientes en el examen de admisión, pero, al pertenecer a familias con mayores recursos económicos, no resultan favorecidos con beca. Esta distribución del ingreso se está reflejando claramente en las incidencias mostradas en la tabla 57.

Ubicación de la escuela

Para abordar este aspecto, se hizo a los sujetos la siguiente solicitud:

La escuela primaria (P) o la escuela secundaria (S) estaba localizada en:

Y se les brindó una lista de opciones descriptivas para que seleccionaran aquella que mejor describiera el entorno de la escuela, con dos sitios de dictamen, uno para el nivel de primaria y otro para el nivel de secundaria. La Tabla 58 muestra las incidencias de selección de estas opciones.

Tabla 58
Incidencias de selección de opciones que describen el ambiente donde se encuentra la escuela

		PRIMARIA	SECUNDARIA
a	Un pueblo pequeño	289	183
b	Un pueblo de tamaño regular	381	428
c	Una ciudad de tamaño mediano en una zona de alto nivel económico	27	29
d	Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio	201	232
e	Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo	29	37
f	Una ciudad de gran tamaño en una zona de alto nivel económico	10	11
g	Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio	66	70
h	Una ciudad de gran tamaño en una zona de bajo nivel económico	5	5

Como puede verse, la mayor incidencia tanto en la primaria (38%) como en la secundaria (43%) se concentra en la opción (b), ‘un pueblo de tamaño regular’. La descripción podría resultar muy vaga de no ser porque el conjunto de opciones le brinda mayor definición. Las dos opciones que contienen la palabra ‘pueblo’ (en contraste con la palabra ‘ciudad’), abarcan dos tercios de la población, 67% para el nivel de primaria y 61% para el nivel de secundaria. La opción (d): ‘Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio’ obtiene 20% de incidencia para el nivel de primaria, y 23% para el nivel de secundaria.

El 20% restante se distribuye a través de las otras siete opciones, todas conteniendo la palabra ‘ciudad’, de manera más o menos uniforme, con la opción (g): ‘Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio’ siendo seleccionada por 7% de la población para ambos niveles de educación formal.

Infraestructura y equipo didáctico en la escuela:

Tabla 59

Incidencia de selección de opciones que describen infraestructura de las escuelas PRIMARIA y SECUNDARIA

		PRIMARIA	SECUNDARIA
11	Cada grupo académico con su propio salón	725	714
24	Salones de tamaño regular, techados con concreto, piso de cemento, pizarrón y mesa-bancos o pupitres	696	718
10	Estudiantes agrupados en grupos identificados por número y grado	621	652
18	Baños suficientes, siempre limpios	618	642
8	Patio amplio con sitios para sentarse a platicar	598	684
25	Un grupo y un salón por grado	540	492
23	Salones equipados sólo con pizarrón, tarima y escritorio para el maestro y mesa-bancos o pupitres para los alumnos	514	526
7	Tienda de alimentos preparados y bebidas	493	619
14	Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos	324	336
12	Varios grupos académicos por grado	316	385
26	Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades	312	319
5	Varias canchas deportivas para diferentes deportes	244	380
27	Un solo patio pequeño	244	175
16	Biblioteca con sitios para estudiar y leer	239	473
17	Biblioteca sólo para libros en préstamo	212	380
29	Baños insuficientes, siempre sucios	195	186
6	Cafetería	90	201
15	Salones equipados con multimedia	86	96
28	Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve	82	46
22	Salón de danza	70	165
20	Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla menor (flautas, guitarras, panderos, etc.)	65	187
19	Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas (electricidad, carpintería, impresión, costura, costura industrial, etc.)	60	495
1	Un auditorio grande equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora	59	136
13	Lockers o estantes para los estudiantes	49	75
3	Un auditorio grande para reuniones numerosas y equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora	24	56
2	Varios auditorios pequeños para realizar reuniones numerosas y equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora	23	57
4	Alberca	23	40
21	Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla mayor (piano, marimba, o algún tipo de teclado, batería, etc.)	14	52

Para abordar este aspecto de la escuela, se hizo a los sujetos la siguiente solicitud:

Seleccione la(s) opción(es) que describan elementos presentes en la escuela primaria (P) o en la escuela secundaria (S) a la que asistió:

En la Tabla 59 muestra la lista de opciones descriptivas y las incidencias de selección de cada opción, para la escuela primaria y para la escuela secundaria, ordenados de mayor a menor incidencia. Como puede verse, las incidencias son muy similares de manera que el ordenamiento, que se hizo con base en la escuela primaria, funcionó para la escuela secundaria, con excepción de los salones especializados de danza, música y talleres, en especial éstos últimos, y la mayor incidencia de auditorios en la escuela secundaria.

Los temas abarcan diversos aspectos estructurales de las escuelas. Para ilustrar las incidencias con mayor claridad abordaremos estos aspectos en agrupamientos referentes a un mismo tema, según los siguientes títulos:

- 1) Salones:
 - a) Equipamiento y comodidad
 - b) Especialización (talleres, música, etc.)
 - c) Cantidad de estudiantes y cantidad de grupos académicos.
- 2) Canchas deportivas y patios
- 3) Auditorios
- 4) Biblioteca
- 5) Cafeterías y expendios de alimentos
- 6) Baños
- 7) Otras facilidades

La Tabla 59a muestra las incidencias de las opciones que describen el equipamiento y comodidad de los salones.

Tabla 59a
Incidencia de selección de opciones que describen equipamiento y comodidad de los salones

		PRIMARIA	SECUNDARIA
24	Salones de tamaño regular, techados con concreto, piso de cemento, pizarrón y mesa-bancos o pupitres	696	718
23	Salones equipados con pizarrón, tarima y escritorio para el maestro y mesa-bancos o pupitres para los alumnos	514	526
14	Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos	324	336
15	Salones equipados con multimedia	86	96
28	Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve	82	46

Como puede verse, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias, la mayor incidencia se da en la descripción canónica del salón de clases. La diferencia entre las opciones 23 y 24 es la presencia de una tarima y un escritorio para el maestro, incluidos en

la opción 23. Aparentemente estas presencias son menos frecuentes, con poco más de la mitad de los sujetos seleccionándolas, mientras que los salones canónicos sin tarima ni escritorio para el maestro alcanzan incidencias de más de dos tercios de la población.

Respecto a la amplitud, iluminación y la protección contra el frío o el calor excesivos, las incidencias son notablemente menores, alcanzando poco más de un tercio de la población. Visto inversamente, dos tercios de la población no recuerdan los salones de clase ni de la primaria ni de la secundaria como buenos refugios contra las inclemencias del tiempo, ni tampoco como lugares cómodos, amplios o bien iluminados.

La Tabla 59b muestra las incidencias para los salones especializados en la escuela primaria y en la secundaria. En todos los casos propuestos, la incidencia es mayor en la escuela secundaria que en la primaria, si bien la diferencia es pequeña. Sobresale el caso de los salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas, con una incidencia de 50% en la escuela secundaria.

Tabla 59b

Incidencia de selección de opciones que describen la disponibilidad de salones especializados

		PRIMARIA	SECUNDARIA
22	Salón de danza	70	165
19	Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas (electricidad, carpintería, impresión, costura, costura industrial, etc.)	60	495
20	Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla menor (flautas, guitarras, panderos, etc.)	65	187
21	Salón de música con diversos instrumentos musicales de talla mayor (piano, marimba, o algún tipo de teclado, batería, etc.)	14	52

La mayor incidencia de estos salones en la escuela secundaria se explica por la obligatoriedad, tanto de talleres técnicos como de talleres artísticos, maraca en el currículum de este nivel educativo. Sin embargo, esta misma explicación no deja en blanco sobre lo que sucede en las escuelas secundarias que *no tienen* estos salones especializados; en el caso de los talleres, esta carencia alcanza al 50% de la población, mientras que en el caso de los talleres artísticos alcanza hasta el 80%.

La Tabla 59c muestra las incidencias en opciones que describen la relación entre grupos académicos, grados y ocupación de salones. Esta relación debe darnos una idea del tamaño de la escuela: escuelas pequeñas dan lugar a un solo grupo académico por grado mientras que escuelas grandes darán lugar a varios grupos académicos por grado.

La opción 11, que dice: *‘Cada grupo académico con su propio salón’* obtuvo la incidencia más alta (73 y 71% para primaria y secundaria respectivamente). En segundo lugar de incidencia está la opción 10, que dice *‘Estudiantes agrupados en grupos identificados por número y grado’* con incidencias de 62 y 65% en primaria y secundaria respectivamente.

Estas dos opciones describen la situación ideal de cualquier escuela, si bien no ha logrado aplicarse en todas las escuelas del país³.

Las opciones 25 (*'Un grupo y un salón por grado'*), y 12 (*'Varios grupos académicos por grado'*) se refieren al contraste entre una escuela 'grande' e institucionalizada, y una escuela pequeña, tal vez en vías de institucionalización. Con alrededor de la mitad de la población optando por la segunda, y poco más de un tercio de la población optando por la primera, la descripción de 'escuela pequeña' parece ser la más generalizada.

Tabla 59c

Incidencia de selección de opciones que describen la cantidad de grupos de un cierto grado y la cantidad y diversidad de estudiantes en un salón de clases

		PRIMARIA	SECUNDARIA
11	Cada grupo académico con su propio salón	725	714
10	Estudiantes agrupados en grupos identificados por número y grado	621	652
25	Un grupo y un salón por grado	540	492
12	Varios grupos académicos por grado	316	385
26	Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades	312	319

La opción 26 (*'Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades'*) se refiere a la rigurosidad con la que la escuela conforma los grupos académicos respecto a su número. Escuelas más flexibles dan lugar a mayores números de alumnos por grupo, según las necesidades (o la demanda) mostradas en la zona donde se ubican, lo que da por resultado grupos muy numerosos (50 o 60 alumnos por grupo). Escuelas más rigurosas prefieren abrir más grupos que atestar los ya existentes. Sin embargo, los porcentajes de la población que optaron por la escuela 'flexible' (opción 25) son muy similares a aquellos que optaron por la escuela 'rigurosa' (opción 12). La Tabla 59d muestra los coeficientes de correlación entre las incidencias de las tres opciones, para la escuela primaria, que calculamos con la esperanza de dilucidar esta discrepancia. Como puede verse, si bien la segregación entre las opciones 12 y 25 es clara (el coeficiente es de signo negativo), la asociación entre las opciones 25-26 y entre 12-26 son de valor muy similar, con el coeficiente 25-26 ligeramente mayor, obedeciendo a la lógica que describimos arriba, es decir, las escuelas con un solo grupo por grado son más flexibles respecto a la cantidad de alumnos en el salón.

³ En escuelas muy pequeñas y con recursos escasos, sucede que varios grados (e. g. 1° y 2°, o 3° y 4° de primaria) son albergados en un solo salón. Esta es una situación frecuente en escuelas de nueva creación que se abren a insistencia de familias de escasos recursos en zonas muy pobres, con la esperanza de ir regularizando tanto su estatus institucional como su infraestructura. Por razones inexplicables, esta descripción omitida de la lista, pero de acuerdo a las incidencias aquí presentadas, puede inferirse que no más de un 15% de la población estudió en escuelas primarias o secundarias con estas características. Es una pena, porque seguramente esta descripción de la escuela afecta el rendimiento del niño y su desempeño lingüístico.

Tabla 59d

Coefficientes de correlación entre Incidencias para las tres opciones que definirían la flexibilidad o rigurosidad de la escuela respecto a la cantidad de alumnos en un salón de clases

12 Varios grupos académicos por grado	25 Un grupo y un salón por grado	-0.052
25 Un grupo y un salón por grado	26 Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades	0.130
12 Varios grupos académicos por grado	26 Grupos con número de alumnos de acuerdo a las necesidades	0.122

La Tabla 59e muestra las incidencias de selección de otros elementos de la infraestructura en las escuelas. Notablemente, en todas las opciones (excepto la que se refiere al tamaño del patio escolar) la incidencia es mayor en la escuela secundaria que en la primaria. Esto

Tabla 59e

Incidencias de otras facilidades de infraestructura en la escuela

		PRIMARIA	SECUNDARIA
16	Biblioteca con sitios para estudiar y leer	239	473
17	Biblioteca sólo para libros en préstamo	212	380
		451	853
1	Un auditorio equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora	59	136
3	Un auditorio grande para reuniones numerosas y equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora	24	56
2	Varios auditorios pequeños para realizar reuniones numerosas y equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde computadora	23	40
8	Patio amplio con sitios para sentarse a platicar	598	684
27	Un solo patio pequeño	244	175
5	Varias canchas deportivas para diferentes deportes	244	380
4	Alberca	23	40
7	Tienda de alimentos preparados y bebidas	493	619
6	Cafetería	90	201
13	Lockers o estantes para los estudiantes	49	75
18	Baños suficientes, siempre limpios	618	642
29	Baños insuficientes, siempre sucios	195	186

indica una tendencia de las escuelas primarias a cubrir lo mínimo estructural, con tal de hacer llegar a todos los niños este nivel educativo obligatorio desde el inicio del Siglo XX (1921)⁴. El nivel secundaria fue declarado obligatorio hasta muy recientemente, y a pesar de que la SEP ha incrementado el número de escuelas de este nivel, logró hacerlo con mayor parsimonia a lo largo del siglo. Otra explicación puede encontrarse en una noción, en las autoridades de la SEP, de ‘mayores necesidades’ tanto cognitivas como psicológicas

⁴ Historia de la Educación Pública en México, Tomo I. Editores: Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martines. Editorial SEP/80. (1981). Según estos autores, el número de escuelas primarias se incrementó de 10 mil en 1921 a 100 mil en 1981.

en los estudiantes de secundaria cuya edad marca justamente el cambio de la infancia a la adolescencia.

Así, respecto a bibliotecas, 85% de los sujetos declaran la presencia de una biblioteca en la escuela secundaria, mientras que sólo 45% declara esta presencia en la escuela primaria. De éstos, 47% declara que la biblioteca cuenta con préstamo interno de libros, y sitios para sentarse a estudiar y leer, mientras que sólo el 24% declara esto para la biblioteca en la escuela primaria.

Respecto a auditorios, sorprende la bajísima incidencia de este elemento en ambos niveles escolares, con un solo caso rebasando el 10% de incidencia, el de un auditorio sin especificar el tamaño, equipado con proyector y cañón, en la escuela secundaria.

Respecto a los sitios de recreación, o patios, la situación mejora un poco. 60% de los sujetos declara la presencia, en la escuela primaria, de un patio grande con sitios donde sentarse a platicar, mientras que esta misma presencia es declarada, en la escuela secundaria, por 70% de los sujetos. La opción 'opuesta', la presencia de un solo patio pequeño, en contraste, es más frecuente en la escuela primaria, con una incidencia de 24% contra 17% de incidencia en la escuela secundaria.

Respecto a la presencia de canchas deportivas, sorprende la baja incidencia declarada por los sujetos. De acuerdo con esta, solamente una de cada cuatro escuelas primarias y solamente una de cada tres escuelas secundarias cuenta con este elemento. Es una sorpresa negativa porque, a nuestro parecer, el deporte brinda diversión y disciplina, dos cosas indispensables para un desarrollo juvenil integral. Uno podría preguntarse cuánto de esta carencia en las escuelas se relaciona con el estado de desorientación que parece asolar a nuestra juventud.

Respecto a los expendios de alimentos y/o cafeterías, la preferencia por los primeros es clara. Para las escuelas primarias, la mitad de los sujetos declaran la presencia de expendios, mientras que sólo 10% tiene cafetería. Para las escuelas secundarias, 62% declara la presencia de expendios, mientras que solamente el 20% declara la presencia de cafetería en la escuela.

Finalmente, está el caso de los baños. En ambos niveles escolares, la respuesta favorable sobre los baños ('suficientes y siempre limpios') obtuvo una incidencia de 62% y 64% para la escuela primaria y para la escuela secundaria respectivamente. La respuesta negativa sobre los baños ('insuficientes y siempre sucios') obtuvo una incidencia de alrededor del 20% para ambos niveles escolares.

Percepción subjetiva de la escuela

Para abordar este tema, se hizo a los sujetos la siguiente solicitud:

Seleccione la(s) opción(es) que describen su(s) experiencia(s) en la escuela primaria (P), o en la escuela secundaria (S):

La Tabla 60 muestra las incidencias para las doce opciones de respuesta brindadas por el Cuestionario, ordenadas de mayor a menor con base en la escuela primaria. Con algunas discrepancias muy ligeras, el ordenamiento funciona igual para la escuela secundaria, lo que indica que la impresión del sujeto no varía mucho de un nivel educativo al otro.

Tabla 60

Incidencias en la selección de opciones que describen la relación del sujeto con la escuela

		PRIMARIA	SECUNDARIA
e	Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana	681	776
c	En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua	358	411
b	Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrono etc.)	351	378
f	La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente	296	262
g	La escuela se cerraba unos minutos después de la campana de salida y no volvían a abrir hasta el día siguiente	266	277
h	Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida	186	213
a	Comía en la escuela y participaba en actividades extracurriculares por la tarde, o salía a comer y regresaba a la escuela a realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística por la tarde	141	232
i	La escuela no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con los amigos que no fueran obligatorias	127	166
j	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado	126	131
k	En la escuela se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar.	57	71
l	Todo lo que recuerda de la escuela le resulta ajeno o desagradable	45	39
d	Una vez terminadas las clases se le permitía usar talleres o laboratorios para construir cosas o realizar experimentos planeados por usted mismo y/o sus compañeros	29	126

De las doce opciones brindadas, siete se refieren a descripciones empáticas sobre la relación del sujeto con la escuela; dos de estas, (c) y (e), describen sentimientos positivos; la primera es una descripción netamente sentimental y la segunda se refiere al placer brindado por el progreso cognitivo logrado en la escuela. Las otras cinco, (h), (i), (j), (k), y (l) describen sentimientos negativos hacia la escuela, y van poniéndose cada vez más negativos según se avanza en la lista. Las incidencias respecto a estas descripciones se muestran en la Tabla 60a. Como puede verse, la opción (e), que decía: *‘Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana’* obtuvo las incidencias más altas, tanto

para la escuela primaria (68%) como para la escuela secundaria (78%). La opción (c), que decía: *‘En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua’*, se ubica en segundo lugar, tanto en la escuela primaria (36%), como en la escuela secundaria (41%). Si bien las incidencias favorecen, sin lugar a dudas, un sentimiento positivo hacia la escuela, es notable que esta preferencia se muestre mucho más fuerte en la descripción de la escuela como sitio de progreso cognitivo, que en la descripción de la escuela como sitio emotivamente positivo.

Tabla 60a

Incidencias en la selección de opciones que describen la relación empática del sujeto con la escuela

		PRIMARIA	SECUNDARIA
e	Asistir a la escuela día con día le daba una sensación de progreso, de incremento en conocimientos, de ampliación de los horizontes de su vida cotidiana	681	776
c	En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua	358	411
h	Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida	186	213
i	La escuela no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con los amigos que no fueran obligatorias	127	166
j	No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado	126	131
k	En la escuela se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar.	57	71
l	Todo lo que recuerda de la escuela le resulta ajeno o desagradable	45	39

Respecto a las descripciones negativas de la escuela, que, como decíamos, van siendo cada vez más negativas conforme se avanza en la lista, las incidencias van siendo cada vez menores en este mismo sentido. La opción (h) que describe una dinámica de ‘ya llegué, ya me fui’ es la más favorecida, con alrededor de 20% de incidencia en ambos niveles. La opción (i), que descarta a la escuela como una opción para realizar actividades extra-curriculares, obtuvo una incidencia de 13% en la primaria y 17% en la secundaria (e. g. el descarte es ligeramente mayor en la secundaria). La opción (j) descarta todo recuerdo positivo o agradable sobre la escuela y obtuvo alrededor de 13% en ambos niveles educativos. En contraste, las opciones (k) y (l) describen ya situaciones de desagrado o rechazo, y en ninguno de los niveles educativos obtuvieron incidencias mayores al 10%.

De las doce opciones brindadas, seis, (a), (b), (d), (f), (g) y (h), se refieren a la cantidad de tiempo que el sujeto pasaba en la escuela, fuera del horario de clases, y las actividades extra-curriculares que realizaba en ese tiempo. Tres de ellas, (a), (b) y (d) describen situaciones en las que el sujeto sí pasaba tiempo en la escuela fuera del horario de clases, cada opción describiendo distintas actividades realizadas en ese tiempo. Las otras tres, (f), (g) y (h), describen situaciones en las que el sujeto no pasaba tiempo en la escuela fuera del horario de clases, y cada opción brinda una razón distinta para ello⁵.

⁵ La opción (h) se repite en uno y en otro grupo porque contiene elementos de los dos.

Como puede verse, la descripción de una situación en la que *sí* pasaba tiempo extracurricular en la escuela primaria obtuvo una incidencia de 52%, mientras que la misma situación en la escuela secundaria obtuvo 74%; hay que recordar que estas incidencias no corresponden al número de sujetos, ya que el sujeto puede seleccionar más de una opción. La situación más frecuente fue la opción (b), es decir, 36% de los sujetos declara que dedicaba este tiempo extracurricular a '*ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional*'. 14% y 23% de los sujetos declaran que usaban este tiempo extracurricular en la escuela para '*realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística*', en la primaria y en la secundaria, respectivamente. 3% y 13% de los sujetos declaran que usaban el tiempo extracurricular en la escuela primaria y secundaria, respectivamente, para '*realizar experimentos planeados por ellos mismos y/o sus compañeros*'.

Tabla 60b

Incidencias en la selección de opciones que describen la cantidad de tiempo que el sujeto pasaba en escuela y las actividades extra-curriculares que realizaba

		PRIMARIA	SECUNDARIA
b	Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrono etc.)	351	378
a	Comía en la escuela y participaba en actividades extracurriculares por la tarde, o salía a comer y regresaba a la escuela a realizar alguna actividad científica, técnica, deportiva o artística por la tarde	141	232
d	Una vez terminadas las clases se le permitía usar talleres o laboratorios para construir cosas o realizar experimentos planeados por usted mismo y/o sus compañeros	29	126
		521	736
f	La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente	296	262
g	La escuela se cerraba unos minutos después de la campana de salida y no volvían a abrir hasta el día siguiente	266	277
h	Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida	186	213
		748	752

Por otro lado, la descripción de una situación en la que el sujeto *no* pasaba tiempo extracurricular en la escuela obtuvo alrededor de 75% de incidencia en los dos niveles educativos. Más de la mitad de los sujetos adjudican este hecho a la escuela, (opciones (f) y (g)) mientras que poco menos de un tercio lo adjudica a sí mismo (opción (h)).

Para determinar en dónde de estos datos es que se dan las duplicaciones (e. g. el sujeto está seleccionando más de una opción), calculamos los coeficientes de correlación entre las incidencias de las seis opciones. Estos coeficientes son más altos al correlacionar las opciones positivas (e. g. sí pasan tiempo extracurricular en la escuela) entre sí, que al correlacionar las opciones negativas (e. g. no pasan tiempo extracurricular en la escuela) entre sí, lo que indica que las duplicaciones se dan en las actividades que realizan durante ese tiempo, es decir, que una porción significativa de la población realizaba actividades artísticas y *también* actividades científicas o técnicas durante el tiempo no curricular que pasaba en la escuela.

Más notables son las correlaciones entre opciones empáticas y opciones de tiempo extracurricular en la escuela y uso de este. Las correlaciones entre las opciones (i), (j), (k), y (l), que describen sentimientos negativos hacia la escuela son significativas tanto para la escuela primaria como para la escuela secundaria, aún cuando las incidencias sean bajas. Esto indica que son los mismos sujetos los que están optando por las diferentes descripciones negativas de la escuela. Así también, las correlaciones entre estas opciones y la opción (h) (*‘Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida’*) son significativas, lo que indica que los sujetos que describieron sentimientos negativos hacia la escuela, son aquellos que tienden a pasar el menor tiempo posible en ella, por decisión propia.

Actividades realizadas en la escuela

Tabla 61

Incidencias en la selección de opciones de actividades realizadas en la escuela

		PRIMARIA	SECUNDARIA
1	Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	573	664
2	Toma de dictados	695	659
3	Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	261	467
4	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	165	375
5	Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	312	547
6	Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	227	506
7	Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	563	470
8	Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	477	835
9	Elaboración de mapas locales	334	452
10	Elaboración de mapas estatales	311	449
11	Elaboración de mapas nacionales	315	516
12	Elaboración de mapas mundiales	241	457
13	Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	519	784
15	Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	295	749
16	Construcción de estructuras eléctricas	41	252
17	Creación de música viva	71	213
18	Ejecución de instrumentos musicales	98	297
19	Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	97	259
20	Participación en grupos de danza regional	244	351
21	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	325	393
22	Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	267	316
23	Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	222	316
24	Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	57	129

Para abordar este elemento en la vida de los sujetos, se les planteó la siguiente solicitud:

Selecione aquella(s) opción(es) que describan actividades realizada(s) en la escuela primaria (P) o en la escuela secundaria (S) a la que asistió y, de las que seleccionó, marque aquellas de su preferencia, de acuerdo con la clave

Y se les proporcionó la lista de 24 actividades como se muestra en la Tabla 61, con dos columnas a la derecha, una para que marcaran con una palomita si realizaron la actividad en la escuela primaria, y la segunda para que marcaran igual si la realizaron en la escuela secundaria. La Tabla 61 muestra las incidencias para cada opción y para cada nivel escolar.

Como puede verse, la variación en las incidencias entre la escuela primaria y la escuela secundaria es muy grande y se da en función de la actividad que describe cada opción. Por ello es que decidimos abordar el análisis agrupando las actividades en seis subconjuntos o tipos de actividad.

Tabla 61a

Incidencias en la selección de opciones de actividades realizadas en la escuela relacionadas con el desempeño lingüístico

		PRIMARIA	SECUNDARIA
2	Toma de dictados	695	659
7	Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	563	470
1	Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	573	664
13	Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	519	784
15	Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	295	749
5	Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	312	547
6	Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	227	506
3	Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	261	467
4	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	165	375

Agrupamos, en primer lugar, las actividades lingüísticas, en cuatro formas. En primer lugar están dos actividades dirigidas a la apropiación de correspondencias entre lengua hablada y lengua escrita, y a la ortografía (toma de dictados y repetición de palabras para apropiarse de su forma escrita. Estos son los únicos casos donde las incidencias son mayores en la primaria que en la secundaria, lo que se explica por el fuerte énfasis en la primaria sobre la apropiación de la escritura.

La toma de dictados muestra una incidencia más alta (70% en la primaria, 66% en la secundaria) que la repetición de palabras escritas (56% en la primaria, 47% en la secundaria). Como vimos en la sección de **Resultados del Examen de Español**, la toma de dictado es una actividad sumamente productiva en lo que se refiere a la apropiación de la lengua escrita, en vista de que involucra desde la articulación de las letras en palabras y la discriminación entre palabras con base en el contexto, hasta la inclusión en el ‘volumen

textual' de marcadores de cohesión y entonaciones. De tal manera que, aún cuando las incidencias son altas, alrededor de 30% de los sujetos, uno de cada tres, declara no haber realizado esta actividad ni en la primaria ni en la secundaria, un hecho que podría ser determinante en el pobre desempeño mostrado por una porción similar de la población en el Examen de Español.

La productividad de la repetición de palabras por escrito para aprender su ortografía está aún por determinarse, en vista de su limitado alcance sobre el enorme conjunto de palabras que conforman una lengua. Tampoco es un ejercicio muy popular, en vista de la inversión grande de tiempo realizando un ejercicio articulatorio que, a decir de personas que lo realizaron durante su transcurso por estos niveles escolares, 'cansa mucho la mano'. Considerando la incidencia relativamente alta (57%) en la escuela primaria, aparentemente una cantidad grande de maestros de este nivel escolar creen en la productividad de este tipo de ejercicio.

Si bien las mayores incidencias se muestran en estas dos actividades, toma de dictado y repetición de palabras escritas, en la escuela primaria, en la escuela secundaria, por contraste, las mayores incidencias se muestran en actividades de lectura⁶. Cada una de las tres opciones de esta actividad se refiere a textos de distinto tipo: '*pasajes incluidos en los libros de texto escolares*' (1), '*cuentos, novelas, poesía*' (13), y '*textos científicos*' (15). En las tres opciones, las incidencias son mayores en la secundaria, indicando un mayor énfasis sobre la actividad de lectura en la secundaria, pero la mayor diferencia se da en la opción (15), indicando un énfasis mucho mayor sobre la lectura de textos científicos en la secundaria. Por otro lado, mientras que en la primaria la mayor incidencia se da en la opción (1), indicando una restricción de las actividades a aquellos textos incluidos en el libro escolar, en la secundaria la mayor incidencia se concentra en la opción (13); casi 80% de la población declara haber leído cuentos, novelas y poesía en la secundaria, una proporción mucho más alta de lo esperado. Aquí podría radicar la justificación para la alta incidencia de preferencia por este tipo de textos, y la explicación para la presencia y disponibilidad de este tipo de materiales impresos en los hogares de los sujetos, de las que hablamos en la sección anterior. A la luz de estos datos, entonces, la escuela secundaria adquiere gran importancia como promotora de la 'cultura escrita' en los adolescentes.

Sin embargo, una porción de la población, que va del 20 al 35% dependiendo de la temática o la fuente de los textos, queda fuera del alcance de esta promoción. Si consideramos la realización o no realización de cada una de estas actividades en la escuela primaria y en la secundaria como un rasgo descriptivo de la vida del sujeto, podemos correlacionar la incidencia de su realización (o no realización) con la incidencia de otros rasgos de vida, particularmente aquellos que describen la escuela misma (v. g. pública o privada, estado de origen, enclave urbano o rural). En vista de que en este caso queremos una descripción de las escuelas donde estas actividades de lectura *no* se realizan, estamos interesados en coeficientes de correlación *negativos* entre estas actividades y aquellos rasgos que describen la escuela, en particular, la escuela secundaria.

⁶ En todo el presente documento, el significado del término 'lectura' es igual al significado de la expresión 'comprensión de textos escritos', cuando tiene proyección nominal, y a 'actividad de comprender textos escritos' cuando tiene proyección verbal.

La Tabla 61b muestra estos coeficientes de correlación entre la realización de actividades de lectura en la escuela y el tipo de escuela. Como puede verse, estos coeficientes tienden a ser negativos, indicando *no realización* de la actividad, en las escuelas públicas, mientras que en las escuelas privadas tienden a ser positivos, indicando la *realización* de la

Tabla 61b

Coeficientes de correlación entre el tipo de escuela y la realización de actividades de lectura, según el tipo de texto

	1 LIBRO DE TEXTO	13 CUENTO, NOVELA, POESÍA	15 TEXTOS CIENTÍFICOS
ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA	-0.010	-0.040	-0.030
ESCUELA SECUNDARIA PRIVADA	0.017	0.055	0.042

Aunque los valores absolutos son bajos debido a que están involucrando porcentajes reducidos de la población, sí puede apreciarse que las escuelas donde estas actividades de lectura no se realizan son

públicas. Por otro lado puede apreciarse una interesante correspondencia inversa entre los dos tipos de escuela: aquello que se lee más en las escuelas públicas (libros de texto), es lo que menos se lee en las escuelas privadas, y aquello que menos se lee en las escuelas públicas (cuento, novela, poesía) es lo que más se lee en las escuelas privadas.

Tabla 61c

Coeficientes de correlación entre la ubicación de la escuela y la realización de actividades de lectura, según el tipo de texto

	1 LIBRO DE TEXTO	13 CUENTO, NOVELA, POESÍA	15 TEXTOS CIENTÍFICOS
a Un pueblo pequeño	-0.018	-0.024	-0.044
b Un pueblo de tamaño regular	0.018	-0.029	-0.049
c Una ciudad de tamaño mediano en una zona de alto nivel económico	0.005	0.027	0.026
d Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio	-0.026	0.024	0.072
e Una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo	0.034	0.005	-0.016
f Una ciudad de gran tamaño en una zona de alto nivel económico	0.032	0.005	0.014
g Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico medio	0.014	0.039	0.042
h Una ciudad de gran tamaño en una zona de bajo nivel económico	0.049	0.036	0.006

La Tabla 61c muestra los coeficientes de correlación entre la realización de actividades de lectura en la escuela y la ubicación de la escuela. Como puede verse, las escuelas donde estas actividades no se realizan (coeficientes de signo negativo) tienden a estar ubicadas en medios rurales, especialmente para la lectura de textos científicos, y en medios de bajo nivel económico. De hecho parece como si la aparición de la palabra ‘ciudad’ en la descripción del enclave casi garantizara la realización de la actividad de lectura.

La Tabla 61d muestra los coeficientes de correlación, de signo negativo, entre la realización de actividades de lectura en la escuela y la descripción de la infraestructura y facilidades de la escuela. Como puede verse, las escuelas que no realizan estas actividades tienden a ser pequeñas (un grupo y un salón por grado, un solo patio pequeño), y de recursos escasos (salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve). También puede apreciarse que la mayor incidencia de coeficientes negativos se da en la lectura de textos científicos, mientras que esta negatividad, respecto a la lectura de los libros de texto, sólo se da en un caso. Se corrobora aquí la tendencia a sí realizar actividades de lectura, pero restringirlas a los libros de texto.

Tabla 61d

Coefficientes de correlación de signo negativo entre la descripción de la escuela y la realización de actividades de lectura, según el tipo de texto

	1 LIBRO DE TEXTO	13 CUENTO, NOVELA, POESÍA	15 TEXTOS CIENTÍFICOS
27 Un solo patio pequeño	0.031	-0.007	-0.061
28 Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve	-0.043	-0.010	-0.047
24 Salones de tamaño regular, techados con concreto, piso de cemento, pizarrón y mesa-bancos o pupitres	0.022	0.028	-0.026
29 Baños insuficientes, siempre sucios	0.011	-0.007	-0.008
25 Un grupo y un salón por grado	0.037	0.011	-0.004

La Tabla 61e muestra los coeficientes de correlación, de signo negativo, entre la realización de actividades de lectura en la escuela y el estado de origen del sujeto, bajo la suposición de que es el mismo estado en el que se encuentra ubicada la escuela. Se incluyeron estados representados por un número relativamente reducido de sujetos porque las escuelas mostraban coeficientes de correlación interesantes. En particular llama la atención el estado de Tlaxcala, con un coeficiente de correlación negativo de valor relativamente alto para la lectura de pasajes de los libros de texto, y relativamente bajo para la lectura de textos científicos, es decir parecería que las escuelas públicas en Tlaxcala tienden a omitir más la lectura de los libros de texto que los otros dos tipos de texto. De no ser por el reducido número de sujetos representantes de este estado, que resta validez a este resultado, sería recomendable averiguar porqué las escuelas de Tlaxcala muestran una tendencia tan diferente de la que hemos visto en los resultados anteriores.

Tabla 61e

Coefficientes de correlación de signo negativos entre el estado de origen del sujeto y el realización de actividades de lectura, según el tipo de texto

	1 LIBRO DE TEXTO	13 CUENTO, NOVELA, POESÍA	15 TEXTOS CIENTÍFICOS	No. de sujetos
ESTADO DE ORIGEN TLAXCALA	-0.113	-0.044	-0.009	12
ESTADO DE ORIGEN OAXACA	-0.052	-0.043	-0.050	127
ESTADO DE ORIGEN CHIAPAS	-0.034	-0.035	-0.016	77
ESTADO DE ORIGEN SAN LUIS POTOSÍ	-0.030	-0.068	-0.078	11
ESTADO DE ORIGEN ZACATECAS	0.008	-0.012	-0.055	17
ESTADO DE ORIGEN PUEBLA	0.012	-0.029	-0.007	98
ESTADO DE ORIGEN VERACRUZ	0.015	0.080	-0.009	65
ESTADO DE ORIGEN MICHOACÁN	0.017	-0.014	-0.004	12

Las escuelas de Oaxaca, por otro lado (y en este caso el número de sujetos de este estado sí es suficiente), muestran una tendencia a la omisión de la actividad de lectura de cualquier tipo de los tres incluidos, sin que se aprecie una preferencia particular. El resto de los estados incluidos en la tabla muestra las mismas tendencias vistas arriba: restricción a la lectura de los libros de texto, y rechazo a la lectura de textos científicos.

Estas mismas tendencias se muestran en los sujetos que declararon ser hablantes de alguna lengua indígena. Los coeficientes de correlación entre este rasgo (hablantes de lengua indígena), por un lado, y los estados de Oaxaca y Chiapas como estados de origen de los sujetos, por el otro, son las más altas, indicando una fuerte concentración de indígenas en estos estados, lo que explica la similitud en las tendencias.

En resumen, pues, respecto a las actividades relacionadas con la lectura, las escuelas secundarias que tienden a omitir o a no realizar actividades de lectura de textos no incluidos en los libros de texto, son escuelas públicas, de muy escasos recursos, ubicadas en medios rurales apartados, en los estados de Oaxaca y Chiapas (y probablemente en Tlaxcala), y en comunidades indígenas.

La Tabla 61a muestra, en tercer lugar, las incidencias para las exposiciones verbales, y por último, las incidencias para la creación de composiciones escritas. Como puede verse, en los cuatro casos, las incidencias son mayores en el nivel secundaria que en el de primaria.

Respecto a las exposiciones verbales, solamente alrededor del 30% de la población declara realizar estas actividades en la primaria, con una ligera preponderancia de los temas locales o familiares sobre los temas nacionales o mundiales. Ya en el nivel secundaria, las incidencias se incrementan a poco más de la mitad de la población, aunque la preponderancia de los temas locales o familiares sobre los nacionales o mundiales continúa.

Respecto a la creación de composiciones escritas, las incidencias son aún menores en ambos niveles. 26% de los sujetos declara haber realizado composiciones escritas sobre temas locales o familiares en la primaria, y sólo 17% de ellos declara haberlas realizado sobre temas nacionales o mundiales en este mismo nivel. En el nivel secundaria los porcentajes son mayores, aunque la preponderancia de los temas locales o familiares sobre temas nacionales o mundiales se muestra también aquí.

En resumen, pues, respecto a las actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje en general, se aprecia una tendencia hacia las habilidades articulatorias (escritura), y básicas (ortografía) en el nivel escolar de primaria, y hacia habilidades de procesamiento en la secundaria, con la notable ausencia de actividades dirigidas a la comprensión auditiva.

La Tabla 61f muestra las incidencias para la realización de actividades no dirigidas al desarrollo del lenguaje, en la escuela primaria y en la secundaria. Resalta, en primer lugar, la '*resolución de problemas usando fórmulas matemáticas*', que alcanza una incidencia de la mitad de la población en la primaria y hasta 83% en la secundaria. Esta opción puede verse por tres canales distintos: puede considerarse como 'la resolución de problemas matemáticos', tales como los problemas de álgebra que abundan en las secundarias (v. g. el despeje de incógnitas, o encontrar el valor de una incógnita, o construir un gráfico a partir de un conjunto de datos); o puede considerarse como 'la aplicación de las matemáticas a la resolución de problemas de otras ciencias, o de problemas de contexto pre-planteados, como las listas de problemas que también se encuentran en las secundarias, pero no tan abundantemente (v. g. 'si la distancia entre A y B es tal, ¿cuánto tardaría un trayector en cubrirla viajando a tantos metros por segundo?', o 'si compré tres estufas con tanto dinero, ¿cuánto me costó cada estufa?); o puede considerarse como 'la aplicación de las

matemáticas a la resolución de problemas cotidianos’, una actividad que rara vez se realiza en contextos de educación formal (v. g. ‘¿cuánto dinero tenías ayer, qué compraste, y cuánto te sobró?’, o ‘¿cuánto dura un kilo de azúcar en tu casa, y por lo tanto, cuál es la tasa diaria de consumo de azúcar en tu casa?’). Por la frecuencia de las dos primeras, podría pensarse que es una de estas dos la que están seleccionando la mayoría de los sujetos, pero la imposibilidad de saber cuál de las dos tiene implicaciones porque la diferencia en el procesamiento cognitivo, y en el uso del lenguaje en éste, es muy grande.

		PRIMARIA	SECUNDARIA
8	Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	477	835
9	Elaboración de mapas locales	334	452
10	Elaboración de mapas estatales	311	449
11	Elaboración de mapas nacionales	315	516
12	Elaboración de mapas mundiales	241	457
16	Construcción de estructuras eléctricas	41	252
19	Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	97	259
17	Creación de música viva	71	213
18	Ejecución de instrumentos musicales	98	297
20	Participación en grupos de danza regional	244	351
21	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	325	393
22	Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	267	316
23	Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	222	316
24	Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	57	129

Por otro lado, hay nuevamente un conjunto de sujetos (17%) que declaran no haber realizado la actividad en el nivel de secundaria. Para describir las escuelas donde estos sujetos estudiaron la secundaria, realizamos el mismo análisis que en las actividades de lectura que describimos arriba, con los mismos resultados. De hecho, los coeficientes de correlación entre la realización de las actividades de lectura de cuentos, novelas o poesía, y de textos científicos

con la resolución de problemas usando fórmulas matemáticas son de los más altos, indicando que donde se realiza una, se realizan las otras, y donde no se realiza una, no se realizan las otras. Encontramos aquí, entonces, una ausencia más (para no usar la palabra carencia) en las escuelas secundarias públicas, con escasos recursos, en zonas rurales apartadas, en estados con concentraciones altas de población indígena.

El segundo grupo de actividades escolares no dirigidas hacia el desarrollo de el lenguaje incluye cuatro opciones sobre la elaboración de mapas, con diferentes alcances: locales, estatales nacionales y mundiales. En todos los casos, la incidencia fue mayor en la secundaria que en la primaria, aunque las diferencias no son muy grandes (alrededor de 10%). La mayor diferencia (20%) se muestra en los mapas mundiales. La mayor incidencia se muestra en la elaboración de mapas nacionales en el nivel secundaria, aunque las otras tres opciones le siguen muy de cerca.

Los altos valores de los coeficientes de correlación entre las incidencias de cada actividad en la primaria y en la secundaria indican que la una parte significativa de los sujetos que respondieron afirmativamente para la realización de la actividad en la primaria, también lo hicieron para la secundaria. Esto deja una porción muy alta de los sujetos que no realizaron ninguna de las cuatro actividades ni en la primaria ni en la secundaria.

Nuevamente, los valores de signo negativo de coeficientes de correlación entre estas actividades y las características de la escuela indican la descripción general de las escuelas donde estas actividades no se realizan. En este caso, se repiten la mayoría de las características que veíamos en la no realización de las actividades anteriores: escuelas en medios rurales, apartados, de escasos recursos, relacionadas con poblaciones indígenas, principalmente en los estados de Oaxaca y Chiapas. Sin embargo, otras características se ponen en juego aquí debido al contenido diferente de cada una de las cuatro actividades. Por ejemplo, los mapas locales son muy difíciles de realizar (y de interpretar), por lo que presentan coeficientes de correlación negativos con valor absoluto más alto que los mapas de escalas mayor; este valor es aún más alto en escuelas ubicadas en ciudades grandes, sin importar el nivel económico de la zona; pareciera que en el campo es más fácil representar la orografía local que en la ciudad, donde los rasgos se pierden en una repetición sin fin de los mismos rasgos (cuadras, casas una al lado de la otra, etcétera). En el caso de los mapas estatales se presentan diferencias de frecuencia entre un estado y otro, dependiendo de la complejidad en la conformación, no solamente orográfica, sino política; el Estado de México y el Distrito Federal presentan coeficientes de correlación más negativos que Chiapas, por ejemplo, aunque Oaxaca se sigue conservando a la cabeza con el valor más negativo.

El tercer grupo de actividades no dirigidas hacia el desarrollo del lenguaje incluye dos opciones referentes a lo que comúnmente se denominan ‘talleres’; la primera es la construcción de estructuras eléctricas y la segunda es la creación de piezas artesanales con algunos ejemplos entre paréntesis. Llama la atención la bajísima incidencia de este tipo de actividad en la primaria; en la secundaria es más alta, pero no más de 26% de los sujetos declaran haber realizado estas actividades en ese nivel escolar. Al observar los coeficientes de correlación entre la realización de estas actividades y las características de la escuela, encontramos una diversidad de descripciones, de manera que podremos sólo hablar de tendencias muy ligeras. Nuevamente encontramos una tendencia a la *no realización* de estas actividades en sujetos que declaran ser hablantes de lengua indígena, y en sujetos que asistieron a escuelas públicas. De ahí en adelante, parece que la realización de tales actividades depende, con mucho, de los recursos con los que la escuela cuenta (y probablemente de la vocación de las autoridades de la escuela), sin importar ubicación (en el sentido rural o urbano) o tipo (en el sentido público o privado).

El cuarto grupo de actividades no dirigidas al desarrollo del lenguaje incluye tres actividades relacionadas con la música y la danza. Las incidencias aquí son muy similares a las del grupo anterior, en lo que se refiere a la música, y los coeficientes de correlación también se comportan de forma similar, indicando tendencias en la incidencia de realización de estas actividades que se relacionan más con los recursos (y probablemente la vocación de las autoridades) de cada escuela en particular. Notablemente, en lo que se refiere a la danza regional, las incidencias de realización aumentan, tanto en la primaria

como en la secundaria, 25 y 10% respectivamente. Probablemente la razón de este incremento se encuentre en que esta es de las poquísimas actividades que lograron una correlación positiva con la incidencia de hablantes de lengua indígena, que conforman 15% de la población.

El último grupo de actividades no dirigidas al desarrollo del lenguaje está conformado por cuatro opciones, todas referentes a salidas y excursiones fuera del campus escolar, con diferente alcance en distancia y tiempo. Todas las opciones muestran incidencias mayores en la secundaria que en la primaria. La opción más favorecida describe '*salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo*' que, en la secundaria, alcanza hasta el 40% de la población. La opción menos favorecida describe salidas de más de un día, con recorridos a nivel '*nacional*'.

De acuerdo con estos resultados, cuando menos 60% de la población no realizó este tipo de actividad en ninguna de sus alcances, durante la primaria o la secundaria, y cuando menos 87% de la población no realizó salidas al territorio nacional de más de un día. Al observar los coeficientes de relación entre las incidencias de realización de estas actividades y la descripción de la escuela, encontramos algunos rasgos de la escuela comunes a la realización o no realización de los cuatro tipos de salidas, Por ejemplo, la *no realización* de los cuatro tipos de salidas se correlaciona con escuelas públicas, con pocos recursos, ubicadas en enclaves con rurales, población indígena. Por otro lado, la *realización* de los cuatro tipos de actividades se correlaciona con escuelas bien grandes, bien equipadas, situadas enclaves urbanos y semi-urbanos, en zonas de nivel económico de medio a alto. La descripción de las escuelas que sí realizan salidas de más de un día al territorio nacional presentan una descripción similar, pero los valores absolutos de los coeficientes de correlación son más altos.

Percepción subjetiva de las actividades realizadas en la escuela

Para abordar este tema, se solicitó a los sujetos que calificaran cada una de las actividades, en la lista de 24 que hemos venido analizando, según una clave: 2 indica muy preferida, 1 indica preferida, 0 indica indiferencia y -1 indica rechazada.

En la Tabla 61g se muestran las incidencias de calificación para las actividades dirigidas al desempeño lingüístico. Como puede verse, la lectura, en general, se muestra como la actividad preferida, con incidencias de calificación positiva mayores que todas las demás actividades dirigidas al desarrollo lingüístico, aunque, como en todas las actividades, la incidencia es mayor en la calificación positiva '*moderada*' (1), que en la calificación positiva '*exaltada*' (2). Puede observarse también una corroboración de la preferencia de los sujetos por la lectura de textos literarios (cuento, novela y poesía) que ya habíamos observado en apartados anteriores, por sobre de los otros dos tipos de texto; la incidencia de una preferencia '*exaltada*' (2) por este tipo de textos es la mayor de todas las actividades (34%), con excepción de las salidas y excursiones cortas. La incidencia de preferencia '*exaltada*' por los textos científicos también es muy alta (20%), por encima de la gran mayoría de las actividades de la lista. No sucede lo mismo con la lectura de textos

incluidos en los libros de texto; aún cuando la incidencia de preferencia ‘moderada’ es muy alta, la preferencia ‘exaltada’ es relativamente baja.

Es notable el contraste entre estas altísimas incidencias (entre 66 y 75%) en la calificación de *preferencia* por la actividad de leer, con la bajísima incidencia (2%) de la realización de la actividad en el *tiempo libre*, según declaran los sujetos. Este contraste indica que la preferencia *incluye* un componente *escolar*; esto se corrobora con el alto valor del coeficiente de correlación (0.6 para los tres tipos de lectura, para los dos niveles educativos) entre la *preferencia* por la actividad y su *realización* en la escuela. Es decir, efectivamente, la gran mayoría de los sujetos gusta de leer, pero concibe a la lectura *como una actividad escolar*, y solamente unos pocos sujetos optan por leer en su tiempo ‘libre’.

Otro elemento importante en este análisis es la diferencia que se muestra en los coeficientes de correlación entre el sexo y la actividad de leer, e, incluso, el tipo de texto involucrado. En la lectura de textos incluidos en el libro de texto, la correlación *sexo femenino / preferencia* es positiva, mientras que la correlación *sexo masculino / preferencia* es negativa; lo mismo sucede con la lectura de textos literarios, aunque aquí la diferencia es *bastante más acentuada*. Por otro lado, no se encontraron valores significativos en los coeficientes de correlación preferencia por lectura de textos científicos / sexo masculino o femenino.

Respecto a las incidencias de calificación ‘rechazada’ (-1), para las actividades de lectura, éstas fluctúan entre 6.5 y 8.8%, de hecho las más bajas de la lista, excepto por las salidas de campo. La lectura de textos científicos es la menos rechazada de los tres tipos de texto, aunque la diferencia es muy pequeña.

Tabla 61g

Incidencias en la calificación según la preferencia del sujeto de las opciones de actividades realizadas en la escuela dirigidas al desempeño lingüístico

		2	1	Σ	0	-1
13	Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	341	411	752	239	87
15	Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	204	461	665	164	64
1	Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	143	510	653	233	82
2	Toma de dictados	55	428	483	213	284
7	Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	74	336	410	459	152
5	Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	112	321	433	294	275
6	Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	123	276	399	532	157
3	Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	63	305	368	399	147
4	Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	72	219	291	446	134

Las incidencias de preferencia para las otras seis actividades de la lista, dirigidas al desarrollo del lenguaje, disminuyen considerablemente, logrando máximos menores a la mitad de la población. En la Tabla 61g, estas actividades están divididas en tres díadas, de acuerdo a la particular habilidad involucrada. Considerando las incidencias positivas

globalmente, el par dirigido al desarrollo de la articulación y la forma gráfica y el par dirigido a la construcción verbal muestran incidencias de preferencia muy cercanas, alrededor del 40%, con la toma de dictados mostrando la mayor incidencia y la exposición mundial sobre temas nacionales o mundiales mostrando la menor incidencia. Las exposiciones verbales muestran una incidencia mayor en la preferencia ‘exaltada’.

Las actividades con menor incidencia positiva son las de creación de composición escrita, en los dos alcances, con los temas locales o familiares con incidencia de preferencia mayor sobre los nacionales o mundiales, similarmente a las exposiciones verbales.

Las incidencias de rechazo son más altas que para las actividades de lectura, con la *toma de dictados y las exposiciones verbales sobre temas locales o familiares* mostrando las mayores incidencias de rechazo, y la *creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales* mostrando la menor incidencia de rechazo.

La Tabla 61h muestra las incidencias de preferencia para las actividades no dirigidas al desempeño lingüístico. Resalta de inmediato la actividad de resolución de problemas usando fórmulas matemáticas con una incidencia positiva de 73%, con un 31% de incidencia en la preferencia ‘exaltada’, superada solamente por la *lectura de textos literarios* y por las salidas a sitios de interés.

Tabla 61h

Incidencias en la calificación según la preferencia del sujeto de las opciones de actividades realizadas en la escuela no dirigidas al desempeño lingüístico

		2	1	Σ	0	-1
8	Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	310	415	725	153	101
9	Elaboración de mapas locales	70	307	377	441	160
10	Elaboración de mapas estatales	62	300	362	447	171
11	Elaboración de mapas nacionales	71	320	391	420	169
12	Elaboración de mapas mundiales	67	263	330	484	164
16	Construcción de estructuras eléctricas	92	142	234	635	111
19	Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	116	168	284	608	88
17	Creación de música viva	109	142	251	657	72
18	Ejecución de instrumentos musicales	154	172	326	589	65
20	Participación en grupos de danza regional	157	176	333	509	138
21	Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	361	152	513	443	23
22	Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	286	151	437	506	37
23	Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	317	118	435	529	16
24	Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	212	54	266	698	16

En segundo lugar se encuentran las salidas y excursiones a sitios de interés, con las visitas a ferias artesanales o a sitios de interés productivo siendo favorecidas por más de la mitad de la población, mientras que las salidas largas, a sitios de interés del territorio nacional logrando una incidencia baja (27%) probablemente debido a que, como vimos arriba, este

tipo de salidas no es muy frecuente. La incidencia de preferencia ‘exaltada’ es relativamente alta.

La elaboración de mapas ocupa el tercer lugar en la incidencia de preferencias en las cuatro escalas logrando incidencias alrededor del 36% aunque la incidencia de preferencia ‘exaltada’ es relativamente baja para las cuatro escalas.

Finalmente, encontramos las actividades artesanales y artísticas, con incidencias de preferencia entre el 25 y 33%, e incidencias de preferencia ‘exaltada’ relativamente altas. La construcción de estructuras eléctricas obtuvo la incidencia más baja de preferencia, probablemente debido a que el planteamiento de la opción resultó muy restrictivo (e. g. si se hubieran planteado de manera amplia, para incluir carpintería, herrería, y otros talleres, hubiera obtenido mayor incidencia de preferencia).

Respecto a las incidencias de rechazo, las más bajas incidencias se mostraron en las salidas y excursiones, mientras que las más altas se mostraron en la elaboración de mapas, en todas las escalas. Pero ni las más altas alcanzan a igualar la incidencia de rechazo hacia *la toma de dictados* o hacia la exposición verbal de temas locales o familiares, de las actividades dirigidas al desarrollo lingüístico.

Es importante notar que el efecto *escolar* que describimos arriba para las actividades dirigidas al desarrollo lingüístico, se muestra en estas actividades también. Es decir, los mayores coeficientes de correlación se dan entre la preferencia y la realización de la actividad *en la escuela*. Incluso actividades tales como la creación de piezas artesanales o la danza regional, que podría esperarse que se realizaran en ámbitos familiares o comunitarios no escolares.

La Tabla 61i ilustra la amplitud de la diferencia entre los coeficientes de correlación *preferencia por la actividad / sexo femenino*, y *preferencia por la actividad / sexo masculino*. En vista de que la variable sexo es perfectamente inversa, los coeficientes son exactamente inversos también. Como puede verse, las mayores diferencias en preferencias entre sexos se muestran en tres actividades muy preferidas por las mujeres: *lectura de textos literarios*, *creación de piezas artesanales*, y *participación en grupos de danza regional*; notablemente, son actividades artísticas, que involucran un compromiso subjetivo. Asimismo, pueden observarse tres tipos de actividad que son preferidos por los varones (aunque la diferencia no es muy amplia): *resolución de problemas usando fórmulas matemáticas*, *elaboración de mapas* (en cualquier escala) y *construcción de estructuras eléctricas*. Aún cuando las diferencias no sean muy grandes, sí indican una tendencia poblacional hacia una apreciación subjetiva distinta de las actividades escolares de las mujeres y los varones.

Tabla 61i

Diferencias entre los coeficientes de correlación entre la preferencia por la actividad y el sexo

	M	F
Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	--	++
Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	---	+++
Lectura de textos científicos (biología, geografía, geología, astronomía, etc.)	-	+
Toma de dictados	--	++
Repeticón de palabras escritas para aprender su ortografía	-	+
Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	-	+
Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	-	+
Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	--	+
Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	-	+
Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	+	-
Elaboración de mapas estatales	+	-
Elaboración de mapas nacionales	+	-
Elaboración de mapas mundiales	+	-
Elaboración de mapas locales	+	-
Construcción de estructuras eléctricas	++	--
Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)	---	+++
Creación de música viva	-	+
Ejecución de instrumentos musicales	-	+
Participación en grupos de danza regional	---	+++
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	--	++
Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía	-	+
Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía	--	++
Excursiones a sitios de interés del territorio nacional, de dos o tres días	-	+

Grado favorito en la primaria

Tabla 62
Incidencias sobre el grado favorito en la primaria

1o.	161	4o.	202
2o.	161	5o.	265
3o.	164	6o.	492

Para abordar este tema, se solicitó a los sujetos que marcaran el grado (del 1 al 6) de primaria que más les hubiera gustado. La Tabla 62 muestra las incidencias por grado. Como puede verse, el gusto por el grado se va incrementando conforme va subiendo, con la mitad de la población declarando que el último, o sexto grado, fue el que más les gustó. Esta tendencia es tan clara que resultaría difícil adjudicar el sesgo a alguna característica propia de la escuela en particular, como el maestro. Más bien parece ser resultado de una característica general, como el programa de aprendizaje, o la sensación de logro por la finalización de un nivel escolar. Al analizar las correlaciones sobre esta preferencia con otros rasgos del sujeto y de su vida, los coeficientes de correlación más altos se muestran con el gusto por actividades intelectuales más que con sociales o afectivas, con ciertas descripciones ‘positivas’ del maestro de sexto grado, con la realización de actividades deportivas en el tiempo libre, y con el sexo masculino. Es decir, parece como si la preferencia por el sexto grado se relacionara más con elementos internos del sujeto, relacionados con el desarrollo (recuérdese que la edad promedio en sexto grado es de doce años), en particular con la maduración del pensamiento superior ‘científico’ del sujeto masculino, que a elementos externos al sujeto como serían la currícula o las características de la escuela.

Materia favorita en la secundaria

Para abordar este tema, se solicitó a los sujetos que nombraran a su maestro favorito en la secundaria, nombrando la materia que éste impartía. La Tabla 62a muestra las incidencias

Tabla 62a
Incidencias sobre la materia favorita en la secundaria

MATEMÁTICAS	294	QUÍMICAS	74
LENGUAJE	156	FÍSICAS	62
TODAS	145	VARIOS	28
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS	134	ARTES	23
CIENCIAS NATURALES	76	TALLERES	17
		DEPORTES	13

para las materias; es importante aclarar que, mientras que un número grande de sujetos nombraron dos o más materias, otro número grande no nombraron ninguna. Los títulos de las materias mostrados en esta tabla representan agrupaciones de nombramientos hechos por los sujetos; la Tabla 62b muestra los nombramientos incluidos en cada

agrupación. El hiperónimo ‘varios’ incluye nombramientos que no se referían a materias en sí, sino al maestro, por su nombre propio, o por su cargo. Como puede verse, las materias con mayor incidencia (30%) de selección como favoritas (por la actuación del maestro) son las agrupadas bajo el hiperónimo ‘matemáticas’. Los coeficientes de correlación más altos se establecieron con características positivas del profesor, como que dedicaba todo el tiempo posible a sus clases, y que tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados. Hay también una correlación positiva (aunque con valor más bajo) con el sexo masculino, y, curiosamente, con la selección del sexto año como el grado de la primaria. Valores negativos de los coeficientes se muestran con respecto a la frecuencia y preferencia de escuchar música rock de los 60s, y también con el

sexo femenino. Este es uno de los cuatro rasgos de esta área de vida en los que la correlación con el sexo es positiva para los varones y negativa para las mujeres.

Tabla 62b

Títulos hiperónimos y nombramientos incluidos para la materia favorita en la secundaria

MATEMÁTICAS	NATURALES	TALLERES
MATEMÁTICAS	BIOLOGÍA	TALLER SECRETARIADO
CONTABILIDAD	ECOLOGÍA	TALLER ELECTRICIDAD
COMPUTACIÓN	EDUCACIÓN AMBIENTAL	EDUC. TECNOLÓGICA
COMPUTO	CIENCIAS DE LA SALUD	ELECTRICIDAD
INFORMÁTICA	GANADERÍA	ESTRUCTURAS METÁLICAS
	AGRICULTURA	CONSJ. INDUS. ALIMENTOS
LINGÜÍSTICAS	GEOGRAFÍA	
ESPAÑOL		VARIOS
LECTURA Y REDACCIÓN	ARTÍSTICAS	ASESOR
LITERATURA	ARTES PLÁSTICAS	EL MISMO PROFESOR
INGLES	EDUCACIÓN ARTÍSTICA ARTÍSTICAS	ENRIQUE
	DIBUJO INDUSTRIAL	GUILLERMINA
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS	DIBUJO TÉCNICO	JOSÉ
CIVISMO	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA	PEDRO PÉREZ ROJAS
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	MÚSICA	ROSA ALEJO
ÉTICA		SAMUEL
CULTURA DE LA LEGALIDAD		OPCIONAL
HISTORIA		FORTALECIMIENTO
HISTORIA DE MÉXICO		GENERAL
IDENTIDAD POBLANA		L.P.S
ORIENTACIÓN VOCACIONAL		

Las materias incluidas bajo el hiperónimo ‘lenguaje’ obtuvieron una incidencia más baja de preferencia (16%). En contraste con las ‘matemáticas’, estas materias se correlacionan, tanto positivamente como negativamente, con variables familiares y afectivas. Además, se correlacionan positivamente con el sexo femenino, y negativamente con el sexo masculino, aunque los valores de los coeficientes no son muy altos.

Este contraste es interesante, porque describe un pensamiento más racional para los sujetos, que tienden a ser varones, que seleccionaron materias ‘matemáticas’ como favoritas, y un pensamiento más afectivo para los sujetos, que tienden a ser mujeres, que seleccionaron las materias de tipo ‘lenguaje’. Dicho así parece muy conveniente; sin embargo, cuando se toman en cuenta los contenidos *vehiculares* usados en los libros de texto de español y similares, el cuadro de relaciones causales cambia, porque estos contenidos *son* en su mayoría *afectivos*, y con referentes familiares para el sujeto (e. g. frecuentes en la vida cotidiana de los sujetos). Los textos de corte científico o académico se dejan para los libros de texto usados en la enseñanza de ciencias y *no son considerados* como objetivos de las materias lingüísticas. Podría entonces considerarse que la influencia de este sesgo sobre la preferencia de los sujetos resulta en una definición de *lenguaje* sesgada hacia el arte literario y hacia el uso cotidiano de la lengua. Si los textos científicos, técnicos o

académicos se consideraran como *lenguaje*, como español, como sujetos de redacción, etc., entonces tal vez los sujetos que prefieren estas materias no serían los mismos.

El nombramiento ‘todas’, que consideramos sin hipónimos por razones obvias, alcanzó una incidencia de 15%, muy cercana a la del hiperónimo ‘lenguaje’. Las correlaciones establecidas por esta opción con otros elementos de la vida de los sujetos nos brindan una tercera posibilidad de descripción: los coeficientes de signo positivo se establecen con variables descriptivas de un medio de desarrollo del sujeto, con ‘empleados y artesanos bajos’ como ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar, y con Oaxaca como estado de origen; los coeficientes de signo negativo se establecen con rasgos de la infraestructura escolar que describen escuelas bien equipadas, y, coherentemente, con rasgos que describen ambientes urbanos de desarrollo del sujeto. La expresión ‘todas’ cobra entonces un sentido de sorpresa y bienestar hacia el ambiente escolar en general, en sujetos que ven en la escuela una fuente constante de novedades que no encuentran en el ambiente cotidiano.

El hiperónimo ‘sociales y humanísticas’ obtuvo una incidencia de 14%. La descripción de la vida de los sujetos que nos brindan las correlaciones de signo positivo entre estas materias y los rasgos de vida es la opuesta a la anterior. Son sujetos provenientes de ambientes urbanos, incluyendo al Distrito Federal como estado de origen; viven en una casa pequeña o en un departamento en una situación familiar poco armónica; las mujeres de la familia leen textos de la sección de ‘sociales’ del periódico⁷, y de historia, y el propio sujeto prefiere estos textos para leer; los adultos ven telenovelas en la televisión y, muy notablemente, las niñas mujeres ven documentales de naturaleza, y *deportes*, en la televisión; *adquieren* conocimientos del Grupo 2 (que veremos más adelante), y la habilidad de *escribir*, a mayor edad; mantienen una relación lejana con la escuela. Las correlaciones de signo negativo, por el contrario, describen paisajes rurales, familias numerosas, empleados y artesanos bajos como contribuyentes al ingreso, etcétera. Notablemente la situación opuesta al grupo anterior. Este es el segundo de los cuatro rasgos de esta área de vida en los que la correlación con el sexo es positiva para los varones y negativa para las mujeres.

El hiperónimo ‘naturales’ obtuvo una incidencia de 7.8%, colocándose ya en el grupo de opciones con incidencia baja de preferencia; estamos hablando entonces de un grupo relativamente reducido de 77 sujetos. Los rasgos de la vida de los sujetos que establecen correlaciones positivas con este rasgo de preferencia describen sujetos que viven en pueblos de mediano tamaño, tendiendo a pequeños, en el estado de Tlaxcala, en casas pequeñas que los sujetos dicen sentir restrictivas, donde impera un orden regular; los contribuyentes al ingreso familiar cursaron carreras cortas o son artistas; mantienen una relación muy negativa con la escuela primaria y secundaria; en su tiempo libre navegan en Internet y hacen la tarea; en la televisión ven películas, programas de concurso y noticieros; adquirieron conocimientos del segundo grupo en el ambiente. De hecho, describe una forma de vida de clase media baja, irrumpida por la presencia de un artista en la casa. Se queda dormido en cualquier parte y nunca sueña.

⁷ Esta expresión de ‘la sección de sociales del periódico’, se refiere a contenidos periodísticos que se abordarían justamente en materias como la sociología o la cultura de la legalidad.

El hiperónimo ‘químicas’ obtuvo una incidencia muy similar al de la descripción anterior (7.2%). Los rasgos de la vida de los sujetos que establecen correlaciones positivas con este rasgo describen sujetos que viven en estados del norte: Nayarit, Coahuila, y Chihuahua; la persona con mayor influencia en su vida fue un maestro, y lo que esta persona le brindó fue educación; aprendió sobre los fenómenos meteorológicos en el ambiente: ve noticieros en la televisión o los oye en la radio se pregunta a sí mismo porqué las mujeres lloran más que los hombres. Por otro lado, los rasgos que establecen correlaciones negativas con este rasgo describen sujetos que no consideran las relaciones sociales como útiles, la actividad de escribir no les es familiar, aprendieron a edad temprana a planificar sus actividades para lograr sus fines y a tomar decisiones, no le gustan los deportes en la televisión y no los ve; tampoco la familia los ve; la escuela a la que asistieron no tenía biblioteca con sitios para sentarse a leer; no se ha desplazado a ciudades cercanas a su lugar de origen.

En el siguiente lugar de incidencia de selección está el hiperónimo ‘física’, con 6.2% de la población seleccionando al maestro como favorito. Las correlaciones positivas con otros rasgos de vida describen un sujeto originario del Estado de México, con una familia poco numerosa, y con integrantes con educación de posgrado; en la familia leen revistas de política, pero el sujeto prefiere leer cuentos ilustrados de aventuras y superhéroes; la escuela a la que asiste está bien equipada con salones para talleres y auditorio; en ella realiza la actividad de elaborar mapas de gran escala. Por otro lado, las correlaciones negativas indican un sujeto no originario del estado de Oaxaca, a quién los paisajes rurales no le son familiares, y que no visita campos de cultivo; no ve telenovelas, no come frijoles frecuentemente; no aprendió a sumar y restar en la secundaria, aprendió a tomar decisiones a edad temprana, y mantiene una relación lejana con la escuela a la que no asiste fuera del horario obligatorio.

Los siguientes hiperónimos, ‘varios’, ‘artísticas’, ‘talleres’ y ‘educación física’, obtuvieron incidencias por debajo de 30 sujetos, por lo cual los estimados estadísticos obtenidos son menos confiables.

El hiperónimo ‘artísticas’ obtuvo una incidencia de 2.3%. No sabemos si esta incidencia tan baja es resultado de una verdadera no selección de la opción, o si es resultado de la no realización de actividades de este tipo en las escuelas secundarias del país en general⁸. Otras artes, como el dibujo, la pintura o la escultura parecen estar completamente ausentes de la educación pública secundaria, así como lo están las artes literarias. Las correlaciones positivas establecidas por este rasgo con otros rasgos de vida describen un sujeto que se siente oprimido en la casa familiar, con una familia muy numerosa; los contribuyentes al ingreso familiar tienen carreras cortas o son artistas; las pláticas familiares son calificadas como ‘apáticas’, y los temas frecuentes son políticas gubernamentales con efecto regional o local; aprendió a reflexionar sobre asuntos éticos en la familia; le gusta la actividad de exponer verbalmente sobre temas nacionales o mundiales; las niñas en la familia ven

⁸ Sabemos que se imparte música en la mayoría de las escuelas de este nivel, durante el primer año, por la proliferación de flautas dulces que se percibe en el ambiente por todo el territorio. Sin embargo, la frecuencia con la que esta enseñanza se traduce en desempeños públicos, individuales o en grupo, tiende a ser muy escasa, sobre todo en los estados del centro. En una indagación que hemos estado realizando a través de varios años, todos los músicos que hemos conocido responden que aprendieron a tocar el instrumento que tocan: (1) en la familiar, (2) con los amigos o (3) ‘solos’.

películas en la televisión; come queso frecuentemente y duerme con la luz prendida. Por otro lado, las correlaciones negativas establecidas por este rasgo con otros rasgos de vida indican que el habla del jefe de familia no es explicativa; al sujeto no le gustan las revistas de moda o variedades y tampoco lee sobre deportes; aprendió a sumar y restar a edad temprana; en la primaria no aprendió a resolver problemas usando fórmulas matemáticas ni a trabajar en equipo; en la secundaria no aprendió el concepto de 'información' ni elaboró mapas a gran escala; no realiza actividades deportivas.

17 sujetos optaron por el hiperónimo 'talleres' que engloba una diversidad de habilidades desde técnicas y artesanales hasta especializaciones de servicio de oficina; algunas pueden ser consideradas como 'femeninas' como de aquél considerado 'masculinas' en nuestra cultura. Tal vez por ello es que la descripción del sujeto que se logra al correlacionar otros rasgos de vida con éste sea muy vaga. Las correlaciones positivas dicen de este sujeto que las mujeres (niñas y adultas) de su familia ven documentales sobre el planeta tierra y sobre la vida silvestre en la televisión, y leen de política en el periódico y en revistas; el sujeto ha viajado al extranjero lejano; en la secundaria aprendió a apegarse a su programación; prefiere las revistas temáticas (deportes, autos, etc.); su escuela secundaria tenía salones talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas; declara que su maestro favorito 'faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres'. Por otro lado, las correlaciones negativas nos dicen que este sujeto no aprendió en la familia a reflexionar sobre asuntos éticos; no escucha música romántica; aprendió sobre los mapas locales y sobre movimiento, fuerza y velocidad a edad temprana; no le gustan los libros de cuentos infantiles; no se pregunta porqué vuelan los papalotes; Su escuela no tenía un grupo y un salón por grado; la descripción de su maestro favorito no incluye 'Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases'. Esta es el tercero de los cuatro rasgos de esta área de vida en los que la correlación con el sexo es positiva para los varones y negativa para las mujeres.

Solamente 13 sujetos optaron por deportes o 'educación física' como materia impartida por su maestro favorito. Las correlaciones positivas establecidas por este rasgo con otros rasgos de vida describen un sujeto cuya familia entera lee textos políticos (e. g. 'revistas de política' o 'la sección política del periódico'); los varones (niños y adultos) de la familia escriben reportes científicos, escuchan las noticias en la radio y les gusta la 'música tropical o rítmica' y las mujeres (niñas y adultas) ven documentales sobre el universo en la televisión. La impresión total que da esta descripción es una familia donde los roles de género están muy bien definidos. Por otro lado, las correlaciones negativas establecidas por este rasgo con otros rasgos de vida indican que el habla del jefe de la familia es infrecuente y el orden de la casa no es riguroso; el sujeto no prefiere las revistas de ciencia y no las lee; no siente especial interés por conocimientos del primer grupo, como masa, peso, estados de la materia y tiempo, y no le gusta la actividad de leer textos científicos en la escuela (de 'biología, geografía, geología, astronomía, etc. '); no aprendió a sumar y restar en la primaria y sobre el maestro en particular declara que es su favorito porque 'sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho'. La impresión de estos sujetos es que sienten aversión por el conocimiento científico. Este es el último de los cuatro rasgos de esta área de vida en los que la correlación con el sexo es positiva para los varones y negativa para las mujeres.

Descripción del maestro favorito

Este elemento se abordó a través de la solicitud: *Seleccione la(s) opción(es) que describa mejor la(s) característica(s) de este maestro*, donde la expresión ‘este maestro’ se refiere al maestro que acaban de seleccionar como favorito, ya sea por grado en la primaria o por materia en la secundaria. El sujeto puede seleccionar una o varias de diez opciones para describir la personalidad del maestro.

Tabla 62c
Incidencias de las opciones que describen al maestro favorito en la primaria y en la secundaria

		Prim	Sec
a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases	836	849
b	Sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho	723	850
c	Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto	811	765
d	Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados	694	638
e	Preparaba materiales de aprendizaje muy atractivos, divertidos e interesantes	735	711
f	Siempre estaba de buen humor	682	685
g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho	141	158
h	Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases	281	232
i	Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres	28	45
j	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón	48	60

la opción (a) a la opción (f). Las opciones (g) y (h) podrían considerarse como ‘neutras’ y obtienen incidencias bajas (14 y 28% respectivamente). Las opciones (i) y (j), que pueden considerarse como rasgos ‘negativos’ en la descripción de un maestro, obtienen las incidencias más bajas (28 y 48% respectivamente). De los rasgos valorados como positivos, tres se refieren a la personalidad ‘didáctica’ del maestro y las tres restantes se refieren a su personalidad ‘afectiva’ como se ilustra en la Tabla 62d.

Tabla 62c
Incidencias de las opciones que describen al maestro favorito en la primaria y en la secundaria por tipo de rasgo

RASGOS POSITIVOS DIDÁCTICOS		Prim	Sec
a	Dedicaba todo el tiempo posible a sus clases	836	849
b	Sabía de todas las materias y todas las materias parecían gustarle mucho	723	850
e	Preparaba materiales de aprendizaje muy atractivos, divertidos e interesantes	735	711
RASGOS POSITIVOS AFECTIVOS			
c	Trataba a todos los estudiantes con cariño y respeto	811	765
d	Tenía una paciencia infinita con los alumnos menos adelantados	694	638
f	Siempre estaba de buen humor	682	685
RASGOS NEUTROS			
g	Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho	141	158
h	Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases	281	232
RASGOS NEGATIVOS			
i	Faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres	28	45
j	Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón	48	60

neutros y para los negativos que se correlacionan ligeramente mejor con el sexo masculino.

Las Tablas 62c y 62d muestran las incidencias para las opciones que describen al maestro favorito en la primaria. Como puede verse, las mayores incidencias (del 68 al 84% de la población) se dan en rasgos de la personalidad del maestro valorados como ‘positivos’ (de

Es interesante que el valor de los coeficientes de correlación establecidos por estos rasgos con el sexo son positivos con el sexo femenino y negativos con el sexo masculino para los rasgos positivos tanto didácticos como afectivos y la situación se revierte para los rasgos

Hay una ligera tendencia hacia la valoración positiva de los rasgos positivos ‘didácticos’ sobre los ‘afectivos’. Además, las incidencias en los rasgos positivos afectivos muestran, además, una ligera tendencia a ser menores en la secundaria, mientras que los didácticos tienden a ser mayores en la secundaria, lo que indica una ligera tendencia de los sujetos a valorar más los rasgos didácticos y menos los rasgos afectivos con la edad.

De los rasgos neutros, la opción (g) muestra una incidencia menor (14 y 16%). Este rasgo, redactado como ‘*Pasaba a todos los alumnos sin que estos se esforzaran mucho*’ es ambiguo, porque puede ser hablando de un maestro que logra que sus alumnos aprendan, y por lo tanto aprueben los exámenes, sin sentir presión o tensión, pero también puede estar hablando de un maestro que aprueba a todos los alumnos sólo para ‘salir del paso’ de un ejercicio magisterial pobre o deficiente. La opción (h), redactada como ‘*Se quedaba a platicar y a jugar fútbol después de clases*’ describe a un maestro realizando con sus alumnos una actividad extracurricular de corte netamente masculino. Las incidencias son mayores que en el rasgo anterior (28 y 26%) lo que indica que la actividad es realizada por maestros (e. g. varones) con frecuencia relativamente alta.

Al analizar las correlaciones establecidas por el rasgo (g) en cada una de sus variantes (primaria o secundaria) con otros rasgos de vida, se obtiene una descripción de un sujeto viviendo en una familia donde **las pláticas familiares son prepotentes**; en su casa hay una cantidad alta de libros de cuentos infantiles; los niños y adultos varones leen historias cortas o cuentos y **novelas ilustradas**; los adultos varones chatean por internet mientras que las niñas y mujeres conversan con otros miembros de la familia; el sujeto frecuentemente ve telenovelas por televisión; duerme en dos períodos diarios: por la noche y siesta. En la secundaria aprendió a multiplicar y a trabajar en equipo, y realizó la actividad de crear composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales,; de las actividades escolares prefiere la repetición de palabras escritas para aprender su ortografía y construcción de estructuras electricas; su maestro favorito en la secundaria impartía **Cultura de la Legalidad**, y la descripción de este maestro incluye los rasgos negativos (i) y (j,) y el rasgo neutro (h); la motivación para continuar estudiando incluye **el ejemplo de una persona de su familia o cercana a su familia, y porque ‘se aburría de no hacer nada’**.

Las correlaciones establecidas por el rasgo (h), en sus dos variantes, con otros rasgos de vida, brindan una descripción de un sujeto viviendo en una familia donde **las pláticas familiares son prepotentes** y los temas frecuentes en estas pláticas son de corte académico; el sujeto ve películas, deportes y telenovelas por televisión; prefiere los periódicos de secciones múltiples, la sección de deportes del periódico, las revistas temáticas de deportes, y los cuentos ilustrados de aventuras o superhéroes; los adultos varones leen historias cortas o cuentos, y los niños y adultos varones leen **novelas ilustradas**; en su casa acumulan novelas ilustradas o cuentos en cajas o en bolsas; escucha música tropical o rítmica, y el rasgo que más nota en la música son las percusiones; frecuenta bibliotecas y centros culturales en su tiempo libre; nunca sueña, duerme en dos períodos: por la noche y siesta. Adquirió en familia el conocimiento de la evolución del hombre, la gravedad, los mapas mundiales y los mapas nacionales. La escuela a la que asistió tenía un grupo y un salón por grado. En su escuela realizó salidas y excursiones cortas; usaba los talleres o laboratorios de la escuela una vez terminadas las clases. De las actividades escolares le gusta la repetición de palabras para aprender su ortografía y las excursiones a sitios de interés de su estado, de pasadía. Su

maestro favorito en la secundaria impartía **Cultura de la Legalidad**, y la descripción de este maestro incluye (c), (f), (h), (i), (j), es decir, rasgos afectivos, neutros y negativos. De los conocimientos le gusta investigar un evento y dar cuenta de la investigación, y también crear y o fabricar objetos para vender. La motivación para continuar estudiando incluye la insistencia de padres y maestros, **el ejemplo de personas en la familia o cercanas a ella, y porque se aburría de no hacer nada.**

Las incidencias de selección de los rasgos negativos son muy bajas (de 3 a 6%). El rasgo con mayor incidencia se redactó como '*Se iba a platicar con sus compañeros y los alumnos podían echar relajo en el salón*' y obtuvo 6% en la secundaria. Siendo estos grupos de sujetos muy reducidos, es de esperarse que las descripciones obtenidas por la correlación de las incidencias de estos rasgos con otros rasgos de vida sean más precisas que las anteriores. La descripción de vida de estos sujetos, brindada por las correlaciones establecidas entre estos rasgos ((i) y (j) en la primaria y en la secundaria), otros rasgos de vida, habla de 'una casa reducida, con un solo espacio donde todos comen y duermen; hay estantes donde los libros comparten espacio con figuras de porcelana, floreros, y otros adornos; tiende a estar desordenada, por lo que frecuentemente tienen que invertir mucho tiempo para encontrar algo; cuando el sujeto está dentro de la casa, va de un espacio a otro sin encontrarse realmente cómodo en ninguna parte. Constantemente hay riñas por la posesión de algún objeto; las pláticas familiares son irrespetuosas y siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden; la familia es informada sobre decisiones en la resolución de problemas sólo cuando la puesta en práctica los involucra; mujeres y niñas conversan con otros miembros de la familia, con amigos, por teléfono; escuchan música todo el tiempo, cada quien con su reproductor personal, y a veces hay dos o tres aparatos sonando al mismo tiempo con diferente música; frecuentemente gritan para superar el volumen de la música; los adultos varones escuchan música romántica; niños y niñas ven telenovelas por la televisión; frecuentemente se escuchan diálogos violentos de la televisión; los adultos varones leen la nota roja del periódico; toda la familia escribe reportes científicos; tarde en la noche se queda dormido en cualquier parte; pasa su tiempo libre en la calle, jugando a las maquinitas. La escuela primaria y la escuela secundaria a las que el sujeto asistió tenían baños insuficientes siempre sucios; la secundaria tenía un auditorio grande equipado con proyector de películas y cañón para proyectar desde una computadora; en la secundaria aprendió a trabajar en equipo. La relación del sujeto con la escuela tanto primaria como secundaria es muy negativa: Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida; no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con sus amigos, que no fueran obligatorias; en la escuela se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar. Su maestro favorito en la secundaria impartía *Cultura de la Legalidad*, y su descripción incluye (g), (h), (i) y (j) (e. g. rasgos neutros y negativos). Su motivación para continuar estudiando surge del ejemplo de una persona de su familia, de la insistencia de sus padres y maestros y porque se aburría de no hacer nada. La persona que más influyó en su vida le brindó consejos'.

Esta es una descripción de un sujeto de clase media baja, en una escuela que puede tener recursos para equipamiento, pero que pone poca atención a la limpieza. La combinación de algunos rasgos llama la atención; por ejemplo, el que los varones lean la nota roja del periódico, o que el sujeto pase su tiempo libre en la calle, jugando a las maquinitas, se

combine con toda la familia escribiendo reportes científicos. En todo caso, la concentración de rasgos negativos en diversas áreas de vida es notable en esta descripción. Se trata, entonces, de sujetos que se desarrollan en ambientes familiares negativos, restrictivos, estridentes, incluso violentos, para los que la escuela no se constituye en una opción de salida. La selección del maestro favorito con base en características consideradas como negativas por los investigadores es interesante porque habla de un sujeto que tiene más que suficientes restricciones en casa y lo que desea de la escuela es ‘libertad’ (echar relajo, jugar fútbol, etcétera), y lo que menos desea de la escuela es ‘disciplina’ (sentarse horas en un mesa-banco, mantenerse quieto, hacer la fila por la mañana para entrar al salón, etcétera).

Un elemento común a la selección de rasgos negativos para describir al maestro favorito es el hecho de que este maestro impartía la materia ‘Cultura de la Legalidad’. La materia como tal fue incluida en el plan de estudios de la secundaria hasta muy recientemente (no antes del 2005), como resultado del esfuerzo del gobierno por reclutar a la población hacia un ‘estado de derecho’. En vista de que no hay indicación alguna de que los 60 sujetos de este grupo provengan de la misma escuela, estado o región, pareciera que los maestros que imparten esta materia en la secundaria comparten esta descripción negativa a través de distintas escuelas en distintas regiones del país, logrando así que los esfuerzos del gobierno resulten, una vez más, vanos.

Motivación para continuar estudiando

Esta área de vida se abordó por la solicitud: *Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) mejor la(s) motivación(es) que le llevó (llevaron) a continuar sus estudios más allá de la secundaria. Se brindaron diez opciones de respuesta, con la posibilidad de marcar más de una opción, y se*

Tabla 63
Incidencias de las opciones que describen la motivación para continuar estudiando más allá de la secundaria

a	La atracción de adquirir nuevos conocimientos	889
b	El interés por ampliar sus horizontes de vida	811
g	La posibilidad de lograr un empleo mejor pagado	713
c	El ejemplo de una persona de su familia	560
f	La insistencia de sus padres	287
d	El ejemplo de una persona cercana a su familia	272
e	La insistencia de un profesor de la secundaria	209
i	La falta de otras opciones de vida	198
h	La inercia social (" <i>es lo que procede</i> ")	167
j	Se aburría de no hacer nada	126
b*	DESARROLLO PERSONAL	62
a*	ACADÉMICOS	25
g*	ECONÓMICOS	22
e f*	INFLUENCIA DE MAYORES	6
h*	SOCIALES	2

* Nombramientos emitidos en el espacio ‘otros’

brindó un espacio bajo el título ‘otros’ de manera que el sujeto pudiera ampliar su selección.

La Tabla 63 muestra la incidencia de selección de las opciones proporcionadas por el cuestionario, ordenadas de mayor a menor, y la incidencia de nombramientos emitidos en el espacio para ‘otros’. Estos últimos fueron 117 en total y, como puede verse, son de corte similar a las brindadas por el cuestionario.

La motivación por ‘adquirir nuevos conocimientos’ (opción a), por ‘ampliar sus horizontes de vida’ (opción b), y por ‘lograr un empleo

mejor pagado' (opción g), son las más favorecidas, con 90, 80 y 71% de la población seleccionándolas. También lograron las mayores incidencias en los nombramientos.

Al analizar las correlaciones establecidas por cada uno de estos rasgos con otros rasgos de este mismo campo, encontramos un alto valor del coeficiente entre los rasgos (a), (b), (c) y (g), lo que indica que una gran parte de los sujetos favorecieron las cuatro opciones, es decir, consideraron que las cuatro opciones describían bien su motivación para continuar estudiando; aún en otras palabras, más de la mitad de la población declara que decidió continuar estudiando porque le atrae adquirir nuevos conocimientos, **y** por el interés por ampliar sus horizontes de vida, **y** por la posibilidad de lograr un empleo mejor pagado, **y** por el ejemplo de una persona de su familia. Aunque de hecho las opciones no se excluyen entre sí (e. g. un sujeto podría seleccionar todas sin contradecirse), no esperábamos que los sujetos se identificaran con tantas de ellas. Nos dieron una buena lección sobre motivación.

Aunque con coeficientes más bajos, (c), (d), (e) y (f) también se correlacionan entre sí, indicando que un conjunto también numeroso (de la mitad a un tercio de la población) fue motivado por influencias sociales externas, ya sea miembros de la familia o personas cercanas a la familia o maestros de la escuela secundaria, o todos a la vez. La opción (h) entra también en este grupo de correlación. Esto es interesante porque relaciona la influencia social con la inercia social (e. g. *'hazlo porque es lo que procede'*).

Por último, las opciones (i) y (j) se comportan como rasgos independientes; además, la correlación entre las incidencias de uno u otro rasgo con otros rasgos de vida nos brindan descripciones de vida muy distintas.

En el caso del rasgo (i), redactado como *'La falta de otras opciones de vida'*, que fue seleccionado por 198 sujetos, la descripción de vida que nos brindan las correlaciones con otros rasgos de vida, nos habla de un sujeto que se desarrolla en un ambiente de rural a semi-urbano, en un paisaje sucio, en una casa pequeña, casi con un solo espacio para comer y dormir, donde reina el desorden, donde los libros y materiales escolares corren constantemente el riesgo de dañarse, y donde frecuentemente se invierte mucho tiempo para encontrar algo. El habla del jefe de familia es infrecuente y escasa, las pláticas familiares son infrecuentes, y suceden sólo cuando todos están en casa; el tono de estas conversaciones es prepotente; el jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio; en la toma de decisiones para resolver problemas el jefe de familia y los hermanos varones mayores discuten y toman la decisión, la familia es informada sólo cuando la puesta en práctica los involucra; pocos quedan satisfechos con la decisión tomada y pocos se comprometen con su puesta en práctica. En el ambiente se escuchan diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la televisión. Los sitios frecuentados por el sujeto en su tiempo libre son campos de cultivo, huertos o cocotales. La persona con mayor influencia en su vida le brindó cariño. Su relación con la escuela primaria y con la secundaria es negativa, no recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado. La descripción de su maestro favorito incluye que dedicaba todo el tiempo posible a sus clases.

En contraste, para el rasgo (j), que fue seleccionado por 126 sujetos, la descripción de vida que nos brindan las correlaciones con otros rasgos de vida, nos habla de un sujeto que se desarrolla en un paisaje urbano, sucio, probablemente Estado de México, con bardas altas ocultando las casas, banquetas, paredes con colores fuertes o chillantes, con grafiti; la ocupación de los contribuyentes al ingreso familiar es de empleados y artesanos de bajo nivel; la casa es pequeña, desordenada, y constantemente hay riñas por la posesión de algún objeto; cuando está dentro de la casa, el sujeto va de un espacio a otro sin encontrarse realmente cómodo en ninguna parte; régimen de alimentación incluye carne de res y leche; duerme en dos períodos con siesta; las pláticas familiares son irrespetuosas; los temas frecuentes en las pláticas familiares son sobre políticas gubernamentales con efecto nacional; se escucha música todo el tiempo, cada quien con su reproductor personal; se escuchan diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la televisión; le gustan los documentales históricos, sobre el universo y sobre la vida silvestre y los ve con toda la familia; él y toda la familia hablan mucho por teléfono; los niños y niñas escriben reportes científicos; en la casa hay revistas de variedades, novelas y periódicos temáticos de deportes; le gustan las noveles y la sección de sociales del periódico, y las lee; en su tiempo libre va al cine con sus amigos y amigas, o pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente. Aprendió en familia a programar actividades, a reflexionar sobre asuntos éticos y a evaluar su propio comportamiento. En la primaria aprendió sobre relaciones ecológicas y el concepto de gravedad. Su relación con la escuela fue negativa: la escuela no le parecía un sitio agradable para realizar actividades con los amigos que no fueran obligatorias. La escuela primaria a la que asistió estaba bien equipada, con auditorio, salones especializados, y alberca; la escuela secundaria no tanto. En la primaria realizó la actividad de crear composiciones escritas sobre temas locales o familiares, y en la secundaria la de elaborar mapas mundiales y construir estructuras eléctricas. Su maestro favorito impartía física, y su descripción incluye los rasgos (i) y (j).

En las correlaciones de los rasgos de esta área de vida, la motivación para continuar estudiando, encontramos, nuevamente, una diferenciación por sexo. Solamente los rasgos (a) y (b) se correlacionan positivamente con el sexo femenino; los ocho rasgos restantes se correlacionan positivamente con el sexo masculino. Los rasgos con la diferencia más amplia en el valor del coeficiente son, en orden de amplitud de la diferencia: (b), (a), (e), (i); para los demás rasgos la diferencia es muy pequeña. El rasgo con la menor diferencia es el (j). Estos resultados indican, primero, que la decisión de las mujeres por continuar estudiando obedece más a motivos psicológicos y empáticos que a presiones sociales, al contrario de los varones que entran a la educación media superior siguiendo ejemplos o por la insistencia de las personas que los rodean. Pero la mínima diferencia en la opción (j) indica que no hay diferencia entre sexos cuando se trata de aburrirse, es decir, que ambos sexos se aburren por igual.

Sitio y edad de adquisición de conocimientos y habilidades

Esta área de vida se abordó en las páginas 16, 17 y 18 del Cuestionario de Vida, haciendo las siguientes solicitudes a los sujetos:

Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) conocimientos o habilidades que usted considera como adquiridos.

En la primera columna especifique el origen de tal adquisición,

En la segunda columna la edad aproximada a la cual lo adquirió, según la clave

Se les proporcionó una lista de 50 ítems que se consideraron como ‘segregados’ de conocimiento y/o habilidad relevantes, que, en combinación con el sitio y la edad de adquisición, podrían darnos una imagen de la forma que toma el ambiente de desarrollo del sujeto. Los 50 ítems se proporcionaron en dos grupos: un primer grupo de 36 ítems incluye segregados ‘científicos’ que se adquieren normalmente en la escuela, algunos en la primaria y otros en la secundaria, es decir, se adquieren por la mediación de un sistema de inducción de la adquisición. El segundo grupo, conformado por 14 ítems, incluye segregados de conocimiento ‘experiencial’, es decir, que (según creíamos) se adquieren normalmente en la vida diaria, con la observación y por la experiencia directa del sujeto. Cada ítem se acompañó de dos espacios: en el primero, respecto al sitio de adquisición, el sujeto debía escribir una letra de cuatro que se le proporcionaron en clave con cuatro alternativas: (F) si la adquisición se realizó en el seno familiar, (A) si la adquisición se realizó en el ambiente fuera del seno familiar (y fuera de la escuela), (P) si la adquisición se realizó en la primaria, y (S) si la adquisición se realizó en la secundaria. En el segundo espacio debía escribir la edad (en años) o el grado, en primaria o secundaria, durante el cual adquirió el ‘segregado’ de conocimiento. Si el sujeto consideraba que no había adquirido tal segregado, entonces dejaría ambos espacios en blanco.

Sitio de adquisición de conocimientos y habilidades

Abordaremos primero las incidencias respecto al sitio de adquisición que se muestran en las Tablas 64 y 64a para los ítems del primer y segundo grupo respectivamente. Se observan

Tabla 64b

Incidencia total de selección del sitio de aprendizaje por grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2
TOTAL	32423	11383
FAMILIA	4.01%	30.79%
AMBIENTE	0.72%	3.17%
PRIMARIA	42.18%	31.72%
SECUNDARIA	53.09%	34.31%

de inmediato diferencias globales de incidencia respecto al sitio de adquisición tanto dentro de cada grupo como entre los dos grupos de conocimientos y habilidades. La Tabla 64b muestra el porcentaje de menciones de cada sitio con respecto al número de menciones totales (en ese sitio para todos los ‘segregados’) por grupo. Puede verse que, para el primer grupo de segregados, la mayor porcentaje lo obtiene la escuela secundaria, con más de la mitad de las menciones (53%), y la escuela primaria le sigue con 42%; la familia como sitio de adquisición obtiene sólo el 4% y mas de la mitad de estas menciones se refieren a la adquisición de las habilidades ‘leer’, ‘escribir’, y ‘sumar y restar’; menos del 1% de las menciones se refieren al ‘ambiente’ como sitio de adquisición. Para el segundo grupo de segregados, las menciones se distribuyen en alrededor de un tercio entre la familia, la primaria y la secundaria, y el ambiente obtiene un porcentaje más alto. Esto significa que la diferencia que nosotros suponíamos entre los

‘segregados’ del primer grupo y aquellos del segundo grupo, y que era básicamente el tipo de sitio de adquisición –escolar o cotidiano—si bien existe, no es tan marcada como esperábamos.

Conocimientos y habilidades del primer grupo

Tabla 64
Incidencia de selección del sitio de aprendizaje de conocimientos y habilidades del primer grupo

		F*	A*	P*	S*
1	Sumar y restar	221	2	741	2
2	Multiplicar	76	7	879	4
3	Dividir	60	4	893	8
4	Leer	185	5	770	3
5	Escribir	180	4	767	3
6	Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	61	18	675	156
7	Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	25	13	679	201
8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	9	12	454	425
9	Construir la demostración de un hecho o un evento	10	13	339	475
10	Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	6	3	141	784
11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	12	3	700	236
12	Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	10	3	520	379
13	La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	8	1	541	390
14	Los mapas locales	27	8	612	215
15	Los mapas regionales	16	5	620	221
16	Los mapas nacionales	8	2	584	288
17	Los mapas mundiales	6	3	476	383
18	Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	14	7	277	595
19	Relaciones ecológicas	14	7	213	606
20	La gravedad	6	4	144	768
21	Masa, peso, y estados de la materia	3	4	90	854
22	Movimiento, fuerza y velocidad	4	4	40	900
23	El vacío	7	4	23	815
24	El tiempo	21	8	90	777
25	Historia del universo y del planeta	8	4	249	664
26	La evolución de la vida	7	5	309	610
27	La evolución e historia del hombre	7	5	334	589
28	Las relaciones sociales	49	12	157	634
29	El sonido	15	7	61	820
30	La luz	14	4	56	824
31	La electricidad	12	7	75	815
32	La salud	85	10	279	511
33	Los organismos	11	5	242	633
34	Diferencias entre plantas y animales	36	12	374	475
35	Gérmenes patógenos	6	6	53	677
36	La información	61	11	220	474

F = En la familia, A = En el ambiente, P* = En la primaria, S* = En la secundaria

Respecto a las incidencias del sitio de adquisición por segregado, puede verse en la Tabla 64, para los segregados del primer grupo, que hay una oposición entre los sitios de adquisición escolares (e. g. primaria o secundaria), distribuyéndose entre ellos las mayores incidencias, mientras que los sitios de adquisición cotidianos (e. g. familia o ambiente) se muestran como complementarios a los escolares, con incidencias notablemente más bajas. Además, ciertos segregados muestran una tendencia hacia ser adquiridos en la primaria, mientras que otros tienden a ser adquiridos en la secundaria, y esta tendencia parece estar relacionada con el área de conocimiento o habilidad a la cual pertenece el segregado.

La Tabla 64c muestra los segregados que obtuvieron las mayores incidencias en la primaria como sitio de adquisición. Entre el 50 y el 90% de los sujetos declaran haber adquirido estos segregados en la primaria. Puede verse que estos segregados son principalmente de tres áreas: (1) lingüísticos, con las habilidades básicas de leer y escribir, y habilidades más

complejas dirigidas principalmente al relato; (2) habilidades matemáticas básicas; y (3) cuerpos celestes geología, geografía.

Tabla 64c
Segregados de conocimiento o habilidad adquiridos principalmente en la primaria

1	Sumar y restar
2	Multiplicar
3	Dividir
4	Leer
5	Escribir
6	Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo
7	Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo
11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo
12	Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.
13	La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)
14	Los mapas locales
15	Los mapas regionales
16	Los mapas nacionales
17	Los mapas mundiales

Entre 10 y 20% de los sujetos declaran haber adquirido las habilidades básicas lingüísticas y matemáticas en la familia, lo que significa que la sociedad está logrando, a través de la fuente escolar principalmente, y la familiar como complemento, que los niños adquieran estas habilidades. La adquisición de habilidades lingüísticas más complejas y los segregados sobre geología y geografía parece realizarse exclusivamente en el ambiente

escolar, con una ligera incidencia de adquisición de la habilidad de 'relatar verbalmente' en la familia o en el ambiente (6% y 2% respectivamente). Esto significa que si estos segregados no son adquiridos en la escuela, entonces no se adquieren en ninguna otra parte.

Tabla 64d
Segregados de conocimiento o habilidad adquiridos principalmente en la secundaria

10	Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	18	Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar
20	La gravedad	33	Los organismos
21	Masa, peso, y estados de la materia	32	La salud
22	Movimiento, fuerza y velocidad	35	Gérmenes patógenos
23	El vacío	19	Relaciones ecológicas
24	El tiempo	25	Historia del universo y del planeta
29	El sonido	26	La evolución de la vida
30	La luz	27	La evolución e historia del hombre
31	La electricidad	28	Las relaciones sociales

La Tabla 64d muestra los segregados que obtuvieron mayores incidencias en la secundaria como sitio de adquisición. Entre el 50 y el 90% de los sujetos declararon haber adquirido estos conocimientos en la secundaria. Puede verse que estos segregados pertenecen a cuatro grandes áreas: (1) Física; (2) biología; (3) meteorología; y (4) antropología y sociología. Sobra decir que la incidencia de adquisición de estos segregados en ambientes no escolares es mínima⁹.

Cuatro segregados no entraron en ninguno de los dos grupos porque no alcanzaron la incidencia mayor al 50% que pusimos como requisito. La Tabla 64e muestra estos cuatro

Tabla 64e

Segregados de conocimiento o habilidad con incidencia de adquisición mixta

		P	S	TOTAL
8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	454	425	879
9	Construir la demostración de un hecho o un evento	339	475	814
34	Diferencias entre plantas y animales	374	475	849
36	La información	220	474	694

los sujetos declaran haber adquirido el conocimiento, las incidencias sobre dónde se realizó tal adquisición están distribuidas casi mitad y mitad entre la primaria y la secundaria. Si los resultados descritos arriba obedecen, como es de suponerse, a la estructura curricular de la educación formal básica en nuestro país, podría suponerse también que estos cuatro segregados no están incluidos en esa estructura y son abordados ‘a criterio’ ya sea del maestro o de la escuela en particular.

Finalmente, respecto a este tema, abordaremos la incidencia para la familia (alrededor del 20%) y del ambiente (menos del 1%) como sitios de adquisición de habilidades básicas

Tabla 64f

Segregados básicos con incidencias de adquisición en la familia o en el ambiente

	F	A
Leer	185	5
Escribir	180	4
Sumar y restar	221	2

Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	61	18
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	25	13
Multiplicar	76	7
Dividir	60	4

tanto lingüísticas como matemáticas, y de estos mismos sitios para la adquisición de habilidades lingüísticas y matemáticas más complejas, como se muestra en la Tabla 64f. En vista de que son incidencias bajas que, al correlacionarse con otros rasgos de vida, pueden proporcionar descripciones de la vida de los sujetos involucrados.

Al correlacionar la adquisición de la habilidad de leer en el seno familiar con otros rasgos de vida obtenemos la descripción de un sujeto que es *el hermano mayor*; vive en una casa *pulcra* en una *ciudad grande* en una *zona de bajo nivel económico*; en la familia hay uno o varios miembros con *educación superior y posgrado*; su dieta incluye frutas y verduras; en la casa hay *revistas literarias sueltas y en colecciones*; la familia conversa sobre *eventos familiares y políticas gubernamentales con efecto nacional o mundial*; escuchan *música clásica* y los niños

⁹ La ausencia de segregados del área de química es un defecto del Cuestionario.

escuchan música *tropical o rítmica*; toda la familia lee sobre temas de *ciencia y tecnología y sobre temas históricos*; al sujeto le gusta leer novelas, temas de *ciencia y tecnología* y temas *históricos* y lo hace con frecuencia; también le gusta *escribir cuentos o novelas* y sobre *temas nacionales o mundiales*; toda la familia escribe *reportes científicos*; toda la familia ve todo tipo de *documentales* en la televisión; al sujeto le gustan los *documentales* y los ve. Tanto la escuela *primaria* como la *secundaria* se encuentran en una *ciudad grande* en una *zona de bajo nivel económico*; ambas escuelas tienen *auditorios y salones de música*; en el *ambiente* aprendió los conceptos de *el tiempo y la información, a trabajar en equipo* y a *construir la demostración de un hecho o evento*; en la *secundaria* aprendió a *elaborar mapas nacionales y mundiales*.

Las descripciones obtenidas para *todos* los otros grupos incluidos en la Tabla 64f son muy similares. Estamos verdaderamente ante una forma de vida familiar con particular énfasis en una forma ‘científica’ de pensar que se expresa en una constelación de rasgos ambientales creada por ella misma: sonidos, habla, textos, música clásica, todo el ambiente está dirigido hacia esa forma de pensamiento superior de la que habla Vigotsky, y detrás de él Das, ----, ----, ----, ---- y ----.

La adquisición de las habilidades de leer, escribir, sumar y restar en el seno familiar se correlaciona negativamente con los sujetos hablantes de lengua indígena, lo que significa que a mayor intensidad de la presencia de la lengua indígena en la vida del sujeto, menor frecuencia de adquisición en el seno familiar; también se correlaciona negativamente con la edad de los sujetos al adquirir otros conocimientos básicos de la misma lista, lo que significa que a menor frecuencia de adquisición en el seno familiar, mayor la edad de adquisición.

Conocimientos y habilidades del segundo grupo

Tabla 64a

Incidencia de selección del sitio de aprendizaje de conocimientos y habilidades del segundo grupo

		F*	A*	P*	S*
1	Compartir espacios con compañeros/as	473	61	324	47
2	Trabajar en equipo	206	48	603	79
3	Tomar posiciones ideológicas	177	32	324	243
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	162	25	295	273
5	Reflexionar sobre asuntos éticos	191	18	274	394
6	Evaluar su propio comportamiento	272	19	240	370
7	Evaluar el comportamiento de los demás	208	34	244	385
8	Tomar decisiones	398	28	224	276
9	Planificar sus actividades para lograr fines	276	16	229	363
10	Programar actividades	222	17	276	379
11	Apegarse a su programación	171	6	255	368
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	122	19	90	240
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	236	16	94	265
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	391	22	139	224

F = En la familia, A = En el ambiente, P* = En la primaria, S* = En la secundaria

La Tabla 64a muestra las incidencias de sitio de adquisición de segregados del segundo grupo. Estos segregados, como puede verse, no se refieren a áreas de conocimiento tal y como las define occidente, o como las definiría un programa de estudios; la descripción en positivo (que sí son) de estos segregados es realmente difícil; podría decirse que son actos, actitudes y rasgos de la personalidad de un sujeto que vive en sociedad. Aun más difícil resulta definir un sitio (y un momento) de adquisición en vista de que muchos de ellos se adquieren a través de procesos largos y complejos, muy relacionados con la propia maduración del sujeto.

Como puede verse, la incidencia de selección es notablemente más alta para la familia, y ligeramente más alta para el ambiente, como sitios de adquisición, indicando una percepción de los sujetos sobre los segregados que concuerda con lo que dijimos arriba. Sin embargo, contrario a lo que esperábamos, la incidencia para la primaria y la secundaria como sitios de adquisición, se mantiene relativamente alta. De los 14 segregados de este grupo, solamente en tres la incidencia de selección de la familia como sitio de adquisición rebasa a la primaria o a la secundaria: ‘compartir espacios con compañeros/as’, ‘tomar decisiones’, y ‘ahorrar y hacer crecer los ahorros’; en los 11 restantes, la selección de las opciones escolares muestra incidencias más altas.

La Tabla 64g muestra las incidencias del sitio de adquisición de los tres segregados que consideramos como ‘sociales’ porque implican la relación del sujeto con otros sujetos. El segregado con mayor incidencia en la selección (60%) de *la primaria* como sitio de adquisición fue ‘trabajar en equipo’; el segundo lugar lo obtuvo ‘compartir espacios con compañeros/as’ con una incidencia de 32%; si se toma en cuenta que *la familia* como sitio de adquisición obtuvo 47% de incidencia para el segregado ‘compartir espacios con compañeros/as’, se hace evidente que la mitad de los sujetos, cuando menos, están diferenciando los dos segregados, concibiendo la habilidad de trabajar en equipo como un segregado escolar, y la de compartir espacios como una habilidad familiar cotidiana. Estos dos segregados también están en el tope superior de incidencias de selección del ambiente

Tabla 64g
Incidencias de sitio de adquisición para los segregados considerados como sociales

		F	A	P	S
1	Compartir espacios con compañeros/as	473	61	324	47
2	Trabajar en equipo	206	48	603	79
7	Evaluar el comportamiento de los demás	208	34	244	385

como sitio de adquisición, con 5 y 6% respectivamente, y son las dos incidencias más bajas de selección de la secundaria como sitio de adquisición, con 5 y 8% respectivamente.

La *secundaria* como sitio de adquisición del segregado ‘evaluar el comportamiento de los demás’, una habilidad que puede ser considerada también como social, obtuvo una incidencia de casi 40%. La primaria, el seno familiar y el ambiente obtuvieron 25, 21 y 4% respectivamente. Este segregado provocó dudas en varios sujetos, a tal grado que en tres sesiones de aplicación fue necesario explicar la diferencia entre ‘chismorrear’ (que significa simplemente comentar la conducta de los demás) y ‘evaluar’ que significa asignar un valor positivo o negativo a tal conducta basándose en un código ético. Tal vez haya sido justamente la mención de la palabra ‘ético’ lo que los hizo decidirse a seleccionar a la secundaria como sitio de adquisición, en vista de que es en este nivel escolar donde contactan por primera vez el concepto.

La Tabla 64h muestra las incidencias de sitio de adquisición para cuatro segregados que consideramos como ‘auto-disciplinarios’ porque implican una relación del sujeto consigo mismo para regular su actuar y darle rumbo hacia el logro de fines. 40% de los sujetos declararon haber aprendido a tomar decisiones en el seno familiar; la familia obtiene aquí la mayor incidencia como sitio de adquisición. Para los otros tres segregados de este grupo

Tabla 64h

Incidencias de sitio de adquisición para los segregados considerados como auto-disciplinarios

		F	A	P	S
8	Tomar decisiones	398	28	224	276
9	Planificar sus actividades para lograr fines	276	16	229	363
10	Programar actividades	222	17	276	379
11	Apegarse a su programación	171	6	255	368

que implica un componente muy fuerte de auto-disciplina; aparentemente son pocos los sujetos (17% en la familia, 6% en el ambiente) que encuentran ese componente fuera de los ambientes escolares.

La Tabla 64i muestra las incidencias de sitio de adquisición para los segregados considerados como éticos porque implican la asignación de valor positivo o negativo tanto a ideas como a comportamientos. Los valores máximos de incidencia de selección de sitio de adquisición para los cuatro segregados fueron obtenidos por ambientes escolares. El

Tabla 64i

Incidencias de sitio de adquisición para los segregados considerados como éticos

		F	A	P	S
3	Tomar posiciones ideológicas	177	32	324	243
5	Reflexionar sobre asuntos éticos	191	18	274	394
6	Evaluar su propio comportamiento	272	19	240	370
7	Evaluar el comportamiento de los demás	208	34	244	385

comportamiento de la familia como sitio de adquisición de estos segregados es interesante; casi 30% de los sujetos declararon haber aprendido a evaluar su propio comportamiento en el seno familiar y 21% de los sujetos declararon haber aprendido a evaluar el comportamiento de los demás ahí mismo. Sin embargo, cuando el segregado se plantea como ‘tomar posiciones ideológicas’ o como ‘reflexionar sobre asuntos éticos’ las incidencias favoreciendo a la familia como sitio de adquisición bajan. Podría pensarse entonces que esta reducción se debe a la forma de plantear el segregado: cuando el planteamiento adquiere una forma más académica, el sujeto tiende a desecharlo como algo relacionado con su ambiente cotidiano; dicho de otra manera, al sujeto le parece que ‘evaluar su propio comportamiento’ es algo que sucede a menudo en su casa, mientras que ‘reflexionar sobre asuntos éticos’ es algo que sucede a menudo en la escuela.

Tabla 64j

Incidencias de sitio de adquisición para los segregados considerados como económicos

		F	A	P	S
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	122	19	90	240
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	236	16	94	265
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	391	22	139	224

las mayores incidencias son para la secundaria como sitio de adquisición, con alrededor del 40%. Llama la atención la reducción de la incidencia de los sitios no escolares de adquisición para el segregado ‘apegarse a su programación’

comportamiento de la familia como sitio de adquisición de estos segregados es interesante; casi 30% de los sujetos declararon haber aprendido a evaluar su propio comportamiento en el seno familiar y 21% de los sujetos

La Tabla 64j muestra las incidencias del sitio de adquisición para los segregados considerados como económicos porque se relacionan con la producción y venta de objetos, la administración de las ganancias y el ahorro e

incremento del dinero poseído. 40% de los sujetos declararon haber aprendido a ahorrar en el seno de la familia. La familia y la secundaria obtienen incidencias muy cercanas como sitios de adquisición de la habilidad de ‘administrar ganancias’. El segregado ‘crear o fabricar objetos para vender es el segregado con mayor incidencia de no adquisición, como veremos más adelante.

Finalmente, tenemos un segregado que consideramos como ‘psicológico’ porque se relaciona con la capacidad del sujeto para cuestionarse a sí mismo sobre la realidad. Las

Tabla 64k

Incidencias de sitio de adquisición para el único segregado considerado como psicológico

		F	A	P	S
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	162	25	295	273

incidencias sobre el sitio de adquisición de esta capacidad se muestran en la Tabla 64k. Como puede verse, casi 60% de los sujetos seleccionan ambientes escolares como sitios de adquisición, mientras que los ambientes

cotidianos sólo reciben 18% de la incidencia.

Edad de adquisición de conocimientos y habilidades

Las Tablas 65 y 65a muestran la incidencia de selección de la edad de adquisición de cada ítem del primer y segundo grupo respectivamente.

Tabla 65
Incidencia de selección de edad de adquisición de conocimientos y habilidades del primer grupo

	EDAD	1-5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 +
1	Sumar y restar	151	433	213	107	16	8	36	2	0	0	0
2	Multiplicar	32	129	319	331	79	20	52	4	0	0	0
3	Dividir	24	74	227	379	145	42	65	6	1	1	0
4	Leer	131	533	174	55	14	8	45	2	1	0	0
5	Escribir	125	556	155	48	13	7	46	2	1	1	0
6	Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	31	36	68	183	173	141	119	95	49	15	0
7	Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	10	27	43	157	188	152	136	124	55	25	0
8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	5	15	12	47	122	133	137	267	107	52	2
9	Construir la demostración de un hecho o un evento	6	13	7	28	74	101	129	279	141	59	0
10	Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	2	9	2	8	14	43	68	436	254	98	0
11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	2	20	21	98	175	208	188	156	55	28	0
12	Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	1	12	8	48	107	161	192	234	105	43	0
13	La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	1	5	7	41	100	160	234	236	106	49	0
14	Los mapas locales	7	19	27	111	134	163	180	126	65	28	0
15	Los mapas regionales	1	9	23	111	135	163	193	125	73	29	0
16	Los mapas nacionales	1	6	19	80	129	137	218	168	97	26	1
17	Los mapas mundiales	2	4	6	38	92	118	219	221	120	47	1
18	Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	6	4	6	28	39	76	136	319	195	83	2
19	Relaciones ecológicas	5	8	5	19	38	52	101	304	212	95	2
20	La gravedad	0	6	2	11	15	39	77	334	317	121	1
21	Masa, peso, y estados de la materia	1	5	2	6	8	23	47	354	370	135	1
22	Movimiento, fuerza y velocidad	2	2	0	1	4	8	25	288	451	166	2
23	El vacío	1	3	2	3	4	2	13	205	350	263	4
24	El tiempo	11	6	11	17	16	20	32	241	347	194	2
25	Historia del universo y del planeta	3	3	10	19	38	70	113	355	206	107	2
26	La evolución de la vida	0	6	7	20	52	99	131	367	171	77	2
27	La evolución e historia del hombre	0	10	7	28	45	107	144	376	134	84	1
28	Las relaciones sociales	21	18	14	19	30	47	58	307	189	146	3
29	El sonido	10	5	2	4	12	21	22	198	281	345	3
30	La luz	11	3	1	4	7	20	22	201	281	347	2
31	La electricidad	7	6	0	7	12	23	28	201	271	349	5
32	La salud	42	37	28	48	50	67	91	210	184	125	3
33	Los organismos	5	4	7	31	48	55	102	281	241	115	2
34	Diferencias entre plantas y animales	31	22	28	79	65	83	110	207	172	99	1
35	Gérmenes patógenos	5	2	2	8	2	15	26	190	252	239	2
36	La información	28	29	20	46	34	47	77	202	131	150	2

Conocimientos y habilidades del primer grupo

Como puede verse en la Tabla 65, las incidencias tienden a concentrarse en edades de adquisición muy relacionadas con el sitio de adquisición que veíamos antes.

Las habilidades lingüísticas y matemáticas básicas son las que tienden a adquirirse más temprano. La Tabla 65b muestra algunos datos interesantes sobre la edad de adquisición de estas habilidades. Se muestra, en primer lugar, el intervalo de edad determinado por *edades consecutivas* con incidencias de adquisición mayores del 7%, que consideramos como un

Tabla 65b
Incidencia de adquisición por intervalo de edad de habilidades básicas

		EDAD	IA	ANTES	DESPUÉS
4	Leer	4-7	838	0	125
5	Escribir	4-7	836	0	118

intervalo de edad de adquisición ‘típico’. En segundo lugar, se especifica la cantidad total de sujetos que seleccionaron una edad de adquisición comprendida en el intervalo de edad. En tercer y cuarto lugar se muestra la cantidad de sujetos que declaran haber adquirido el segregado antes del límite bajo del intervalo de edad, o después del límite alto del intervalo de edad. Como puede verse, 12% de los sujetos declaran haber adquirido las habilidades de leer o escribir *después* de los 7 años. Las correlaciones establecidas por la edad de adquisición de estas habilidades básicas incluyen el *estado de Chiapas* como estado de origen, es decir, en este estado tienden a adquirirse estas habilidades a mayor edad. También incluyen el número de hermano, es decir, mientras mayor es *el número de hermano* (cuarto, quinto, sexto, etcétera) mayor es la edad de adquisición de estas habilidades. Los contribuyentes al ingreso familiar tienden a ser *empleados y artesanos* bajos, es decir, los sujetos que viven en familias con estos contribuyentes tienden a adquirir estas habilidades a mayor edad. La familia platica sobre partidos deportivos locales y ven telenovelas por televisión. Asisten a una escuela pequeña y adquieren estas y otras habilidades básicas en la escuela. La edad de adquisición de estas habilidades básicas se correlaciona con la edad de adquisición de ciertos conocimientos del segundo grupo: *compartir espacios con compañeros/as, trabajar en equipo y tomar decisiones*.

La Tabla 65c muestra estos mismos datos para las dos habilidades lingüísticas más complejas. El intervalo de edad seleccionado por la mayoría de los sujetos para la

Tabla 65c
Incidencia de adquisición por intervalo de edad de habilidades más complejas

		EDAD	IA	ANTES	DESPUÉS
6	Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	8-11	616	135	159
7	Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	8-12	757	80	80

adquisición de estas habilidades abarca edades mayores, con el límite bajo a los ocho años y el límite alto entre los 11 y los 12 años. Las incidencias dentro de este intervalo son de 62 y 75% para cada habilidad; 14 y 16% de los sujetos adquirieron la habilidad de relatar verbalmente antes y después de estos límites respectivamente; es decir, 30% de los sujetos adquirieron la habilidad fuera del intervalo típico de adquisición. Para la habilidad de relatar por escrito la población se muestra más homogénea, y sólo el 16% de la población adquirió esta habilidad antes o después del intervalo típico de adquisición. La edad de adquisición de estas habilidades se correlaciona positivamente con la edad de adquisición de conocimientos del segundo grupo especialmente con aquellos que, curiosamente, se

relacionan con la administración del tiempo (e.g. planificar sus actividades para lograr fines, programar actividades apegarse a su programación), es decir, la capacidad de relatar una secuencia se correlaciona con la capacidad de programar una secuencia y seguirla hasta su culminación. Similarmente, la edad de adquisición de estas habilidades se correlaciona positivamente con la percepción subjetiva (utilidad y familiaridad) del sujeto sobre segregados del primer grupo que, también curiosamente, se relacionan con el concepto del tiempo y secuencias de acciones (e. g. el tiempo, investigar un evento y dar cuenta de tal investigación, construir la demostración de un hecho o un evento).

Con el propósito de observar lo que podría considerarse un grado de ‘tipicidad’ del intervalo de edad de adquisición, calculamos la proporción de la población que adquiere el segregado en ese intervalo de edad contra la proporción que lo adquiere antes o después de esa edad; con esta determinación podemos detectar aquellos segregados que se muestran más típicos respecto a la edad de adquisición, con incidencias de adquisición fuera del intervalo de edad menores del 10%, y los que se muestran menos típicos respecto a la edad de adquisición con incidencias mayores del 20% fuera del intervalo de edad. Otro elemento en la determinación del grado de tipicidad de la edad de adquisición es la amplitud del intervalo de edad típico, que puede variar, según observamos, de 3 a 6 años consecutivos.

La Tabla 65d muestra los segregados que mostraron incidencias menores de 10% fuera del intervalo de edad de adquisición típico, agrupados por la amplitud de este intervalo. En coherencia con lo que veíamos arriba respecto al sitio de adquisición, los siete segregados que se encuentran en el grupo más típicos respecto a la edad de adquisición son todos

Tabla 65d
Datos sobre la tipicidad de la edad de adquisición: segregados con tipicidad alta

		INTERVALO (edad)	AMPLITUD (años)	INCIDENCIA DENTRO DEL INTERVALO	INCIDENCIA FUERA DEL INTERVALO
21	Masa, peso, y estados de la materia	12-14	3	952	93
22	Movimiento, fuerza y velocidad	12-14	3	949	44
23	El vacío	12-14	3	850	32
29	El sonido	12-14	3	903	79
30	La luz	12-14	3	899	70
31	La electricidad	12-14	3	909	88
35	Gérmenes patógenos	12-14	3	743	62
20	La gravedad	11-14	4	923	74
1	Sumar y restar	4-8	5	966	62
18	Los fenómenos meteorológicos	10-14	5	894	85
25	Historia del universo y del planeta	10-14	5	926	75
26	La evolución de la vida	10-14	5	932	87
27	La evolución e historia del hombre	10-14	5	936	91
15	Los mapas regionales	8-13	6	862	62
16	Los mapas nacionales	8-13	6	882	53

conceptos del área de física o de biología, que se adquieren en los límites superiores de edad, en los últimos años de secundaria. El segundo grupo, con amplitud mayor en el intervalo de edad, contiene cuatro segregados de historia, evolución y meteorología que se

adquieren también en los límites superiores de edad, pero pueden adquirirse a edades menores (10 años), lo que amplía el intervalo de edad de adquisición. Llama la atención el segregado ‘sumar y restar’ con un intervalo de adquisición amplio (de 5 años) porque puede adquirirse antes de entrar a la escuela primaria, o en los primeros años de ésta. También llama la atención el caso de los mapas regionales y nacionales, con un intervalo de edad de adquisición muy amplio (de seis años), lo que significa que puede adquirirse a cualquier edad entre el tercer año de primaria y el segundo año de secundaria.

La Tabla 65e muestra estos mismos datos para cinco segregados que mostraron incidencias de adquisición fuera del intervalo de edad de adquisición típico mayores de 20%. Puede verse que estos segregados no constituyen temas típicos de los planes de estudio de primaria y secundaria, sino que son más bien conceptos que podrían o no abordarse en clase o en familia o en el ambiente, y es ahí donde puede radicar la causa de su fuerte atipicidad respecto a la edad de adquisición.

El segregado ‘relatar verbalmente’ muestra una incidencia de 30% de adquisición fuera del intervalo de edad típico; además el intervalo es amplio, de cuatro años, entre los 8 y los 11 años de edad; con las cifras que vimos arriba para este segregado, lo que puede concluirse es que la capacidad de relatar verbalmente puede adquirirse a cualquier edad desde los cuatro hasta los catorce años.

Tabla 65e
Datos sobre la tipicidad de la edad de adquisición: segregados con tipicidad baja

		INTERVALO (edad)	AMPLITUD (años)	INCIDENCIA DENTRO DEL INTERVALO	INCIDENCIA FUERA DEL INTERVALO
6	Relatar verbalmente	8-11	4	616	294
34	Diferencias entre plantas y animales	10-14	5	897	226
32	La salud	11-14	4	885	275
36	La información	11-14	4	766	206
28	Las relaciones sociales	12-14	3	852	210

Conocimientos y habilidades del segundo grupo

La Tabla 65a muestra las incidencias de selección de edad de adquisición de conocimientos y habilidades del segundo grupo. Como puede observarse, las incidencias se encuentran más dispersas en todas las edades, de tal manera que es difícil encontrar el intervalo ‘típico’ de edad de adquisición (dos o más edades consecutivas con incidencia mayor al 7%), y algunos de estos intervalos logran incluir no más del 35% de la población; es decir, a veces la incidencia *fuera* del intervalo típico de edad es mayor que aquella *dentro* del intervalo típico, lo que, por supuesto, carece de sentido; más bien, el problema en este caso radica en la no aplicabilidad del significado ‘típico’ porque la incidencia se distribuye uniformemente a lo largo de toda la variación de edad, en pequeños grupos menores del 7% de la población; dicho en otras palabras, todas las edades tienen la misma o similar probabilidad de convertirse en anfitrionas de la adquisición de estos conocimientos y habilidades: hay sujetos adquiriendo estos conocimientos en todo el abanico de edad.

Tabla 65a

Incidencia de selección de edad de adquisición de conocimientos y habilidades del segundo grupo

		1-5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	+
1	Compartir espacios con compañeros/as	386	237	60	69	24	31	39	28	19	10	1	
2	Trabajar en equipo	153	205	113	168	86	65	61	51	18	13	0	
3	Tomar posiciones ideológicas	74	67	66	69	72	83	78	153	66	41	1	
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	68	46	61	60	59	73	91	144	85	60	2	
5	Reflexionar sobre asuntos éticos	54	36	41	79	56	90	87	230	112	77	5	
6	Evaluar su propio comportamiento	85	59	61	64	47	78	86	213	93	95	5	
7	Evaluar el comportamiento de los demás	51	54	59	67	56	64	73	216	102	102	9	
8	Tomar decisiones	120	67	54	72	53	96	73	185	88	82	15	
9	Planificar sus actividades para lograr fines	65	36	55	62	48	81	93	209	91	112	8	
10	Programar actividades	44	46	43	73	65	77	92	220	107	98	3	
11	Apegarse a su programación	30	47	42	63	53	66	78	227	85	90	2	
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	29	9	13	32	26	38	30	116	72	80	5	
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	25	16	19	28	30	69	43	143	87	107	8	
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	73	52	43	66	42	92	47	132	75	106	11	

La Tabla 65f muestra algunos datos sobre la tipicidad en la edad de adquisición de los segregados de este grupo, ordenados de menor a mayor tipicidad de acuerdo a la incidencia fuera del intervalo.

Tabla 65f

Datos sobre la tipicidad de la edad de adquisición: segregados del segundo grupo

		INTERVALO (edad)	AMPLITUD (años)	INCIDENCIA DENTRO DEL INTERVALO	INCIDENCIA FUERA DEL INTERVALO
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	12-14	3	313	426
3	Tomar posiciones ideológicas	9-12	4	386	384
8	Tomar decisiones	10-14	5	524	381
7	Evaluar el comportamiento de los demás	11-14	4	493	360
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	10-13	4	393	356
6	Evaluar su propio comportamiento	10-14	5	565	321
11	Apegarse a su programación	11-14	4	480	303
1	Compartir espacios con compañeros/as	4-6	3	623	281
9	Planificar sus actividades para lograr fines	10-14	5	586	274
10	Programar actividades	10-14	5	594	274
5	Reflexionar sobre asuntos éticos	10-14	5	596	271
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	12-14	3	337	238
2	Trabajar en equipo	4-9	6	725	208
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	12-14	3	268	182

Como puede verse, el segregado con menor tipicidad fue ‘ahorrar y hacer crecer los ahorros’, que logra un intervalo típico de edad de adquisición de tres años (de los doce a los catorce) que abarca sólo al 30% de la población; 43% de la población adquiere este segregado antes o después de este intervalo. ‘Tomar posiciones ideológicas’, ‘Tomar decisiones’ y ‘Evaluar el comportamiento de los demás’ se encuentran también en este grupo de segregados de baja tipicidad, con 36% o más de la incidencia en edades fuera del intervalo típico de edad de adquisición.

Siete segregados muestran tipicidad media con incidencias fuera del intervalo típico de edad de adquisición entre 25 y 35%. Este grado de tipicidad es similar a la tipicidad baja mostrada por los segregados del primer grupo; es decir, se considera media hacia el interior del segundo grupo de segregados, pero baja en relación al primer grupo de segregados. De entre éstos segregados llama la atención ‘compartir espacios con los compañeros/as’ con una amplitud reducida del intervalo típico de edad de adquisición (de cuatro a seis años) y una incidencia dentro del intervalo de 62%; es decir, 62% de la población declara haber aprendido a compartir espacios entre los 4 y los 6 años de edad; esta es una tipicidad que podría considerarse alta, de no ser porque el 30% restante declara haber aprendido a compartir espacios a edades mayores.

Finalmente tenemos un grupo de tres segregados con bajas incidencias fuera del intervalo típico de edad de adquisición. De estos, llama la atención ‘trabajar en equipo’ porque la amplitud del intervalo típico de adquisición es muy grande (seis años, desde los cuatro hasta los nueve años de edad); de manera que, a pesar de la incidencia relativamente baja fuera del intervalo típico, el propio intervalo típico es demasiado amplio para ser considerado como ‘típico’.

Incidencia de no adquisición

Al responder el cuestionario de vida, el sujeto tenía la opción de dejar los espacios de sitio y edad en blanco para indicar que consideraba que no había adquirido tal segregado. Para saber cuáles segregados fueron considerados como *no adquiridos* por cuántos sujetos, calculamos la diferencia entre el total de sujetos y el total de las incidencias. El resultado de esta operación sería, pues, una ‘*incidencia de no adquisición*’ o *INA*. La Tabla 65g muestra la *INA* para cada segregado del primer grupo, y la Tabla 65h para los del segundo grupo, con los segregados ordenados de mayor a menor *INA*. Es importante aclarar que, en vista de que la *INA* se obtiene por una manipulación de los datos, nos resulta imposible correlacionarla con otros rasgos de vida para obtener una descripción de la vida de los sujetos que declaran no haber adquirido cada segregado.

Conocimientos y habilidades del primer grupo

65g

Incidenias de no adquisición de los segregados del primer grupo

		<i>INA</i>			<i>INA</i>
35	Gérmenes patógenos	228	31	La electricidad	61
36	La información	204	6	Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	60
9	Construir la demostración de un hecho o un evento	133	12	Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	58
19	Relaciones ecológicas	130	7	Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	52
23	El vacío	121	20	La gravedad	48
28	Las relaciones sociales	118	25	Historia del universo y del planeta	45
14	Los mapas locales	108	26	La evolución de la vida	39
15	Los mapas regionales	108	10	Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	36
17	Los mapas mundiales	102	27	La evolución e historia del hombre	35
16	Los mapas nacionales	88	13	La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	30
32	La salud	85	22	Movimiento, fuerza y velocidad	22
33	Los organismos	79	11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	19
18	Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	77	21	Masa, peso, y estados de la materia	19
24	El tiempo	74	5	Escribir	16
34	Diferencias entre plantas y animales	73	4	Leer	7
30	La luz	72	3	Dividir	5
8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	70	1	Sumar y restar	4
29	El sonido	67	2	Multiplicar	4

Es interesante, en primer lugar, el hecho de que todos los segregados muestran una *INA*, es decir, para todos ellos hubo sujetos que consideraron al segregado como no adquirido. , incluso para aquellos segregados que se consideran muy básicos como leer (*INA* = 7) y escribir (*INA* = 16), sumar y restar (*INA* = 4), multiplicar (*INA* = 4) y dividir (*INA* = 5),

aunque estas INAs estén por debajo del 1% de la población, con excepción del segregado ‘escribir’ que alcanzó una INA de 1.6% de la población.

Las INAs máximas, por otro lado, se presentan en dos segregados: ‘gérmenes patógenos’ y ‘la información’ con 23% y 20% de la población declarando al segregado como no adquirido. ‘La información’, si se recuerda, es un segregado con un intervalo de edad de adquisición de tipicidad baja. Esto sugiere que el segregado tiende a adquirirse principalmente en la secundaria, pero puede adquirirse en otros sitios en otras edades, o no adquirirse. ‘Gérmenes patógenos’ por otro lado, es un segregado que, o se adquiere en la secundaria, o no se adquiere.

7 segregados muestran INAs mayores al 10% pero menores de 14% y 23 segregados muestran INAs menores de 10% pero mayores del 1%. Todos ellos han sido identificados como segregados incluidos en las planes y programas de estudio formales de la primaria o la secundaria, lo que significa que estos pequeños porcentajes fueron víctimas de omisiones en la práctica cotidiana de la enseñanza. Según nuestra propia práctica como maestros de educación formal, un programa de estudios de una materia se considera cubierto cuando se ha completado 80% o más de los temas que especifica; es decir, si el maestro ha cubierto este 80% puede irse de vacaciones con la conciencia tranquila. Es muy probable que las omisiones referidas se deban a esta regulación en la educación formal.

Conocimientos y habilidades del segundo grupo

La Tabla 65h muestra la INA para cada segregado del segundo grupo. Es fácil percatarse de que en este grupo hay segregados que son considerados como no adquiridos por una gran porción de la población. En particular llama la atención la alta INA para los tres segregados ‘económicos’: ‘crear y/o fabricar objetos para vender’ (INA = 50%), y ‘administrar ganancias obtenidas de actividades productivas’ (INA = 36%). Esto es interesante porque indica que la sociedad no está considerando estos segregados como importantes en la vida de los sujetos, y por lo tanto no está ocupándose de que sus miembros los adquieran ni formal ni informalmente¹⁰.

Tabla 65h
Incidencia de no adquisición de conocimientos y habilidades del primer grupo

	INA		INA		
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	499	5	Reflexionar sobre asuntos éticos	93
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	359	9	Planificar sus actividades para lograr fines	86
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	215	10	Programar actividades	76
3	Tomar posiciones ideológicas	194	6	Evaluar su propio comportamiento	69
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	194	1	Compartir espacios con compañeros/as	65
11	Apegarse a su programación	170	8	Tomar decisiones	44
7	Evaluar el comportamiento de los demás	99	2	Trabajar en equipo	34

¹⁰ Es posible que ahí radique la incapacidad de una gran parte de la población para administrar sus bienes y sus ingresos adecuadamente.

Percepción subjetiva de conocimientos y habilidades

Este elemento se abordó en las páginas 17 y 18 del Cuestionario de Vida, a través de la solicitud:

- *Seleccione la(s) opción(es) que describa(n) conocimientos o habilidades que usted considera como adquiridos.*
- *En la primera columna describa su preferencia por ese conocimiento, de acuerdo con la clave (C1)*
- *En la segunda columna especifique su grado de familiaridad, de acuerdo con la clave (C2)*
- *En la tercera columna describa la utilidad que asigna al conocimiento en la solución de problemas reales, de acuerdo con la clave (C3)*

Se brindaron, entonces, las mismas listas de conocimientos y habilidades, en dos grupos, de las que hemos venido hablando en esta sección; cada segregado tenía tres espacios para llenar con la calificación asignada a preferencia, familiaridad y utilidad. Uno de nuestros grandes temores era que los sujetos, al ser la lista de conocimientos y habilidades tan larga, se dieran a repetir las calificaciones en forma automática. Por ello, se recomendó a los sujetos que llenaran las columnas de cada aspecto (preferencia, familiaridad o utilidad) más que los espacios de cada segregado. La recomendación parece haber tenido efecto porque las calificaciones de cada aspecto se diferenciaron bastante, aunque la correlación entre unas y otras incidencias es positiva, es decir, altas preferencias están asociadas con alta familiaridad y con alta utilidad (y viceversa, claro).

Conocimientos y habilidades del primer grupo

Preferencias

La Tabla 66 muestra las incidencias, para los segregados del primer grupo, por calificación de preferencia. Como puede verse la clave de calificación de la *preferencia* incluyó seis calificaciones, pero menos del 1% de los sujetos utilizó las calificaciones más altas (3 y 4), por lo que las incidencias de estas calificaciones se incluyeron en la incidencia de la calificación 2 y ésta se consideró como preferencia ‘exaltada’. La clave de calificación de preferencia incluyó también una calificación negativa que indica rechazo hacia el segregado¹¹. Algunos segregados fueron calificados negativamente por más de 25% de la población, con lo cual resulta interesante incluir estas incidencias en el análisis.

¹¹ Carecía de sentido dar una opción negativa para calificar familiaridad o utilidad.

Tabla 66
Incidencia de calificaciones respecto a la preferencia, de conocimientos y habilidades del primer grupo

	4	3	2	1	0	-1
1 Sumar y restar	0	3	480	463	12	21
2 Multiplicar	0	0	465	468	13	33
3 Dividir	0	0	411	487	15	66
4 Leer	0	1	455	462	20	41
5 Escribir	0	0	395	492	45	47
6 Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	1	0	119	540	77	242
7 Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	1	0	114	531	84	249
8 Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	1	0	191	532	81	174
9 Construir la demostración de un hecho o un evento	1	0	162	497	92	227
10 Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	1	1	212	551	66	148
11 El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	1	3	320	544	51	60
12 Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	0	5	333	505	65	71
13 La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	0	4	281	557	55	82
14 Los mapas locales	1	1	117	508	89	263
15 Los mapas regionales	1	1	117	506	90	264
16 Los mapas nacionales	1	3	131	523	93	228
17 Los mapas mundiales	0	2	143	510	100	224
18 Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	0	1	281	507	86	104
19 Relaciones ecológicas	0	3	262	502	110	102
20 La gravedad	0	2	169	586	71	151
21 Masa, peso, y estados de la materia	0	3	200	578	60	138
22 Movimiento, fuerza y velocidad	0	4	202	571	64	138
23 El vacío	1	3	158	523	119	175
24 El tiempo	0	3	207	575	90	104
25 Historia del universo y del planeta	0	3	284	518	77	97
26 La evolución de la vida	0	3	288	539	72	77
27 La evolución e historia del hombre	0	2	270	541	70	96
28 Las relaciones sociales	0	3	215	516	110	135
29 El sonido	1	3	183	581	93	118
30 La luz	0	2	189	588	92	107
31 La electricidad	1	2	229	542	85	120
32 La salud	0	4	289	536	83	67
33 Los organismos	0	2	177	568	106	126
34 Diferencias entre plantas y animales	0	4	295	504	91	85
35 Gérmenes patógenos	0	1	126	468	182	201
36 La información	0	4	208	490	146	131

La Tabla 66a muestra los diez segregados con mayor incidencia en calificación 2 o más, indicando una preferencia ‘exaltada’. Como puede verse, los cinco segregados más preferidos son los lingüísticos y matemáticos básicos, con incidencias del 40 al 50%. Los otros cinco segregados, sorprendentemente, son todos de ciencias naturales, con incidencias del 30 al 39%. La incidencia en la preferencia ‘moderada’ sin embargo, se muestra creciente, de tal manera que, juntando los dos valores de preferencia positiva, las

preferencias por los diez segregados alcanzan más del 80% de la población. Las incidencias de ‘indiferencia’ o ‘rechazo’ son muy bajas (entre 1 y 7%) lo que no solamente corrobora una preferencia generalizada en la población por estos segregados, sino que nos brinda la delimitación de un pequeño grupo de sujetos atípicos.

Los segregados leer, escribir, diferencias entre plantas y animales y la salud se correlacionan *negativamente* con el sexo

Tabla 66a

Los diez segregados del primer grupo con mayor incidencia de preferencia

		2	1	0	-1
1	Sumar y restar	483	463	12	21
2	Multiplicar	465	468	13	33
4	Leer	456	462	20	41
5	Escribir	395	492	45	47
11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	324	544	51	60
3	Dividir	411	487	15	66
32	La salud	293	536	83	67
12	Estructuras astronómicas	338	505	65	71
26	La evolución de la vida	291	539	72	77
34	Diferencias entre plantas y animales	299	504	91	85

masculino, indicando un rasgo frecuente en los sujetos que califican negativamente su preferencia por estos segregados. También hay una correlación negativa entre la calificación de preferencia a los segregados ‘leer’ y ‘escribir’, con la edad de adquisición de éstos, lo que significa que a mayor

edad de adquisición, menor la calificación de preferencia por el segregado.

La Tabla 66b muestra los diez segregados del primer grupo que obtuvieron mayores incidencias de rechazo. Las cuatro escalas de mapas están en esta lista, con incidencias

Tabla 66b

Los diez segregados del primer grupo con mayor incidencia de rechazo

		-1
15	Los mapas regionales	264
14	Los mapas locales	263
7	Relatar por escrito	249
6	Relatar verbalmente	242
16	Los mapas nacionales	228
9	Construir la demostración de un hecho o un evento	227
17	Los mapas mundiales	224
35	Gérmenes patógenos	201
23	El vacío	175
8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	174

entre 23 y 26%. También se encuentran las dos formas de relatar, nuevamente coincidiendo con la construcción de la demostración de un hecho o evento, y con la investigación de un evento y el reporte de la misma. Y finalmente están los gérmenes patógenos y el vacío, que son conceptos claramente científicos¹².

Los coeficientes de correlación obtenidos al correlacionar estas incidencias de rechazo con aquellas de otros rasgos de vida son demasiado

bajos como para ser tomados en cuenta. Aún así, daremos cuenta de la descripción del sujeto que nos brindan estas correlaciones, advertidos de que se trata de tendencias muy ligeras de asociación entre rasgos.

Las correlaciones de signo negativo establecidas por la preferencia hacia los mapas (en las cuatro escalas) con otros rasgos de vida nos dirigen a sujetos que viven en el Estado de

¹² Sobre ‘el vacío’ tengo mis dudas porque puede tener una proyección social y/o emotiva de la que no nos percatamos inicialmente.

México, en una casa con más de dos personas, donde se escucha música constantemente, con volumen alto aunque no la escuchan y tengan que gritar para superar el volumen de la música, o cada quien con su reproductor personal; niños y niñas tocan algún instrumento musical, y leen la sección deportiva del periódico; las niñas navegan en internet; el sujeto casi nunca completa ocho horas de sueño al día, chatea frecuentemente por Internet y ve películas por la televisión. Aprendió en el ambiente a tomar posiciones ideológicas y a evaluar el comportamiento de los demás, y en la secundaria a compartir espacios con compañeros. La persona con mayor influencia en su vida fue un maestro.

25% de la población declaró sentir rechazo hacia el segregado ‘relatar por escrito’. La incidencia es alta, representa una cuarta parte de la población, o un sujeto de cada cuatro rechazando relatar por escrito. Dadas las dificultades de todo tipo que representa el relato por escrito, desde técnicas, artísticas, lingüísticas cognitivas hasta cognitivas generales: el acto de tomar un instrumental (lápiz y papel) y colocarse en posición de ‘escribir’, y además, escribir un relato: iniciar, continuar, encadenar, poner en secuencia, involucrar los significados, hacer converger una idea por escrito. Las correlaciones negativas establecidas por el segregado ‘relatar por escrito’ nos brindan la descripción de un sujeto que se desarrolla en una familia donde las niñas y las mujeres escuchan música romántica; **los niños y varones ven documentales del planeta tierra**; los adultos ven noticieros; **los niños y niñas conversan con otros miembros de la familia**. En su tiempo libre, el sujeto *juega a las maquinitas y se mueve con un grupo de amigos de un sitio a otro por todo el vecindario*; declara haber adquirido en el ambiente muchos de los conocimientos y habilidades del campo de la física (la gravedad, masa, peso, y estados de la materia, movimiento, fuerza y velocidad, el vacío, el sonido y la electricidad); también en el ambiente aprendió a **evaluar el comportamiento de los demás**; **aprendió en la secundaria a compartir espacios con compañeros** y a trabajar en equipo; **su maestro favorito impartía matemáticas en la secundaria**. Se pregunta porqué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres.

24% de los sujetos declararon sentir rechazo hacia el segregado ‘relatar verbalmente’. Aquí sorprende más la alta incidencia porque el relato verbal es una forma favorita en todos los colectivos, comunidades o sociedades urbanas. Una persona que no relata verbalmente no conversa, es una persona callada. Las correlaciones negativas establecidas por el segregado ‘relatar verbalmente’ nos brindan la descripción de un sujeto del estado de Puebla o Tlaxcala; en la familia, **los niños y las niñas conversan con otros miembros de la familia**; **los niños y los varones ven documentales sobre el planeta tierra**. El sujeto aprendió **en el ambiente a evaluar el comportamiento de los demás** y a tomar decisiones; en la primaria y **en la secundaria aprendió a compartir espacios con sus compañeros**, a edad mayor; en la secundaria aprendió a planificar sus actividades para lograr sus fines y a investigar un evento y dar cuenta de tal investigación; **su maestro favorito impartía matemáticas en la secundaria**.

Los rasgos en letras negritas son comunes a los dos grupos. En ambos casos es notable la tendencia hacia considerar el ambiente como sitio de adquisición de conocimientos, lo que en el primer grupo se ve reforzado por la adquisición de conceptos de la física en el ambiente, cuando la tendencia general es a adquirirlos en la escuela secundaria. La impresión que da la descripción es de una gran inversión de tiempo en vagabundear por un

vecindario urbano con un grupo de amigos (que tal vez comentan entre sí los conceptos que abordan en la escuela).

Los segregados ‘investigar un evento y dar cuenta de tal investigación’ y ‘construir la demostración de un hecho o evento’ obtuvieron una incidencia de rechazo del 18% y 23% respectivamente. Las correlaciones negativas establecidas por estos segregados nos hablan, en primer lugar, de sujetos **varones, hablantes de lengua indígena**, del estado de Chiapas, Tabasco o Tlaxcala, viviendo **en paisajes rurales, con familias numerosas, con abuelos y gran cantidad de hermanos, donde el sujeto es de los hermanos menores. No ponen mucha atención a la letra de las canciones**, las mujeres adultas ven deportes en la televisión, un integrante ve las telenovelas por televisión, un integrante lee la sección deportiva del periódico, y todos hacen la tarea de la escuela. **Declaran haber adquirido el segregado ‘El tiempo’ en el seno familiar.** Leer, sumar y restar, multiplicar y dividir, por un lado, y trabajar en equipo, **compartir espacios con compañeros/as**, programar actividades y evaluar el comportamiento de los demás fueron adquiridos a edades avanzadas y en grados más avanzados de la escuela primaria y secundaria, en comparación la gran mayoría de los sujetos.

El rechazo a los segregados ‘el vacío’ y ‘gérmenes patógenos’ fue declarado por 18 y 20% de la población respectivamente. La explicación para este rechazo parece radicar en el componente negativo del significado de estos dos términos. En el caso de los ‘gérmenes patógenos’, ‘gérmenes’ es un término usado ya con mucha frecuencia en los comerciales en la televisión, acompañado de imágenes escalofriantes de supuestos gérmenes reproduciéndose por todas partes. Cabría preguntarse si los sujetos están rechazando el segregado de conocimiento o a los propios gérmenes. En el caso de ‘el vacío’ el componente negativo puede proyectarse en diversas direcciones: hacia un ‘vacío social’ (e. g. *‘todos le hicieron el vacío’*), hacia un ‘vacío emocional’ (e. g. *‘me siento vacío por dentro’*), hacia una ausencia (e. g. *‘la casa quedó vacía sin ti’*), o simplemente hacia la ausencia de objetos (e. g. *‘la caja está vacía’*); en todo caso implica ausencia. Igualmente, cabría preguntarse si el sujeto está rechazando ‘el vacío’ como segregado de conocimiento, o está segregando el significado ‘vacío’ como ausencia. Por supuesto, cuando pusimos éste segregado en la lista, estábamos pensando en ‘el vacío’ como segregado de conocimiento del área de la física: ‘cero molecular’; pero claro, nos topamos con este rechazo y comenzamos a pensar el significado en todas sus proyecciones.

Ambos segregados se encuentran, además, en el grupo de los segregados menos ‘familiares’ y en el grupo de los menos ‘útiles’, como se verá más adelante. Por sí solas, estas características no generan rechazo, como puede verse, por ejemplo, para el caso del segregado ‘la información’ que es considerado infrecuente e inútil, pero no está en el grupo de los rechazados. Aparentemente, entonces, es la combinación del rasgo negativo con la consideración de infrecuencia e inutilidad lo que produce el rechazo.

Las correlaciones negativas establecidas por la preferencia hacia estos dos segregados nos brindan la descripción de un sujeto del sexo masculino, que vive en una familia muy numerosa, con 16 personas o más viviendo en la casa, incluyendo tíos; los contribuyentes al ingreso familiar son empleados o artesanos de nivel medio; en su tiempo libre, el sujeto visita sitios deportivos o casas e parientes o amigos, y ha hecho recorridos por los

alrededores del pueblo o la colonia donde vive; las niñas y mujeres escuchan música romántica y los niños y varones música tropical o rítmica; toda la familia ve telenovelas. Aprendió en la familia el concepto de ‘el tiempo’; aprendió a compartir espacios con compañeros en el ambiente a edad mayor; en la secundaria aprendió a trabajar en equipo, también a edad mayor, a evaluar su propio comportamiento, y a investigar un evento y dar cuenta de tal investigación. Todos los maestros de la secundaria le parecían agradables; su maestro favorito impartía geografía.

Familiaridad y utilidad

La Tabla 67 muestra las incidencias de calificación respecto a la familiaridad y utilidad de los segregados del primer grupo, ordenados de mayor a menor incidencia positiva. En esta Tabla se presentan sólo dos valores de calificación, 1 y 0, es decir, ‘sí’ o ‘no’; en la casilla del ‘1’ se han sumado todas las calificaciones positivas para familiaridad y para utilidad. Tanto en estas incidencias como en los coeficientes de correlación familiaridad – utilidad, es claro que la enorme mayoría de los sujetos asignaron una calificación muy similar a los dos aspectos, si bien usando todo el abanico de posibilidades de calificación.

Tabla 67

Incidencia de calificaciones respecto a la familiaridad y a la utilidad conocimientos y habilidades del primer grupo

		FAMILIARIDAD		UTILIDAD				FAMILIARIDAD		UTILIDAD	
		1	0	1	0			1	0	1	0
1	Sumar y restar	959	21	952	28	18	Los fenómenos meteorológicos	893	86	882	97
2	Multiplicar	956	24	950	30	31	La electricidad	893	86	885	95
3	Dividir	955	25	945	35	34	Diferencias entre plantas y animales	893	86	880	100
4	Leer	951	29	945	35	24	El tiempo	891	88	878	102
11	El planeta Tierra,	924	56	919	61	32	La salud	890	89	883	97
13	La estructura del planeta Tierra	922	58	917	63	14	Los mapas locales	889	91	881	98
5	Escribir	915	65	912	68	16	Los mapas nacionales	888	92	882	97
21	Masa, peso, y estados de la materia	912	67	904	76	15	Los mapas regionales	887	93	880	99
12	Estructuras astronómicas	910	70	906	74	29	El sonido	887	92	880	100
20	La gravedad	905	74	895	85	30	La luz	882	97	874	106
22	Movimiento, fuerza y velocidad	905	74	893	87	33	Los organismos	879	100	868	112
27	La evolución e historia del hombre	902	77	891	89	9	Construir la demostración de un hecho	875	105	867	112
10	Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	901	79	903	77	17	Los mapas mundiales	875	105	873	105
25	Historia del universo y del planeta	901	78	893	87	28	Las relaciones sociales	870	109	863	116
26	La evolución de la vida	900	79	891	89	19	Relaciones ecológicas	864	115	854	126
6	Relatar verbalmente	897	83	889	91	23	El vacío	860	118	850	130
8	Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	895	85	893	87	36	La información	835	145	826	154
7	Relatar por escrito	893	87	887	93	35	Gérmenes patógenos	809	170	802	177

La Tabla 67a muestra los diez segregados con mayor incidencia de calificación positiva en los dos aspectos. Como puede verse, encontramos nuevamente los cinco segregados

básicos de lenguaje y matemáticas, y segregados del planeta Tierra, y de estructuras

Tabla 67a

Los diez segregados del primer grupo con mayor incidencia de familiaridad y utilidad

		FAMILIARIDAD		UTILIDAD	
		1	0	1	0
1	Sumar y restar	959	21	952	28
2	Multiplicar	956	24	950	30
3	Dividir	955	25	945	35
4	Leer	951	29	945	35
11	El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	924	56	919	61
13	La estructura del planeta Tierra y sus componentes	922	58	917	63
5	Escribir	915	65	912	68
21	Masa, peso, y estados de la materia	912	67	904	76
12	Estructuras astronómicas	910	70	906	74
10	Diferencias entre hechos químicos y hechos físicos	901	79	903	77

astronómicas que se mostraron como los más preferidos. Sólo dos segregados son nuevos en este grupo: ‘masa, peso y estados de la materia’ y ‘diferencias entre hechos químicos y hechos físicos’. Las incidencias de ‘cero familiaridad’ y ‘cero utilidad’ alcanzan valores también muy similares a aquellos de preferencias negativas (o rechazos) y, cuando menos para estos

diez casos, las correlaciones entre las calificaciones para los tres aspectos son relativamente altas, lo que indica que son los mismos sujetos los que están asignando calificaciones altas y calificaciones bajas a los tres aspectos.

La Tabla 67b muestra los diez segregados con mayor incidencia de calificación cero para familiaridad y utilidad. Cinco miembros de esta lista aparecieron en la lista de los diez segregados más rechazados:

Tabla 67b

Los diez segregados del primer grupo con mayor incidencia de cero familiaridad y cero utilidad

		FAMILIARIDAD		UTILIDAD	
		1	0	1	0
15	Los mapas regionales	887	93	880	99
30	La luz	882	97	874	106
33	Los organismos	879	100	868	112
9	Construir la demostración de un hecho o un evento	875	105	867	112
17	Los mapas mundiales	875	105	873	105
28	Las relaciones sociales	870	109	863	116
19	Relaciones ecológicas	864	115	854	126
23	El vacío	860	118	850	130
36	La información	835	145	826	154
35	Gérmenes patógenos	809	170	802	177

Los mapas mundiales y regionales, construir la demostración de un hecho o un evento, el vacío, y los gérmenes patógenos. En vista de la alta correlación entre las incidencias de familiaridad y utilidad, entre un diez y un 20% de la población considera que estos cinco segregados de conocimiento no solamente no les gustan sino que además les son ajenos y son inútiles. Los mapas locales y nacionales, relatar por escrito, relatar

verbalmente, investigar un evento y dar cuenta de tal investigación, que estaban en la lista de los diez segregados más rechazados, no se encuentran en esta lista, lo que significa que alrededor de 10% de los sujetos, si bien declaran su rechazo, reconocen que estos segregados les son familiares y son útiles. La luz, los organismos, las relaciones sociales, las relaciones ecológicas y la información son el caso contrario porque aparecen en esta lista pero no en la de los diez segregados más rechazados, indicando que alrededor de un 10% de los sujetos considera que estos segregados de conocimiento les agradan, pero que no le son muy familiares y son inútiles.

Las correlaciones de signo negativo establecidas por las incidencias de calificación de estos aspectos para estos segregados con otros rasgos de vida de los sujetos nos brindan la descripción de un sujeto del **sexo masculino**, de **16 años de edad**, hablante de **lengua indígena**, originario del **estado de Oaxaca**; la persona con mayor influencia ha sido su madre; tiene muchos hermanos; su casa se encuentra en un **caserío o pueblo pequeño, con unas cuantas calles y manzanas**; en su tiempo libre visita los **campos de cultivo** o nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo; el **habla del jefe de familia es escasa**; su casa es tan pequeña que puede considerarse como un solo espacio común y la casa lo oprime tanto que en cuanto entra está pensando en cómo salir; las pláticas en familia suceden **sólo cuando el tema es importante**. **Las niñas y mujeres leen la sección de sociales en el periódico**, un integrante escucha música romántica; los niños hacen la tarea de la escuela. En el seno familiar adquirió el concepto de ‘el planeta tierra, su forma, su ubicación en el universo’; aprendió a **trabajar en equipo a edad mayor en la secundaria**. Su relación con la escuela secundaria fue negativa; se sentía frecuentemente oprimido y fuera de lugar. Su maestro favorito faltaba mucho y los alumnos tenían muchos días libres.

Conocimientos y habilidades del segundo grupo

Preferencia

La Tabla 68 muestra la incidencia de calificaciones de preferencia para los segregados del segundo grupo, ordenados de mayor a menor incidencia. Las calificaciones positivas (del 1 al 4) se han reunido en una sola bajo el signo ‘+’.

Tabla 68

Incidencia de calificaciones de preferencia por los segregados del segundo grupo, ordenados de mayor a menor incidencia

		+	0	-
8	Tomar decisiones	902	48	29
1	Compartir espacios con compañeros/as	886	48	45
2	Trabajar en equipo	871	39	69
9	Planificar sus actividades para lograr fines	864	88	27
10	Programar actividades	849	85	45
6	Evaluar su propio comportamiento	816	86	77
5	Reflexionar sobre asuntos éticos	768	107	104
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	758	159	62
11	Apegarse a su programación	757	140	82
3	Tomar posiciones ideológicas	728	168	82
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	706	169	104
7	Evaluar el comportamiento de los demás	673	114	192
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	621	270	88
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	477	332	170

Ya hemos visto arriba que, para todos los segregados del segundo grupo, la incidencia de sitio de adquisición (familia, ambiente, primaria o secundaria) se distribuye más

uniformemente, en comparación con los segregados del primer grupo, con un desplazamiento fuerte de la incidencia hacia la familia como sitio de adquisición. Los segregados de este segundo grupo fueron sub-agrupados en cinco tipos cuando se abordó el sitio y la edad de adquisición: ‘sociales’, ‘auto-disciplinarios’, ‘éticos’, ‘económicos’, e ‘imaginarios’. Como puede verse, hay una tendencia a perder incidencia justamente en el orden mencionado.

Los segregados sociales y auto-disciplinarios son los más favorecidos. El segregado con mayor incidencia positiva fue ‘*tomar decisiones*’, un segregado auto-disciplinario, favorecido por poco más del 90% de la población; *compartir espacios con compañeros/as*, *trabajar en equipo*, que son segregados sociales, y *planificar sus actividades para lograr fines*, *programar actividades* y *evaluar su propio comportamiento* que son segregados auto-disciplinarios, fueron favorecidos por entre 81 y 89% de la población. Este grupo de seis segregados de mayor incidencia positiva comparte características muy sutiles relacionadas con un mayor control y monitoreo por parte de las funciones superiores del lóbulo frontal sobre *la conducta*, un traslado del control que tiene lugar justamente a las edades más frecuentes (14, 15 y 16 años) en la población que nos ocupa: los sujetos están mostrándose fuertemente atraídos por estos segregados cognitivos. Este mayor control, además, parece estar dirigido en dos sentidos: primero, en *implicarse* exitosamente en el ambiente social (v. g. *compartir espacios con compañeros/as* y *trabajar en equipo*); y segundo, en *comprometerse* con la realidad para lograr sus fines (e. g. *tomar decisiones*, *planificar sus actividades para lograr fines*, *programar actividades* y *evaluar su propio comportamiento*).

El segregado *tomar decisiones*, con una incidencia de preferencia de 90%, es uno de los casos más fuertes de desplazamiento de la incidencia de la familia como sitio de adquisición: casi 40% de la población declara haber adquirido este segregado en el seno familiar. En contraste, *planificar sus actividades para lograr fines*, *programar actividades* y *evaluar su propio comportamiento* muestran una incidencia fuerte de adquisición en los años apenas transcurridos (para los sujetos) de la secundaria. Si se recuerda que la mayoría de estos sujetos son jóvenes que acaban de terminar la secundaria; la mitad de ellos han viajado desde sus estados de origen; están ahí habiendo tomado una gran decisión en su vida, maquinando un plan, llevándolo a cabo; y su vida acaba de cambiar drásticamente en virtud de esa decisión, de ese plan y de su consecución, entonces la toma de relevancia de estos temas en sus vidas no es tan sorprendente.

El segregado con menor incidencia de calificación positiva (76%) del grupo de los ‘auto-disciplinarios’ fue ‘*apegarse a su programación*’, que continuaba la propuesta de la opción anterior: ‘*programar actividades*’. ‘*Apegarse a su programación*’ implica una serie de acciones *ya realizadas* que obedecen a un plan previo hasta un cierto grado, y esta obediencia se convierte en un factor de evaluación: ‘si te apegas a lo que programaste...’. Visto desde otro ángulo, hay un 10% de los sujetos que se siente atraído hacia programar sus actividades, pero no hacia apegarse a la programación.

De los segregados sociales, *compartir espacios con compañeros/as*, *trabajar en equipo*, y *evaluar el comportamiento de los demás*, los dos primeros muestran incidencias muy similares de preferencia, aunque disímiles en sitio y edad de adquisición. *Compartir espacios con compañeros/as*, muestra un fuerte desplazamiento hacia la familia como sitio

de adquisición (50%), mientras que *trabajar en equipo* muestra un fuerte desplazamiento hacia la primaria como sitio de adquisición (60%). Hay una diferencia la calidad dinámica de uno y otro verbo: trabajar es mucho más que compartir, es comprometerse en una tarea común para lograr un fin. Es una actividad más pertinente al ambiente escolar. *Compartir espacios* es una actividad más pasiva, menos comprometida, posiblemente más incidental, como la familiar.

El segregado con la incidencia más baja (67%) del grupo de los ‘sociales’ fue *Evaluar el comportamiento de los demás*. Además, presenta la incidencia mas alta de rechazo explícito (20%) de todo el grupo. Hay un desplazamiento fuerte (40%) hacia la secundaria como sitio de adquisición de este segregado. Puedo explicarme el rechazo cuando recuerdo el mío propio hacia las ‘sesiones de evaluación de grupo’ que eran lo último en pedagogía en aquel entonces. Las odiaba; odiaba realmente evaluar el comportamiento de mis compañeros. Sin embargo, hay otra forma menos explícita o académicamente evaluativo de evaluar el comportamiento de los demás; de hecho, frecuentemente cuando hablamos de alguien más, lo estamos evaluando. Pero esos hechos suceden en la vida cotidiana y la forma en la que la opción está planteada es de corte netamente escolar. Tal vez una gran parte de los sujetos no logró mezclar información de un mundo en el otro.

Los cuatro segregados ‘éticos’ de este segundo grupo: *tomar posiciones ideológicas, reflexionar sobre asuntos éticos, evaluar su propio comportamiento, evaluar el comportamiento de los demás*, se distribuyen desde posiciones intermedias altas (82%) a posiciones intermedias bajas (67%). *Evaluar su propio comportamiento* ya fue analizado como parte de los segregados auto-disciplinarios, y *evaluar el comportamiento de los demás* también, como parte de los segregados sociales. *Reflexionar sobre asuntos éticos y tomar posiciones ideológicas* logran una incidencia de preferencia muy similar, (77 y 73% respectivamente). Lo que es de notarse en este grupo de segregados ‘éticos’ es la incidencia de rechazo. Ya comentamos que *evaluar el comportamiento de los demás* obtuvo la mayor incidencia de rechazo de todos los segregados del segundo grupo; *reflexionar sobre asuntos éticos* también obtiene una incidencia de rechazo de las más altas del segundo grupo (11%). Es importante notar, entonces, que para este grupo de segregados éticos, la preferencia se reduce mientras que el rechazo aumenta.

Los tres segregados ‘económicos’ del segundo grupo: *ahorrar y hacer crecer los ahorros, crear y/o fabricar objetos para vender, administrar ganancias obtenidas de actividades productivas* se distribuyen en un intervalo de incidencia que va desde posiciones intermedias bajas (76%) hasta posiciones bajas menores de la mitad de la población (48%). *Crear y/o fabricar objetos para vender* obtuvo la segunda incidencia más alta del segundo grupo (17%).

Como veíamos arriba, *ahorrar y hacer crecer los ahorros* se diferencia de las otras dos en la incidencia más alta de preferencia y muy baja de rechazo, y también en la declaración del 80% de la población de sí haber adquirido este segregado, y de 40% de la población de haberlo adquirido en el seno familiar. En contraste, la mitad de los sujetos declaran no haber adquirido el segregado *crear y/o fabricar objetos para vender*, mientras que 36% de los sujetos declaran no haber adquirido el segregado *administrar ganancias obtenidas de actividades productivas*. También vimos que la mayoría de aquellos sujetos que declaran sí

haber adquirido estos dos segregados económicos, también declaran haberlos adquirido en la secundaria.

De tal manera que, a diferencia del grupo anterior, en este caso la incidencia de preferencia se reduce, mientras que la incidencia de no adquisición aumenta. Dicho de otra manera, en el caso anterior la cantidad de sujetos que sienten rechazo hacia los segregados éticos aumenta, mientras que aquí lo que aumenta es la cantidad de sujetos que desconocen el contenido significativo de los segregados económicos.

Finalmente, el único segregado que consideramos como ‘imaginario’, *hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos*, obtuvo una incidencia de preferencia de 71%, con una incidencia de rechazo alta (11%). Un porcentaje relativamente alto (22%) de la población declaró no haber adquirido este segregado, como vimos arriba.

Para conocer las características de vida de los sujetos que sienten rechazo hacia los segregados propuestos, se detectaron los coeficientes *negativos* de correlación entre la calificación de preferencia y los otros rasgos de vida. Una correlación común a todos los segregados del segundo grupo es que los sujetos aprendieron habilidades matemáticas básicas, y para el caso del segregado imaginario también habilidades lingüísticas básicas e intermedias (el relato) a edades mayores, en la secundaria. En todos los segregados sociales, autodisciplinarios y éticos hay una correlación negativa con el sexo masculino; quiere decir que los sujetos que están asignando una calificación de rechazo son varones. En todos los segregados sociales y éticos hay una correlación negativa con *niños en la familia que tocan un instrumento musical*. En todos los segregados autodisciplinarios, éticos e imaginario hay una correlación negativa con la vida rural, enclavada en paisajes naturales a silvestres, y donde los contribuyentes al ingreso son agricultores. En todos los segregados autodisciplinarios hay una correlación negativa con el habla de una lengua indígena y con el número de personas en casa. En todos los segregados económicos hay una correlación negativa con el rasgo de actitud hacia la música en la familia: *‘constantemente ponen música con volumen alto, aunque no la escuchan’*.

Familiaridad y utilidad

La Tabla 69 muestra la incidencia de calificaciones de familiaridad y utilidad para los segregados del segundo grupo, ordenados de mayor e menor incidencia. Nuevamente se han incluido todas las incidencias positivas en una sola calificación (1), para contrastarlas con las incidencias ‘0’. Como puede verse, la familiaridad y la utilidad se comportan muy similarmente, una vez que se han eliminado los matices.

Trabajar en equipo, compartir espacios con compañeros/as y tomar decisiones fueron los tres segregados considerados como familiares y útiles por el mayor número de sujetos (más del 90%), mientras que *crear y/o fabricar objetos para vender* fue el segregado considerado como familiar y útil por el menor número de sujetos (63%). Estos resultados son interesantes porque muestran que *una porción mayor* de la población considera familiares y sobre todo útiles aquellos segregados de conocimiento que colocan al sujeto en mejores

posibilidades prácticas de relacionarse socialmente y de influir en la realidad para lograr sus fines; y *una porción menor* de la población consideran familiares y útiles aquellos segregados de conocimiento que colocan al sujeto en capacidad práctica de mejorar sus ingresos económicos, o su calidad moral.

Tabla 69

Incidencia de calificaciones de familiaridad y utilidad para los segregados del segundo grupo, ordenados de mayor a menor incidencia

		FAMILIARIDAD		UTILIDAD	
		+	0	+	0
2	Trabajar en equipo	936	44	917	63
1	Compartir espacios con compañeros/as	929	51	912	68
8	Tomar decisiones	925	55	916	63
6	Evaluar su propio comportamiento	887	92	872	107
9	Planificar sus actividades para lograr fines	886	94	881	98
10	Programar actividades	883	97	882	98
5	Reflexionar sobre asuntos éticos	863	116	858	121
7	Evaluar el comportamiento de los demás	850	129	837	142
11	Apegarse a su programación	828	152	829	150
14	Ahorrar y hacer crecer los ahorros	811	169	809	171
3	Tomar posiciones ideológicas	799	180	786	194
4	Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas	798	181	789	191
13	Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	695	284	697	282
12	Crear y/o fabricar objetos para vender	629	351	633	345

Para conocer las características de vida de los sujetos que calificaron con cero utilidad a los diferentes segregados, se detectaron los coeficientes *negativos* de correlación entre la calificación de preferencia y los otros rasgos de vida. Una correlación común a todos los segregados del segundo grupo excepto los económicos es que se correlacionan negativamente con el sexo masculino, es decir, con varones los que están asignando calificación cero a la utilidad. Para todos los segregados excepto el imaginario hay una correlación negativa con que el sujeto adquiriera los segregados de los mapas *en el ambiente*; si se recuerdan los datos de la Tabla 64, este es un grupo muy reducido de sujetos, siempre menor diez (1%). Los segregados sociales se correlacionan negativamente con que los niños varones en la familia (como el sujeto en el momento del examen) toquen un instrumento musical. Los segregados sociales, éticos y económicos se correlacionan negativamente con que los niños varones en la familia escuchen música tropical o rítmica. Los segregados autodisciplinarios y económicos se correlacionan negativamente con sujetos zurdos (este también es un grupo pequeñísimo). Los segregados autodisciplinarios, económicos e imaginario se correlacionan negativamente con sujetos originarios de Q. Roo, San Luis Potosí, Oaxaca; los contribuyentes al ingreso son agricultores; el paisaje es rural; en la familia se habla alguna lengua indígena; en la casa vive una familia numerosa; el grado de parlamentarización en las decisiones es bajo. Los segregados éticos y económicos se correlacionan negativamente con una mala relación con la escuela secundaria. Los segregados éticos se correlacionan negativamente con un ambiente urbano de alto nivel socioeconómico.

Otras percepciones subjetivas

Bajo este rubro consideraremos dos preguntas que, si bien tienen relación con la experiencia de maduración cognitiva del sujeto, se refieren a la influencia menos explícita de ciertos elementos en el ambiente o en la personalidad del sujeto sobre este proceso de maduración.

Persona con mayor influencia en la vida del sujeto

La primera pregunta se conforma de dos preguntas en serie: 1) *¿Quién es la persona que, usted considera, ha ejercido la mayor influencia en su vida?* y 2) *Seleccione la(s) opción(es) que describan cosas que esta persona le brindó.* Para la primera pregunta se brindaba un espacio suficiente para poner el nombre o el parentesco o la relación de esta persona o su profesión, o lo que el sujeto eligiera, con tal de que fuera breve, no más de cuatro palabras. La Tabla 70 muestra las incidencias para todos los mencionados, agrupados en 23 grupos; en vista de que el sujeto era libre de poner a varias personas, la

Tabla 70			
Incidencia de mención de la persona que más influencia ejerció en la vida del sujeto		incidencia total es mayor (1268) que el número poblacional (979).	
MAMA	424	PADRASTRO/MADRASTRA	7
PADRES	263	PRIMO/A	4
PAPA	178	PRIMOS/AS	4
HERMANO(A)	152	N. PROPIO	3
ABUELO	49	PADRINO	2
AMIGO(A)	46	GRUPOS	2
FAMILIAR	34	PERSONAJE DE T. V.	2
TÍO/A	28	LA POESÍA	1
TÍOS/AS	26	SACERDOTE	1
MAESTRO	16	VECINO	1
PAREJA	13	JEFE	1
YO	11		

Como puede verse, se presentaron tres formas del parentesco filial: madre, padres, y padre, cada una, por supuesto, con implicaciones diferentes. Junto con la incidencia para 'hermano/a' estas cuatro categorías abarcan 80% de las menciones. 12% de las menciones fueron para parientes de segundo grado, como tíos, primos, abuelos, o 'familiar', de tal manera que, en conjunto, 92% de la población nombró un pariente cercano. 6% de las menciones fueron para personas cercanas sin parentesco, como maestros, pareja, o padrino. 1% de las menciones fueron para personas u objetos ajenos al sujeto, como 'personaje de t. v.', 'la poesía', 'sacerdote', 'vecino', o 'jefe'. Finalmente, 11 sujetos, el 1% de la población, se nombraron a sí mismos como la persona con mayor influencia.

Lo que esta persona brindó al sujeto

Para la segunda pregunta, *Seleccione la(s) opción(es) que describan cosas que esta persona le brindó,* se ofrecieron diez opciones de respuesta, y un espacio para aquél sujeto que quisiera añadir alguna otra cosa que hubiera recibido de esa persona. De las opciones brindadas, cinco se referían a significados emocionales: *interés, seguridad, protección, cariño, tiempo y paciencia,* y las otras cinco se referían a aportaciones cognitivas: *reflexión, decisión, racionalidad, fuerza, coherencia.* La Tabla 70a muestra la incidencia de selección de estas opciones. Hubo solamente 62 menciones en el espacio para 'otros', con

incidencias del 1.2 al 0.1% (un sujeto) de la población. La Tabla 70a muestra también las incidencias para estos segregados. El total de selecciones y menciones rebasa con mucho el número poblacional debido a que los sujetos podían seleccionar más de una opción; de hecho hubo sujetos que seleccionaron todas las opciones, indicando que la persona con mayor influencia en sus vidas les ha brindado todas esas cosas.

Como puede verse, los cinco segregados emocionales obtuvieron mayores incidencias, desde el 90% para *cariño*, hasta el 83% para *interés por sus problemas*, mientras que los cinco segregados cognitivos van de una incidencia máxima de 79% para *capacidad de reflexión*, hasta una incidencia mínima de 57% para *racionalidad*. Aún cuando el mínimo para *racionalidad* rebasa la mitad de la población, sí es notable la mayor inclinación de la población hacia las aportaciones emocionales de los humanos en su entorno inmediato.

Tabla 70a

Incidencia de selección de opciones que describen lo que la persona con mayor influencia brindó al sujeto

d	Cariño	907	*AMOR	12
c	Protección	891	*AMISTAD	9
b	Seguridad	879	*CONFIANZA	7
f	Tiempo y paciencia para escucharlo	830	*COMPRESIÓN	5
a	Interés por sus problemas	827	*EDUCACIÓN	4
e	Capacidad de reflexión	793	*RESPETO	7
g	Capacidad de decisión	734	*APOYO	3
i	Fuerza para actuar	689	*DINERO	3
j	Coherencia en su actuar	666	*CONSEJOS	3
h	Racionalidad	571	*TOLERANCIA	2
			*TIEMPO	2
			*ATENCIÓN	1
			*LEALTAD	1
			*VALORES	1
			*ÁNIMO	1
			*GRATITUD	1

* Nombrados en el espacio para 'otros'

Preguntas que el sujeto se hace a sí mismo

La segunda pregunta se refería a la capacidad, vocación o inclinación del sujeto para plantearse a sí mismo preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos. La solicitud se planteó así:

Seleccione aquel(los) tema(s) sobre los cuales usted se pregunta a sí mismo, sin importar si ha encontrado o no respuesta a éste(os)

Se ofrecieron 14 opciones de respuesta y un espacio para 'otros'. De las 14 opciones ofrecidas, tres se referían a preguntas emotivos:

- *¿Qué son los sentimientos?*
- *¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?*
- *¿Por qué parece que las mujeres lloran más que los hombres?*

Cuatro se referían a preguntas sociales:

- *Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?*
- *¿Por qué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?*
- *¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?*
- *¿Por qué es tan fácil que la gente se corrompa?*

Seis se referían a preguntas científicas:

- *¿Qué es el pensamiento?*
- *¿Qué es el tiempo?*
- *¿Por qué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?*
- *¿Por qué vuelan los papalotes?*
- *¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?*
- *¿Por qué el agua burbujea cuando hierve?*

Y una era de corte filosófico:

- *¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?*

Tabla 71
Incidencia de selección de preguntas que el sujeto se hace a sí mismo

g	<i>¿Qué son los sentimientos?</i>	670
e	<i>¿Qué es el pensamiento?</i>	543
a	<i>¿Qué es el tiempo?</i>	531
m	<i>¿Por qué parece que las mujeres lloran más que los hombres?</i>	492
j	<i>¿Por qué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?</i>	469
h	<i>¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?</i>	392
d	<i>¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?</i>	388
l	<i>¿Por qué es tan fácil que la gente se corrompa?</i>	385
n	<i>¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?</i>	354
b	<i>¿Por qué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?</i>	324
f	<i>¿Por qué el agua burbujea cuando hierve?</i>	249
k	<i>¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?</i>	219
i	<i>Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?</i>	214
c	<i>¿Por qué vuelan los papalotes?</i>	212

La Tabla 71 muestra las incidencias de selección de cada una de las opciones ofrecidas, ordenadas de mayor a menor. Como puede verse, si bien las incidencias para las preguntas

científicas están muy cerca de aquellas para los segregados cognitivos de la pregunta anterior, las incidencias para las preguntas emotivas son mucho más bajas en esta pregunta que para los segregados emotivos en la pregunta anterior. Es muy posible que esto se deba

a que las preguntas de corte emotivo brindadas en el cuestionario no expresaban aquello que los sujetos se cuestionan sobre las emociones¹³.

Tabla 71a
Incidencia de preguntas por temática enunciadas en el espacio para 'otros'.

CIENTÍFICOS	162
EMOTIVOS	85
FILOSÓFICOS	81
SOBRE MUERTE	61
MÍSTICOS	57
SOCIALES	36
HUMORÍSTICOS	12
EXCLUSIONES	1

Debido a la infinita diversidad de preguntas que los sujetos pudieran estar planteándose a sí mismos, nosotros estábamos conscientes de que, sin importar la longitud de la lista que brindáramos en el cuestionario, no podríamos agotar las posibilidades, así que pusimos nuestra confianza en que las preguntas planteadas sirvieran sólo como ejemplo para que los sujetos pudieran enunciar sus propias preguntas en el espacio para 'otros'. Se obtuvieron 492 menciones, que fueron catalogadas por temática en 8 clases. La Tabla 71a muestra la incidencia, por temática, de las preguntas enunciadas en el espacio para 'otros'.

Es importante aclarar, por un lado, que existía la libertad de seleccionar más de una pregunta de las brindadas por el cuestionario, así como de enunciar más de una pregunta en el espacio para 'otros', con lo cual las cifras mostradas no corresponden con el número de sujetos. Por otro lado, un gran número de los sujetos (alrededor de 35% de la población) dejó sin responder esta pregunta, indicando que *no se plantea preguntas a sí mismo* de ningún tipo sobre la realidad¹⁴.

La opción con mayor incidencia, de corte emotivo, *¿Qué son los sentimientos?*, alcanzó 67%. Las dos siguientes opciones con mayores incidencias fueron: *¿Qué es el pensamiento?* con 54% y *¿Qué es el tiempo?* con 53%. Estas dos opciones fueron catalogadas como 'científicas', y la alta incidencia de preguntas sobre temas científicos (162) en el espacio para 'otros' parece corroborar la inclinación en una gran cantidad de sujetos (poco más de la mitad) hacia cuestionarse sobre estos temas. Esto indica que, cuando se presentan opciones emotivas relevantes para esta población, la incidencia se vuelca hacia ellas hasta rebasar 90%; pero cuando las opciones emotivas no son relevantes para esta población, entonces la incidencia se vuelca en dos tercios de la población hacia las opciones científicas.

De las cuatro opciones de preguntas con menor incidencia, dos son de corte científico: *¿Porqué el agua burbujea cuando hierve?* (25%) y *¿Porqué vuelan los papalotes?* (21%), y dos son de corte social: *¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?* (22%) y *Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?* (21%)¹⁵.

Así que, si bien no logramos incidencias de selección tan altas para las preguntas emotivas, las preguntas emotivas que sí pusimos a consideración fueron seleccionadas por suficiente

¹³ Basta con revisar aquellas menciones de corte emotivo en el espacio para 'otros' para darse cuenta de cuán lejos estábamos de interpretar lo que preocupa a los chicos sobre las emociones. Entre las menciones que se refieren a la EMOTIVIDAD, la que obtuvo mayor incidencia fue *¿Qué es el amor?* y otras similares como *¿Porqué nos enamoramos?* y así por el estilo. 'Amor' y 'enamoramiento' fueron opciones que nosotros no contemplamos al crear el examen.

¹⁴ En todas las sesiones de aplicación, al momento de responder esta pregunta, algún sujeto preguntaba: --Bueno y qué pasa si no me pregunto nada— Y yo respondía con otra pregunta: --¿No te preguntas nada?— y lo miraba entre sorprendida y divertida. A mí podría divertirme, pero al chico (y a todos los otros chicos que habían dejado el cuestionario para atender a mi respuesta) no le divertía tanto; más bien parecían angustiados por no saber qué era lo que se les estaba preguntando, o qué era lo que debían responder.

¹⁵ Aunque ésta última es de corte más bien antropológico.

población como para no ocupar los últimos lugares. Esto se corrobora con los datos brindados en la Tabla 71b que muestra las incidencias de selección de preguntas de corte emotivo. El intervalo de incidencia va de 67% para ‘¿Qué son los sentimientos?’, a 40% para ‘¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?’, con casi la mitad de la población declarando que sí se pregunta ‘¿Por qué parece que las mujeres lloran más que los hombres?’. De tal manera que, si bien las incidencias de selección de temas emotivos no son tan altas como en la pregunta anterior, sí logran ser muy significativas.

Tabla 71b

Incidencia de selección de preguntas de corte emotivo que el sujeto se hace a sí mismo

g	¿Qué son los sentimientos?	670
m	¿Por qué parece que las mujeres lloran más que los hombres?	492
h	¿Por qué algunas melodías suenan tristes y otras suenan alegres?	392
	*EMOTIVOS	83

aquellas preguntas de corte emotivo que los sujetos se hacen pero que no pusimos como opción. Poco más de un tercio de estas menciones se refieren al amor en su sentido de enamoramiento, mientras que otro tercio se refiere a la felicidad y al éxito en la vida, vislumbrados en el futuro, o de plano el planteamiento del enigma que representa el futuro (e. g. ‘¿Cómo me va a ir en la vida?’¹⁶). El otro tercio está conformado por una miscelánea que va desde la justicia de los hechos en su vida (e. g. ‘¿Por qué me pasa esto a mí?’, o ‘¿Por qué a veces pierdes y a veces ganas?’), hasta la explicación para conductas emotivas (e. g. ‘¿Por qué lloramos?’).

Se hicieron 83 menciones en el espacio para ‘otros’ que consideramos de corte emotivo. El número no es muy alto, es decir, no alcanza el 10% de la población. Aún así, podemos ver cuáles fueron

La Tabla 71c muestra las incidencias de selección de preguntas sobre temas científicos. El

Tabla 71c

Incidencia de selección de preguntas de corte científico que el sujeto se hace a sí mismo

e	¿Qué es el pensamiento?	543
a	¿Qué es el tiempo?	531
d	¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?	388
b	¿Por qué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?	324
f	¿Por qué el agua burbujea cuando hierve?	249
c	¿Por qué vuelan los papalotes?	212
	*CIENCIA	162

menciones obtuvo en el espacio para ‘otros’ (147), es decir, en el espacio para ‘otros’ hubo 147 menciones de preguntas que podrían considerarse de corte científico. La mayoría de estas preguntas se refieren a elementos fronterizos de la ciencia moderna: cuál es el origen del universo o de la vida, cuáles son las probabilidades de que exista vida inteligente (sic) extra-terrestre, qué es el infinito, el espacio, el cosmos. Alrededor de un tercio de las preguntas mencionadas se refieren a temas que ya han sido y/o están siendo estudiados como segregados de conocimiento científico: lo que hace volar a un avión, la risa, el sueño, incluso la gramática y el acto de nombrar, la historia de la nominación en el mundo (e. g.

intervalo de incidencia es más amplio que en el caso anterior, desde ‘¿Qué es el tiempo?’ con 53%, hasta ‘¿Por qué vuelan los papalotes?’ con 21%, la incidencia más baja de todo el conjunto de opciones brindado por el Cuestionario. Los límites, tanto superior como inferior, son más bajos que en el grupo anterior. Aún así, este grupo es el que más

¹⁶ La pregunta es planteada con la conjugación reflexiva del verbo ir: ‘irle a uno bien’, ‘me irá bien’. Esta conjugación proyecta al significado hacia el sujeto como objeto de alguna fuerza no mencionada... ‘Me va bien’. En general, la redacción de las menciones de preguntas de corte emotivo en el espacio de ‘otros’ dan la impresión de una falta de asidero, o anclaje, o amparo. No hay actores y los sujetos se presentan a sí mismos como objetos pasivos de la acción.

‘¿Quién le puso nombre a las cosas?’). Nótese que los sujetos están enunciando una pregunta, mientras que nosotros la estamos catalogando como científica.

La Tabla 71d muestra las incidencias de selección de preguntas de corte social, ordenadas de mayor a menor.

Tabla 71d
Incidencias de selección de preguntas de corte social que el sujeto se hace a sí mismo

j	¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?	469
l	¿Porqué es tan fácil que la gente se corrompa?	385
k	¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?	219
i	Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?	214
	OTROS DE SOCIALIDAD	41

Como puede verse, el intervalo de incidencia se estrecha, con el límite superior para ‘¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más

fácilmente que las mujeres?’ con 47% y el límite inferior para ‘Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?’ con 21%. La redacción de esta última pregunta se planteó de tal manera que los sujetos se sintieran en libertad de plantear sus preguntas en el espacio para ‘otros’, pero, como se ve, no logramos convocar a muchos: sólo 41 sujetos (4%) emitieron preguntas. Una gran parte de las menciones se refieren a los porqués de las injusticias y desigualdades sociales (e. g. *¿Por qué el rico humilla al pobre?*, *¿Por qué hay tantos niños en la calle abandonados?*); otro tercio se refiere a las diferencias sociales y a la discriminación (e. g. *¿Por qué hay discriminación?*, *¿Por qué hay tanto racismo?*); hay también algunas menciones sobre problemas ambientales (e. g. *¿Porqué seguimos desperdiciando el agua?*, *¿Qué se debería hacer con el agua que se agota?*), y una miscelánea difícil de catalogar en grupos, desde *¿Por qué hay homosexualidad?*, *¿Por qué hay ladrones, secuestradores y asesinos?*, *¿Por qué hay tantas religiones?*, *¿Por qué la discapacidad sigue siendo un límite?*. Aunque las menciones son pocas, son de tal calidad y están redactadas de tal manera que se muestran como genuinas preocupaciones de los sujetos que las mencionaron.

Tabla 71e
Incidencias de selección de preguntas de corte filosófico, sobre la muerte, y de corte místico que el sujeto se hace a sí mismo

n	¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?	354
	*FILOSOFÍA	73
	*MUERTE	66
	*MÍSTICA	54
	*BROMAS	13
	*EXCLUSIÓN	1

La Tabla 71e muestra la incidencia de selección de la única pregunta de corte filosófico brindada por el Cuestionario: *¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?* 35% de la población declaró que se

hace a sí mismo esta pregunta, una cantidad de sujetos nada despreciable, sobre todo si se consideran las profundas implicaciones que subyacen a esta pregunta. La Tabla muestra también la cantidad de menciones en el espacio para ‘otros’ de preguntas de corte filosófico (e. g. *¿Qué somos?*, *¿Por qué existimos?*), así como de preguntas sobre la muerte (e. g. *¿Qué hay después de la muerte?*, *¿Qué se siente morir?*), y de preguntas de corte místico (e. g. *¿Qué es la vida eterna?* *¿Existe Dios o es un invento?*).

Tabla 71f
Preguntas en el espacio para 'otros' consideradas como humorísticas

Paquita ¿de que barrio es?
¿Me pregunto que haría yo sin mí?
¿Las zebras son blancas con rayas negras o negras con rayas blancas?
¿Por qué "todo junto" se escribe separado y "separado" se escribe todo junto?
¿Existe?
¿Es bueno hablar cucho?
¿Dónde quedó la espada de Artur?
¿De donde surgió?
¿Cuál es el primer carro que transita en un día?
¿Cómo ser un buen skato?
¿Cómo le entró el agua al coco?
¿Por qué aplican este examen?

Doce de las preguntas enunciadas en el espacio para 'otros' fueron humorísticas. En vista de la diversidad y peculiaridad de estas preguntas, decidimos mostrarlas todas, en la Tabla 71f. Como puede verse, algunas son ingeniosas y otras son inescrutables, pero el que se llevó el premio fue el que se pregunta para qué está haciendo el examen de español y respondiendo el cuestionario de vida de los que, justamente, se ocupa esta investigación.

Finalmente, un sujeto enunció en el espacio para otros, una forma de exclusión: '*Todos los temas son interesantes pero no me gustan los de política y religión*', indicando que se pregunta sobre cualquier tema excepto sobre política o religión.

Nosotros teníamos grandes esperanzas puestas en esta pregunta del Cuestionario *como indicador* de forma de vida, es decir, que suponíamos que ciertos ambientes promoverían en el sujeto ciertas dudas sobre aspectos de los mismos que se plantean a sí mismos. Para determinar esta relación, analizamos las correlaciones establecidas por las incidencias en las respuestas a esta pregunta, con las incidencias en los otros rasgos y campos de vida. En algunos aspectos nos vimos recompensados con relaciones muy claras entre rasgos, pero en otros las relaciones van de sutiles a sorprendentes y a crípticas.

Tabla 71g
Signo y amplitud de los coeficientes de correlación entre la incidencia de cada una de las opciones brindadas por el examen y de las temáticas de las menciones en el espacio para otros, con el sexo femenino.

j ¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?	++	c ¿Porqué vuelan los papalotes?	+
m ¿Por qué parece que las mujeres lloran más que los hombres?	++	f ¿Porqué el agua burbujea cuando hierve?	+
*CIENCIA	++	n ¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?	-
b ¿Porqué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?	++		
e ¿Qué es el pensamiento?	+	*EMOTIVIDAD	-
i Aparte de no tener pelo y andar en dos pies, ¿qué me hace diferente del chango?	+	*FILOSOFÍA	-
k ¿Es derecho del jefe de familia imponer sus decisiones?	+	*MÍSTICA	-
l ¿Porqué es tan fácil que la gente se corrompa?	+	*SOCIALIDAD	-
g ¿Qué son los sentimientos?	+	*MUERTE	-
a ¿Qué es el tiempo?	+	d ¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?	-
*HUMOR	+		
+ De signo positivo pero valor muy bajo del coeficiente		++ De signo positivo con valor más alto del coeficiente	
- De signo negativo pero valor muy bajo de coeficiente			

La Tabla 71g muestra el signo y la magnitud de los coeficientes de correlación entre la incidencia de cada una de las opciones brindadas por el examen y de las temáticas de las

menciones en el espacio para otros, con el sexo femenino¹⁷. Todas las preguntas planteadas por el cuestionario se correlacionan *positivamente* con el sexo femenino, excepto *¿Son los valores éticos universales o cada cultura tiene sus propios valores?* y *¿Cómo producen los grillos o las ranas su sonido característico?* Por otro lado, las menciones en el espacio para ‘otros’ se correlacionan *negativamente* con el sexo femenino, excepto aquellas de corte científico y las humorísticas. Esto significa que las mujeres tienden a seleccionar opciones previamente redactadas por otros (en este caso, el creador del examen), mientras que los varones tienden a redactar sus propias preguntas¹⁸. En vista de los bajos valores de estos coeficientes, sin embargo, estas tendencias son apenas notables.

Como puede verse en esta misma tabla, solamente para cuatro ítems el valor del coeficiente de correlación entre la incidencia del ítem y la incidencia de sexo femenino es más alto:

- *¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?*
- *¿Porqué parece que las mujeres lloran más que los hombres?*
- **CIENCIA*
- *¿Porqué el aire suena cuando pasa por un pasaje estrecho?*

La lógica de la correlación de los dos primeros con el sexo femenino es bastante clara, en cuanto que se trata de diferencias en conductas entre varones y mujeres; las mujeres parecen percibir estas diferencias más frecuentemente que los varones. El caso de los otros dos ítems no es tan claro. En particular, lo que nos dice la correlación de **CIENCIA* con el sexo femenino es que aquellos sujetos que enunciaron preguntas de corte científico en el espacio para ‘otros’ tienden a ser mujeres. Esto contraviene la creencia común de que las mujeres están menos interesadas en la ciencia que los varones.

Otras correlaciones establecidas por incidencias, tanto de selección de las preguntas propuestas como de la temática de las preguntas enunciadas en el espacio para otros, con incidencias de otros rasgos de vida también resultaron interesantes. Por ejemplo, la descripción de vida que estas correlaciones nos brindan, hablan de un sujeto que vive en el seno de una familia donde los temas frecuentes en las pláticas familiares son *académicos, sobre la salud y sobre problemas de disposición de desechos*. Los procesos de toma de decisiones muestran alto grado de *parlamentarización*. El sujeto prefiere *leer enciclopedias, libros de cuentos infantiles y libros sobre temas científicos*. Le gusta leer y escribir *poesía*. *Toca un instrumento musical*. La relación con la escuela es muy positiva: *En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua*. Adquirió el concepto de *gérmenes patógenos a edad mayor, en la secundaria*; siente preferencia por los segregados de conocimiento: *planificar actividades, relatar verbalmente, investigar un evento y dar cuenta de tal investigación y la evolución de la vida*. Está familiarizado con la habilidad de *trabajar en equipo y planificar actividades para lograr sus fines*. Considera útiles los segregados de conocimiento: *la estructura del*

¹⁷ Recuérdese que los valores de los coeficientes de correlación para el sexo masculino son exactamente recíprocos, porque la variable es el *sexo* y toma sólo dos valores: masculino y femenino.

¹⁸ También significa que el creador del Cuestionario (que es mujer) se entiende ligeramente mejor con las mujeres de la población que con los varones.

planeta tierra y sus componentes, relaciones ecológicas, la evolución e historia del hombre, las relaciones sociales, los organismos, gérmenes patógenos.

La descripción de vida que se obtiene al correlacionar las incidencias de selección de preguntas emotivas o de enunciados de corte emotivo en el espacio para 'otros', con las incidencias de otros rasgos de vida es muy diferente. El *paisaje* desde su casa es *gris* e incluye *animales domésticos callejeros*. Las *pláticas familiares ocurren continuamente; hablan sobre políticas gubernamentales con efecto nacional*. En el ambiente frecuentemente *se oyen diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la televisión*. Aprendió en la *primaria* los segregados de *movimiento, fuerza y velocidad*. Su *maestro favorito* en la *primaria* fue el de *tercer grado*. En la *secundaria* aprendió a *compartir espacios con compañeros*. Su *maestro favorito* en la *secundaria* impartía *química*. La incidencia de selección de '*diálogos violentos en el ambiente*' está específicamente correlacionada con la incidencia de selección de la pregunta '*¿Porqué las mujeres lloran más que los hombres?*'.

La descripción de vida que se obtiene al correlacionar incidencias de selección de preguntas de corte social o de enunciados de preguntas de este corte en el espacio para 'otros', brindan otra descripción de vida. En particular la incidencia de selección de la pregunta '*¿Porqué parece que los hombres abandonan a sus hijos más fácilmente que las mujeres?*' se correlaciona con el sexo femenino. En la casa del sujeto, las *pláticas familiares* ocurren sólo cuando no están demasiado cansados; los temas frecuentes son académicos, sobre la escuela, y regionales o locales; escuchan música frecuentemente, cada quién con su reproductor personal. En su tiempo libre, el sujeto se junta con los amigos y amigas en el parque a *platicar*. En su casa hay libros de poesía, y en cajas o en bolsas se acumulan novelas ilustradas o cuantos que eventualmente desaparecen porque se intercambian o venden. Las niñas y mujeres leen novelas ilustradas, escriben reportes científicos, escuchan música romántica y las noticias en la radio. Al sujeto le gusta leer poesías y ver todo tipo de documentales en la televisión y los ve con frecuencia. Aprendió a construir la demostración de un hecho o evento a edad mayor; aprendió a escribir en el ambiente. La descripción de su *maestro favorito* incluye que se quedaba a jugar fútbol después de clases. La persona con mayor influencia en su vida le brindó tiempo, tolerancia y valores.

La descripción de vida que se obtiene al correlacionar incidencias de selección de preguntas de corte filosófico o de enunciados de preguntas de este corte en el espacio para 'otros', brindan aún otra descripción: En la familia, los contribuyentes al ingreso familiar tienen carreras cortas, o son artistas, maestros o profesionistas. Algún miembro de la familia canta muy bien. Los temas frecuentes en las *pláticas familiares* son éticos, o sobre violencia, crimen e inseguridad. Toda la familia lee sobre temas de ciencia y tecnología; las mujeres leen sobre temas históricos y las niñas leen novelas. Niños y niñas escuchan las noticias en la radio; los niños escuchan música tropical o rítmica. Mujeres, niños y niñas ven todo tipo de documentales en la televisión. El sujeto aprendió a dividir en la familia. La escuela *primaria* y la *secundaria* se ubican en una ciudad grande en una zona de bajo nivel económico. La persona con mayor influencia en su vida fue un *maestro* y le brindó tolerancia.

La descripción de vida que se obtiene al correlacionar incidencias de enunciamentos de preguntas de corte místico en el espacio para 'otros', brindan aún otra descripción, aunque mucho más escueta: Toda la familia, adultos varones y mujeres, niños y niñas escuchan música actual, música rock de los sesentas en adelante y hip-hop o rap. Curiosamente, la correlación con estos rasgos sobre el tipo de música que escuchan en la familia se repite una y otra vez, sin que se presenten valores significativos de correlación con otros rasgos ni de la vida en familia, ni de la vida escolar. Solamente se mostraron dos correlaciones notables más, sobre la persona con mayor influencia en la vida del sujeto brindándole a éste amor y apoyo.

La descripción de vida que se obtiene al correlacionar incidencias de enunciamentos de preguntas sobre la muerte en el espacio para 'otros', brindan aún otra descripción: son sujetos zurdos, del estado de Zacatecas. El nivel máximo de educación en la familia llega a educación superior y posgrado. En la familia, niños y niñas ven documentales en la televisión sobre el planeta tierra y sobre el universo. El sujeto aprendió en familia los conceptos de sonido, luz y electricidad. Aprendió en el ambiente sobre mapas mundiales y nacionales, relaciones ecológicas, la evolución de la vida, la salud, los organismos y los gérmenes patógenos. La persona con mayor influencia en su vida fue un abuelo y la brindó atención.

Finalmente, la descripción de vida que se obtiene al correlacionar incidencias de enunciamentos humorísticos en el espacio para 'otros' nos habla de sujetos de Tabasco y Yucatán. En la casa, niños y niñas conversan con toda la familia frecuentemente. Los adultos varones ven películas en la televisión y las niñas ven documentales sobre el planeta tierra. La escuela primaria se encuentra ubicada en una ciudad de gran tamaño en una zona de alto nivel económico.

Hablantes de lengua indígena

La última página del Cuestionario de Vida se reservó para aquellos sujetos que se desarrollaron en ambientes donde se habla alguna lengua indígena. Para responder esta página los sujetos debían, en primer lugar, declarar que alguno o varios miembros de la familia, o toda la familia, habla alguna lengua indígena, y enunciar el nombre de tal lengua.

Tabla 72
Incidencia de hablantes de lengua indígena,
por lengua, por sexo

	HOMBRES	MUJERES
	115	53
AMUZGO		1
CHATINO	1	2
CHINANTECO		4
CHOL	1	1
CUICATECO	2	2
KANJOBAL		1
HÑAHÑÚ	1	
HUASTECO	1	
HUAVE	1	
MAYA	2	
MAZAHUA	1	
MAZATECO	5	
MIXE	4	2
MIXTECO	15	3
NAHUATL	28	12
OTOMÍ	3	3
PURÉPECHA	4	1
TOTONACA	6	3
TRIQUI	1	1
TZELTAL	4	3
TZOTZIL	6	1
ZAPOTECO	8	8
ZOQUE	5	
SE (no especificó)	16	9

La motivación para solicitar estas dos calificaciones radica en la consideración de la influencia de una lengua materna indígena como una variable *continua* (e. g. como una cuestión de grado), más que como una variable *bipolar discreta* (e. g. *es o no es* hablante de lengua indígena). Además, consideramos que esta influencia es función del grado de dominio de la lengua que muestran los parientes cercanos, y la extensión y diversidad de la ‘zona de uso’ de ésta. Nosotros generamos una función directa del dominio y del uso declarados

La Tabla 72 muestra las lenguas indígenas nombradas y el número de sujetos (172) que se declararon como hablantes para cada lengua, por sexo. Como puede verse, la proporción de varones es muy alta (70%), notablemente más alta que la proporción de varones en la población total, lo que indica que el acceso para las mujeres indígenas a esta oportunidad de continuar estudiando es menor que el de las mujeres no indígenas.

Una vez que los sujetos se identificaron como integrantes de familias indígenas, se les dio la siguiente instrucción:

Describe el dominio y uso que cada familiar muestra de la lengua indígena de su familia de acuerdo con las claves

Se brindó una lista de integrantes familiares (padres, hermanos, tíos, abuelos, primos) con dos espacios a la derecha, el primero para calificar el dominio (con una clave del 1 al 5, de menor a mayor dominio) y el segundo para calificar el uso (con una clave del 1 al 5 de menor a mayor amplitud de ‘zona de uso’¹⁹).

Tabla 72a

Fórmula para calcular la intensidad de la lengua indígena en el entorno del sujeto

Número de hablantes en la familia	H
Grado de dominio de cada hablante (1-5)	D
Intensidad de dominio	ΣD
Extensión de uso de cada hablante (1-4)	U
Intensidad de uso	ΣU
Intensidad de la lengua en el entorno	$(\Sigma D) * (\Sigma U)$

¹⁹ Creamos el término ‘zona de uso’ para denominar la amplitud y diversidad de las zonas o contextos donde los integrantes de la familia usan la lengua. La clave proporcionada para calificar el uso tenía cuatro alternativas: (1) Todo el tiempo; (2) En ciertos lugares, al realizar ciertas actividades; (3) Al interactuar con gente de la misma cultura; (4) En la casa con la familia más cercana.

35 sujetos logran una intensidad entre 1000 y 1999. La Tabla 72c muestra las calificaciones asignadas por tres sujetos en particular que lograron intensidades en este intervalo. El sujeto con clave 761 logró una intensidad muy cercana al límite alto de 2000; el sujeto con clave 669 logró una intensidad media en el intervalo, y el sujeto con clave 522 logró una intensidad muy cercana al límite bajo de 1000. Puede verse que la reducción mayor se encuentra en los hermanos, especialmente los menores, que, o no los hay, o no aprendieron la lengua indígena. También puede verse que el peso de la conservación de la lengua recae en las generaciones mayores, especialmente los abuelos. El caso del sujeto 522 es dramático porque este peso está recayendo en una única abuela, la madre, dos tíos y una tía. El hecho de que sean las mujeres (abuela, madre, tía) las que llevan este peso puede haber influido en que los cuatro hermanos muestren alto dominio y baja extensión de la ‘zona de uso’.

Tabla 72d

Calificaciones asignadas por tres sujetos con ILI entre 100 y 999, al dominio y uso de la lengua indígena por los integrantes de la familia

CLAVE	996		1047		319	
	DOMINIO	USO	DOMINIO	USO	DOMINIO	USO
ABUELO	0	0	5	1	0	0
ABUELA	0	0	5	1	0	0
ABUELO	5	4	5	1	4	2
ABUELA	5	4	5	1	3	2
PADRE	5	4	5	1	0	0
MADRE	5	4	5	1	3	2
TÍO	0	0	5	1	0	0
TÍA	0	0	5	1	0	0
TÍO	4	3	5	1	0	0
TÍA	4	4	5	1	3	2
HERMANO/A	2	3	0	0	0	0
HERMANO/A	4	3	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
HERMANO/A	0	0	0	0	0	0
INTENSIDAD		986		500		104

La Tabla 72d muestra las calificaciones asignadas por tres sujetos en particular que lograron intensidades en el rango de 100 a 999. El sujeto con clave 996 logró una intensidad de 986 con los abuelos maternos la madre, el padre y dos tíos, y sólo dos hermanos llevando el peso de la conservación de la lengua en la casa, es decir, la reducción se da en los hermanos y en los abuelos. En el caso del sujeto con clave 1047, con una intensidad de 500, hay una reducción mayor de los hermanos pero también se reduce mucho la extensión de la ‘zona de uso’ hasta solamente la casa. Finalmente, el sujeto con clave 319, con solamente 104 de intensidad, la conservación es más pobre, dominio menor y menor extensión de la ‘zona de uso’. Además, es solamente la madre, una tía y los abuelos maternos los que la usan. De manera que aquí sí ya estamos arribando a una intensidad muy baja de la lengua en el entorno.

Finalmente, 23 sujetos lograron intensidades menores a 100, todos con uno o dos integrantes que muestran dominio regular de la lengua, pero no la usan.

Ya hemos mencionado en otros apartados correlaciones establecidas entre incidencias para otros rasgos de vida e incidencias para hablantes de lengua indígena. Ahora veremos estas incidencias conjuntadas bajo el rasgo ‘hablante de lengua indígena’. De las correlaciones con signo positivo obtenemos la siguiente descripción de vida: Son sujetos de los estados

de Chiapas y Oaxaca. Los contribuyentes al ingreso son agricultores. Rasgos típicos del paisaje son donde se encuentra la casa son: vegetación, cascada, campos de cultivo y cocotal; el paisaje está cerrado por vegetación tropical con animales silvestres y de crianza. El sujeto es el quinto hermano; en la casa hay gran cantidad de hermanos y el número de personas en la casa es alto. Las pláticas en familia suceden sólo cuando no están demasiado cansados. Las actividades frecuentes, no escolares, son de corte colaborativo (e. g. *ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar*), naturalista (*observa el paisaje natural en profunda comunicación con la naturaleza*), o social (*se junta con los amigos en el parque*). El tratamiento que dan a la información escrita (papel impreso) incluye el rasgo: *Libros y cuadernos de la escuela se usan con oportunidad para estudiar y hacer la tarea y se guardan en la mochila de inmediato para evitar que se dañen*. Los niños varones conversan con amigos y leen poesía. Las niñas tocan un instrumento musical. La escuela secundaria está ubicada en una ciudad de tamaño mediano, en una zona de nivel económico bajo. En ambas escuelas, primaria y secundaria, los salones tienen *piso de cemento y techo de lámina, y son calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve*. Aprendió a relatar por escrito en el ambiente y en la familia, aprendió a leer en la primaria y a multiplicar en la secundaria.

Las correlaciones con signo negativo, como ya hemos comentado en otros apartados, nos brindan rasgos que, o no están presentes en la vida de los sujetos, o varían en forma inversa uno con respecto al otro; en este caso variarían en forma inversa a la intensidad de la lengua indígena en el entorno. Podría suponerse que estas correlaciones, por su negatividad, debieran ser ignoradas; sin embargo, como se verá en la descripción de vida que nos brindan, son muy importantes porque sirven para distinguir la vida de los sujetos hablantes de lengua nativa de aquellos que no lo son. Por ello es que no solamente damos la descripción de vida que nos brindan estas correlaciones sino que hemos separado los rasgos para aclarar mejor el panorama de vida de estos sujetos.

- *No son* del Estado de México.
- En la casa *no hay* orden regular y en las pláticas familiares *no entran en polémica*.
- *No va* al cine con amigos y amigas, *no navega* en Internet.
- Su alimentación *no incluye*
 - carne de res,
 - cereal empacado,
 - frutas y/o legumbres,
 - leche,
 - pan blanco (salado),
 - pan dulce, pollo,
 - queso.
- En la casa *no hay* revistas de variedades, ni diccionarios, y los periódicos y revistas no se apilan en un lugar fijo del espacio común de la casa.
- *Nadie* en la familia conversa por teléfono.
- *Nadie* escucha música rock de los 60s en adelante;
- *Nadie* ve documentales de ningún tipo en la televisión.
- El sujeto *aprendió muy joven* sobre los fenómenos meteorológicos o atmosféricos.
- *No aprendió* a leer y escribir en la familia.
- La escuela primaria *no tenía* los siguientes elementos de infraestructura:

- estudiantes agrupados en grupos identificados por número y grado,
- cada grupo académico con su propio salón,
- salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos,
- baños suficientes, siempre limpios,
- tienda de alimentos preparados y bebidas,
- patio amplio con sitios para sentarse a platicar.
- La escuela secundaria no tenía los siguientes elementos de infraestructura:
 - cada grupo académico con su propio salón,
 - salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas (electricidad, carpintería, impresión, costura, costura industrial, etc.),
 - tienda de alimentos preparados y bebidas.
- Al sujeto no le gustan las salidas y excursiones de la escuela.
- Ninguno de los siguientes segregados de conocimiento del primer grupo le es familiar:
 - estructuras astronómicas,
 - los fenómenos meteorológicos o atmosféricos,
 - relaciones ecológicas.
- Del segundo grupo no le son familiares:
 - programar actividades,
 - apegarse a su programación,
 - administrar ganancias obtenidas de actividades productivas,
 - ahorrar y hacer crecer los ahorros,
 - hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticas,
 - reflexionar sobre asuntos éticos,
 - evaluar el comportamiento de los demás,
 - investigar un evento y dar cuenta de tal investigación.
- No considera útiles los siguientes segregados:
 - administrar ganancias obtenidas de actividades productivas,
 - ahorrar y hacer crecer los ahorros.
- La persona con mayor influencia en su vida no le brindó:
 - interés por sus problemas,
 - seguridad,
 - tiempo y paciencia para escucharlo,
 - racionalidad,
 - coherencia en su actuar.

Así que, como puede verse, la vida de los sujetos hablantes de lengua indígena se distingue de aquella de los no hablantes, no solamente en los rasgos que sí están presentes, sino también en aquellos rasgos que no los están.

Es en esta descripción de vida de los sujetos hablantes de lengua indígena donde se sustenta más fuertemente nuestra hipótesis inicial sobre la posibilidad de describir formas de vida con base en una serie de rasgos y combinaciones de éstos entre sí; formas de vida que se presentan en grupos relativamente extensos (alrededor de cien mínimo) de sujetos que comparten una particular combinación de rasgos de vida. Los hablantes de lengua indígena se distinguen de los demás en esta particular combinación de rasgos: agricultores, número

familiar alto, número de hermano alto, tratamiento a los libros como objetos ‘especiales’ que ‘hay que cuidar mucho’; actividades sociales y colaborativas; escuelas de pocos recursos. Es muy notable cómo la pobreza del aspecto escolar de las comunidades indígenas del sur se ha venido manifestando una y otra vez.

La investigación lingüística sobre lenguas indígenas, con miras a su formalización, ha recibido gran empuje en las últimas décadas. Mucha de esta investigación está motivada por la entrada de lengua indígenas al currículum de la primaria que genera la necesidad de formalizar la lengua en una gramática y en una ortografía (e. g. en una lengua escrita). La extensión de la adopción de la lengua nativa como parte del currículum es poco más que incipiente, mucho debido a la misma causa: dificultades para la formalización de las lenguas indígenas.

A la experiencia de estudiar su lengua materna formalmente se añade la experiencia de estudiar formalmente el español, que es la lengua oficial del país. De tal manera que se genera un efecto de bilingüismo, en el que nosotros, por razones obvias, estamos interesados. Con la esperanza de lograr un número confiable de sujetos que hubieran vivido esta experiencia en la primaria, hicimos la siguiente pregunta:

¿En la escuela primaria donde usted estudió, se le brindaron libros de texto en lengua indígena?

35 sujetos respondieron afirmativamente, lo que nos brindó una cantidad confiable. A estos 35 sujetos se les hizo la siguiente pregunta:

Si la respuesta fue afirmativa ¿Cuál de las dos descripciones que se brindan abajo se apega mejor al tratamiento dado en la escuela primaria a la lengua indígena? Pueden marcarse las dos descripciones.

Las dos descripciones fueron

- (A) *Se dedicaban tiempos a estudiar exclusivamente la lengua indígena, su pronunciación, su vocabulario su sintaxis, etc.*
- (B) *Los contenidos de cada materia (aritmética, historia, geografía, civismo, ciencias naturales, etc.) se veían tanto en español como en lengua indígena*

28 sujetos optaron por (A) y 7 sujetos por (B) con lo cual ya no tiene sentido dar cuenta de mayores divisiones, en vista de que los números se vuelven demasiado bajos.

ANEXO 4

CORRELACIONES

RASGO - DOMINIO

		D E L E T R E O	A C E N T U A C I Ó N	D E R I V A C I Ó N	L É X I C O	L E C T U R A	C O N S T R U C I Ó N	C O H E S I Ó N	R E V E R S A L	R E G I S T R O	GLOBAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
SEXO	F	0.139	0.163	0.148	0.135	0.148	0.052	0.172	0.092	-0.021	0.215
SEXO	M	-0.139	-0.163	-0.148	-0.135	-0.148	-0.052	-0.172	-0.092	0.021	-0.215

EDAD	14	0.056	-0.028	0.052	0.125	0.083	0.064	0.026	0.026	0.000	0.077
EDAD	15	-0.002	0.040	-0.037	-0.110	-0.034	-0.020	-0.008	0.001	-0.026	-0.035
EDAD	16	-0.057	0.009	-0.016	-0.027	-0.083	-0.036	0.026	-0.099	-0.013	-0.059
EDAD	17	-0.039	-0.049	0.050	0.041	0.025	-0.034	-0.014	-0.011	0.032	-0.005
EDAD	18<	0.057	0.007	0.016	0.028	0.015	-0.015	-0.061	0.053	0.025	0.027

ZURDOS	ZURDOS	-0.008	0.036	0.026	-0.039	0.025	-0.057	-0.026	-0.021	-0.001	-0.013
--------	--------	--------	-------	-------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	--------

EDUCACIÓN EN LA FAI PRIMARIA		0.045	-0.003	0.053	0.015	0.036	-0.013	0.022	0.031	0.000	0.036
EDUCACIÓN EN LA FAI SECUNDARIA		0.102	0.000	0.072	0.075	0.047	-0.014	0.034	0.038	0.006	0.071
EDUCACIÓN EN LA FAI PREPARATORIO		0.116	0.042	0.067	0.113	0.092	-0.019	0.024	0.067	-0.014	0.097
EDUCACIÓN EN LA FAI SUPERIOR		0.085	0.015	0.039	0.115	0.077	-0.015	0.032	0.054	-0.017	0.074
EDUCACIÓN EN LA FAI POSGRADO		0.087	0.001	0.035	0.088	0.095	-0.035	0.035	0.037	-0.004	0.063

OCUPACIÓN 1	EMPLEADOS Y	-0.096	0.041	-0.097	-0.191	-0.112	-0.024	-0.055	-0.081	-0.063	-0.132
OCUPACIÓN 2	EMPLEADOS Y	0.018	-0.062	0.069	0.090	0.025	-0.002	0.058	-0.008	0.000	0.031
OCUPACIÓN 3	VENTAS, EMPF	-0.014	-0.048	0.068	0.060	-0.012	-0.015	-0.017	0.075	0.002	0.017
OCUPACIÓN 4	CARRERAS CC	0.014	-0.059	0.065	0.012	0.032	0.038	0.003	0.004	-0.005	0.017
OCUPACIÓN 5	MAESTROS Y F	0.154	0.045	0.055	0.124	0.127	0.018	0.036	0.100	0.043	0.143

No DE PERSONAS EN	ABUELOS	-0.044	0.018	-0.056	-0.089	-0.021	-0.013	0.005	-0.012	-0.041	-0.050
No DE PERSONAS EN	TIOS	-0.037	-0.008	-0.039	-0.045	-0.047	-0.021	-0.014	-0.018	-0.073	-0.064
No DE PERSONAS EN	PADRE	-0.055	-0.001	-0.034	0.003	0.006	-0.015	0.064	0.035	-0.034	-0.009
No DE PERSONAS EN	MADRE	0.064	0.074	0.052	0.049	0.030	0.058	0.055	0.042	-0.016	0.088
No DE PERSONAS EN	HERMANOS	-0.026	0.079	-0.035	-0.135	-0.113	-0.007	0.011	0.003	-0.042	-0.043
No DE PERSONAS EN	TOTAL	-0.052	0.046	-0.061	-0.123	-0.087	-0.018	0.010	-0.006	-0.080	-0.071
No DE PERSONAS EN	1 Y 2	-0.064	-0.048	-0.024	0.016	-0.019	0.023	-0.064	0.003	0.030	-0.032
No DE PERSONAS EN	3 Y 4	0.064	0.029	0.053	0.094	0.062	0.019	0.026	0.006	0.022	0.076
No DE PERSONAS EN	5 Y 6	0.021	-0.030	-0.003	0.016	0.025	0.027	-0.029	0.014	0.081	0.025
No DE PERSONAS EN	7 Y 8	0.003	-0.002	0.018	0.029	0.026	0.018	0.022	-0.004	-0.031	0.015
No DE PERSONAS EN	9 Y 10	-0.002	0.003	0.010	-0.009	0.001	-0.031	-0.006	0.004	-0.019	-0.012

No DE PERSONAS EN 11 Y 12	0.036	-0.010	0.003	-0.006	0.008	-0.033	0.007	0.010	-0.001	0.001
No DE PERSONAS EN 13 Y 14	-0.073	0.016	-0.051	-0.072	-0.055	0.053	-0.003	-0.009	-0.034	-0.043
No DE PERSONAS EN 15 Y 16	-0.059	0.026	-0.034	-0.062	-0.054	-0.024	0.027	-0.029	-0.053	-0.052
No DE PERSONAS EN 17 Y 18	0.007	0.065	-0.027	-0.031	-0.044	-0.022	-0.013	0.042	0.006	0.004
No DE PERSONAS EN 19 Y 20	0.009	0.023	-0.013	-0.065	-0.089	-0.050	-0.033	-0.039	-0.033	-0.054

No DE HERMANO	No DE HERMANO	-0.042	0.002	0.000	-0.095	-0.082	-0.086	-0.013	-0.038	0.011	-0.068
No DE HERMANO	1	-0.021	-0.042	-0.032	0.082	0.054	0.047	-0.001	0.021	-0.032	0.009
No DE HERMANO	2	0.085	0.054	0.031	0.029	0.040	0.025	-0.035	0.038	0.059	0.072
No DE HERMANO	3	-0.044	-0.040	-0.012	-0.048	-0.019	-0.027	0.042	-0.029	-0.002	-0.040
No DE HERMANO	4	0.016	0.010	0.031	-0.060	-0.047	0.023	0.016	-0.027	-0.032	-0.010
No DE HERMANO	5	0.014	0.081	0.002	-0.003	-0.031	-0.045	0.038	-0.037	-0.010	0.006
No DE HERMANO	6<	-0.059	-0.021	-0.007	-0.035	-0.044	-0.066	-0.052	0.006	0.016	-0.054

LENGUA INDÍGENA	LENGUA INDÍGENA	-0.012	0.112	-0.070	-0.114	-0.104	-0.033	-0.053	-0.018	-0.049	-0.058
-----------------	-----------------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

RÉGIMEN VIG A	SE DUERME CON	0.006	0.014	0.052	-0.041	-0.088	-0.005	0.004	-0.022	0.000	-0.010
RÉGIMEN VIG B	SE DUERME DI	-0.014	-0.029	-0.048	-0.073	-0.067	-0.052	-0.039	-0.016	0.037	-0.060
RÉGIMEN VIG C	DUERME COM	0.042	0.057	0.001	-0.003	-0.013	-0.033	0.005	0.000	-0.008	0.011
RÉGIMEN VIG D	SOLO DUERME	0.032	0.018	0.077	0.119	0.109	-0.028	0.058	0.105	0.003	0.102
RÉGIMEN VIG E	SE DUERME DI	-0.023	-0.008	0.019	0.046	0.007	0.025	-0.001	0.047	0.029	0.029
RÉGIMEN VIG F	CASI NUNCA C	0.095	0.075	0.023	0.029	0.024	0.041	0.023	0.026	0.007	0.077
RÉGIMEN VIG G	FRECIENTEMEN	0.065	0.045	0.067	0.111	0.111	0.041	0.071	0.073	0.078	0.137
RÉGIMEN VIG H	DUERME SOLC	0.020	-0.028	0.030	0.055	-0.015	0.004	0.005	0.074	-0.013	0.025
RÉGIMEN VIG I	DUERME CON	0.067	0.072	0.127	0.113	0.098	0.026	0.023	0.014	0.018	0.115
RÉGIMEN VIG J	DUERME CON	0.036	0.048	0.053	0.064	0.071	0.069	0.022	0.057	0.034	0.096
RÉGIMEN VIG K	DUERME EN UI	-0.020	0.035	0.022	0.018	0.003	0.017	-0.063	-0.050	0.039	0.004
RÉGIMEN VIG L1	TARDE EN LA	0.041	-0.045	0.045	0.068	0.077	0.043	0.009	0.049	-0.026	0.046
RÉGIMEN VIG L2	SE QUEDA DO	0.037	0.005	0.009	0.067	0.031	-0.028	0.022	0.004	-0.035	0.019
RÉGIMEN VIG M	SUEÑA A MEN	0.095	0.018	0.091	0.161	0.140	-0.035	0.020	0.077	0.037	0.117
RÉGIMEN VIG N	SUEÑA POCO	0.075	0.073	0.143	0.139	0.103	0.083	0.122	0.119	-0.017	0.173
RÉGIMEN VIG O	FRECIENTEMEN	0.030	0.057	0.001	-0.003	-0.013	-0.033	0.005	0.000	-0.008	0.011
RÉGIMEN VIG P	TIENE PESAD	0.066	0.018	0.077	0.119	0.109	-0.028	0.058	0.105	0.003	0.102
RÉGIMEN VIG Q	NUNCA SUEÑA	0.027	-0.048	-0.050	0.007	0.024	0.026	-0.077	-0.057	0.039	-0.025

ESTADO DE ORIGEN	EDOMEX	0.046	-0.080	0.088	0.199	0.096	-0.002	0.051	0.059	0.030	0.087
ESTADO DE ORIGEN	PUEBLA	-0.052	-0.033	-0.006	-0.046	-0.026	-0.046	0.064	-0.012	0.009	-0.032
ESTADO DE ORIGEN	GUANAJUATO	-0.001	-0.019	-0.004	0.014	0.022	0.033	-0.047	-0.011	-0.004	-0.005
ESTADO DE ORIGEN	DISTRITO FEDI	0.109	0.021	0.127	0.113	0.076	0.020	0.037	0.077	0.082	0.137
ESTADO DE ORIGEN	NAARIT	-0.023	-0.016	-0.039	-0.042	-0.057	0.016	0.011	0.029	-0.020	-0.027
ESTADO DE ORIGEN	GUERRERO	-0.023	0.046	0.013	-0.054	0.005	0.023	-0.019	-0.026	0.008	-0.001
ESTADO DE ORIGEN	ZACATECAS	-0.011	0.045	-0.022	-0.041	0.013	-0.021	0.006	0.006	0.028	0.004
ESTADO DE ORIGEN	HIDALGO	0.010	0.012	-0.023	-0.001	0.047	0.042	-0.025	-0.010	-0.002	0.010
ESTADO DE ORIGEN	SAN LUIS POT	0.022	0.031	-0.007	-0.037	-0.064	0.018	-0.057	-0.005	-0.049	-0.025
ESTADO DE ORIGEN	OAXACA	-0.020	0.122	-0.105	-0.144	-0.094	-0.042	-0.074	-0.052	-0.018	-0.074
ESTADO DE ORIGEN	VERACRUZ	0.011	0.027	-0.012	-0.019	-0.008	-0.030	-0.023	-0.014	-0.006	-0.013
ESTADO DE ORIGEN	MORELOS	0.000	-0.008	0.032	0.025	0.042	0.027	-0.002	0.042	0.009	0.033
ESTADO DE ORIGEN	CHIAPAS	-0.055	-0.039	-0.075	-0.110	-0.128	-0.023	0.021	-0.059	-0.066	-0.108
ESTADO DE ORIGEN	TLAXCALA	-0.013	-0.032	0.018	-0.029	0.013	-0.019	0.045	-0.032	-0.030	-0.020
ESTADO DE ORIGEN	DURANGO	0.032	-0.081	-0.014	-0.010	0.003	0.002	-0.027	-0.023	-0.026	-0.036
ESTADO DE ORIGEN	JALISCO	-0.019	-0.004	-0.007	-0.009	0.001	0.029	-0.010	0.030	-0.002	0.003

ESTADO DE ORIGEN	BAJA CALIFOR	-0.016	-0.001	-0.009	-0.014	-0.006	0.032	-0.001	0.007	-0.005	-0.002
ESTADO DE ORIGEN	QUERÉTARO	0.064	0.017	-0.018	0.016	0.027	-0.043	-0.072	-0.012	0.006	-0.003
ESTADO DE ORIGEN	MICHOACÁN	-0.068	0.001	-0.019	-0.048	-0.014	0.003	-0.032	-0.063	-0.009	-0.051
ESTADO DE ORIGEN	CAMPECHE	-0.012	-0.011	0.001	0.040	-0.039	0.014	-0.028	-0.025	-0.052	-0.025
ESTADO DE ORIGEN	COAHUILA	-0.028	-0.014	0.026	0.069	0.059	0.004	0.014	0.037	0.035	0.037
ESTADO DE ORIGEN	SINALOA	0.032	-0.020	0.029	0.026	-0.022	0.045	0.003	-0.023	-0.030	0.008
ESTADO DE ORIGEN	TAMAULIPAS	-0.020	-0.018	-0.022	-0.026	0.021	0.025	0.004	-0.033	-0.019	-0.021
ESTADO DE ORIGEN	CHIHUAHUA	-0.065	-0.028	0.029	0.009	0.027	0.031	0.014	0.007	-0.030	-0.006
ESTADO DE ORIGEN	TABASCO	0.006	-0.003	-0.003	-0.048	-0.026	0.000	0.049	-0.092	-0.014	-0.026
ESTADO DE ORIGEN	AGUASCALIE	-0.004	0.011	-0.036	-0.077	-0.015	0.018	-0.014	0.020	0.052	-0.003
ESTADO DE ORIGEN	YUCATÁN	0.000	-0.011	-0.048	-0.026	0.026	-0.044	-0.035	0.052	0.027	-0.013
ESTADO DE ORIGEN	Q. ROO	0.000	0.021	-0.017	-0.023	0.027	-0.007	0.014	0.007	-0.030	-0.002
ESTADO DE ORIGEN	COLIMA	-0.021	-0.024	-0.011	-0.023	-0.030	-0.035	-0.030	0.037	-0.030	-0.035

PAISAJE	<u>a</u>	Muy amplio hac	0.001	-0.015	-0.061	0.020	0.030	-0.012	-0.025	-0.003	-0.055	-0.030
PAISAJE	<u>b</u>	Cerrado por veç	-0.022	0.061	-0.043	-0.102	-0.078	0.011	0.017	-0.065	0.006	-0.035
PAISAJE	<u>c</u>	Una zona de ca	-0.121	-0.022	-0.090	-0.136	-0.074	-0.003	-0.065	-0.043	-0.046	-0.122
PAISAJE	<u>d</u>	Un pueblo con ε	0.058	0.020	0.071	0.056	0.047	0.016	0.097	0.052	0.008	0.086
PAISAJE	<u>e</u>	Una ciudad de t	-0.022	-0.040	-0.026	-0.005	-0.041	-0.042	-0.022	0.024	0.017	-0.029
PAISAJE	<u>f</u>	Una ciudad de t	0.065	0.008	0.135	0.109	0.099	0.017	0.049	0.020	0.005	0.099
PAISAJE	<u>g</u>	Una ciudad de t	0.000	-0.037	-0.016	0.018	0.040	-0.023	-0.016	0.001	0.035	-0.004
PAISAJE	<u>h</u>	Una ciudad de t	0.026	-0.009	0.033	0.080	0.073	0.005	0.025	0.042	0.036	0.060
PAISAJE	<u>i</u>	Una ciudad de t	0.075	0.017	0.057	0.111	0.047	-0.028	-0.003	0.071	0.040	0.078
PAISAJE	<u>j</u>	Una ciudad de t	0.000	-0.041	-0.039	-0.028	0.010	-0.014	0.008	-0.002	-0.015	-0.029

NIVEL ECONÓMICO	URBANO ALTO	-0.004	-0.037	-0.004	0.040	0.007	-0.031	-0.004	0.042	0.033	0.008
NIVEL ECONÓMICO	URBANO MEDI	0.097	0.016	0.150	0.155	0.112	0.001	0.042	0.055	0.025	0.129
NIVEL ECONÓMICO	URBANO BAJO	0.000	-0.050	-0.030	0.007	0.041	-0.027	-0.012	0.000	0.027	-0.014

PAISAJE	<u>á</u>	Azul	0.090	0.028	0.042	0.075	0.078	0.022	0.053	0.033	-0.041	0.074
PAISAJE	<u>á</u>	Verde	0.013	0.088	-0.045	-0.035	0.030	0.047	0.035	-0.020	-0.034	0.020
PAISAJE	<u>á</u>	Arena	-0.025	-0.056	0.011	0.006	0.017	0.055	0.020	0.025	0.055	0.020
PAISAJE	<u>á</u>	Luminosidad	0.122	0.060	0.069	0.085	0.076	0.002	0.042	0.029	0.005	0.100
PAISAJE	<u>á</u>	Brisa	-0.048	-0.016	0.043	0.033	0.002	-0.005	-0.023	-0.012	0.042	0.002
PAISAJE	<u>á</u>	Playa	-0.010	-0.002	-0.021	-0.058	-0.030	-0.018	-0.008	-0.010	0.044	-0.020
PAISAJE	<u>á</u>	Vegetación	-0.005	0.057	-0.036	-0.073	-0.049	0.037	0.024	-0.052	-0.061	-0.028
PAISAJE	<u>á</u>	Animales de gra	-0.038	-0.009	-0.028	-0.032	0.023	0.063	-0.027	-0.095	-0.005	-0.032
PAISAJE	<u>á</u>	Río	-0.014	0.008	-0.069	-0.114	-0.066	-0.062	-0.067	-0.043	-0.024	-0.089
PAISAJE	<u>á</u>	Cascada	0.012	0.030	0.002	-0.050	-0.071	-0.001	-0.035	-0.013	0.012	-0.016
PAISAJE	<u>á</u>	Estanque	0.014	0.056	0.013	0.008	-0.023	-0.037	-0.059	-0.046	0.015	-0.008
PAISAJE	<u>á</u>	Aguada	-0.030	-0.008	0.011	0.002	-0.008	-0.069	-0.045	0.000	0.058	-0.018
PAISAJE	<u>á</u>	Paredes blanca	0.104	0.044	0.144	0.193	0.144	0.016	0.052	0.096	0.055	0.170
PAISAJE	<u>á</u>	Bardas altas oci	0.030	-0.046	0.086	0.114	0.102	-0.006	-0.055	0.041	0.048	0.057
PAISAJE	<u>á</u>	Banquetas	0.107	0.010	0.135	0.177	0.120	-0.002	0.017	0.073	0.056	0.138
PAISAJE	<u>á</u>	Postes de luz	0.100	0.047	0.122	0.122	0.137	0.022	0.046	0.065	-0.005	0.132
PAISAJE	<u>á</u>	Animales domé	0.021	0.001	0.093	0.149	0.111	0.012	0.034	0.103	-0.005	0.100
PAISAJE	<u>á</u>	Charco	0.031	0.056	0.069	0.075	0.041	0.052	0.054	0.005	-0.009	0.078
PAISAJE	<u>á</u>	Paredes de colc	-0.008	-0.053	0.046	0.060	0.016	-0.014	-0.089	0.009	0.051	0.000
PAISAJE	<u>á</u>	Gris	0.047	0.022	0.113	0.134	0.089	-0.001	-0.014	0.029	0.087	0.103
PAISAJE	<u>á</u>	Polvo	-0.067	-0.056	0.018	0.024	0.031	0.028	0.024	0.035	-0.006	0.000
PAISAJE	<u>á</u>	Basura	0.024	-0.016	0.036	0.071	0.044	0.002	0.008	0.041	0.006	0.042
PAISAJE	<u>á</u>	Rio de aguas ne	0.001	-0.036	-0.010	0.006	0.023	-0.007	-0.063	-0.024	-0.005	-0.028

PAISAJE	\underline{x}	Suciedad	0.011	-0.027	-0.019	0.009	-0.025	-0.014	-0.053	-0.031	0.019	-0.027
PAISAJE	\underline{y}	Paredes con gra	0.093	-0.028	0.127	0.164	0.123	0.032	0.020	0.083	0.045	0.130
PAISAJE	\underline{z}	Oscuridad	-0.061	-0.031	-0.074	-0.051	-0.056	-0.001	0.008	-0.017	0.017	-0.054

ALIMENTACIÓN	Leche	0.144	0.036	0.165	0.204	0.129	0.090	0.041	0.085	0.055	0.194
ALIMENTACIÓN	Carne de res	0.042	-0.050	0.071	0.161	0.085	0.023	-0.009	0.075	0.032	0.080
ALIMENTACIÓN	Carne de cerdo	-0.002	-0.062	-0.031	0.040	0.002	0.001	-0.049	0.018	0.034	-0.014
ALIMENTACIÓN	Pollo	0.064	-0.037	0.074	0.119	0.089	0.013	-0.009	0.037	0.048	0.076
ALIMENTACIÓN	Queso	0.064	-0.037	0.074	0.119	0.089	0.013	-0.009	0.037	0.048	0.076
ALIMENTACIÓN	Huevo	0.133	0.064	0.139	0.106	0.078	0.021	-0.027	0.053	0.048	0.130
ALIMENTACIÓN	Pan blanco (sali	0.082	0.015	0.079	0.086	0.041	0.050	0.001	0.037	0.060	0.095
ALIMENTACIÓN	Pan dulce	0.045	-0.026	0.101	0.136	0.072	0.082	0.001	0.048	0.026	0.095
ALIMENTACIÓN	Tortillas	0.087	0.001	0.078	0.116	0.056	0.034	0.001	0.048	0.053	0.097
ALIMENTACIÓN	Arroz	0.005	0.043	-0.018	-0.013	-0.019	0.019	-0.018	0.011	-0.007	0.005
ALIMENTACIÓN	Cereal empacac	0.058	-0.007	0.045	0.065	0.010	0.035	0.021	0.012	-0.006	0.047
ALIMENTACIÓN	Avena	0.131	-0.011	0.081	0.173	0.108	0.055	0.016	0.058	0.037	0.128
ALIMENTACIÓN	Frijoles	0.038	0.006	0.019	0.058	0.021	0.046	0.010	-0.015	0.014	0.040
ALIMENTACIÓN	Chile o salsa pic	0.033	0.003	0.026	0.069	0.067	0.033	0.002	-0.002	-0.002	0.044
ALIMENTACIÓN	Frutas y/o legun	0.164	0.028	0.116	0.205	0.118	0.090	0.045	0.107	0.038	0.185
ALIMENTACIÓN	Complejos vitan	0.001	0.030	-0.015	-0.004	-0.042	0.020	0.018	-0.017	-0.024	-0.003

ALIMENTACIÓN	PROTEINAS	0.131	0.001	0.143	0.195	0.117	0.058	-0.007	0.083	0.073	0.160
ALIMENTACIÓN	CEREALES	0.112	-0.003	0.097	0.169	0.082	0.081	0.011	0.050	0.039	0.128
ALIMENTACIÓN	VEGETALES	0.101	0.017	0.048	0.099	0.075	0.060	-0.026	0.051	0.004	0.087
ALIMENTACIÓN	Complejos vitan	0.001	0.030	-0.015	-0.004	-0.042	0.020	0.018	-0.017	-0.024	-0.003

Habla del Jefe A	abundante	0.028	-0.013	0.055	0.046	0.078	0.006	-0.024	0.032	0.014	0.041
Habla del Jefe B	frecuente	0.033	0.013	0.065	0.101	0.005	0.009	0.057	0.046	-0.025	0.061
Habla del Jefe C	larga	0.051	0.044	0.061	0.061	0.039	0.037	-0.005	0.022	-0.030	0.058
Habla del Jefe D	explicativa	-0.004	0.019	0.021	0.061	0.021	-0.034	0.048	0.013	-0.002	0.026
Habla del Jefe E	informativa	0.020	0.034	0.021	0.052	0.052	0.023	0.021	-0.003	-0.002	0.043
Habla del Jefe F	contundente	0.050	0.004	0.134	0.143	0.041	0.078	0.064	0.064	-0.001	0.116
Habla del Jefe G	autoritaria	-0.050	-0.074	0.019	0.020	0.059	0.017	0.033	0.005	-0.020	-0.007
Habla del Jefe H	corta	-0.016	-0.023	0.024	-0.001	-0.058	-0.001	0.017	0.032	0.025	0.002
Habla del Jefe I	infrecuente	-0.011	-0.081	0.037	0.007	-0.012	0.026	-0.007	0.000	0.003	-0.012
Habla del Jefe J	escasa	-0.039	-0.071	-0.008	-0.006	-0.022	-0.061	-0.052	-0.006	0.033	-0.052

Ocurrencia de A	Continuamente	-0.013	0.015	0.027	0.041	0.062	0.010	-0.031	0.021	0.049	0.036
Ocurrencia de B	Frecuentemente	0.059	0.061	0.077	0.087	0.048	0.018	0.065	0.022	-0.046	0.079
Ocurrencia de C	Cuando coincide	-0.005	-0.062	0.041	0.021	-0.025	0.015	0.003	0.014	0.005	-0.002
Ocurrencia de D	Cuando están s	-0.046	-0.021	0.008	0.035	0.022	0.052	0.003	0.009	0.005	0.012
Ocurrencia de E	En tiempos defi	-0.055	-0.026	-0.047	-0.093	-0.085	-0.026	0.036	0.012	-0.033	-0.063
Ocurrencia de F	Sólo cuando el t	-0.006	-0.059	-0.037	-0.050	-0.053	-0.004	-0.054	-0.001	0.023	-0.049
Ocurrencia de G	Cuando no está	-0.008	0.001	0.032	-0.028	-0.016	-0.026	0.019	0.040	0.011	0.007
Ocurrencia de H	Cuando no está	-0.005	-0.029	-0.008	-0.020	0.003	-0.023	0.012	-0.003	-0.016	-0.022
Ocurrencia de I	Con poca frecue	-0.044	-0.032	-0.001	-0.033	-0.059	0.043	0.003	-0.034	0.004	-0.030
Ocurrencia de J	Casi nunca	-0.013	-0.020	-0.006	-0.017	-0.043	-0.040	-0.007	0.012	0.009	-0.025

IMPRESIÓN D A	Felices	-0.025	-0.048	-0.039	-0.020	-0.002	-0.007	-0.019	-0.027	-0.043	-0.053
IMPRESIÓN D B	Divertidas	0.007	0.003	-0.040	0.027	0.040	0.036	0.008	-0.006	-0.017	0.009

IMPRESIÓN D C	Respetuosas	0.005	0.016	-0.021	0.003	-0.010	-0.011	-0.030	-0.038	0.017	-0.013
IMPRESIÓN D D	Reflexivas	0.023	0.004	0.038	0.082	0.005	0.011	0.107	0.038	0.010	0.063
IMPRESIÓN D E	Interesantes	0.061	0.068	0.049	0.078	0.036	0.047	0.009	0.030	0.021	0.087
IMPRESIÓN D F	Autoritarias	-0.040	-0.039	0.040	-0.037	-0.011	-0.015	-0.012	0.039	0.004	-0.016
IMPRESIÓN D G	Apáticas	0.021	-0.033	0.022	0.038	0.013	0.053	0.006	-0.029	-0.010	0.014
IMPRESIÓN D H	Irrespetuosas	0.006	-0.026	0.078	0.062	0.026	0.025	-0.015	0.036	0.012	0.039
IMPRESIÓN D I	Prepotentes	-0.055	-0.027	0.027	-0.002	-0.015	-0.018	0.043	0.011	0.055	0.003
IMPRESIÓN D J	Aburridas	0.058	0.020	0.126	0.090	0.082	0.034	-0.016	0.050	0.008	0.091

ESTRUCTURA A	Participan por t	-0.010	-0.024	-0.003	0.017	-0.011	0.020	0.011	0.006	-0.014	-0.004
ESTRUCTURA B	Pueden pasar v	0.018	0.001	0.063	0.115	0.061	0.048	0.022	0.022	-0.039	0.058
ESTRUCTURA C	Escuchan al otr	0.038	0.022	-0.013	0.028	-0.020	0.004	0.033	0.022	-0.047	0.015
ESTRUCTURA D	A veces están d	0.104	0.021	0.102	0.148	0.176	0.025	0.068	0.083	0.025	0.148
ESTRUCTURA E	En una polémic	0.066	-0.006	0.139	0.138	0.109	0.066	0.020	0.059	-0.003	0.115
ESTRUCTURA F	Los miembros r	-0.017	0.000	-0.011	-0.032	-0.026	0.025	-0.001	-0.040	-0.060	-0.034
ESTRUCTURA G	Ninguno puede	0.001	0.011	0.042	0.022	0.052	0.004	0.012	0.012	0.036	0.039
ESTRUCTURA H	Dejan de hablar	-0.039	-0.013	-0.035	-0.054	-0.079	0.056	-0.031	-0.028	-0.028	-0.048
ESTRUCTURA I	El jefe de famili	-0.015	-0.011	0.003	-0.057	-0.018	0.002	0.018	-0.034	0.003	-0.022
ESTRUCTURA J	La pláticas sierr	-0.044	-0.008	0.001	-0.079	-0.068	-0.014	-0.006	-0.010	-0.026	-0.050

PARLAMENTA A	En reuniones fa	-0.019	-0.015	-0.032	-0.025	-0.003	0.036	-0.014	-0.066	-0.007	-0.030
PARLAMENTA B	Los miembros r	0.005	-0.033	0.017	0.028	-0.039	-0.004	0.056	-0.005	0.014	0.006
PARLAMENTA C	Entre todos tom	0.063	0.060	0.040	0.077	0.061	-0.004	0.000	0.032	-0.005	0.068
PARLAMENTA D	En reuniones fa	0.028	-0.008	0.022	0.029	-0.001	0.025	-0.060	0.055	0.037	0.029
PARLAMENTA E	El jefe de famili	-0.036	-0.022	-0.087	-0.112	-0.115	0.015	-0.010	-0.011	-0.009	-0.074
PARLAMENTA F	Pocos quedan s	0.010	0.007	0.011	-0.005	-0.002	-0.003	0.005	0.030	-0.041	0.002
PARLAMENTA G	El jefe de famili	-0.052	-0.030	-0.091	-0.080	-0.088	-0.037	-0.069	-0.049	-0.030	-0.107
PARLAMENTA H	El jefe de famili	0.011	-0.030	0.034	0.018	-0.006	0.086	0.019	0.010	-0.006	0.028
PARLAMENTA I	La familia es inf	0.002	0.004	0.047	-0.019	-0.052	-0.005	0.000	0.018	-0.015	-0.002
PARLAMENTA J	La familia pone	-0.039	-0.001	-0.040	-0.094	-0.141	0.018	0.066	-0.050	0.027	-0.044
PARLAMENTA K	Nadie brinda so	0.032	0.008	0.018	-0.009	-0.018	0.010	0.011	0.038	-0.001	0.021

TEMAS FRECU A	Problemas de ci	0.051	0.009	0.087	0.103	0.063	0.055	0.081	-0.010	0.006	0.088
TEMAS FRECU B	Catástrofes clim	0.076	0.013	0.126	0.144	0.111	0.012	0.034	0.003	0.021	0.105
TEMAS FRECU C	Políticas guberr	0.144	0.109	0.253	0.237	0.160	0.042	0.083	0.060	0.037	0.230
TEMAS FRECU D	Políticas guberr	0.014	0.067	0.114	0.078	0.023	0.051	0.027	-0.046	-0.009	0.069
TEMAS FRECU E	Problemas de d	0.016	0.068	0.020	-0.024	0.005	0.037	0.027	-0.030	0.000	0.030
TEMAS FRECU F	Catástrofes clim	0.052	0.077	0.144	0.126	0.041	0.019	0.048	0.015	0.038	0.118
TEMAS FRECU G	Novedades rela	0.058	0.058	0.108	0.207	0.147	0.030	0.053	0.067	0.027	0.151
TEMAS FRECU H	Problemas de a	-0.003	0.026	-0.021	0.027	-0.030	0.000	-0.009	-0.090	0.014	-0.016
TEMAS FRECU I	Fallas en servic	0.048	0.043	0.053	0.020	0.003	0.032	0.028	-0.044	0.063	0.057
TEMAS FRECU J	Partidos deporti	0.070	0.018	0.042	0.069	0.038	0.038	0.011	0.055	-0.019	0.065
TEMAS FRECU K	Vida y problemε	0.030	0.005	0.019	0.017	0.037	0.025	-0.024	-0.043	0.009	0.015
TEMAS FRECU L	Avances en las	0.029	0.001	-0.031	-0.002	0.034	0.025	-0.029	-0.026	-0.061	-0.015
TEMAS FRECU M	Temas tratados	0.065	0.067	0.095	0.020	0.021	0.014	0.037	0.000	0.034	0.078
TEMAS FRECU N	Fiestas y celebr	0.028	0.035	0.017	0.006	0.009	0.023	-0.004	-0.052	0.061	0.031
TEMAS FRECU O	Eventos en la vi	-0.026	-0.090	-0.061	-0.029	-0.063	0.047	-0.062	-0.040	-0.003	-0.069
TEMAS FRECU P	Eventos familiar	0.114	0.087	0.118	0.174	0.147	0.042	0.064	0.097	0.065	0.187
TEMAS FRECU Q	Partidos deporti	-0.021	-0.039	-0.049	-0.041	-0.080	0.036	-0.026	-0.059	-0.056	-0.067
TEMAS FRECU R	Formas de reso	0.068	0.032	0.010	0.032	-0.051	0.014	0.075	0.004	0.037	0.052
TEMAS FRECU S	Destino(s) del d	0.085	0.031	0.086	0.126	0.076	0.066	0.061	0.061	0.085	0.141
TEMAS FRECUENTES	ACADÉMICOS	0.100	0.086	0.190	0.182	0.101	0.069	0.071	0.012	0.022	0.172

TEMAS FRECUENTES REGIONALES	0.023	0.029	0.004	0.008	-0.034	0.035	-0.002	-0.095	0.038	0.007
TEMAS FRECUENTES ECONÓMICOS	0.074	0.032	0.049	0.092	0.020	0.053	0.085	0.035	0.064	0.107
TEMAS FRECUENTES COTIDIANOS A	0.045	-0.004	0.015	0.003	0.011	0.046	-0.035	-0.045	-0.013	0.005
TEMAS FRECUENTES DEL TRABAJO	0.049	0.050	0.102	0.206	0.154	0.033	0.049	0.086	0.040	0.153
TEMAS FRECUENTES ESCUELA	0.052	0.005	0.005	0.018	0.083	0.045	0.028	0.001	-0.026	0.040
TEMAS FRECUENTES FAMILIARES C	0.098	0.050	0.130	0.167	0.154	0.065	0.091	0.117	0.024	0.181
TEMAS FRECUENTES ÉTICOS	0.010	0.004	-0.004	-0.010	-0.010	-0.013	0.045	-0.005	-0.023	-0.002
TEMAS FRECUENTES EMPÁTICOS	-0.009	0.012	0.033	-0.049	0.012	-0.051	-0.022	-0.044	-0.035	-0.033
TEMAS FRECUENTES SALUD Y ENFE	-0.008	0.020	0.014	0.044	0.032	0.020	0.058	0.047	-0.035	0.037
TEMAS FRECUENTES RELIGIÓN	0.017	0.033	0.004	0.001	-0.016	-0.015	0.021	-0.038	-0.009	0.001
TEMAS FRECUENTES VIOLENCIA, CF	0.014	-0.035	0.024	-0.031	-0.042	-0.059	-0.008	0.015	0.021	-0.021
TEMAS FRECUENTES EVENTOS	0.114	0.087	0.118	0.174	0.147	0.042	0.064	0.097	0.065	0.187
TEMAS FRECUENTES COTIDIANOS	0.042	-0.001	0.062	0.037	0.038	0.028	0.067	0.045	-0.009	0.062
TEMAS FRECUENTES TRIVIA	-0.030	-0.047	0.023	0.040	0.062	0.052	0.024	0.056	-0.060	0.017

SONIDO EN EI A	La voz de un locu	0.039	0.040	0.018	0.023	0.014	0.054	0.037	0.027	-0.026	0.048
SONIDO EN EI B	La voz de algún n	-0.048	-0.037	-0.038	-0.020	-0.067	0.033	0.005	0.020	-0.059	-0.044
SONIDO EN EI C	Música de cualqui	0.046	0.032	0.094	0.073	0.062	0.049	0.060	0.036	0.073	0.110
SONIDO EN EI D	Sonidos naturales	0.013	0.084	0.027	0.024	0.069	0.025	-0.017	-0.040	-0.033	0.032
SONIDO EN EI E	Conversaciones ai	-0.009	0.012	-0.016	-0.011	-0.030	0.026	0.027	0.045	-0.028	0.004
SONIDO EN EI F	Barullo de chiquil	0.004	-0.023	0.016	-0.032	-0.014	0.089	0.018	0.057	-0.019	0.021
SONIDO EN EI G	Ruido de vehícul	0.031	0.017	0.059	0.110	0.001	-0.001	-0.002	0.041	0.050	0.064
SONIDO EN EI H	Música de actualis	0.021	-0.064	0.019	0.005	-0.020	0.026	-0.007	0.061	-0.039	-0.003
SONIDO EN EI I	Diálogos violento	-0.034	0.010	0.018	-0.020	0.027	-0.006	-0.057	0.019	0.025	-0.003
SONIDO EN EI J	Silencio	0.012	-0.013	0.011	-0.019	-0.037	-0.083	-0.061	-0.008	-0.055	-0.054

MÚSICA ACTI A	Gustan de crear	0.027	0.061	0.068	0.033	0.000	0.065	0.027	0.015	0.006	0.068
MÚSICA ACTI B	Algún miembro	-0.152	-0.002	0.140	0.167	0.154	-0.001	0.055	0.080	0.023	0.151
MÚSICA ACTI C	Algún miembro	-0.023	0.003	0.060	0.033	0.017	0.052	0.075	0.023	0.006	0.051
MÚSICA ACTI D	Algún miembro	0.062	0.020	0.155	0.124	0.058	0.056	0.079	0.041	0.049	0.133
MÚSICA ACTI E	Cuando una mú	0.001	-0.029	0.029	0.021	-0.050	-0.004	-0.004	-0.020	-0.046	-0.023
MÚSICA ACTI F	Algunos miembr	0.046	0.018	0.143	0.184	0.139	0.082	0.006	0.107	0.061	0.157
MÚSICA ACTI G	Prefieren un bur	-0.034	-0.028	-0.002	-0.013	-0.061	0.012	-0.040	-0.044	0.019	-0.038
MÚSICA ACTI H	No ponen much	0.038	0.063	0.042	-0.005	-0.003	0.003	0.023	-0.030	-0.017	0.027
MÚSICA ACTI I	Constantement	0.051	-0.031	0.055	-0.010	0.014	-0.005	0.022	0.024	-0.037	0.014
MÚSICA ACTI J	Frecuentement	0.017	-0.013	0.011	-0.022	0.008	-0.018	-0.014	0.056	0.006	0.006

MÚSICA OCUF A	En ocasiones espe	-0.006	0.013	-0.031	0.008	0.012	0.067	0.018	-0.028	-0.002	0.011
MÚSICA OCUF B	Cuando se reunen	-0.009	-0.055	-0.004	-0.023	0.053	0.035	0.036	0.018	0.012	0.008
MÚSICA OCUF C	Por las tardes	0.032	0.015	0.047	0.060	0.028	0.021	0.045	0.022	0.062	0.070
MÚSICA OCUF D	Mientras trabajan	0.041	-0.020	0.066	0.092	0.038	0.065	0.044	0.002	0.037	0.074
MÚSICA OCUF E	Mientras descansa	0.024	0.022	0.078	0.010	0.006	0.008	-0.039	0.032	0.002	0.033
MÚSICA OCUF F	Cuando no puede	0.017	-0.014	-0.004	-0.031	-0.025	0.020	0.054	0.000	-0.056	-0.009
MÚSICA OCUF G	Frecuentemente,	0.070	-0.045	0.085	0.113	0.056	0.044	-0.003	0.059	0.056	0.085
MÚSICA OCUF H	Todo el tiempo,	0.037	-0.032	0.093	0.035	0.014	-0.055	0.054	-0.003	0.053	0.037
MÚSICA OCUF I	Todo el tiempo,	-0.017	-0.033	-0.004	-0.019	0.006	-0.026	0.017	0.026	-0.034	-0.022
MÚSICA OCUF J	Todo el tiempo,	0.053	-0.002	0.065	0.041	0.013	-0.018	0.013	0.061	0.050	0.058

MÚSICA RASC A	La letra	0.122	0.025	0.064	0.160	0.094	0.034	0.095	0.094	-0.008	0.136
MÚSICA RASC B	El ritmo	-0.018	-0.025	0.035	0.026	-0.021	0.064	0.007	0.061	-0.029	0.020
MÚSICA RASC C	La melodía	0.030	0.047	0.089	0.088	0.080	0.015	0.044	0.046	0.003	0.090

MÚSICA RASC D	El grupo musica	0.018	0.024	0.059	0.050	0.021	0.029	0.094	0.020	-0.019	0.061
MÚSICA RASC E	El volumen	0.020	-0.009	0.088	0.084	0.030	0.039	0.000	0.042	0.035	0.067
MÚSICA RASC F	La armonía	-0.016	-0.032	0.038	0.003	0.039	0.025	-0.004	0.008	-0.027	0.003
MÚSICA RASC G	La novedad	0.008	-0.001	0.076	0.020	0.069	0.004	0.052	0.052	0.034	0.063
MÚSICA RASC H	El tipo regional	0.017	0.000	0.028	0.004	0.061	0.019	0.066	0.009	-0.005	0.037
MÚSICA RASC I	Las percusiones	0.021	-0.062	0.061	0.090	0.100	0.028	0.093	0.059	0.018	0.076
MÚSICA RASC J	La complejidad	0.010	0.017	0.021	-0.030	0.013	0.006	0.004	-0.020	-0.023	0.001

SITIOS FRECL A	Pescadería	-0.047	-0.031	-0.070	-0.024	-0.069	0.032	0.019	0.006	-0.010	-0.039
SITIOS FRECL B	Campos de culti	-0.124	0.003	-0.123	-0.167	-0.110	-0.043	-0.020	-0.082	-0.017	-0.136
SITIOS FRECL C	Tianguis	0.012	-0.019	0.045	0.070	0.046	0.037	-0.014	-0.034	-0.013	0.022
SITIOS FRECL D	Tienda de Abarri	0.029	0.080	-0.006	0.022	0.019	-0.008	0.022	-0.009	0.010	0.036
SITIOS FRECL E	Mina	-0.048	-0.020	-0.027	-0.070	-0.055	0.013	0.020	-0.017	-0.026	-0.046
SITIOS FRECL F	Huerta	-0.052	0.006	-0.048	-0.093	-0.070	0.018	0.026	-0.062	-0.031	-0.059
SITIOS FRECL G	Cocotal	0.018	0.045	0.053	-0.046	-0.010	0.015	-0.011	-0.026	0.028	0.020
SITIOS FRECL H	Caserío	-0.005	-0.024	0.008	-0.020	0.006	0.024	0.004	0.005	0.024	0.004
SITIOS FRECL I	Vecindario urba	0.054	-0.007	0.084	0.117	0.046	-0.034	-0.009	0.134	-0.005	0.074
SITIOS FRECL J	Mercado	0.055	0.006	0.046	0.065	0.045	0.014	0.023	0.021	-0.014	0.051
SITIOS FRECL K	Estación de aut	0.008	-0.050	0.043	0.030	-0.002	-0.042	-0.086	0.019	-0.049	-0.032
SITIOS FRECL L	Llano o terreno	0.000	-0.011	-0.005	0.010	0.044	-0.024	-0.043	-0.030	0.003	-0.016
SITIOS FRECL M	Parque	0.113	-0.013	0.045	0.090	0.087	-0.009	0.035	-0.006	0.021	0.070
SITIOS FRECL N	Iglesia	0.001	0.031	-0.009	-0.046	-0.006	-0.024	-0.018	-0.041	0.017	-0.015
SITIOS FRECL O	Plaza	0.127	0.017	0.096	0.066	0.094	0.043	-0.002	0.035	0.029	0.105
SITIOS FRECL P	Calle	0.042	-0.051	0.074	0.051	0.069	-0.029	-0.047	0.052	0.012	0.030
SITIOS FRECL Q	Esquina	-0.023	-0.073	-0.020	-0.041	-0.007	-0.004	-0.085	-0.079	-0.035	-0.081
SITIOS FRECL R	Camellón	0.000	-0.034	0.002	0.063	0.044	-0.006	-0.051	0.014	0.009	0.003
SITIOS FRECL S	NEGOCIO	0.035	0.061	0.060	0.082	0.036	-0.006	0.028	0.021	-0.004	0.065
SITIOS FRECL T	SITIOS DEPOR	0.004	-0.009	-0.035	-0.030	0.035	-0.019	-0.029	0.009	0.012	-0.014
SITIOS FRECL U	LIBRE SEMIUR	-0.002	0.024	-0.011	0.005	0.042	-0.034	0.017	-0.008	-0.028	-0.002
SITIOS FRECL V	EN CASA O EN	0.015	0.020	-0.001	0.023	0.056	-0.022	-0.011	0.036	-0.039	0.013
SITIOS FRECL W	CAFÉ INTERNE	0.075	0.050	0.073	0.051	0.086	-0.016	0.039	0.082	0.042	0.100
SITIOS FRECL X	CALLE	-0.033	-0.023	-0.027	-0.012	-0.003	0.022	0.029	-0.039	-0.003	-0.020
SITIOS FRECL Y	LIBRE RURAL	-0.036	0.011	-0.019	0.009	0.021	0.029	0.002	-0.019	-0.069	-0.018
SITIOS FRECL Z	BIBLIOTECAS,	0.026	0.025	0.000	0.031	0.037	-0.019	0.030	-0.015	0.020	0.027

ACTIVIDADES A	OBSERVA EL F	0.019	0.102	-0.021	-0.043	-0.034	0.033	0.057	-0.076	0.030	0.025
ACTIVIDADES B	NADA EN LA PI	-0.058	-0.047	-0.062	-0.062	-0.041	-0.058	-0.069	-0.008	-0.019	-0.090
ACTIVIDADES C	JUEGA FUTBO	-0.039	-0.088	-0.100	-0.068	-0.051	0.009	-0.091	-0.067	-0.047	-0.115
ACTIVIDADES D	AYUDA A LOS	-0.098	-0.028	-0.064	-0.086	-0.022	0.031	-0.032	-0.052	0.017	-0.068
ACTIVIDADES E	SE JUNTA CON	0.040	-0.051	0.053	0.049	0.044	0.015	0.027	-0.029	0.001	0.025
ACTIVIDADES F	VA AL CINE CC	0.152	0.013	0.145	0.208	0.129	0.015	0.042	0.136	0.032	0.173
ACTIVIDADES G	JUEGA A LAS M	-0.053	-0.109	-0.014	-0.010	0.050	0.017	-0.095	-0.015	0.010	-0.054
ACTIVIDADES H	NAVEGA EN IN	0.147	0.031	0.125	0.170	0.133	0.042	0.049	0.079	0.054	0.169
ACTIVIDADES I	SE MUEVE COI	0.014	-0.069	0.060	0.091	0.071	0.058	-0.019	0.087	0.034	0.062
ACTIVIDADES J	SE SIENTA A P	0.039	-0.046	0.081	0.076	0.045	0.011	0.016	0.037	0.009	0.050
ACTIVIDADES K	PASA EL TIEMF	0.000	-0.040	0.020	0.030	0.007	-0.037	-0.043	-0.001	0.002	-0.017
ACTIVIDADES FRECUE	ACADEMICAS`	0.040	0.048	0.047	0.043	-0.014	0.019	0.036	-0.020	-0.030	0.037
ACTIVIDADES FRECUE	NATURALISTA:	0.023	0.109	-0.017	-0.038	-0.027	0.032	0.061	-0.075	0.025	0.030
ACTIVIDADES FRECUE	COLABORATIV	0.034	0.119	-0.001	-0.022	-0.030	0.036	0.069	-0.077	0.013	0.040
ACTIVIDADES FRECUE	DEPORTIVAS	-0.053	-0.096	-0.120	-0.087	-0.057	-0.021	-0.101	-0.055	-0.049	-0.136
ACTIVIDADES FRECUE	COMPUTACION	-0.016	0.009	-0.092	-0.082	-0.064	0.008	-0.029	-0.093	-0.026	-0.075
ACTIVIDADES FRECUE	SOCIALES	-0.003	0.038	-0.072	-0.069	-0.058	0.016	-0.004	-0.094	-0.017	-0.048

MÁS ALLA DE I a	Viajes al extran	0.028	0.047	-0.014	-0.008	-0.038	0.033	0.029	0.031	0.024	0.034
MÁS ALLA DE I b	Viajes al extran	0.052	0.020	0.005	0.052	0.019	-0.022	0.040	0.049	0.049	0.055
MÁS ALLA DE I c	Viajes a otros e:	0.085	0.025	0.074	0.097	0.011	-0.021	-0.004	0.077	-0.003	0.072
MÁS ALLA DE I d	Viajes a otros e:	0.060	0.022	0.108	0.136	0.094	0.090	0.012	0.108	-0.014	0.124
MÁS ALLA DE I e	Desplazamiento	0.035	0.037	0.053	0.118	0.059	0.090	0.043	0.083	0.007	0.108
MÁS ALLA DE I f	Desplazamiento	0.066	0.034	0.085	0.074	0.070	0.041	-0.047	0.035	-0.036	0.065
MÁS ALLA DE I g	Desplazamiento	0.003	0.004	0.054	0.026	0.037	0.015	-0.021	0.046	0.008	0.035
MÁS ALLA DE I h	Desplazamiento	0.007	-0.008	0.070	0.078	0.039	0.039	-0.009	0.063	-0.026	0.049
MÁS ALLA DE I i	Recorridos por l	-0.022	0.005	0.026	-0.011	0.065	0.041	0.004	0.017	0.006	0.026
MÁS ALLA DE I j	Ningún desplaz:	0.005	-0.012	-0.008	-0.041	-0.056	-0.007	0.016	-0.034	-0.019	-0.031

ESPACIOS EN a	Cada miembro c	0.105	-0.036	0.051	0.063	0.072	-0.016	0.039	0.053	0.023	0.068
ESPACIOS EN b	Hay una cocina,	0.068	0.054	0.010	0.123	0.067	0.011	0.012	0.049	0.045	0.091
ESPACIOS EN c	Hay empleados	0.079	0.051	0.048	0.081	0.024	-0.003	0.004	0.093	0.021	0.085
ESPACIOS EN d	Hay una habitac	-0.033	-0.001	-0.055	-0.059	-0.013	-0.003	0.067	0.009	-0.068	-0.033
ESPACIOS EN e	Hay posesiones	0.150	0.043	0.162	0.205	0.095	0.025	0.065	0.122	0.046	0.187
ESPACIOS EN f	Hay un solo esp	-0.058	-0.031	0.006	-0.071	-0.039	0.026	-0.002	-0.075	-0.023	-0.055
ESPACIOS EN g	Las posesiones	0.049	0.035	0.083	0.089	0.050	0.054	0.094	0.015	-0.027	0.089
ESPACIOS EN h	Sólo objetos mu	0.022	0.004	0.043	0.071	0.023	0.116	0.062	0.101	0.016	0.096
ESPACIOS EN i	Hay un solo esa	-0.038	-0.064	-0.016	-0.020	-0.044	-0.009	0.003	-0.021	-0.020	-0.050
ESPACIOS EN j	Constantemente	0.001	-0.011	0.030	0.043	0.054	0.005	0.024	0.011	-0.009	0.026

ORDEN EN EL a	Pulcritud.	0.065	0.051	0.089	0.164	0.067	-0.018	-0.028	0.061	0.085	0.111
ORDEN EN EL b	Orden riguroso.	0.070	0.052	-0.031	-0.012	-0.046	0.011	0.031	-0.022	0.010	0.020
ORDEN EN EL c	Libros y materia	0.043	0.016	0.019	0.043	0.026	0.018	0.068	0.026	0.053	0.065
ORDEN EN EL d	Orden regular.	0.042	0.001	0.131	0.169	0.100	0.069	-0.004	0.105	0.001	0.121
ORDEN EN EL e	Libros y materia	0.062	0.072	0.074	0.073	0.055	0.086	0.064	0.098	0.024	0.130
ORDEN EN EL f	En ocasiones h:	0.029	0.056	0.073	0.108	0.089	0.074	0.008	0.038	0.037	0.106
ORDEN EN EL g	Tendiendo al de	-0.048	-0.027	-0.037	-0.013	-0.014	0.006	-0.059	-0.042	-0.021	-0.054
ORDEN EN EL h	Libros y materia	-0.067	0.000	-0.036	-0.063	-0.057	0.030	-0.025	-0.039	-0.043	-0.060
ORDEN EN EL i	Frecuentemente	-0.113	-0.005	-0.055	-0.050	-0.042	-0.017	-0.036	-0.032	0.035	-0.063
ORDEN EN EL j	Caos. Encontr:	-0.044	-0.015	-0.042	-0.009	0.018	-0.017	-0.036	0.027	-0.031	-0.034

IMPRESIÓN D a	La casa es tan	-0.029	-0.041	-0.080	-0.062	-0.086	0.013	0.016	-0.007	0.010	-0.052
IMPRESIÓN D b	El espacio asigr	0.054	0.051	0.027	0.042	0.023	0.025	0.075	0.062	-0.032	0.069
IMPRESIÓN D c	Se siente lo sufi	0.175	0.057	0.093	0.153	0.110	0.029	0.011	0.075	-0.024	0.138
IMPRESIÓN D d	El interior de la	0.110	0.104	0.121	0.143	0.115	0.051	0.059	0.081	0.025	0.169
IMPRESIÓN D e	La casa es pequ	0.028	0.032	-0.019	0.057	0.037	0.080	0.024	0.055	0.009	0.064
IMPRESIÓN D f	La casa es tan	-0.051	-0.033	-0.008	-0.038	-0.079	-0.056	0.020	-0.053	0.011	-0.059
IMPRESIÓN D g	La familia es tar	-0.074	-0.028	0.007	-0.040	0.003	-0.005	0.015	-0.016	0.022	-0.026
IMPRESIÓN D h	Cuando está de	-0.018	-0.022	-0.023	-0.091	-0.069	-0.055	0.000	-0.054	-0.018	-0.071
IMPRESIÓN D i	La casa carece	-0.039	-0.010	-0.032	-0.053	-0.044	-0.039	-0.006	0.006	0.034	-0.035
IMPRESIÓN D j	La casa lo oprin	-0.047	0.012	-0.019	-0.047	-0.069	-0.080	-0.012	-0.007	-0.043	-0.063

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.067	0.058	0.085	0.055	0.050	0.074	0.059	-0.014	-0.003	0.091
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.117	0.094	0.086	0.107	0.072	0.047	0.114	0.041	0.011	0.145
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.141	0.096	0.049	0.102	0.082	0.069	0.114	0.063	0.010	0.153
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.050	0.033	-0.001	0.011	0.016	-0.015	-0.024	0.079	-0.020	0.028
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.141	0.079	0.061	0.108	0.079	0.064	0.093	0.110	0.020	0.159
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.092	0.092	0.015	0.061	-0.005	0.018	0.047	0.049	0.041	0.093

ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.095	0.077	0.035	0.046	0.043	0.033	0.049	-0.005	0.065	0.096
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.027	0.051	-0.001	0.054	0.008	-0.043	0.041	0.026	0.007	0.036
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.111	0.117	0.104	0.114	0.068	0.043	0.126	0.042	0.038	0.163
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.075	0.086	0.057	0.053	0.027	0.031	0.041	0.040	0.060	0.104
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.074	0.055	0.073	0.081	0.059	0.081	0.064	0.025	0.048	0.119
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.112	0.121	0.101	0.116	0.099	0.131	0.059	0.063	0.030	0.178
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.097	0.113	0.110	0.115	0.121	0.096	0.058	0.047	0.032	0.167
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.080	0.117	0.089	0.068	0.092	0.106	0.044	0.015	-0.005	0.130
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.095	0.094	0.128	0.120	0.101	0.081	0.058	0.046	0.074	0.169
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.180	0.161	0.148	0.176	0.111	0.095	0.109	0.086	0.022	0.231
VER EN LA TE 17	Deportes	0.030	0.006	0.012	0.006	-0.013	-0.048	-0.010	-0.005	0.015	-0.001
LEER - PREFE 18	Novelas ilustrac	0.118	0.132	0.088	0.102	0.086	0.053	0.078	0.057	0.033	0.160
LEER - PREFE 19	Revistas de mor	0.128	0.085	0.092	0.161	0.116	0.077	0.056	0.083	0.004	0.166
LEER - PREFE 20	La sección de p	0.040	-0.011	0.040	0.009	-0.023	0.044	0.003	-0.037	0.003	0.016
LEER - PREFE 21	La sección de s	0.117	0.057	0.084	0.113	0.085	0.092	0.063	0.043	0.020	0.140
LEER - PREFE 22	La sección de p	0.068	0.026	0.074	0.105	0.091	0.071	0.042	0.011	0.006	0.099
LEER - PREFE 23	La nota roja en	0.062	0.027	-0.021	0.029	0.007	0.074	0.007	0.024	-0.016	0.043
LEER - PREFE 24	Revistas de poli	0.051	0.044	0.053	0.060	0.044	0.069	0.053	-0.021	-0.028	0.067
LEER - PREFE 25	Novelas	0.181	0.132	0.143	0.155	0.169	0.107	0.148	-0.012	0.055	0.225
LEER - PREFE 26	Historias cortas	0.118	0.148	0.115	0.091	0.123	0.063	0.084	0.024	0.015	0.167
LEER - PREFE 27	Sobre temas de	0.062	0.115	0.051	0.063	0.064	0.122	0.036	0.008	0.019	0.119
LEER - PREFE 28	Sobre temas his	0.050	0.088	0.048	0.057	0.096	0.067	0.016	-0.012	0.009	0.089
LEER - PREFE 29	Poesía	0.126	0.148	0.089	0.104	0.094	0.085	0.114	-0.036	-0.031	0.148
CONVERSAR - 30	Con otros miem	0.166	0.104	0.103	0.161	0.098	0.097	0.109	0.047	0.078	0.204
CONVERSAR - 31	Con amigos	0.187	0.148	0.136	0.184	0.099	0.072	0.122	0.069	0.076	0.233
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.192	0.130	0.123	0.156	0.135	0.053	0.141	0.051	0.064	0.219
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.149	0.131	0.116	0.132	0.093	0.059	0.116	0.047	0.031	0.186
ESCRIBIR - PF 34	Escribir reporte	0.048	0.051	0.039	0.039	0.054	0.041	0.017	-0.024	-0.019	0.051
ESCRIBIR - PF 35	Escribir cuentos	0.062	0.071	0.073	0.045	0.074	0.069	0.038	-0.015	0.031	0.096
ESCRIBIR - PF 36	Escribir poemas	0.103	0.095	0.069	0.067	0.041	0.064	0.053	0.013	-0.025	0.104
Otras - PREFE 37	Navegar en inte	0.092	0.080	0.087	0.077	0.084	0.058	0.082	0.026	0.061	0.137
Otras - PREFE 38	Tocar un instrur	0.098	0.105	0.100	0.081	0.050	0.075	0.061	0.015	-0.006	0.125
Otras - PREFE 39	Hacer la tarea d	0.073	0.096	0.081	0.092	0.058	0.010	0.056	0.014	0.029	0.108

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.055	0.092	0.105	0.102	-0.017	-0.032	0.015	0.045	0.016	0.084
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.093	0.089	0.073	0.097	0.055	0.020	0.103	0.037	0.017	0.123
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.098	0.036	0.048	0.156	0.089	0.024	0.056	0.068	0.043	0.125
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	-0.006	-0.050	0.035	0.019	0.012	0.010	0.052	0.056	-0.043	0.013
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.119	0.030	0.141	0.149	0.128	0.029	0.077	0.145	0.009	0.166
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.094	0.039	0.046	0.092	0.041	-0.004	0.097	0.055	0.051	0.106
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.067	0.059	0.016	0.063	0.062	-0.006	0.070	0.033	0.048	0.086
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.030	0.033	0.001	0.020	0.005	0.021	0.094	-0.023	-0.024	0.033
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.117	0.025	0.046	0.116	0.106	0.033	0.087	0.017	0.017	0.112
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.070	0.031	0.029	0.063	0.026	-0.025	0.036	0.027	0.012	0.056
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.098	0.012	0.111	0.184	0.124	0.041	0.060	0.066	0.075	0.155
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.031	0.009	0.092	0.192	0.104	0.023	0.035	0.076	0.060	0.123
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.064	0.020	0.084	0.155	0.075	0.002	0.040	0.056	0.058	0.111
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.078	0.038	0.079	0.162	0.109	-0.005	0.022	0.031	0.041	0.110
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.089	0.069	0.067	0.118	0.063	0.054	0.037	0.034	0.035	0.119
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.120	0.056	0.109	0.178	0.120	0.026	0.078	0.054	0.040	0.158
VER EN LA TE 17	Deportes	0.006	-0.006	-0.025	-0.003	-0.018	0.023	0.045	-0.024	0.014	0.003
LEER - FRECL 18	Novelas ilustrac	0.135	0.071	0.111	0.133	0.099	0.023	0.072	0.059	0.050	0.156
LEER - FRECL 19	Revistas de mor	0.171	0.064	0.145	0.169	0.142	0.000	0.116	0.067	-0.023	0.171
LEER - FRECL 20	La sección de p	0.083	0.030	0.002	0.040	0.040	0.062	0.019	-0.005	-0.004	0.056

LEER - FRECL 21	La sección de s	0.142	0.034	0.090	0.140	0.122	0.022	0.072	0.069	0.072	0.155
LEER - FRECL 22	La sección de p	0.118	0.054	0.109	0.191	0.103	0.000	0.037	0.066	0.045	0.147
LEER - FRECL 23	La nota roja en	0.047	-0.010	0.037	0.098	0.030	-0.025	0.036	0.056	0.046	0.062
LEER - FRECL 24	Revistas de poli	0.108	0.020	0.101	0.178	0.086	0.007	0.073	0.057	0.008	0.126
LEER - FRECL 25	Novelas	0.169	0.119	0.134	0.212	0.179	0.032	0.058	0.083	0.030	0.208
LEER - FRECL 26	Historias cortas	0.104	0.084	0.076	0.154	0.132	0.029	0.114	0.048	0.005	0.151
LEER - FRECL 27	Sobre temas de	0.112	0.068	0.111	0.223	0.128	0.036	0.060	0.037	0.047	0.166
LEER - FRECL 28	Sobre temas his	0.076	0.049	0.084	0.192	0.078	0.036	0.016	0.067	0.014	0.124
LEER - FRECL 29	Poesía	0.136	0.107	0.130	0.189	0.118	0.093	0.129	0.065	0.018	0.205
CONVERSAR - 30	Con otros miem	0.099	0.051	0.111	0.191	0.112	-0.007	0.090	0.101	0.073	0.167
CONVERSAR - 31	Con amigos	0.107	0.034	0.087	0.156	0.120	-0.001	0.065	0.102	0.054	0.146
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.157	0.053	0.117	0.159	0.098	0.004	0.094	0.079	0.048	0.166
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.133	0.064	0.116	0.186	0.102	0.019	0.129	0.102	0.058	0.186
ESCRIBIR - FF 34	Escribir reporte	0.063	0.035	0.068	0.135	0.055	0.039	0.026	0.050	0.035	0.104
ESCRIBIR - FF 35	Escribir cuentos	0.127	0.081	0.093	0.173	0.105	0.011	0.016	0.043	0.021	0.137
ESCRIBIR - FF 36	Escribir poemas	0.084	0.077	0.111	0.128	0.070	0.023	0.070	0.036	0.048	0.135
Otras - FRECU 37	Navegar en inte	0.115	0.037	0.125	0.155	0.109	0.002	0.039	0.085	0.026	0.140
Otras - FRECU 38	Tocar un instrur	0.032	0.010	0.086	0.094	0.049	0.048	0.052	0.020	0.045	0.089
Otras - FRECU 39	Hacer la tarea d	0.077	0.028	0.128	0.171	0.132	0.022	-0.003	0.080	0.041	0.135

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.081	-0.001	0.103	0.132	0.096	0.021	0.020	0.062	0.075	0.118
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.068	0.002	0.059	0.058	0.034	0.061	0.042	0.034	0.037	0.083
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.096	0.009	0.097	0.145	0.057	0.015	0.051	0.053	0.051	0.116
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.069	0.010	0.112	0.122	0.078	0.041	0.042	0.047	0.028	0.111
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.106	0.047	0.072	0.111	0.085	0.000	0.018	0.013	0.006	0.092
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.090	0.032	0.076	0.116	0.063	0.050	0.016	0.031	-0.013	0.094
ESCUCHAR - 7	Noticias en la re	0.145	0.057	0.120	0.152	0.087	0.029	0.087	0.062	0.052	0.164
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.147	0.073	0.099	0.120	0.098	0.018	0.040	0.089	0.049	0.153
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.086	0.019	0.066	0.087	0.104	0.010	0.073	0.083	0.032	0.112
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.068	0.002	0.099	0.140	0.070	0.004	0.092	0.033	0.052	0.111
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.057	0.043	0.110	0.135	0.078	0.065	0.092	0.057	0.030	0.137
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.113	0.056	0.108	0.138	0.041	0.060	0.016	0.087	0.037	0.139
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.129	0.036	0.113	0.183	0.108	0.024	0.009	0.058	0.031	0.139
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.068	0.050	0.041	0.142	0.095	0.016	0.044	0.032	-0.006	0.096
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.089	0.031	0.121	0.174	0.102	0.009	0.000	0.111	0.057	0.141
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.113	0.027	0.130	0.148	0.078	0.010	0.066	0.105	-0.004	0.136
VER EN LA TE 17	Deportes	0.059	-0.002	0.061	0.087	0.051	-0.026	0.018	0.081	0.014	0.067
LEER - No DE 18	Novelas ilustrad	0.135	0.082	0.128	0.143	0.079	0.005	0.055	0.069	0.041	0.154
LEER - No DE 19	Revistas de mox	0.141	0.044	0.073	0.092	0.098	0.013	0.028	0.049	0.081	0.129
LEER - No DE 20	La sección de p	0.136	0.041	0.066	0.060	0.086	0.055	0.047	0.022	-0.017	0.102
LEER - No DE 21	La sección de s	0.125	0.043	0.132	0.155	0.129	0.020	0.083	0.067	0.020	0.155
LEER - No DE 22	La sección de p	0.091	0.010	0.067	0.084	0.027	0.068	0.010	0.020	-0.014	0.075
LEER - No DE 23	La nota roja en	0.043	0.011	-0.043	-0.016	0.016	0.022	0.031	-0.009	0.013	0.016
LEER - No DE 24	Revistas de poli	0.103	0.030	0.099	0.170	0.126	0.030	0.085	0.098	0.003	0.147
LEER - No DE 25	Novelas	0.058	0.045	0.065	0.082	0.090	0.076	0.024	0.052	0.039	0.111
LEER - No DE 26	Historias cortas	0.108	0.038	0.100	0.172	0.116	0.000	0.053	0.058	0.004	0.128
LEER - No DE 27	Sobre temas de	0.128	0.039	0.137	0.198	0.138	0.011	0.049	0.112	0.049	0.173
LEER - No DE 28	Sobre temas his	0.090	-0.009	0.136	0.227	0.135	0.023	0.042	0.110	0.023	0.151
LEER - No DE 29	Poesía	0.140	0.012	0.131	0.168	0.133	0.055	0.035	0.076	0.059	0.163
CONVERSAR - 30	Con otros miem	0.082	0.034	0.030	0.043	0.030	0.008	0.015	0.040	0.023	0.065
CONVERSAR - 31	Con amigos	0.080	0.011	0.023	0.056	0.067	0.035	0.022	-0.003	0.007	0.059
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.005	0.000	0.023	-0.003	0.005	0.014	0.028	0.034	-0.008	0.020
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.075	0.081	0.024	0.062	0.084	-0.008	0.023	0.024	0.012	0.079
ESCRIBIR - Nc 34	Escribir reporte	0.107	0.052	0.082	0.110	0.055	0.046	0.086	0.064	0.031	0.132

ESCRIBIR - Nc 35	Escribir cuentos	0.151	0.037	0.160	0.180	0.126	-0.012	0.034	0.167	0.050	0.181
ESCRIBIR - Nc 36	Escribir poemas	0.069	0.002	0.073	0.062	0.047	0.003	0.040	0.068	-0.021	0.068
Otras - No DE 37	Navegar en inte	0.092	0.020	0.045	0.117	0.063	-0.020	-0.021	0.047	0.049	0.079
Otras - No DE 38	Tocar un instrur	0.117	0.064	0.114	0.185	0.092	0.031	0.058	0.097	0.045	0.165
Otras - No DE 39	Hacer la tarea d	0.085	0.065	0.090	0.127	0.033	-0.023	0.013	0.047	-0.027	0.084

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.028	-0.009	0.039	0.097	-0.004	-0.003	0.006	0.024	0.019	0.039
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.082	0.002	0.041	0.129	0.056	0.069	0.050	0.049	0.031	0.103
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.026	0.021	0.065	0.075	0.067	0.023	0.001	0.067	0.004	0.070
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.031	-0.009	0.034	0.059	0.018	0.043	0.012	0.064	0.013	0.054
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.094	0.043	0.064	0.138	0.034	-0.016	0.016	0.092	0.001	0.096
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.056	0.066	0.008	0.108	0.023	0.023	0.070	0.047	0.020	0.089
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.072	0.017	-0.008	0.063	0.007	0.014	0.013	0.033	0.009	0.046
VER EN LA TE 8	Telenovelas	-0.059	-0.016	-0.092	-0.085	-0.006	0.016	-0.007	-0.038	-0.041	-0.069
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.031	0.043	-0.031	0.029	0.062	0.043	0.033	-0.049	-0.010	0.030
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.038	-0.006	-0.008	0.041	0.060	0.009	0.005	-0.011	-0.015	0.019
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.093	0.010	0.093	0.147	0.097	0.048	-0.020	0.060	0.019	0.109
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.062	0.005	0.104	0.190	0.099	0.025	0.001	0.087	0.018	0.116
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.059	-0.026	0.093	0.177	0.101	0.079	-0.015	0.073	0.042	0.114
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.075	0.020	0.070	0.181	0.082	0.059	0.004	0.031	0.029	0.110
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.059	0.077	0.044	0.061	0.064	0.044	-0.028	0.012	0.030	0.078
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.054	-0.011	0.071	0.143	0.118	0.031	0.065	0.095	-0.013	0.106
VER EN LA TE 17	Deportes	-0.016	0.016	-0.057	-0.022	0.002	0.028	-0.001	0.002	-0.010	-0.011
LEER - TODA 18	Novelas ilustrad	0.029	0.016	0.064	0.070	0.034	0.008	0.011	0.018	-0.005	0.049
LEER - TODA 19	Revistas de mor	0.031	-0.011	0.033	0.062	0.053	0.001	-0.014	0.063	0.005	0.043
LEER - TODA 20	La sección de p	0.036	0.013	-0.012	0.013	0.029	0.066	0.002	0.034	0.008	0.041
LEER - TODA 21	La sección de s	0.045	0.014	0.015	0.091	0.036	0.062	0.031	0.055	0.038	0.080
LEER - TODA 22	La sección de p	0.033	0.032	0.060	0.092	0.016	0.059	0.012	0.072	0.057	0.093
LEER - TODA 23	La nota roja en	-0.003	0.000	0.010	0.050	-0.009	0.026	0.007	0.030	-0.009	0.021
LEER - TODA 24	Revistas de poli	0.036	-0.007	0.050	0.110	0.010	0.052	0.068	0.054	-0.016	0.071
LEER - TODA 25	Novelas	0.046	0.026	0.071	0.143	0.049	0.031	0.023	0.049	-0.003	0.087
LEER - TODA 26	Historias cortas	-0.003	-0.010	-0.036	0.082	-0.009	0.005	-0.024	-0.002	-0.035	-0.010
LEER - TODA 27	Sobre temas de	0.089	0.024	0.091	0.188	0.072	0.064	-0.010	0.049	-0.025	0.108
LEER - TODA 28	Sobre temas his	0.042	0.037	0.090	0.119	-0.004	0.032	-0.025	0.054	0.018	0.078
LEER - TODA 29	Poesía	0.038	0.045	0.073	0.104	0.038	-0.002	0.007	0.062	0.007	0.077
CONVERSAR 30	Con otros miem	0.059	0.039	0.049	0.141	0.118	-0.010	0.038	0.022	0.032	0.095
CONVERSAR 31	Con amigos	0.081	0.046	0.078	0.108	0.129	0.005	0.040	0.112	0.003	0.120
CONVERSAR 32	Por el teléfono	0.120	0.079	0.094	0.127	0.099	0.000	0.066	0.089	0.011	0.141
CONVERSAR 33	Chatear en inte	0.096	-0.008	0.034	0.125	0.059	0.017	0.041	0.062	-0.032	0.076
ESCRIBIR - TC 34	Escribir reportes	0.076	0.018	0.056	0.086	0.079	0.043	0.024	0.061	0.061	0.104
ESCRIBIR - TC 35	Escribir cuentos	0.059	-0.004	0.019	0.073	0.058	0.023	-0.001	0.064	-0.002	0.056
ESCRIBIR - TC 36	Escribir poemas	0.050	-0.020	0.052	0.101	0.056	0.025	-0.038	0.070	0.004	0.058
Otras - TODA 37	Navegar en inte	0.082	-0.021	0.080	0.138	0.095	0.032	0.044	0.101	-0.028	0.100
Otras - TODA 38	Tocar un instrur	0.071	0.035	0.041	0.104	0.056	0.049	0.026	0.056	0.029	0.097
Otras - TODA 39	Hacer la tarea d	0.035	-0.028	0.002	0.095	-0.006	0.004	-0.007	0.022	0.037	0.030

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.050	0.067	0.056	0.018	0.038	0.021	0.014	0.005	-0.050	0.047
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.040	0.021	0.058	0.029	0.038	0.000	-0.008	0.064	-0.056	0.037
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.052	0.018	0.003	0.030	0.011	-0.025	-0.024	-0.009	0.039	0.021
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.028	-0.016	0.021	-0.002	0.008	-0.045	-0.028	0.010	0.044	0.004
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.046	-0.028	0.073	0.040	0.068	-0.011	-0.011	0.028	0.013	0.040
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.037	-0.032	0.042	0.023	0.056	0.078	0.050	0.039	0.047	0.069
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	-0.002	0.044	0.030	0.018	0.056	-0.021	0.016	0.004	-0.017	0.026

VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.003	-0.021	0.013	0.017	0.028	0.009	-0.009	-0.010	-0.012	0.001
VER EN LA TE 9	Programas mus	-0.007	-0.051	-0.025	-0.023	-0.043	0.002	-0.011	-0.010	0.006	-0.034
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.048	0.019	0.024	0.011	-0.035	0.056	0.046	0.046	0.049	0.060
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.088	-0.028	0.010	0.023	0.011	0.067	0.056	0.016	0.021	0.055
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.010	-0.051	0.012	0.015	-0.016	0.042	0.027	0.015	-0.033	0.001
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.060	0.005	0.000	0.022	-0.029	-0.036	0.059	0.033	-0.060	0.010
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.026	-0.023	0.023	0.024	-0.017	-0.008	0.014	0.020	-0.040	0.002
VER EN LA TE 15	Noticieros	-0.007	-0.015	0.010	0.028	0.045	0.047	0.074	0.042	-0.015	0.040
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.034	0.031	0.010	0.047	0.013	0.051	0.030	0.022	0.006	0.052
VER EN LA TE 17	Deportes	0.008	0.018	0.015	-0.002	-0.027	0.014	0.069	-0.008	-0.010	0.018
LEER - ADULT 18	Novelas ilustrac	0.027	-0.021	0.013	-0.007	-0.069	0.038	-0.010	-0.025	-0.038	-0.017
LEER - ADULT 19	Revistas de mor	0.044	-0.020	0.000	-0.021	-0.035	0.042	0.060	-0.013	-0.040	0.004
LEER - ADULT 20	La sección de p	0.048	0.033	0.041	0.008	0.053	0.050	0.042	-0.019	-0.019	0.049
LEER - ADULT 21	La sección de s	0.063	0.030	0.035	0.032	0.063	-0.032	-0.019	0.049	0.007	0.046
LEER - ADULT 22	La sección de p	0.119	0.038	0.053	0.082	0.042	0.024	0.042	0.067	-0.030	0.090
LEER - ADULT 23	La nota roja en	0.067	0.023	0.046	0.048	0.044	0.008	0.010	0.044	0.004	0.060
LEER - ADULT 24	Revistas de poli	0.050	-0.018	0.077	0.108	0.053	0.000	0.016	0.068	0.013	0.071
LEER - ADULT 25	Novelas	0.032	0.016	-0.037	-0.013	-0.018	0.020	-0.029	-0.022	-0.029	-0.015
LEER - ADULT 26	Historias cortas	-0.058	0.004	-0.017	0.032	-0.005	-0.012	0.036	-0.012	0.008	-0.007
LEER - ADULT 27	Sobre temas de	0.070	0.064	0.037	0.039	0.028	-0.025	0.051	0.035	0.038	0.073
LEER - ADULT 28	Sobre temas his	0.019	0.018	-0.010	-0.017	-0.017	0.051	0.010	0.065	0.036	0.038
LEER - ADULT 29	Poesía	0.035	-0.002	0.002	0.032	-0.010	0.098	0.004	0.051	0.020	0.051
CONVERSAR - 30	Con otros miem	-0.036	-0.056	0.010	-0.035	-0.048	0.017	0.054	0.017	0.017	-0.013
CONVERSAR - 31	Con amigos	-0.061	-0.034	0.025	0.024	-0.020	0.010	0.008	-0.008	0.006	-0.012
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.022	-0.019	0.019	0.000	-0.069	0.007	-0.029	0.000	0.012	-0.008
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.038	0.004	0.046	-0.005	0.018	0.004	0.036	0.043	0.026	0.045
ESCRIBIR - AÍ 34	Escribir reportes	0.042	0.022	0.048	0.061	0.036	0.033	-0.008	0.067	-0.027	0.056
ESCRIBIR - AÍ 35	Escribir cuentos	0.007	0.010	0.007	0.015	0.000	0.001	-0.007	0.024	0.034	0.020
ESCRIBIR - AÍ 36	Escribir poemas	0.002	0.040	0.027	-0.016	0.001	0.008	-0.014	0.029	0.053	0.032
Otras - ADULT 37	Navegar en inte	0.042	-0.026	-0.014	0.006	-0.032	0.043	0.036	-0.018	0.039	0.018
Otras - ADULT 38	Tocar un instrur	-0.005	-0.027	0.003	-0.013	-0.066	0.030	0.015	0.036	0.001	-0.003
Otras - ADULT 39	Hacer la tarea d	-0.030	-0.025	-0.043	-0.033	-0.017	-0.001	0.017	-0.014	0.001	-0.031

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.001	0.067	0.056	0.018	0.038	0.021	0.014	0.005	-0.050	0.047
ESCUCHAR - 2	Música romántic	-0.049	0.021	0.058	0.029	0.038	0.000	-0.008	0.064	-0.056	0.037
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.004	0.018	0.003	0.030	0.011	-0.025	-0.024	-0.009	0.039	0.021
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.007	-0.016	0.021	-0.002	0.008	-0.045	-0.028	0.010	0.044	0.004
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.048	-0.028	0.073	0.040	0.068	-0.011	-0.011	0.028	0.013	0.040
ESCUCHAR - 6	Música tropical	-0.022	-0.032	0.042	0.023	0.056	0.078	0.050	0.039	0.047	0.069
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	-0.052	0.044	0.030	0.018	0.056	-0.021	0.016	0.004	-0.017	0.026
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.001	0.002	-0.006	-0.040	-0.031	-0.032	0.014	0.008	-0.003	-0.016
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.015	-0.021	0.013	0.017	0.028	0.009	-0.009	-0.010	-0.012	0.001
VER EN LA TE 10	Programas de c	-0.009	-0.051	-0.025	-0.023	-0.043	0.002	-0.011	-0.010	0.006	-0.034
VER EN LA TE 11	Documentales h	-0.014	0.019	0.024	0.011	-0.035	0.056	0.046	0.046	0.049	0.060
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.036	-0.028	0.010	0.023	0.011	0.067	0.056	0.016	0.021	0.055
VER EN LA TE 13	Documentales s	-0.001	-0.051	0.012	0.015	-0.016	0.042	0.027	0.015	-0.033	0.001
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.006	0.005	0.000	0.022	-0.029	-0.036	0.059	0.033	-0.060	0.010
VER EN LA TE 15	Noticieros	-0.019	-0.023	0.023	0.024	-0.017	-0.008	0.014	0.020	-0.040	0.002
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.009	-0.015	0.010	0.028	0.045	0.047	0.074	0.042	-0.015	0.040
VER EN LA TE 17	Deportes	0.025	0.031	0.010	0.047	0.013	0.051	0.030	0.022	0.006	0.052
LEER - ADULT 18	Novelas ilustrac	0.083	0.018	0.015	-0.002	-0.027	0.014	0.069	-0.008	-0.010	0.018
LEER - ADULT 19	Revistas de mor	-0.022	-0.021	0.013	-0.007	-0.069	0.038	-0.010	-0.025	-0.038	-0.017
LEER - ADULT 20	La sección de p	0.082	-0.020	0.000	-0.021	-0.035	0.042	0.060	-0.013	-0.040	0.004
LEER - ADULT 21	La sección de s	0.093	0.033	0.041	0.008	0.053	0.050	0.042	-0.019	-0.019	0.049

LEER - ADULT 22	La sección de p	0.054	0.030	0.035	0.032	0.063	-0.032	-0.019	0.049	0.007	0.046
LEER - ADULT 23	La nota roja en	0.041	0.038	0.053	0.082	0.042	0.024	0.042	0.067	-0.030	0.090
LEER - ADULT 24	Revistas de poli	0.079	0.023	0.046	0.048	0.044	0.008	0.010	0.044	0.004	0.060
LEER - ADULT 25	Novelas	0.063	-0.018	0.077	0.108	0.053	0.000	0.016	0.068	0.013	0.071
LEER - ADULT 26	Historias cortas	-0.008	0.016	-0.037	-0.013	-0.018	0.020	-0.029	-0.022	-0.029	-0.015
LEER - ADULT 27	Sobre temas de	0.016	0.004	-0.017	0.032	-0.005	-0.012	0.036	-0.012	0.008	-0.007
LEER - ADULT 28	Sobre temas his	0.057	0.064	0.037	0.039	0.028	-0.025	0.051	0.035	0.038	0.073
LEER - ADULT 29	Poesía	0.037	0.018	-0.010	-0.017	-0.017	0.051	0.010	0.065	0.036	0.038
CONVERSAR - 30	Con otros miem	0.009	-0.002	0.002	0.032	-0.010	0.098	0.004	0.051	0.020	0.051
CONVERSAR - 31	Con amigos	-0.004	-0.056	0.010	-0.035	-0.048	0.017	0.054	0.017	0.017	-0.013
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.040	-0.034	0.025	0.024	-0.020	0.010	0.008	-0.008	0.006	-0.012
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.040	-0.019	0.019	0.000	-0.069	0.007	-0.029	0.000	0.012	-0.008
ESCRIBIR - AÍ 34	Escribir reportes	0.005	0.004	0.046	-0.005	0.018	0.004	0.036	0.043	0.026	0.045
ESCRIBIR - AÍ 35	Escribir cuentos	0.011	0.022	0.048	0.061	0.036	0.033	-0.008	0.067	-0.027	0.056
ESCRIBIR - AÍ 36	Escribir poemas	0.017	0.010	0.007	0.015	0.000	0.001	-0.007	0.024	0.034	0.020
Otras - ADULT 37	Navegar en inte	-0.006	0.040	0.027	-0.016	0.001	0.008	-0.014	0.029	0.053	0.032
Otras - ADULT 38	Tocar un instrur	0.005	-0.026	-0.014	0.006	-0.032	0.043	0.036	-0.018	0.039	0.018
Otras - ADULT 39	Hacer la tarea d	-0.044	-0.027	0.003	-0.013	-0.066	0.030	0.015	0.036	0.001	-0.003

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.029	0.047	-0.008	-0.011	0.011	0.019	0.001	0.000	0.007	0.024
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.003	-0.003	0.045	0.054	0.011	-0.012	0.029	0.019	0.022	0.033
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.023	0.001	0.029	0.026	0.019	-0.047	-0.013	0.000	0.017	0.010
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.022	-0.004	0.013	0.014	0.003	-0.037	-0.029	-0.004	0.033	0.002
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.019	-0.018	0.027	0.043	0.010	-0.052	-0.016	0.046	0.036	0.018
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.019	0.028	-0.019	-0.039	-0.032	0.060	0.011	0.014	-0.022	0.009
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.034	0.048	0.072	0.054	0.066	-0.001	0.008	-0.022	0.002	0.053
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.048	0.001	0.080	0.071	0.010	0.008	0.033	0.085	0.023	0.075
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.021	0.022	0.037	0.005	-0.029	-0.014	-0.029	-0.004	0.040	0.014
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.033	0.036	0.000	0.020	0.005	-0.028	-0.001	0.057	0.070	0.044
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.039	0.059	0.082	0.044	0.048	-0.016	0.035	0.032	0.009	0.070
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.003	0.002	0.000	-0.007	-0.001	0.030	0.029	0.069	0.019	0.032
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.026	0.034	0.019	-0.006	0.005	0.010	0.034	0.106	0.002	0.051
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.004	-0.007	-0.001	-0.005	0.016	0.007	0.027	0.050	0.011	0.021
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.039	-0.002	-0.016	-0.004	-0.029	-0.041	0.020	-0.007	0.015	-0.004
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.041	0.028	-0.012	-0.032	0.009	-0.034	0.009	-0.034	-0.013	-0.007
VER EN LA TE 17	Deportes	0.013	-0.046	-0.067	-0.059	-0.038	-0.032	0.031	-0.002	-0.003	-0.043
LEER - MUJEF 18	Novelas ilustrad	0.027	0.031	-0.053	0.025	0.042	0.024	-0.025	0.014	0.015	0.021
LEER - MUJEF 19	Revistas de mor	0.077	0.047	0.104	0.114	0.070	0.022	0.022	0.037	0.025	0.106
LEER - MUJEF 20	La sección de p	-0.017	-0.031	-0.026	-0.016	0.002	0.021	0.016	0.029	0.079	0.013
LEER - MUJEF 21	La sección de s	0.025	0.016	0.035	0.039	0.040	0.038	0.035	-0.005	0.009	0.048
LEER - MUJEF 22	La sección de p	0.030	0.034	0.032	0.022	0.015	0.030	-0.004	0.010	0.027	0.044
LEER - MUJEF 23	La nota roja en	0.014	0.045	0.011	0.037	0.028	-0.026	-0.014	0.029	-0.032	0.019
LEER - MUJEF 24	Revistas de poli	0.041	0.013	0.019	-0.041	-0.003	0.014	0.026	0.055	-0.023	0.024
LEER - MUJEF 25	Novelas	-0.029	-0.045	0.015	0.002	-0.005	-0.040	-0.012	0.050	0.079	0.002
LEER - MUJEF 26	Historias cortas	0.060	0.091	0.011	0.009	0.010	0.011	-0.017	0.036	0.035	0.059
LEER - MUJEF 27	Sobre temas de	0.020	0.033	0.050	0.053	0.031	0.031	0.013	0.033	0.001	0.055
LEER - MUJEF 28	Sobre temas his	0.033	0.012	0.067	0.060	-0.029	0.005	0.023	0.019	0.008	0.043
LEER - MUJEF 29	Poesía	0.009	0.005	0.034	0.001	-0.018	0.022	0.029	0.051	0.020	0.035
CONVERSAR - 30	Con otros miem	0.029	0.019	0.006	-0.026	0.000	-0.018	-0.006	-0.010	-0.005	-0.001
CONVERSAR - 31	Con amigos	0.039	0.013	0.044	-0.013	0.016	-0.001	-0.045	-0.042	0.001	0.003
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.066	0.026	0.031	-0.004	0.023	0.013	0.034	0.044	-0.046	0.039
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.023	0.053	0.035	0.011	0.011	0.030	0.036	-0.007	0.034	0.052
ESCRIBIR - MI 34	Escribir reportes	-0.012	-0.012	-0.029	-0.008	0.021	-0.037	0.050	-0.012	-0.019	-0.016
ESCRIBIR - MI 35	Escribir cuentos	0.018	0.045	-0.020	0.011	0.054	-0.010	0.016	-0.046	0.038	0.022

ESCRIBIR - MI 36	Escribir poemas	-0.004	-0.004	-0.003	0.011	0.049	-0.017	-0.005	0.033	-0.008	0.007
Otras - MUJER 37	Navegar en inte	-0.004	-0.014	-0.024	-0.022	-0.021	-0.005	0.020	0.001	-0.041	-0.024
Otras - MUJER 38	Tocar un instrur	0.038	0.003	0.027	0.041	0.073	-0.050	0.003	0.006	-0.009	0.022
Otras - MUJER 39	Hacer la tarea d	0.029	0.010	-0.016	-0.019	-0.033	-0.038	-0.005	0.006	0.036	-0.003

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.016	0.016	0.010	0.018	-0.005	0.021	0.025	0.055	0.035	0.042
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.059	0.023	0.028	0.018	0.052	-0.001	0.016	0.004	0.033	0.048
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.050	-0.041	-0.005	0.016	0.006	-0.053	-0.030	0.026	0.019	-0.005
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.050	-0.010	0.044	0.047	0.020	-0.053	0.004	0.076	0.015	0.038
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.054	0.000	0.047	0.043	0.033	-0.015	-0.007	0.036	0.047	0.049
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.051	-0.039	0.053	0.064	0.074	-0.055	0.025	0.066	0.046	0.052
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.021	0.029	-0.001	0.053	0.033	0.026	0.020	0.041	-0.020	0.041
VER EN LA TE 8	Telenovelas	-0.041	-0.039	0.000	-0.026	0.005	-0.004	0.016	-0.025	-0.008	-0.029
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.044	0.003	-0.009	0.008	0.018	0.013	0.048	0.028	-0.021	0.026
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.039	0.059	-0.017	0.007	-0.018	-0.042	0.014	-0.014	-0.045	-0.001
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.054	0.050	0.055	0.078	0.077	0.024	0.012	0.070	0.041	0.096
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.067	0.035	0.055	0.032	0.067	-0.032	-0.022	0.017	0.020	0.049
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.036	0.019	0.012	0.004	0.048	-0.001	-0.005	0.052	0.075	0.052
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.050	0.023	0.001	-0.013	0.062	0.040	0.040	0.050	-0.003	0.052
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.005	0.010	-0.028	-0.031	-0.018	-0.037	-0.016	-0.020	-0.059	-0.041
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.023	0.035	-0.052	-0.014	0.009	-0.009	0.024	-0.028	0.049	0.010
VER EN LA TE 17	Deportes	0.034	0.008	-0.008	-0.020	-0.059	0.005	0.002	-0.033	0.020	-0.006
LEER - NIÑOS 18	Novelas ilustrad	0.055	-0.008	0.021	0.039	0.031	0.047	-0.017	-0.030	-0.016	0.023
LEER - NIÑOS 19	Revistas de mor	0.047	-0.012	0.013	0.031	0.021	0.057	0.046	-0.008	-0.001	0.039
LEER - NIÑOS 20	La sección depc	-0.004	0.020	-0.043	-0.039	-0.018	-0.009	0.037	-0.020	0.019	-0.009
LEER - NIÑOS 21	La sección de s	0.043	0.039	-0.024	0.013	0.028	-0.005	0.011	-0.001	-0.011	0.020
LEER - NIÑOS 22	La sección de p	0.037	0.045	-0.062	0.001	0.010	0.028	0.003	0.007	-0.030	0.010
LEER - NIÑOS 23	La nota roja en	0.011	0.008	0.026	0.001	-0.030	-0.024	0.014	0.007	-0.030	-0.003
LEER - NIÑOS 24	Revistas de poli	0.052	0.070	0.008	0.044	0.051	0.054	0.061	0.081	-0.032	0.083
LEER - NIÑOS 25	Novelas	0.031	0.015	0.048	0.044	0.026	-0.024	0.001	0.020	-0.046	0.021
LEER - NIÑOS 26	Historias cortas	0.045	0.002	0.027	0.022	0.068	0.046	0.061	0.037	0.026	0.068
LEER - NIÑOS 27	Sobre temas de	0.037	0.007	-0.006	0.027	0.031	0.029	0.056	0.019	0.077	0.059
LEER - NIÑOS 28	Sobre temas his	0.015	-0.008	0.006	0.069	0.055	0.043	0.036	0.015	0.054	0.057
LEER - NIÑOS 29	Poesía	0.053	-0.003	0.023	-0.002	0.047	0.042	0.010	-0.021	0.021	0.035
CONVERSAR 30	Con otros miem	0.063	0.052	0.015	0.034	-0.062	0.030	0.039	-0.002	0.043	0.052
CONVERSAR 31	Con amigos	0.010	0.018	-0.041	-0.004	-0.018	-0.008	0.077	0.007	0.034	0.018
CONVERSAR 32	Por el teléfono	-0.007	-0.034	-0.056	-0.030	-0.007	0.002	0.016	0.015	0.038	-0.013
CONVERSAR 33	Chatear en inter	0.051	-0.014	0.003	0.040	0.034	0.044	0.051	0.037	0.086	0.069
ESCRIBIR - NI 34	Escribir reporte	0.037	0.019	0.031	0.069	0.032	0.049	-0.010	-0.017	-0.016	0.040
ESCRIBIR - NI 35	Escribir cuentos	0.070	0.032	0.022	0.045	0.057	0.000	-0.010	-0.030	0.015	0.041
ESCRIBIR - NI 36	Escribir poemas	0.017	-0.040	-0.030	0.019	0.010	0.048	0.049	0.008	0.055	0.027
Otras - NIÑOS 37	Navegar en inte	0.049	0.016	-0.037	0.001	0.001	-0.012	-0.007	-0.016	0.046	0.011
Otras - NIÑOS 38	Tocar un instrur	0.072	0.005	0.012	-0.011	0.042	0.034	0.025	0.026	-0.009	0.041
Otras - NIÑOS 39	Hacer la tarea d	0.035	0.043	0.059	0.044	0.095	0.020	0.050	0.058	0.011	0.084

ESCUCHAR - 1	Música clásica	-0.028	0.016	0.010	0.018	-0.005	0.021	0.025	0.055	0.035	0.042
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.011	0.023	0.028	0.018	0.052	-0.001	0.016	0.004	0.033	0.048
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.018	-0.041	-0.005	0.016	0.006	-0.053	-0.030	0.026	0.019	-0.005
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.038	-0.010	0.044	0.047	0.020	-0.053	0.004	0.076	0.015	0.038
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.031	0.000	0.047	0.043	0.033	-0.015	-0.007	0.036	0.047	0.049
ESCUCHAR - 6	Música tropical	-0.035	0.024	0.058	-0.019	-0.010	-0.018	-0.020	-0.040	-0.032	-0.018
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.023	-0.039	0.053	0.064	0.074	-0.055	0.025	0.066	0.046	0.052
VER EN LA TE 8	Telenovelas	-0.028	0.029	-0.001	0.053	0.033	0.026	0.020	0.041	-0.020	0.041

VER EN LA TE 9	Programas mus	0.003	-0.039	0.000	-0.026	0.005	-0.004	0.016	-0.025	-0.008	-0.029
VER EN LA TE 10	Programas de c	-0.009	0.003	-0.009	0.008	0.018	0.013	0.048	0.028	-0.021	0.026
VER EN LA TE 11	Documentales h	-0.042	0.059	-0.017	0.007	-0.018	-0.042	0.014	-0.014	-0.045	-0.001
VER EN LA TE 12	Documentales c	-0.034	0.050	0.055	0.078	0.077	0.024	0.012	0.070	0.041	0.096
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.062	0.035	0.055	0.032	0.067	-0.032	-0.022	0.017	0.020	0.049
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.062	0.019	0.012	0.004	0.048	-0.001	-0.005	0.052	0.075	0.052
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.011	0.023	0.001	-0.013	0.062	0.040	0.040	0.050	-0.003	0.052
VER EN LA TE 16	Películas (progr	-0.013	0.010	-0.028	-0.031	-0.018	-0.037	-0.016	-0.020	-0.059	-0.041
VER EN LA TE 17	Deportes	0.007	0.035	-0.052	-0.014	0.009	-0.009	0.024	-0.028	0.049	0.010
LEER - NIÑOS 18	Novelas ilustrac	0.000	0.008	-0.008	-0.020	-0.059	0.005	0.002	-0.033	0.020	-0.006
LEER - NIÑOS 19	Revistas de mor	0.030	-0.008	0.021	0.039	0.031	0.047	-0.017	-0.030	-0.016	0.023
LEER - NIÑOS 20	La sección de pc	-0.001	-0.012	0.013	0.031	0.021	0.057	0.046	-0.008	-0.001	0.039
LEER - NIÑOS 21	La sección de s	0.027	0.020	-0.043	-0.039	-0.018	-0.009	0.037	-0.020	0.019	-0.009
LEER - NIÑOS 22	La sección de p	0.011	0.039	-0.024	0.013	0.028	-0.005	0.011	-0.001	-0.011	0.020
LEER - NIÑOS 23	La nota roja en	0.037	0.045	-0.062	0.001	0.010	0.028	0.003	0.007	-0.030	0.010
LEER - NIÑOS 24	Revistas de poli	-0.049	0.008	0.026	0.001	-0.030	-0.024	0.014	0.007	-0.030	-0.003
LEER - NIÑOS 25	Novelas	-0.031	0.070	0.008	0.044	0.051	0.054	0.061	0.081	-0.032	0.083
LEER - NIÑOS 26	Historias cortas	0.007	0.015	0.048	0.044	0.026	-0.024	0.001	0.020	-0.046	0.021
LEER - NIÑOS 27	Sobre temas de	-0.009	0.002	0.027	0.022	0.068	0.046	0.061	0.037	0.026	0.068
LEER - NIÑOS 28	Sobre temas his	0.005	0.007	-0.006	0.027	0.031	0.029	0.056	0.019	0.077	0.059
LEER - NIÑOS 29	Poesía	0.035	-0.008	0.006	0.069	0.055	0.043	0.036	0.015	0.054	0.057
CONVERSAR - 30	Con otros miem	-0.035	-0.003	0.023	-0.002	0.047	0.042	0.010	-0.021	0.021	0.035
CONVERSAR - 31	Con amigos	0.014	0.052	0.015	0.034	-0.062	0.030	0.039	-0.002	0.043	0.052
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	0.004	0.018	-0.041	-0.004	-0.018	-0.008	0.077	0.007	0.034	0.018
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	-0.034	-0.034	-0.056	-0.030	-0.007	0.002	0.016	0.015	0.038	-0.013
ESCRIBIR - NI 34	Escribir reportes	-0.001	-0.014	0.003	0.040	0.034	0.044	0.051	0.037	0.086	0.069
ESCRIBIR - NI 35	Escribir cuentos	-0.068	0.019	0.031	0.069	0.032	0.049	-0.010	-0.017	-0.016	0.040
ESCRIBIR - NI 36	Escribir poemas	-0.069	0.032	0.022	0.045	0.057	0.000	-0.010	-0.030	0.015	0.041
Otras - NIÑOS 37	Navegar en inte	-0.036	-0.040	-0.030	0.019	0.010	0.048	0.049	0.008	0.055	0.027
Otras - NIÑOS 38	Tocar un instrum	-0.047	-0.011	0.053	-0.020	-0.010	0.023	-0.003	-0.043	-0.014	-0.016
Otras - NIÑOS 39	Hacer la tarea d	0.003	-0.009	0.025	0.001	-0.026	0.041	-0.015	-0.020	-0.032	-0.006

ESCUCHAR - 1	Música clásica	-0.012	0.060	-0.004	-0.030	-0.020	-0.057	-0.006	-0.047	-0.027	-0.026
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.017	0.062	0.018	0.014	0.035	-0.016	-0.036	-0.017	-0.001	0.017
ESCUCHAR - 3	Música actual	0.051	0.006	0.043	0.056	0.035	-0.050	-0.015	0.031	0.060	0.044
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.040	0.004	0.032	0.037	0.020	-0.044	-0.024	0.012	0.026	0.020
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.027	-0.008	0.014	0.020	0.012	-0.039	-0.024	0.008	0.025	0.006
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.033	-0.035	0.024	0.054	0.008	0.052	-0.004	0.055	-0.023	0.032
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.034	0.009	0.089	0.058	0.070	0.011	0.011	0.088	0.054	0.087
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.014	0.034	0.053	0.028	-0.019	0.010	0.001	-0.009	0.064	0.042
VER EN LA TE 9	Programas mus	-0.003	-0.018	0.004	0.049	0.046	0.043	-0.013	0.046	-0.025	0.023
VER EN LA TE 10	Programas de c	-0.004	-0.053	0.004	0.027	0.013	-0.017	-0.065	0.058	-0.027	-0.018
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.048	0.031	0.020	0.024	0.046	-0.020	0.011	0.028	-0.052	0.026
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.004	-0.001	-0.022	-0.023	-0.004	-0.034	-0.027	-0.033	-0.065	-0.045
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.037	0.011	-0.010	-0.016	0.022	-0.046	0.055	0.012	-0.070	-0.004
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.051	0.019	0.002	0.007	0.036	0.018	0.076	0.043	-0.043	0.042
VER EN LA TE 15	Noticieros	0.037	0.045	-0.062	0.001	0.010	0.028	0.003	0.007	-0.030	0.010
VER EN LA TE 16	Películas (progr	-0.009	-0.028	0.027	-0.009	-0.008	-0.022	0.011	-0.031	-0.027	-0.023
VER EN LA TE 17	Deportes	0.042	0.076	0.000	0.041	0.002	-0.028	0.024	0.007	0.035	0.046
LEER - NIÑAS 18	Novelas ilustrac	0.048	0.053	0.003	0.038	0.041	-0.018	0.026	0.055	-0.008	0.050
LEER - NIÑAS 19	Revistas de mor	-0.003	-0.015	0.003	0.030	0.069	-0.031	0.006	0.047	0.050	0.028
LEER - NIÑAS 20	La sección de pc	0.023	0.002	-0.048	-0.025	-0.004	-0.007	0.012	0.031	0.004	-0.002
LEER - NIÑAS 21	La sección de s	0.014	0.096	-0.028	0.015	0.016	0.019	-0.020	-0.008	0.047	0.038
LEER - NIÑAS 22	La sección de p	0.024	0.051	-0.021	-0.005	0.022	0.050	0.036	0.029	0.005	0.043

LEER - NIÑAS 23	La nota roja en	0.011	0.008	0.026	0.001	-0.030	-0.024	0.014	0.007	-0.030	-0.003
LEER - NIÑAS 24	Revistas de poli	0.064	0.080	0.032	0.057	0.029	0.061	0.033	0.058	0.006	0.092
LEER - NIÑAS 25	Novelas	0.021	0.078	-0.024	0.000	0.042	0.017	0.015	0.040	-0.002	0.043
LEER - NIÑAS 26	Historias cortas	0.054	0.012	0.061	0.027	0.030	0.022	0.047	0.010	-0.026	0.048
LEER - NIÑAS 27	Sobre temas de	0.023	0.024	-0.022	-0.004	0.027	0.030	0.011	-0.052	-0.052	-0.004
LEER - NIÑAS 28	Sobre temas his	0.031	0.049	0.022	0.005	0.056	0.006	0.011	0.041	-0.020	0.042
LEER - NIÑAS 29	Poesía	0.020	0.066	0.038	0.036	0.066	-0.033	0.014	-0.016	-0.004	0.038
CONVERSAR - 30	Con otros miem	-0.016	-0.030	0.004	-0.020	0.010	0.052	0.035	0.052	-0.019	0.012
CONVERSAR - 31	Con amigos	-0.011	-0.003	-0.003	0.043	-0.028	0.073	0.042	0.004	0.007	0.027
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	-0.017	-0.038	-0.001	-0.001	-0.001	0.020	0.074	-0.020	0.009	0.002
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.042	0.047	0.025	0.074	0.051	0.030	0.039	0.003	0.011	0.067
ESCRIBIR - NI 34	Escribir reporte	0.070	0.048	0.019	0.031	0.072	0.039	0.051	0.065	-0.033	0.075
ESCRIBIR - NI 35	Escribir cuentos	0.025	0.015	-0.007	0.003	0.020	-0.018	0.023	0.030	-0.049	0.007
ESCRIBIR - NI 36	Escribir poemas	0.006	-0.024	0.026	0.040	0.034	-0.020	-0.006	-0.010	-0.029	-0.002
Otras - NIÑAS 37	Navegar en inte	0.028	0.039	0.000	0.073	0.018	0.047	0.043	0.036	-0.019	0.056
Otras - NIÑAS 38	Tocar un instrur	-0.004	0.094	0.027	0.042	0.031	0.024	0.070	0.000	-0.013	0.059
Otras - NIÑAS 39	Hacer la tarea d	0.047	0.050	0.046	0.058	0.066	0.037	0.033	0.018	0.002	0.074

ESCUCHAR - 1	Música clásica	0.049	0.001	0.011	0.055	0.024	-0.038	-0.018	0.036	-0.027	0.016
ESCUCHAR - 2	Música romántic	0.008	0.073	-0.047	-0.028	-0.030	-0.019	0.007	-0.012	0.065	0.012
ESCUCHAR - 3	Música actual	-0.002	-0.025	0.011	0.001	-0.040	-0.059	-0.030	-0.031	0.072	-0.020
ESCUCHAR - 4	Hip-hop o rap	0.017	0.000	0.063	0.034	0.017	-0.033	-0.015	-0.039	0.029	0.014
ESCUCHAR - 5	Música rock de	0.025	-0.022	0.032	0.025	0.040	-0.040	-0.021	0.037	0.060	0.026
ESCUCHAR - 6	Música tropical	0.068	0.058	0.070	0.033	0.001	-0.036	0.008	-0.015	-0.043	0.032
ESCUCHAR - 7	Noticias en la r	0.029	0.038	-0.028	-0.060	-0.010	0.004	-0.038	-0.042	0.018	-0.013
VER EN LA TE 8	Telenovelas	0.073	0.065	0.074	0.079	0.001	-0.028	0.018	0.031	0.039	0.077
VER EN LA TE 9	Programas mus	0.032	-0.001	0.072	0.024	0.037	-0.047	-0.023	0.016	0.015	0.024
VER EN LA TE 10	Programas de c	0.019	0.037	0.060	-0.020	-0.025	-0.041	-0.019	0.016	0.010	0.012
VER EN LA TE 11	Documentales h	0.012	-0.015	0.028	0.025	0.061	-0.009	0.048	-0.019	0.040	0.032
VER EN LA TE 12	Documentales c	0.006	-0.013	0.018	0.062	0.048	-0.027	0.052	0.022	0.019	0.034
VER EN LA TE 13	Documentales s	0.031	0.036	0.034	0.027	0.046	-0.068	0.055	-0.020	0.017	0.031
VER EN LA TE 14	Documentales s	0.018	0.008	0.013	-0.001	0.034	-0.048	0.069	-0.019	-0.018	0.008
VER EN LA TE 15	Noticieros	-0.022	-0.042	-0.010	-0.009	-0.035	0.020	0.031	0.018	0.028	-0.004
VER EN LA TE 16	Películas (progr	0.020	0.030	0.028	0.017	0.013	-0.019	0.030	0.012	0.044	0.038
VER EN LA TE 17	Deportes	0.033	0.040	0.023	0.008	0.017	-0.052	0.009	-0.041	0.029	0.015
LEER - UN INT 18	Novelas ilustrac	0.013	-0.029	0.037	0.013	0.006	0.008	0.032	0.023	0.021	0.024
LEER - UN INT 19	Revistas de mor	0.049	0.063	0.070	0.069	0.050	-0.033	0.057	-0.018	0.024	0.069
LEER - UN INT 20	La sección de p	0.066	0.021	0.035	0.027	0.025	-0.018	0.026	0.010	-0.024	0.034
LEER - UN INT 21	La sección de s	0.044	-0.017	0.024	-0.005	0.036	-0.036	0.039	-0.043	0.011	0.008
LEER - UN INT 22	La sección de p	0.026	0.029	0.040	0.024	0.055	-0.057	0.020	-0.015	0.027	0.029
LEER - UN INT 23	La nota roja en	0.001	-0.034	0.019	0.019	0.041	-0.053	-0.002	-0.001	0.039	0.001
LEER - UN INT 24	Revistas de poli	0.037	0.004	0.043	0.024	0.049	-0.051	0.029	0.023	0.018	0.034
LEER - UN INT 25	Novelas	0.073	0.013	0.103	0.102	0.097	0.001	-0.002	0.084	0.064	0.108
LEER - UN INT 26	Historias cortas	0.058	0.038	0.065	0.016	0.001	-0.041	-0.002	-0.031	0.021	0.028
LEER - UN INT 27	Sobre temas de	0.006	-0.034	0.002	0.022	0.032	-0.028	0.002	0.012	-0.021	-0.007
LEER - UN INT 28	Sobre temas his	0.083	0.026	0.041	0.030	0.055	-0.011	0.049	0.005	-0.027	0.050
LEER - UN INT 29	Poesía	-0.016	-0.025	0.045	0.058	0.045	0.000	0.106	-0.027	0.003	0.033
CONVERSAR - 30	Con otros miem	-0.023	-0.054	0.036	-0.010	-0.019	0.023	-0.022	-0.044	0.020	-0.021
CONVERSAR - 31	Con amigos	-0.011	0.010	-0.006	-0.028	-0.003	0.006	0.000	-0.090	-0.002	-0.025
CONVERSAR - 32	Por el teléfono	-0.024	0.022	-0.025	-0.017	0.039	0.020	-0.019	-0.039	-0.007	-0.011
CONVERSAR - 33	Chatear en inter	0.014	0.031	0.068	0.025	0.007	0.004	0.010	-0.037	-0.025	0.020
ESCRIBIR - U 34	Escribir reporte	0.015	0.016	0.002	0.006	-0.014	-0.022	0.003	-0.016	-0.074	-0.019
ESCRIBIR - U 35	Escribir cuentos	0.080	0.053	0.069	0.063	0.036	-0.022	0.022	-0.032	-0.029	0.049
ESCRIBIR - U 36	Escribir poemas	0.058	0.037	0.091	0.062	0.038	0.001	0.081	-0.020	-0.016	0.068

Otras - UN INT 37	Navegar en inte	-0.038	0.017	0.030	-0.004	-0.019	-0.040	0.028	-0.068	0.000	-0.019
Otras - UN INT 38	Tocar un instrum	0.013	-0.019	0.011	0.005	0.016	-0.009	0.011	-0.008	0.023	0.007
Otras - UN INT 39	Hacer la tarea d	0.036	0.010	0.054	0.007	0.032	-0.062	-0.005	-0.026	0.020	0.012

CIE - CANTID# 1	Enciclopedias	0.157	0.043	0.158	0.209	0.121	0.003	0.038	0.081	0.069	0.178
CIE - CANTID# 2	Diccionarios	0.117	0.041	0.130	0.162	0.134	0.031	0.017	0.036	0.079	0.152
CIE - CANTID# 3	Novelas	0.134	0.045	0.176	0.241	0.199	0.067	0.046	0.138	0.082	0.228
CIE - CANTID# 4	Cuentos cortos	0.094	0.049	0.138	0.215	0.155	-0.013	-0.008	0.107	0.057	0.159
CIE - CANTID# 5	Libros de poesí	0.148	0.066	0.139	0.214	0.164	0.048	0.074	0.064	0.070	0.201
CIE - CANTID# 6	Libros de temas	0.144	0.032	0.152	0.239	0.150	0.063	0.063	0.113	0.088	0.212
CIE - CANTID# 7	Revistas literari	0.133	0.011	0.100	0.173	0.121	0.004	-0.007	0.071	0.036	0.127
CIE - CANTID# 8	Revistas literari	0.074	-0.053	0.017	0.156	0.065	0.003	-0.007	0.008	-0.007	0.043
CIE - CANTID# 9	Revistas de cier	0.146	-0.006	0.122	0.232	0.126	0.061	0.009	0.074	0.107	0.175
CIE - CANTID# 10	Revistas de cier	0.045	-0.021	0.054	0.083	0.071	0.042	0.039	0.015	0.026	0.068
CIE - CANTID# 11	Revistas sociolc	0.139	0.038	0.179	0.196	0.133	0.034	0.054	0.081	0.008	0.173
CIE - CANTID# 12	Revistas sociolc	0.084	-0.036	0.026	0.063	0.018	0.026	0.031	-0.004	-0.030	0.033
CIE - CANTID# 13	Libros de cuentr	0.096	0.052	0.072	0.170	0.113	0.007	0.015	0.039	0.033	0.120
CIE - CANTID# 14	Libros de cuentr	0.060	-0.060	0.048	0.085	0.027	-0.030	0.017	0.053	0.009	0.036
CIE - CANTID# 15	Periódicos de sr	0.099	0.068	0.083	0.186	0.068	0.040	0.087	0.109	0.057	0.166
CIE - CANTID# 16	Periódicos de sr	0.057	0.027	0.070	0.144	0.118	0.080	0.005	0.081	0.019	0.121
CIE - CANTID# 17	Periódicos temá	0.038	-0.050	0.033	0.015	-0.026	-0.002	0.030	-0.023	-0.025	-0.005
CIE - CANTID# 18	Periódicos temá	0.023	-0.046	0.001	-0.015	0.037	-0.019	0.000	0.028	0.006	-0.001
CIE - CANTID# 19	Revistas de vari	0.144	0.047	0.174	0.251	0.146	0.068	0.087	0.147	0.016	0.218
CIE - CANTID# 20	Revistas de vari	0.125	0.036	0.164	0.167	0.148	0.032	0.018	0.138	0.030	0.173
CIE - CANTID# 21	Revistas temátic	0.068	-0.026	0.040	0.084	0.058	0.018	0.039	0.021	0.009	0.059
CIE - CANTID# 22	Revistas temátic	0.061	-0.053	0.009	0.081	0.071	-0.029	-0.028	0.016	0.040	0.027
CIE - CANTID# 23	Novelas ilustrac	0.027	-0.009	0.036	0.027	0.042	0.003	0.016	-0.027	-0.016	0.017
CIE - CANTID# 24	Novelas ilustrac	0.007	-0.033	0.005	0.009	0.011	-0.023	-0.037	-0.001	0.004	-0.015
CIE - CANTID# 25	Cuentos ilustrac	0.025	-0.035	0.035	0.110	0.029	-0.003	0.061	0.067	0.015	0.057
CIE - CANTID# 26	Cuentos ilustrac	0.020	-0.038	0.040	0.107	0.025	-0.003	0.000	0.050	0.049	0.047

CIE - PREFER 1	Enciclopedias	0.079	0.070	0.038	0.066	0.055	0.044	0.027	0.018	0.056	0.098
CIE - PREFER 2	Diccionarios	0.029	0.094	-0.087	-0.042	-0.045	0.016	-0.081	-0.087	0.020	-0.027
CIE - PREFER 3	Novelas	0.138	0.106	0.134	0.150	0.156	0.028	0.027	0.097	-0.011	0.169
CIE - PREFER 4	Cuentos cortos	0.095	0.097	0.057	0.123	0.057	-0.018	0.044	0.055	-0.019	0.102
CIE - PREFER 5	Libros de poesí	0.054	0.072	0.040	0.051	0.052	0.018	0.067	0.031	-0.022	0.076
CIE - PREFER 6	Libros de temas	0.098	0.057	0.045	0.109	0.092	0.034	0.008	0.017	0.049	0.105
CIE - PREFER 7	Revistas literari	0.091	0.088	0.066	0.105	0.089	-0.010	0.003	0.025	0.022	0.100
CIE - PREFER 8	Revistas literari	0.067	0.041	0.007	0.090	0.046	0.006	-0.030	-0.015	-0.020	0.038
CIE - PREFER 9	Revistas de cier	0.103	0.034	0.042	0.137	0.076	0.040	-0.040	-0.034	0.053	0.084
CIE - PREFER 10	Revistas de cier	0.071	0.020	-0.006	0.073	0.048	0.022	-0.047	-0.022	0.021	0.037
CIE - PREFER 11	Revistas sociolc	0.034	0.016	0.065	0.052	0.035	-0.027	0.002	-0.043	0.004	0.026
CIE - PREFER 12	Revistas sociolc	0.029	0.008	0.024	0.022	0.007	-0.008	0.011	-0.018	0.011	0.018
CIE - PREFER 13	Libros de cuentr	0.058	0.097	-0.012	0.041	0.055	-0.012	0.012	0.041	0.012	0.064
CIE - PREFER 14	Libros de cuentr	0.073	0.078	0.006	0.054	0.005	-0.021	-0.006	0.011	-0.005	0.044
CIE - PREFER 15	Periódicos de sr	0.014	0.024	0.042	0.048	0.015	-0.022	-0.005	0.032	0.041	0.040
CIE - PREFER 16	Periódicos de sr	0.008	0.026	-0.006	-0.006	0.003	-0.030	-0.010	0.013	-0.013	-0.002
CIE - PREFER 17	Periódicos temá	-0.003	0.013	-0.061	-0.076	-0.060	0.005	-0.022	-0.017	-0.011	-0.043
CIE - PREFER 18	Periódicos temá	-0.003	0.006	-0.081	-0.090	-0.034	-0.013	-0.039	-0.012	-0.051	-0.063
CIE - PREFER 19	Revistas de vari	0.117	0.072	0.055	0.108	0.076	0.046	0.056	0.083	0.012	0.131
CIE - PREFER 20	Revistas de vari	0.081	0.032	0.018	0.052	0.075	0.021	0.011	0.039	-0.041	0.057
CIE - PREFER 21	Revistas temátic	0.054	0.016	0.004	0.020	0.009	0.022	-0.052	-0.016	0.043	0.024
CIE - PREFER 22	Revistas temátic	0.025	-0.029	-0.053	-0.021	-0.038	0.014	-0.052	-0.011	-0.008	-0.035

CIE - PREFER 23	Novelas ilustrac	-0.015	-0.007	-0.047	-0.085	-0.040	0.009	-0.021	-0.037	-0.042	-0.057
CIE - PREFER 24	Novelas ilustrac	0.003	0.004	-0.010	-0.056	-0.043	-0.015	-0.036	-0.074	-0.047	-0.055
CIE - PREFER 25	Cuentos ilustrac	0.030	0.001	-0.028	0.059	0.032	-0.004	-0.023	0.026	0.009	0.019
CIE - PREFER 26	Cuentos ilustrac	0.039	-0.007	0.028	0.067	0.063	0.017	-0.055	0.006	0.027	0.036

CIE-TRATAMIE a	Hay una habitac	0.065	-0.011	0.034	0.022	0.006	-0.005	0.032	0.068	0.009	0.045
CIE-TRATAMIE b	Cada recámara	0.093	-0.011	0.065	0.098	0.083	-0.010	0.038	0.053	0.041	0.088
CIE-TRATAMIE c	Hay libreros gra	0.015	-0.019	0.069	0.112	0.035	-0.008	0.043	0.061	0.019	0.063
CIE-TRATAMIE d	Hay estantes er	0.052	-0.034	0.122	0.083	0.079	-0.032	0.005	0.034	0.014	0.060
CIE-TRATAMIE e	En el único esp	-0.043	0.022	-0.019	-0.030	-0.063	0.031	-0.042	-0.063	0.005	-0.036
CIE-TRATAMIE f	Periódicos y rev	0.047	0.005	0.012	0.074	0.065	-0.052	0.019	-0.010	0.001	0.028
CIE-TRATAMIE g	Libros y cuader	0.011	0.083	-0.030	-0.052	-0.012	-0.012	0.015	-0.045	-0.025	-0.008
CIE-TRATAMIE h	Hay algún perió	0.073	0.040	0.007	0.022	-0.019	-0.013	-0.044	-0.010	0.037	0.024
CIE-TRATAMIE i	En cajas o en br	-0.023	0.004	-0.012	0.041	-0.031	-0.013	0.008	0.010	-0.005	-0.004
CIE-TRATAMIE j	Libros y cuader	-0.004	0.042	-0.051	-0.127	-0.115	-0.004	-0.002	-0.096	-0.013	-0.066

AUTOPREGUN a	¿Qué es el tiem	0.040	0.009	0.055	-0.008	0.021	-0.024	0.002	-0.008	0.001	0.018
AUTOPREGUN b	¿Porqué el aire	0.068	0.002	0.046	0.024	0.039	0.019	0.022	0.023	0.047	0.060
AUTOPREGUN c	¿Porqué vuelan	0.005	-0.004	-0.019	-0.067	0.025	-0.037	-0.037	0.020	-0.033	-0.032
AUTOPREGUN d	¿Cómo produce	0.004	-0.016	0.038	0.002	0.039	0.039	0.008	0.016	-0.025	0.019
AUTOPREGUN e	¿Qué es el pen	0.037	0.030	0.059	-0.010	0.042	0.019	0.010	-0.026	0.041	0.044
AUTOPREGUN f	¿Porqué el agu	-0.008	-0.034	0.001	-0.042	0.039	-0.085	-0.038	0.032	0.026	-0.026
AUTOPREGUN OTROS CIENCIA		0.018	0.002	0.035	0.016	0.043	0.050	-0.005	0.044	0.016	0.046
AUTOPREGUN g	¿Qué son los se	0.053	0.032	0.070	0.056	0.068	0.000	0.071	0.033	0.006	0.078
AUTOPREGUN h	¿Por qué algun	-0.009	0.002	-0.005	0.010	0.039	-0.100	0.061	-0.005	-0.003	-0.008
AUTOPREGUN m	¿Por qué pareci	-0.040	-0.007	0.037	0.058	0.033	-0.064	0.038	0.001	0.020	0.011
AUTOPREGUN OTROS EMOTIVIDAD		-0.045	0.000	0.022	0.003	-0.007	-0.014	0.075	0.028	-0.002	0.011
AUTOPREGUN i	Aparte de no ter	-0.011	-0.067	-0.002	-0.046	0.005	-0.038	-0.022	-0.034	0.009	-0.047
AUTOPREGUN j	¿Porqué parece	0.043	-0.012	-0.003	-0.030	-0.010	-0.046	0.022	-0.068	-0.043	-0.033
AUTOPREGUN k	¿Es derecho de	0.057	0.026	-0.002	0.003	-0.016	0.014	0.030	-0.001	0.023	0.032
AUTOPREGUN l	¿Por qué es tan	0.035	0.021	0.067	0.027	0.060	0.027	0.091	0.001	-0.005	0.065
AUTOPREGUN OTROS SOCIALIDAD		0.004	0.002	0.080	0.049	0.037	0.019	0.006	0.022	0.020	0.048
AUTOPREGUN n	¿Son los valore	0.034	-0.011	0.026	-0.002	0.028	0.018	0.029	0.026	0.009	0.032
AUTOPREGUN OTROS FILOSOFÍA		0.033	0.062	-0.006	-0.030	-0.018	0.064	-0.020	-0.002	-0.002	0.025
AUTOPREGUN OTROS MÍSTICA		0.032	0.029	-0.018	-0.031	0.004	0.070	0.031	0.001	-0.009	0.026
AUTOPREGUN OTROS MUERTE		-0.002	0.010	0.052	0.017	0.005	0.047	0.008	0.044	-0.060	0.025
AUTOPREGUN OTROS BREAK		-0.009	-0.011	-0.016	-0.017	0.036	0.007	-0.001	0.023	0.057	0.014

ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA		-0.122	-0.064	-0.055	-0.087	-0.037	-0.032	-0.056	-0.056	0.045	-0.097
ESCUELA PRIMARIA PRIVADA		0.122	0.058	0.053	0.092	0.041	0.010	0.055	0.058	-0.035	0.094
ESCUELA SECUNDARI PÚBLICA		-0.094	-0.062	-0.071	-0.083	-0.052	-0.030	-0.059	-0.037	-0.009	-0.105
ESCUELA SECUNDARI PRIVADA		0.097	0.066	0.082	0.095	0.067	0.027	0.060	0.043	0.004	0.113

ESCUELA PR I a	Un pueblo pequ	-0.078	-0.027	-0.072	-0.138	-0.057	-0.011	0.003	-0.037	-0.072	-0.101
ESCUELA PR I b	Un pueblo de ta	-0.072	0.018	-0.091	-0.073	-0.067	0.029	-0.068	-0.112	-0.010	-0.087
ESCUELA PR I c	Una ciudad de t	-0.005	-0.038	0.036	0.079	-0.015	-0.048	-0.005	-0.005	-0.017	-0.009
ESCUELA PR I d	Una ciudad de t	0.122	0.015	0.120	0.108	0.090	0.010	0.065	0.114	0.063	0.145
ESCUELA PR I e	Una ciudad de t	0.043	0.002	0.015	0.034	0.012	-0.055	-0.018	-0.003	-0.027	-0.002
ESCUELA PR I f	Una ciudad de ç	0.020	0.007	0.046	0.041	0.037	0.000	0.012	0.059	-0.022	0.040
ESCUELA PR I g	Una ciudad de ç	0.011	-0.030	0.012	0.075	0.035	-0.001	-0.020	0.061	0.073	0.042
ESCUELA PR I h	Una ciudad de ç	-0.023	-0.045	0.008	0.011	-0.016	-0.060	0.001	0.015	-0.023	-0.032

ESCUELA SEC a	Un pueblo pequ	-0.126	-0.026	-0.073	-0.100	-0.063	-0.033	-0.027	-0.070	-0.034	-0.114
ESCUELA SEC b	Un pueblo de ta	-0.049	-0.004	-0.084	-0.094	-0.051	0.031	-0.058	-0.062	-0.030	-0.079
ESCUELA SEC c	Una ciudad de t	-0.012	-0.032	0.014	0.062	-0.016	-0.048	-0.012	0.026	0.009	-0.006
ESCUELA SEC d	Una ciudad de t	0.107	0.020	0.114	0.091	0.093	0.000	0.092	0.041	0.027	0.118
ESCUELA SEC e	Una ciudad de t	0.030	0.009	-0.005	-0.024	-0.022	-0.011	-0.007	0.007	-0.047	-0.014
ESCUELA SEC f	Una ciudad de ζ	0.024	0.041	0.054	0.022	0.045	0.019	-0.021	0.059	0.039	0.061
ESCUELA SEC g	Una ciudad de ζ	0.025	-0.029	0.019	0.106	0.040	-0.035	-0.023	0.096	0.061	0.050
ESCUELA SEC h	Una ciudad de ζ	-0.005	-0.049	-0.012	-0.013	-0.041	-0.060	0.001	0.002	-0.023	-0.045

ESC. PRIM. IN 1	Un auditorio gra	0.086	0.040	0.083	0.074	0.059	0.015	0.020	0.065	0.023	0.097
ESC. PRIM. IN 2	Varios auditorio	0.065	0.065	0.013	0.054	0.031	0.042	0.013	0.020	0.020	0.071
ESC. PRIM. IN 3	Un auditorio gra	0.074	0.060	0.069	0.084	0.047	0.019	0.013	0.040	0.021	0.090
ESC. PRIM. IN 4	Alberca	0.094	0.039	0.106	0.115	0.055	-0.012	-0.012	0.089	0.007	0.099
ESC. PRIM. IN 5	Varias canchas	0.077	0.028	0.055	0.104	0.062	0.038	0.036	0.013	0.077	0.102
ESC. PRIM. IN 6	Cafetería	0.075	-0.004	0.099	0.089	0.102	-0.011	0.060	0.084	0.018	0.100
ESC. PRIM. IN 7	Tienda de alime	0.084	0.026	0.032	0.130	0.108	0.049	0.010	0.069	0.052	0.114
ESC. PRIM. IN 8-9	Patio amplio cor	0.045	0.029	0.040	0.133	0.098	0.024	-0.015	0.015	0.056	0.085
ESC. PRIM. IN 10	Estudiantes agr	0.063	0.052	0.086	0.140	0.091	0.000	0.023	0.020	0.001	0.095
ESC. PRIM. IN 11	Cada grupo aca	0.067	0.014	0.081	0.111	0.087	0.051	0.045	0.036	0.023	0.103
ESC. PRIM. IN 12	Varios grupos a	0.062	0.013	0.079	0.094	0.058	0.023	0.053	-0.002	0.015	0.079
ESC. PRIM. IN 13	Lockers o estan	0.086	0.045	0.054	0.109	0.120	-0.007	0.059	0.048	0.001	0.102
ESC. PRIM. IN 14	Salones amplios	0.053	0.002	0.033	0.095	0.054	-0.003	0.012	0.047	0.102	0.081
ESC. PRIM. IN 15	Salones equipai	0.055	0.033	-0.008	0.048	0.034	0.024	-0.014	0.021	0.006	0.042
ESC. PRIM. IN 16	Biblioteca con s	0.050	0.013	0.027	0.030	0.057	0.026	0.004	0.067	0.060	0.070
ESC. PRIM. IN 17	Biblioteca sólo	-0.021	-0.019	-0.030	-0.034	-0.079	-0.005	-0.049	-0.058	-0.059	-0.072
ESC. PRIM. IN 18	Baños suficien	0.021	0.024	0.012	0.029	0.028	0.012	0.029	0.011	0.028	0.041
ESC. PRIM. IN 19	Salones - taller	0.009	0.056	0.050	0.059	0.057	0.031	-0.015	0.062	0.023	0.071
ESC. PRIM. IN 20	Salón de músic	0.082	0.023	0.093	0.070	0.055	-0.034	0.038	0.010	0.007	0.069
ESC. PRIM. IN 21	Salón de músic	0.055	0.038	0.049	0.070	0.086	-0.026	-0.007	0.041	0.019	0.065
ESC. PRIM. IN 22	Salón de danza	0.055	0.014	0.051	0.059	0.038	0.005	-0.019	0.047	0.000	0.051
ESC. PRIM. IN 23	Salones equipai	0.022	0.014	0.056	0.058	0.026	0.009	0.006	0.048	0.007	0.050
ESC. PRIM. IN 24	Salones de tam:	0.014	0.006	0.040	0.083	0.016	0.026	-0.003	-0.080	0.019	0.024
ESC. PRIM. IN 25	Un grupo y un s	-0.002	0.017	-0.048	-0.063	-0.084	-0.009	-0.009	-0.040	-0.055	-0.056
ESC. PRIM. IN 26	Grupos con nú	0.060	0.009	0.088	0.079	0.060	-0.022	0.016	0.017	0.038	0.069
ESC. PRIM. IN 27	Un solo patio pe	-0.034	-0.002	0.025	-0.076	-0.082	-0.041	0.031	-0.041	-0.044	-0.052
ESC. PRIM. IN 28	Salones con pis	-0.038	0.012	-0.051	-0.106	-0.091	-0.050	-0.016	-0.099	-0.056	-0.098
ESC. PRIM. IN 29	Baños insuficier	-0.018	-0.025	0.017	0.000	-0.009	0.003	0.028	-0.031	0.011	-0.007

ESC. SEC. INF 1	Un auditorio gra	0.073	0.005	0.091	0.100	0.038	-0.004	0.011	0.021	-0.012	0.064
ESC. SEC. INF 2	Varios auditorio	0.063	0.013	0.063	0.063	0.018	0.044	0.019	-0.017	0.018	0.059
ESC. SEC. INF 3	Un auditorio gra	0.057	0.036	0.068	0.066	0.050	0.005	-0.029	0.056	0.049	0.076
ESC. SEC. INF 4	Alberca	0.064	0.044	0.064	0.085	0.024	-0.067	0.002	0.068	0.008	0.060
ESC. SEC. INF 5	Varias canchas	0.062	0.036	0.065	0.118	0.042	0.034	0.005	0.003	0.041	0.084
ESC. SEC. INF 6	Cafetería	0.089	0.030	0.034	0.031	0.026	0.003	0.026	0.071	0.009	0.068
ESC. SEC. INF 7	Tienda de alime	0.086	0.058	0.068	0.131	0.129	0.027	0.019	0.067	0.044	0.128
ESC. SEC. INF 8-9	Patio amplio cor	0.034	0.016	0.067	0.099	0.043	-0.008	0.014	0.044	0.047	0.072
ESC. SEC. INF 10	Estudiantes agr	0.077	0.060	0.113	0.149	0.086	0.015	0.022	0.057	0.007	0.119
ESC. SEC. INF 11	Cada grupo aca	0.053	-0.003	0.096	0.117	0.043	-0.009	0.021	0.011	0.020	0.068
ESC. SEC. INF 12	Varios grupos a	0.072	0.040	0.080	0.116	0.088	0.057	0.073	0.040	0.021	0.120
ESC. SEC. INF 13	Lockers o estan	0.053	0.056	0.069	0.068	0.062	-0.026	0.014	0.039	0.002	0.069
ESC. SEC. INF 14	Salones amplios	0.062	0.040	0.071	0.141	0.097	-0.017	0.035	0.037	0.060	0.105

ESC. SEC. INF 15	Salones equipa	0.034	0.013	-0.053	-0.014	0.014	0.000	-0.004	-0.011	0.002	-0.003
ESC. SEC. INF 16	Biblioteca con s	0.055	0.021	-0.032	-0.001	0.012	-0.020	-0.037	0.019	0.078	0.023
ESC. SEC. INF 17	Biblioteca sólo	0.005	-0.021	0.001	-0.002	-0.042	0.014	0.042	-0.022	-0.011	-0.007
ESC. SEC. INF 18	Baños suficiente	-0.002	0.031	0.039	0.023	0.045	0.045	0.038	0.020	0.044	0.061
ESC. SEC. INF 19	Salones - taller	0.087	0.031	0.118	0.148	0.107	0.008	0.049	0.068	0.073	0.140
ESC. SEC. INF 20	Salón de música	0.058	0.012	0.089	0.096	0.032	-0.063	0.018	0.054	0.017	0.062
ESC. SEC. INF 21	Salón de música	0.022	0.009	0.073	0.057	0.019	-0.036	-0.001	0.032	0.039	0.044
ESC. SEC. INF 22	Salón de danza	0.034	0.080	-0.015	0.009	-0.034	-0.004	-0.008	0.008	0.029	0.029
ESC. SEC. INF 23	Salones equipa	0.033	-0.022	0.044	0.060	0.039	0.002	-0.013	0.003	0.019	0.031
ESC. SEC. INF 24	Salones de tam	-0.012	0.004	0.007	0.034	-0.035	0.058	0.008	-0.046	0.005	0.007
ESC. SEC. INF 25	Un grupo y un s	-0.069	-0.059	-0.113	-0.090	-0.122	-0.042	-0.022	-0.081	-0.054	-0.135
ESC. SEC. INF 26	Grupos con nú	0.034	-0.029	0.108	0.069	0.042	-0.011	0.038	0.032	0.042	0.063
ESC. SEC. INF 27	Un solo patio	0.011	0.015	0.012	-0.013	0.011	0.019	0.019	-0.056	-0.056	-0.009
ESC. SEC. INF 28	Salones con pis	-0.041	0.033	-0.018	-0.075	-0.095	0.043	-0.026	-0.070	-0.053	-0.055
ESC. SEC. INF 29	Baños insuficier	0.013	-0.033	0.023	0.015	-0.001	-0.035	-0.003	-0.006	-0.021	-0.014

ESC. PRIM. RE a	Comía en la esc	-0.031	0.003	0.006	-0.013	0.067	-0.024	-0.044	0.053	0.022	0.006
ESC. PRIM. RE b	Se juntaban por	0.014	0.027	-0.025	-0.083	0.013	-0.016	-0.020	-0.055	0.023	-0.022
ESC. PRIM. RE c	En la escuela se	0.094	-0.004	0.106	0.181	0.121	0.052	0.049	0.019	0.037	0.128
ESC. PRIM. RE d	Una vez termin	0.019	0.056	-0.004	-0.018	0.064	0.041	0.080	-0.042	-0.045	0.031
ESC. PRIM. RE e	Asistir a la escu	0.032	0.030	-0.005	0.014	0.049	0.034	0.051	0.049	0.022	0.058
ESC. PRIM. RE f	La escuela debí	0.029	-0.045	0.057	0.064	0.060	0.000	0.030	0.014	0.061	0.051
ESC. PRIM. RE g	La escuela se c	-0.032	-0.017	0.031	-0.038	-0.019	0.018	0.057	-0.047	0.001	-0.010
ESC. PRIM. RE h	Llegaba a la esc	-0.030	-0.077	-0.042	-0.060	-0.003	-0.086	-0.031	-0.057	-0.013	-0.089
ESC. PRIM. RE i	La escuela no le	-0.021	-0.031	0.021	0.046	0.036	-0.017	0.038	0.016	0.034	0.020
ESC. PRIM. RE j	No recuerda nar	-0.028	-0.038	-0.091	-0.102	-0.104	-0.069	0.004	-0.059	-0.021	-0.103
ESC. PRIM. RE k	En la escuela se	-0.002	-0.018	0.059	0.019	0.011	-0.018	0.063	-0.001	0.027	0.026
ESC. PRIM. RE l	Todo lo que rec	-0.061	-0.063	0.006	-0.013	-0.030	-0.053	-0.015	-0.013	-0.055	-0.067

ESC. SEC. REI a	Comía en la esc	-0.030	0.005	-0.010	-0.005	-0.018	-0.040	-0.010	-0.011	0.010	-0.022
ESC. SEC. REI b	Se juntaban por	-0.003	0.043	-0.041	-0.076	-0.006	-0.015	-0.014	-0.033	-0.004	-0.027
ESC. SEC. REI c	En la escuela se	0.086	-0.008	0.146	0.172	0.077	0.072	0.043	0.071	0.098	0.155
ESC. SEC. REI d	Una vez termin	0.008	0.015	0.002	-0.016	-0.032	0.036	0.040	-0.036	-0.052	-0.006
ESC. SEC. REI e	Asistir a la escu	0.014	0.041	0.010	-0.020	0.018	0.031	0.011	-0.052	0.013	0.017
ESC. SEC. REI f	La escuela debí	0.101	-0.040	0.125	0.176	0.109	0.028	0.083	0.080	0.077	0.145
ESC. SEC. REI g	La escuela se c	-0.018	0.021	0.008	-0.019	0.003	0.003	-0.017	-0.022	0.028	0.000
ESC. SEC. REI h	Llegaba a la esc	0.027	-0.044	-0.005	-0.005	-0.002	-0.059	-0.068	-0.007	0.007	-0.035
ESC. SEC. REI i	La escuela no le	0.053	-0.020	0.026	0.027	0.033	-0.010	0.036	0.014	0.024	0.035
ESC. SEC. REI j	No recuerda nar	-0.039	-0.050	-0.097	-0.136	-0.116	-0.046	-0.018	-0.122	-0.017	-0.130
ESC. SEC. REI k	En la escuela se	0.019	-0.054	0.037	0.037	-0.005	-0.035	-0.030	0.011	0.001	-0.008
ESC. SEC. REI l	Todo lo que rec	-0.045	-0.053	-0.041	-0.042	-0.072	-0.060	-0.058	-0.035	0.002	-0.084

ESC. PRIM. AC 1	Lectura de pasa	0.154	0.126	0.105	0.124	0.084	0.053	0.079	0.082	0.047	0.183
ESC. PRIM. AC 2	Toma de dictad	0.120	0.089	0.100	0.137	0.115	-0.003	0.044	0.134	0.102	0.176
ESC. PRIM. AC 3	Creación de cor	0.101	0.059	0.126	0.151	0.054	0.053	0.136	0.095	0.049	0.172
ESC. PRIM. AC 4	Creación de cor	0.057	0.037	0.105	0.109	0.029	0.088	0.084	0.052	0.073	0.135
ESC. PRIM. AC 5	Exposiciones ve	0.039	0.011	0.059	0.105	0.048	-0.030	0.053	0.015	0.003	0.058
ESC. PRIM. AC 6	Exposiciones ve	0.055	0.038	0.111	0.122	0.031	0.055	0.095	0.030	0.041	0.121
ESC. PRIM. AC 7	Repetición de p	0.155	0.089	0.060	0.127	0.137	0.022	0.064	0.087	0.038	0.161
ESC. PRIM. AC 8	Resolución de p	0.067	0.077	0.075	0.086	0.054	0.022	0.042	0.036	0.054	0.109
ESC. PRIM. AC 9	Elaboración de	0.102	0.070	0.096	0.099	0.044	0.019	0.102	0.039	0.020	0.124
ESC. PRIM. AC 10	Elaboración de	0.107	0.067	0.085	0.085	0.039	0.010	0.018	-0.002	0.003	0.087

ESC. PRIM. AC 11	Elaboración de	0.113	0.052	0.110	0.120	0.081	0.052	0.004	0.055	0.037	0.130
ESC. PRIM. AC 12	Elaboración de	0.104	0.062	0.124	0.096	0.074	0.060	0.033	0.031	0.046	0.133
ESC. PRIM. AC 13	Lectura de texto	0.086	0.060	0.023	0.050	0.050	0.021	0.115	0.029	-0.013	0.087
ESC. PRIM. AC 15	Lectura de texto	0.102	0.011	0.073	0.086	0.044	0.031	0.059	0.020	0.027	0.092
ESC. PRIM. AC 16	Construcción de	-0.021	-0.017	0.028	0.003	-0.016	-0.009	0.023	-0.042	0.003	-0.011
ESC. PRIM. AC 17	Creación de mú	0.062	0.015	0.075	0.070	0.037	-0.051	0.007	0.011	0.033	0.052
ESC. PRIM. AC 18	Ejecución de ins	0.074	0.004	0.101	0.103	0.094	-0.014	0.022	0.054	0.030	0.092
ESC. PRIM. AC 19	Creación de pie	0.071	0.071	0.074	0.063	0.077	0.044	0.015	0.038	0.019	0.100
ESC. PRIM. AC 20	Participación en	0.077	0.089	0.041	0.023	0.013	0.038	0.041	-0.013	0.070	0.087
ESC. PRIM. AC 21	Salidas a muse	0.126	0.039	0.136	0.211	0.136	0.060	0.049	0.118	0.032	0.183
ESC. PRIM. AC 22	Excursiones a s	0.049	-0.002	0.084	0.129	0.067	0.056	0.077	0.077	0.047	0.118
ESC. PRIM. AC 23	Excursiones a s	0.074	0.000	0.119	0.189	0.081	0.048	0.088	0.073	0.028	0.140
ESC. PRIM. AC 24	Excursiones a s	0.048	-0.021	0.066	0.037	0.024	-0.034	-0.003	-0.025	0.013	0.019

ESC. SEC. AC 1	Lectura de pasa	0.127	0.079	0.089	0.101	0.080	0.042	0.054	0.071	0.043	0.145
ESC. SEC. AC 2	Toma de dictad	0.035	0.022	0.006	0.031	0.024	-0.015	0.004	0.044	-0.011	0.028
ESC. SEC. AC 3	Creación de cor	0.139	0.089	0.178	0.196	0.132	0.021	0.057	0.089	0.068	0.200
ESC. SEC. AC 4	Creación de cor	0.129	0.077	0.181	0.170	0.125	0.023	0.083	0.125	0.083	0.206
ESC. SEC. AC 5	Exposiciones ve	0.119	0.080	0.051	0.100	0.039	0.015	0.044	0.022	0.027	0.106
ESC. SEC. AC 6	Exposiciones ve	0.103	0.091	0.117	0.161	0.128	0.020	0.045	0.062	0.044	0.159
ESC. SEC. AC 7	Repetición de p	0.010	0.042	0.018	0.024	-0.004	-0.033	-0.018	-0.023	-0.026	-0.001
ESC. SEC. AC 8	Resolución de p	0.123	0.069	0.052	0.098	0.065	0.044	0.017	0.060	0.044	0.122
ESC. SEC. AC 9	Elaboración de	0.090	0.048	0.019	0.082	0.026	-0.024	0.040	0.033	0.004	0.066
ESC. SEC. AC 10	Elaboración de	0.072	0.063	0.048	0.092	0.040	-0.003	0.069	0.020	-0.024	0.078
ESC. SEC. AC 11	Elaboración de	0.088	0.072	0.096	0.129	0.116	-0.006	0.039	0.032	0.026	0.120
ESC. SEC. AC 12	Elaboración de	0.117	0.050	0.102	0.132	0.108	-0.014	0.038	0.071	0.046	0.132
ESC. SEC. AC 13	Lectura de texto	0.120	0.078	0.035	0.123	0.074	0.005	0.046	0.030	0.010	0.108
ESC. SEC. AC 15	Lectura de texto	0.135	0.092	0.068	0.085	0.080	-0.019	0.027	0.065	0.092	0.134
ESC. SEC. AC 16	Construcción de	0.039	-0.053	0.033	0.034	0.045	-0.025	-0.036	0.006	0.083	0.023
ESC. SEC. AC 17	Creación de mú	0.057	0.019	0.081	0.073	0.029	-0.051	0.036	0.030	0.067	0.070
ESC. SEC. AC 18	Ejecución de ins	0.087	0.051	0.112	0.103	0.110	0.025	0.043	0.064	0.072	0.138
ESC. SEC. AC 19	Creación de pie	0.049	0.081	0.066	0.086	0.069	0.014	0.034	0.025	0.030	0.095
ESC. SEC. AC 20	Participación en	0.017	0.039	0.006	-0.024	-0.031	-0.004	0.056	-0.021	-0.007	0.010
ESC. SEC. AC 21	Salidas a muse	0.077	0.011	0.092	0.169	0.109	0.078	0.063	0.064	0.085	0.152
ESC. SEC. AC 22	Excursiones a s	0.046	0.006	0.035	0.051	0.012	0.027	0.008	0.023	0.044	0.054
ESC. SEC. AC 23	Excursiones a s	0.057	0.016	0.068	0.120	0.025	0.033	0.039	-0.003	0.070	0.088
ESC. SEC. AC 24	Excursiones a s	0.015	-0.040	0.002	0.032	0.005	0.043	0.047	-0.053	0.038	0.016

ESC.-PREFER 1	Lectura de pasa	0.118	0.076	0.079	0.096	0.125	0.059	0.017	0.094	0.062	0.152
ESC.-PREFER 2	Toma de dictad	0.039	0.103	0.009	-0.084	0.011	0.004	-0.012	0.015	-0.027	0.020
ESC.-PREFER 3	Creación de cor	0.110	0.088	0.132	0.134	0.106	0.047	0.034	0.083	0.067	0.168
ESC.-PREFER 4	Creación de cor	0.106	0.068	0.162	0.146	0.120	0.078	0.053	0.087	0.060	0.183
ESC.-PREFER 5	Exposiciones ve	0.069	0.050	0.055	0.045	0.045	-0.016	0.026	0.008	0.036	0.068
ESC.-PREFER 6	Exposiciones ve	0.068	0.070	0.072	0.084	0.069	-0.023	-0.017	0.005	0.030	0.075
ESC.-PREFER 7	Repetición de p	0.037	0.108	-0.028	-0.086	-0.026	0.009	-0.015	-0.092	-0.056	-0.022
ESC.-PREFER 8	Resolución de p	0.032	0.071	-0.003	0.040	0.043	0.020	-0.026	0.062	0.105	0.077
ESC.-PREFER 9	Elaboración de	0.035	0.045	-0.001	0.009	0.048	-0.017	0.037	0.005	0.026	0.040
ESC.-PREFER 10	Elaboración de	0.053	0.069	0.032	-0.008	0.030	-0.001	0.040	-0.019	0.014	0.047
ESC.-PREFER 11	Elaboración de	0.069	0.067	0.061	0.042	0.077	0.003	0.027	0.008	0.026	0.080
ESC.-PREFER 12	Elaboración de	0.110	0.059	0.079	0.055	0.102	-0.007	0.026	0.033	0.076	0.112
ESC.-PREFER 13	Lectura de texto	0.128	0.113	0.080	0.112	0.115	-0.003	0.038	0.067	0.014	0.138
ESC.-PREFER 15	Lectura de texto	0.128	0.097	0.082	0.060	0.096	-0.017	-0.061	0.037	0.077	0.108
ESC.-PREFER 16	Construcción de	-0.024	-0.064	0.002	-0.022	0.009	-0.031	-0.050	0.032	0.072	-0.018

ESC.-PREFER 17	Creación de mú	0.038	0.014	0.118	0.070	0.048	-0.004	0.042	0.070	0.045	0.090
ESC.-PREFER 18	Ejecución de ins	0.037	0.050	0.096	0.105	0.102	-0.002	0.040	0.065	0.044	0.109
ESC.-PREFER 19	Creación de pie	0.059	0.064	0.091	0.078	0.056	0.039	0.048	0.068	-0.028	0.099
ESC.-PREFER 20	Participación en	0.123	0.142	0.102	0.051	0.059	0.076	0.111	0.040	0.011	0.157
ESC.-PREFER 21	Salidas a muse	0.146	0.041	0.167	0.216	0.160	0.071	0.069	0.114	0.066	0.213
ESC.-PREFER 22	Excursiones a s	0.112	0.034	0.113	0.120	0.091	0.035	0.067	0.056	0.045	0.138
ESC.-PREFER 23	Excursiones a s	0.138	0.043	0.137	0.203	0.130	0.061	0.093	0.060	0.079	0.192
ESC.-PREFER 24	Excursiones a s	0.075	-0.010	0.061	0.075	0.050	0.003	0.030	0.009	0.059	0.071

EDAD DE ADC 1	Sumar y restar	-0.055	-0.019	-0.090	-0.105	-0.115	-0.037	-0.036	-0.044	-0.053	-0.111
EDAD DE ADC 2	Multiplicar	-0.075	-0.016	-0.059	-0.039	-0.042	-0.003	-0.057	-0.037	-0.032	-0.075
EDAD DE ADC 3	Dividir	-0.036	0.002	-0.025	-0.028	-0.032	0.024	-0.016	-0.037	-0.047	-0.039
EDAD DE ADC 4	Leer	-0.086	-0.034	-0.054	-0.099	-0.105	-0.021	-0.086	-0.026	-0.045	-0.112
EDAD DE ADC 5	Escribir	-0.079	-0.023	-0.061	-0.087	-0.091	-0.033	-0.066	-0.066	-0.045	-0.112
EDAD DE ADC 6	Relatar verbal	0.007	0.025	-0.010	0.027	0.021	-0.012	0.021	-0.002	-0.022	0.010
EDAD DE ADC 7	Relatar por escr	-0.001	-0.008	-0.026	0.004	0.017	0.022	-0.031	0.003	-0.005	-0.006
EDAD DE ADC 8	Investigar un ev	0.064	0.072	0.019	0.095	0.112	0.028	-0.023	0.029	-0.015	0.077
EDAD DE ADC 9	Construir la den	0.041	0.014	0.056	0.109	0.112	0.021	0.006	0.005	-0.008	0.067
EDAD DE ADC 10	Diferenciar entr	0.063	0.027	0.047	0.104	0.124	0.049	0.039	0.021	0.004	0.094
EDAD DE ADC 11	El planeta Tierra	0.044	-0.010	-0.010	0.025	0.007	0.009	-0.042	0.036	-0.046	0.001
EDAD DE ADC 12	Estructuras astr	0.028	0.031	0.052	0.101	0.072	0.045	0.048	0.077	-0.001	0.091
EDAD DE ADC 13	La estructura de	-0.007	0.020	0.010	0.036	0.012	0.009	0.016	0.019	0.030	0.031
EDAD DE ADC 14	Los mapas loca	-0.018	-0.057	-0.017	0.063	0.049	0.037	0.019	0.019	-0.004	0.012
EDAD DE ADC 15	Los mapas regi	0.025	0.012	0.017	0.066	0.047	0.002	-0.004	0.015	-0.031	0.027
EDAD DE ADC 16	Los mapas naci	0.048	0.040	0.047	0.096	0.086	0.012	-0.013	0.011	-0.001	0.065
EDAD DE ADC 17	Los mapas mun	0.075	0.053	0.043	0.073	0.064	0.020	-0.006	-0.005	-0.022	0.060
EDAD DE ADC 18	Los fenómenos	0.067	0.012	0.041	0.113	0.098	0.054	0.035	0.009	0.011	0.087
EDAD DE ADC 19	Relaciones ecol	0.077	0.039	0.069	0.096	0.105	0.060	0.064	0.070	0.033	0.125
EDAD DE ADC 20	La gravedad	0.025	0.017	0.045	0.053	0.053	0.059	0.040	0.009	-0.015	0.057
EDAD DE ADC 21	Masa, peso, y e	-0.022	0.008	0.042	0.046	0.033	0.014	0.039	0.000	0.021	0.036
EDAD DE ADC 22	Movimiento, fue	-0.016	0.014	0.073	0.081	0.057	0.049	0.023	0.079	0.040	0.082
EDAD DE ADC 23	El vacío	0.059	0.077	0.077	0.133	0.095	0.058	0.044	0.065	-0.017	0.121
EDAD DE ADC 24	El tiempo	0.055	0.005	0.028	0.055	0.070	0.073	0.021	-0.007	-0.024	0.054
EDAD DE ADC 25	Historia del univ	0.040	-0.001	0.056	0.111	0.040	0.072	0.000	0.089	0.010	0.085
EDAD DE ADC 26	La evolución de	0.037	0.015	0.061	0.087	0.056	0.046	0.021	0.053	0.023	0.082
EDAD DE ADC 27	La evolución e l	0.011	0.009	0.045	0.060	0.061	0.046	0.028	0.033	0.049	0.070
EDAD DE ADC 28	Las relaciones e	0.011	-0.032	0.061	0.105	0.102	0.048	0.042	0.033	-0.023	0.063
EDAD DE ADC 29	El sonido	-0.009	0.008	0.107	0.070	0.103	0.051	0.054	0.011	-0.001	0.076
EDAD DE ADC 30	La luz	0.004	0.004	0.092	0.071	0.092	0.071	0.061	0.025	-0.026	0.076
EDAD DE ADC 31	La electricidad	-0.018	-0.007	0.087	0.068	0.076	0.065	0.050	0.006	-0.006	0.062
EDAD DE ADC 32	La salud	0.006	-0.021	0.074	0.043	0.030	0.021	0.007	0.002	-0.016	0.026
EDAD DE ADC 33	Los organismos	-0.014	-0.035	0.081	0.068	0.053	0.037	0.035	0.027	-0.010	0.044
EDAD DE ADC 34	Diferencias entr	0.020	-0.013	0.026	-0.051	-0.004	0.052	-0.021	-0.050	0.001	-0.006
EDAD DE ADC 35	Gérmenes pató	0.047	0.021	0.090	0.050	0.105	0.026	0.003	0.026	-0.015	0.069
EDAD DE ADC 36	La información	0.045	0.018	0.039	0.027	0.059	0.025	0.007	-0.016	-0.025	0.035

EDAD DE ADC 1	Compartir espa	0.049	0.002	0.017	-0.022	-0.040	-0.066	-0.039	-0.013	-0.015	-0.025
EDAD DE ADC 2	Trabajar en equ	-0.007	0.004	-0.034	-0.044	-0.031	-0.072	-0.002	-0.058	-0.037	-0.059
EDAD DE ADC 3	Tomar posicione	0.096	-0.018	0.091	0.070	0.083	-0.006	-0.019	-0.020	0.003	0.052
EDAD DE ADC 4	Hacerse pregun	0.067	0.030	0.044	0.101	0.057	-0.006	0.049	0.032	0.033	0.083
EDAD DE ADC 5	Reflexionar sob	0.059	0.023	0.091	0.057	0.045	0.027	0.034	0.012	0.054	0.084
EDAD DE ADC 6	Evaluar su prop	0.031	0.006	0.048	-0.005	0.009	0.011	0.019	0.000	0.019	0.030
EDAD DE ADC 7	Evaluar el comp	0.057	0.001	0.040	0.022	0.025	0.024	-0.007	0.040	0.039	0.051

EDAD DE ADC 8	Tomar decisiones	0.048	0.047	0.032	-0.022	0.000	-0.003	-0.051	0.009	-0.018	0.013
EDAD DE ADC 9	Planificar sus actividades	0.063	0.033	0.040	0.038	0.070	-0.029	-0.009	0.045	0.043	0.060
EDAD DE ADC 10	Programar actividades	0.012	-0.029	0.044	0.027	0.020	-0.011	-0.003	0.039	0.027	0.024
EDAD DE ADC 11	Apegarse a sus reglas	0.059	0.006	0.069	0.090	0.056	-0.048	0.002	0.084	0.056	0.075
EDAD DE ADC 12	Crear y/o fabricar	0.038	-0.030	0.104	0.141	0.093	0.025	-0.007	0.066	0.010	0.083
EDAD DE ADC 13	Administrar ganancias	0.010	-0.035	0.126	0.132	0.096	0.023	0.025	0.059	0.059	0.095
EDAD DE ADC 14	Ahorrar y hacer	0.082	0.008	0.090	0.129	0.068	0.012	0.031	0.084	0.031	0.108

ADQUISICIÓN 1	Sumar y restar	0.011	0.024	0.069	0.068	0.112	0.054	0.030	0.009	0.013	0.077
ADQUISICIÓN 2	Multiplicar	0.008	0.064	0.077	0.032	0.016	0.052	0.006	-0.007	-0.009	0.053
ADQUISICIÓN 3	Dividir	-0.011	0.060	0.062	0.026	-0.014	0.000	0.002	-0.020	0.018	0.030
ADQUISICIÓN 4	Leer	0.080	0.079	0.114	0.165	0.155	0.083	0.030	0.027	0.043	0.159
ADQUISICIÓN 5	Escribir	0.082	0.069	0.114	0.155	0.152	0.046	0.024	0.051	0.032	0.147
ADQUISICIÓN 6	Relatar verbalmente	0.068	0.088	0.027	0.034	0.014	-0.038	-0.021	0.019	-0.024	0.038
ADQUISICIÓN 7	Relatar por escrito	0.005	0.005	-0.006	-0.021	0.009	-0.038	-0.010	-0.014	-0.003	-0.016
ADQUISICIÓN 8	Investigar un evento	-0.050	-0.057	-0.022	0.008	-0.055	0.031	-0.010	0.040	-0.013	-0.028
ADQUISICIÓN 9	Construir la densidad	0.013	0.003	0.005	0.029	-0.005	-0.005	0.029	0.059	0.019	0.031
ADQUISICIÓN 10	Diferenciar entre	-0.021	-0.035	0.042	0.036	-0.006	-0.012	0.047	0.017	0.033	0.018
ADQUISICIÓN 11	El planeta Tierra	0.040	0.067	-0.002	-0.020	0.002	-0.006	0.020	-0.011	-0.003	0.023
ADQUISICIÓN 12	Estructuras astronómicas	0.016	-0.039	0.020	0.038	-0.022	0.037	0.022	-0.007	0.009	0.014
ADQUISICIÓN 13	La estructura de	0.012	-0.016	0.004	0.023	-0.010	0.058	0.003	-0.027	0.020	0.015
ADQUISICIÓN 14	Los mapas locales	-0.006	-0.038	-0.027	-0.013	0.033	0.024	-0.041	0.030	0.053	0.002
ADQUISICIÓN 15	Los mapas regionales	-0.005	-0.033	0.001	0.021	0.016	0.031	0.019	0.020	0.028	0.018
ADQUISICIÓN 16	Los mapas nacionales	-0.020	-0.052	0.006	-0.005	-0.026	0.036	0.019	-0.002	0.008	-0.009
ADQUISICIÓN 17	Los mapas municipales	-0.025	-0.039	-0.011	-0.028	-0.019	0.049	-0.002	-0.020	0.007	-0.018
ADQUISICIÓN 18	Los fenómenos	-0.045	-0.028	-0.049	0.017	0.023	-0.018	-0.069	-0.005	0.028	-0.033
ADQUISICIÓN 19	Relaciones ecológicas	0.039	0.016	0.098	0.043	0.049	-0.012	0.005	0.026	0.019	0.058
ADQUISICIÓN 20	La gravedad	-0.017	-0.042	-0.011	0.007	-0.010	0.020	-0.013	0.007	-0.017	-0.018
ADQUISICIÓN 21	Masa, peso, y energía	-0.017	-0.028	-0.011	-0.013	-0.004	0.042	0.016	-0.046	-0.011	-0.016
ADQUISICIÓN 22	Movimiento, fuerza	-0.008	-0.024	0.008	-0.027	0.008	0.041	0.021	-0.038	-0.008	-0.007
ADQUISICIÓN 23	El vacío	-0.044	-0.012	0.020	-0.016	-0.014	0.028	-0.003	0.025	0.008	-0.001
ADQUISICIÓN 24	El tiempo	-0.003	0.023	0.018	0.025	0.021	0.016	-0.015	0.058	0.041	0.040
ADQUISICIÓN 25	Historia del universo	0.028	0.025	0.013	0.015	0.018	-0.029	-0.064	-0.003	0.006	0.003
ADQUISICIÓN 26	La evolución de	0.005	-0.051	0.043	0.023	0.003	0.026	0.008	0.009	-0.015	0.007
ADQUISICIÓN 27	La evolución de	0.016	-0.022	0.028	-0.003	-0.031	0.028	0.006	0.036	-0.046	0.003
ADQUISICIÓN 28	Las relaciones entre	0.047	0.051	0.072	0.009	0.031	0.076	0.016	0.058	0.053	0.092
ADQUISICIÓN 29	El sonido	0.014	-0.014	0.002	0.000	0.029	0.033	0.005	-0.003	-0.062	-0.002
ADQUISICIÓN 30	La luz	-0.010	-0.023	0.007	-0.010	0.024	0.035	-0.015	-0.029	-0.064	-0.021
ADQUISICIÓN 31	La electricidad	-0.007	-0.024	0.002	-0.027	0.022	0.028	-0.012	-0.026	-0.053	-0.023
ADQUISICIÓN 32	La salud	-0.013	0.020	0.017	0.049	0.044	0.028	0.053	0.038	0.002	0.048
ADQUISICIÓN 33	Los organismos	-0.030	-0.002	-0.011	-0.003	0.009	-0.006	-0.035	-0.020	0.029	-0.014
ADQUISICIÓN 34	Diferencias entre	-0.026	-0.028	0.037	0.050	0.025	-0.022	0.020	-0.030	-0.032	-0.008
ADQUISICIÓN 35	Gérmenes patógenos	-0.040	-0.028	-0.026	0.022	0.015	0.053	0.044	-0.027	-0.005	-0.001
ADQUISICIÓN 36	La información	0.016	-0.005	0.024	0.043	0.018	0.015	-0.027	0.047	0.010	0.029

ADQUISICIÓN 1	Compartir espacios	0.019	0.013	0.033	0.063	0.059	0.041	0.053	0.027	0.049	0.073
ADQUISICIÓN 2	Trabajar en equipo	0.026	0.045	0.019	0.032	0.047	0.019	0.008	0.073	0.017	0.062
ADQUISICIÓN 3	Tomar decisiones	0.050	0.023	0.102	0.063	0.048	0.040	0.085	0.072	0.025	0.105
ADQUISICIÓN 4	Hacerse preguntas	0.071	0.054	0.109	0.113	0.088	-0.012	0.053	0.090	0.062	0.130
ADQUISICIÓN 5	Reflexionar sobre	0.045	0.043	0.123	0.081	0.064	-0.026	0.018	0.085	0.053	0.101
ADQUISICIÓN 6	Evaluar sus propiedades	0.042	0.026	0.104	0.071	0.040	-0.005	0.034	0.107	-0.002	0.085
ADQUISICIÓN 7	Evaluar el comportamiento	0.006	-0.010	0.106	0.088	0.011	-0.010	0.012	0.035	0.019	0.051
ADQUISICIÓN 8	Tomar decisiones	0.032	-0.017	0.076	0.101	0.087	0.012	0.078	0.062	0.055	0.095

ADQUISICIÓN 9	Planificar sus ac	0.021	-0.021	0.117	0.145	0.057	0.027	0.049	0.067	0.096	0.112
ADQUISICIÓN 10	Programar activ	0.054	0.011	0.092	0.122	0.074	-0.027	0.036	0.067	0.062	0.098
ADQUISICIÓN 11	Apegarse a su f	0.047	-0.002	0.118	0.133	0.079	0.001	0.072	0.079	0.073	0.120
ADQUISICIÓN 12	Crear y/o fabrica	0.003	-0.013	0.081	0.061	0.014	-0.018	-0.005	-0.019	0.032	0.026
ADQUISICIÓN 13	Administrar gan	-0.011	-0.060	0.097	0.119	0.079	0.044	0.061	0.026	0.042	0.074
ADQUISICIÓN 14	Ahorrar y hacer	-0.034	-0.054	0.089	0.081	0.079	0.037	0.095	0.019	0.062	0.070

ADQUISICIÓN 1	Sumar y restar	-0.016	-0.031	-0.016	-0.040	0.027	0.000	0.012	0.073	0.004	0.001
ADQUISICIÓN 2	Multiplicar	0.012	-0.024	-0.021	-0.066	-0.014	0.000	0.007	0.041	0.008	-0.011
ADQUISICIÓN 3	Dividir	-0.001	-0.019	0.019	-0.044	-0.008	-0.024	0.000	0.043	-0.027	-0.013
ADQUISICIÓN 4	Leer	-0.021	-0.013	0.013	-0.032	-0.028	-0.024	0.016	0.041	0.007	-0.008
ADQUISICIÓN 5	Escribir	0.002	0.005	0.019	-0.015	-0.028	-0.035	0.021	0.029	0.006	0.002
ADQUISICIÓN 6	Relatar verbalm	0.024	-0.011	0.036	0.013	0.053	-0.015	0.006	0.043	0.081	0.047
ADQUISICIÓN 7	Relatar por escr	-0.017	-0.050	-0.016	-0.021	-0.002	-0.039	-0.017	0.045	0.012	-0.024
ADQUISICIÓN 8	Investigar un ev	0.002	-0.035	0.015	0.008	0.051	-0.049	-0.029	0.050	0.010	0.000
ADQUISICIÓN 9	Construir la den	0.035	0.006	0.006	0.047	0.012	-0.039	0.004	0.033	0.001	0.020
ADQUISICIÓN 10	Diferenciar entr	-0.042	-0.016	0.010	-0.061	0.028	0.002	-0.021	-0.006	0.005	-0.021
ADQUISICIÓN 11	El planeta Tierra	-0.004	0.059	-0.031	-0.084	0.004	-0.025	0.016	-0.024	-0.026	-0.020
ADQUISICIÓN 12	Estructuras astr	0.025	0.030	-0.003	-0.063	-0.019	0.030	-0.027	-0.006	-0.014	-0.004
ADQUISICIÓN 13	La estructura de	0.027	0.013	0.020	-0.036	0.044	0.000	-0.030	-0.023	0.035	0.011
ADQUISICIÓN 14	Los mapas loca	0.060	0.012	0.071	0.047	0.093	-0.007	0.015	0.040	0.008	0.067
ADQUISICIÓN 15	Los mapas regir	0.067	-0.001	0.051	0.014	0.053	-0.032	-0.013	0.015	0.006	0.031
ADQUISICIÓN 16	Los mapas naci	0.030	-0.005	0.021	0.004	0.045	-0.042	-0.058	-0.012	-0.019	-0.011
ADQUISICIÓN 17	Los mapas mun	0.049	-0.003	0.052	0.035	0.062	-0.054	-0.046	-0.006	0.005	0.015
ADQUISICIÓN 18	Los fenómenos	0.046	0.036	0.025	0.014	0.053	-0.050	-0.034	0.029	0.007	0.026
ADQUISICIÓN 19	Relaciones ecol	-0.008	-0.019	0.012	-0.002	0.032	-0.050	-0.059	0.007	0.044	-0.011
ADQUISICIÓN 20	La gravedad	0.013	0.006	0.045	-0.009	0.063	-0.015	-0.016	0.028	0.054	0.034
ADQUISICIÓN 21	Masa, peso, y e	-0.015	-0.012	0.039	-0.025	0.046	-0.015	-0.016	-0.001	0.022	0.002
ADQUISICIÓN 22	Movimiento, fue	-0.015	-0.012	0.039	-0.025	0.046	-0.015	-0.016	-0.001	0.022	0.002
ADQUISICIÓN 23	El vacío	0.016	-0.004	0.035	0.011	0.028	-0.027	-0.022	0.030	-0.003	0.011
ADQUISICIÓN 24	El tiempo	-0.014	-0.017	0.007	-0.013	0.063	-0.016	-0.046	0.019	0.020	-0.003
ADQUISICIÓN 25	Historia del univ	0.030	0.035	0.012	0.001	0.035	-0.067	-0.084	0.011	0.005	-0.004
ADQUISICIÓN 26	La evolución de	-0.006	-0.020	0.039	-0.004	0.050	-0.040	-0.038	0.002	-0.008	-0.010
ADQUISICIÓN 27	La evolución e f	0.016	0.004	0.036	-0.008	0.001	-0.017	-0.019	0.026	-0.018	0.004
ADQUISICIÓN 28	Las relaciones ε	0.035	0.043	0.070	0.051	0.060	0.010	0.006	0.077	0.058	0.087
ADQUISICIÓN 29	El sonido	0.003	-0.040	0.010	-0.002	0.047	-0.022	-0.047	0.018	0.032	-0.004
ADQUISICIÓN 30	La luz	-0.015	-0.043	0.043	0.005	0.033	-0.006	-0.044	0.004	0.017	-0.005
ADQUISICIÓN 31	La electricidad	0.011	-0.046	0.041	0.028	0.047	-0.047	-0.059	0.075	0.020	0.009
ADQUISICIÓN 32	La salud	-0.053	-0.045	0.040	0.020	0.027	0.020	0.009	0.012	-0.001	0.001
ADQUISICIÓN 33	Los organismos	-0.008	-0.032	0.033	-0.002	0.024	-0.011	-0.023	0.042	-0.052	-0.011
ADQUISICIÓN 34	Diferencias entr	0.022	0.058	0.116	0.103	0.093	0.046	0.063	0.050	0.029	0.119
ADQUISICIÓN 35	Gérmenes pató	0.019	-0.015	0.036	0.052	0.036	-0.017	-0.016	0.029	-0.072	0.005
ADQUISICIÓN 36	La información	0.031	0.028	0.065	0.101	0.092	0.009	0.035	0.050	-0.010	0.078

ADQUISICIÓN 1	Compartir espa	0.106	0.037	0.047	0.043	0.055	0.013	0.087	0.014	-0.003	0.082
ADQUISICIÓN 2	Trabajar en equ	-0.022	-0.050	0.056	0.067	0.058	0.013	0.041	0.028	0.027	0.038
ADQUISICIÓN 3	Tomar posicione	0.040	-0.016	0.048	0.080	0.067	-0.002	0.022	0.061	0.040	0.066
ADQUISICIÓN 4	Hacerse pregun	0.029	-0.026	0.038	0.085	0.030	-0.001	0.058	0.015	0.006	0.043
ADQUISICIÓN 5	Reflexionar sob	0.031	-0.037	0.079	0.109	0.066	0.009	-0.023	0.106	0.050	0.076
ADQUISICIÓN 6	Evaluar su prop	-0.012	-0.036	0.080	0.072	0.037	0.029	-0.008	0.105	0.057	0.065
ADQUISICIÓN 7	Evaluar el comp	-0.020	-0.021	0.021	0.013	-0.019	-0.035	-0.023	-0.008	0.017	-0.017
ADQUISICIÓN 8	Tomar decisione	0.034	-0.014	0.074	0.069	0.060	0.029	-0.019	0.099	0.071	0.083
ADQUISICIÓN 9	Planificar sus ac	-0.022	-0.027	0.050	0.007	0.029	-0.003	-0.021	0.065	-0.004	0.012

ADQUISICIÓN 10	Programar activ	-0.021	0.002	0.077	0.052	0.005	0.060	0.054	0.077	0.073	0.082
ADQUISICIÓN 11	Apegarse a su f	-0.003	-0.033	0.010	0.033	-0.012	0.042	0.020	0.078	0.047	0.038
ADQUISICIÓN 12	Crear y/o fabricar	-0.023	0.000	0.043	0.033	-0.003	-0.032	-0.052	0.044	0.013	0.004
ADQUISICIÓN 13	Administrar gan	-0.030	-0.012	0.076	0.042	0.026	-0.026	-0.037	0.057	-0.004	0.016
ADQUISICIÓN 14	Ahorrar y hacer	-0.012	-0.006	0.093	0.052	-0.001	-0.005	0.009	0.023	0.005	0.032

ADQUISICIÓN 1	Sumar y restar	0.008	0.002	-0.048	-0.038	-0.093	-0.031	-0.021	0.007	-0.012	-0.042
ADQUISICIÓN 2	Multiplicar	0.014	-0.019	-0.023	0.038	0.031	-0.019	0.000	0.036	0.014	0.012
ADQUISICIÓN 3	Dividir	0.046	-0.004	-0.005	0.051	0.061	0.043	0.008	0.066	0.024	0.058
ADQUISICIÓN 4	Leer	-0.051	-0.056	-0.088	-0.111	-0.119	-0.064	-0.020	-0.015	-0.029	-0.113
ADQUISICIÓN 5	Escribir	-0.053	-0.042	-0.080	-0.094	-0.123	-0.030	-0.015	-0.051	-0.007	-0.099
ADQUISICIÓN 6	Relatar verbalm	0.028	-0.004	0.074	0.090	0.056	0.056	0.050	0.019	0.012	0.075
ADQUISICIÓN 7	Relatar por escr	0.081	0.063	0.085	0.094	0.092	0.047	0.091	0.035	0.004	0.122
ADQUISICIÓN 8	Investigar un ev	0.051	0.064	0.092	0.113	0.087	0.032	0.060	0.036	0.020	0.114
ADQUISICIÓN 9	Construir la den	0.099	0.059	0.108	0.129	0.144	0.033	0.021	0.058	0.049	0.143
ADQUISICIÓN 10	Diferenciar entr	0.041	0.071	0.033	0.041	0.052	-0.003	0.000	0.016	0.057	0.067
ADQUISICIÓN 11	El planeta Tierra	0.055	0.079	0.036	0.072	0.104	0.013	0.099	0.012	0.094	0.118
ADQUISICIÓN 12	Estructuras astr	0.095	0.082	0.063	0.099	0.151	0.036	0.070	0.013	0.071	0.140
ADQUISICIÓN 13	La estructura de	0.040	0.078	0.065	0.079	0.096	0.013	0.063	0.012	0.053	0.104
ADQUISICIÓN 14	Los mapas loca	0.079	0.086	0.078	0.095	0.097	0.070	0.117	0.021	0.042	0.143
ADQUISICIÓN 15	Los mapas regir	0.095	0.099	0.103	0.112	0.120	0.076	0.098	0.061	0.035	0.167
ADQUISICIÓN 16	Los mapas naci	0.143	0.118	0.154	0.157	0.142	0.075	0.106	0.067	0.071	0.217
ADQUISICIÓN 17	Los mapas mun	0.116	0.112	0.131	0.139	0.144	0.030	0.101	0.087	0.084	0.197
ADQUISICIÓN 18	Los fenómenos	0.081	0.097	0.134	0.109	0.062	0.012	0.090	0.058	0.061	0.150
ADQUISICIÓN 19	Relaciones ecol	0.079	0.067	0.086	0.167	0.061	0.068	0.074	0.074	0.047	0.151
ADQUISICIÓN 20	La gravedad	0.048	0.022	0.046	0.126	0.082	0.046	0.050	0.074	0.060	0.113
ADQUISICIÓN 21	Masa, peso, y e	0.026	0.099	0.048	0.062	0.062	0.033	0.067	0.103	-0.016	0.103
ADQUISICIÓN 22	Movimiento, fue	0.032	0.089	0.003	-0.008	0.004	0.008	0.003	-0.014	-0.029	0.024
ADQUISICIÓN 23	El vacío	-0.001	0.027	0.022	-0.025	-0.026	0.002	-0.015	0.026	-0.033	-0.002
ADQUISICIÓN 24	El tiempo	0.042	0.097	0.110	0.102	0.069	0.034	0.088	-0.012	-0.018	0.106
ADQUISICIÓN 25	Historia del univ	0.134	0.170	0.033	0.028	0.081	-0.033	0.064	0.035	0.047	0.124
ADQUISICIÓN 26	La evolución de	0.099	0.096	0.036	0.065	0.133	-0.041	0.091	0.017	0.047	0.111
ADQUISICIÓN 27	La evolución e f	0.094	0.115	0.062	0.078	0.066	-0.014	0.099	0.005	0.002	0.107
ADQUISICIÓN 28	Las relaciones ε	0.089	0.027	0.029	0.074	0.064	-0.018	0.018	-0.020	0.013	0.055
ADQUISICIÓN 29	El sonido	0.029	0.039	0.048	0.021	0.003	0.031	0.061	-0.018	0.031	0.054
ADQUISICIÓN 30	La luz	0.020	0.050	0.032	0.012	0.028	0.025	0.048	-0.019	0.026	0.049
ADQUISICIÓN 31	La electricidad	0.032	0.048	0.051	-0.013	0.035	0.039	0.057	0.031	0.053	0.074
ADQUISICIÓN 32	La salud	0.079	0.088	0.058	0.062	0.079	0.039	0.067	0.025	0.024	0.111
ADQUISICIÓN 33	Los organismos	0.067	0.117	0.037	0.077	0.111	0.007	0.027	0.043	0.039	0.111
ADQUISICIÓN 34	Diferencias entr	0.074	0.046	0.069	0.139	0.156	0.009	0.072	0.113	0.078	0.153
ADQUISICIÓN 35	Gérmenes pató	0.031	0.068	0.038	0.028	0.060	0.024	0.049	0.046	0.058	0.087
ADQUISICIÓN 36	La información	0.072	0.057	0.068	0.093	0.072	0.009	0.116	0.033	0.052	0.118

ADQUISICIÓN 1	Compartir espac	-0.008	0.017	0.015	-0.003	-0.013	-0.007	-0.050	-0.031	0.004	-0.014
ADQUISICIÓN 2	Trabajar en equ	-0.003	-0.037	-0.029	-0.026	-0.025	-0.006	0.003	-0.064	-0.003	-0.041
ADQUISICIÓN 3	Tomar posicion	0.010	-0.009	-0.013	0.032	0.018	0.024	-0.016	-0.015	0.047	0.016
ADQUISICIÓN 4	Hacerse pregun	0.010	-0.021	-0.041	0.004	-0.007	0.032	0.028	0.025	0.042	0.016
ADQUISICIÓN 5	Reflexionar sob	0.035	0.010	-0.035	0.028	0.042	0.036	0.058	0.001	-0.051	0.022
ADQUISICIÓN 6	Evaluar su prop	0.006	0.001	-0.020	0.007	0.026	0.001	-0.010	-0.051	0.031	-0.003
ADQUISICIÓN 7	Evaluar el comp	-0.005	-0.008	-0.015	0.009	0.017	-0.011	-0.014	-0.054	0.030	-0.012
ADQUISICIÓN 8	Tomar decisio	0.016	0.020	-0.025	-0.024	-0.058	0.041	0.031	-0.042	0.001	-0.003
ADQUISICIÓN 9	Planificar sus ac	0.025	0.040	0.019	-0.014	0.037	0.043	0.045	0.024	0.020	0.053
ADQUISICIÓN 10	Programar activ	-0.067	-0.015	-0.014	0.017	0.031	0.039	0.026	-0.028	0.030	0.002

ADQUISICIÓN 11	Apegarse a su	0.022	0.012	0.022	0.058	0.028	-0.012	0.003	-0.022	0.027	0.027
ADQUISICIÓN 12	Crear y/o fabricar	-0.012	-0.016	0.011	0.038	0.047	0.041	-0.026	0.031	0.014	0.024
ADQUISICIÓN 13	Administrar ganancias	-0.010	-0.054	-0.048	0.004	0.029	-0.036	-0.034	0.004	-0.003	-0.036
ADQUISICIÓN 14	Ahorrar y hacer	-0.004	-0.010	-0.022	-0.001	-0.007	-0.017	-0.041	-0.017	0.010	-0.023

ADQUISICIÓN 1	Sumar y restar	-0.054	0.028	0.000	-0.023	-0.032	-0.027	-0.035	-0.075	0.027	-0.036
ADQUISICIÓN 2	Multiplicar	-0.052	0.016	-0.069	-0.057	-0.069	-0.026	-0.006	-0.076	0.006	-0.065
ADQUISICIÓN 3	Dividir	-0.082	-0.019	-0.083	-0.082	-0.075	-0.046	-0.003	-0.100	-0.056	-0.113
ADQUISICIÓN 4	Leer	-0.025	0.027	0.037	0.006	-0.073	-0.040	0.005	-0.061	0.022	-0.017
ADQUISICIÓN 5	Escribir	0.007	0.021	0.002	-0.011	-0.032	-0.059	0.016	-0.031	0.006	-0.015
ADQUISICIÓN 6	Relatar verbalmente	-0.005	0.015	-0.069	-0.050	-0.028	-0.029	-0.033	-0.026	-0.026	-0.050
ADQUISICIÓN 7	Relatar por escrito	-0.042	-0.050	-0.086	-0.062	-0.060	-0.035	-0.083	0.014	-0.010	-0.086
ADQUISICIÓN 8	Investigar un evento	0.010	0.007	-0.052	-0.032	-0.005	-0.011	-0.045	-0.027	-0.012	-0.034
ADQUISICIÓN 9	Construir la densidad	-0.054	-0.036	-0.046	-0.026	-0.035	-0.010	-0.017	-0.050	-0.039	-0.068
ADQUISICIÓN 10	Diferenciar entre	0.021	-0.022	0.001	0.043	0.032	0.029	0.020	0.011	-0.036	0.016
ADQUISICIÓN 11	El planeta Tierra	-0.016	-0.013	-0.049	-0.085	-0.081	-0.020	-0.073	-0.006	-0.116	-0.094
ADQUISICIÓN 12	Estructuras astronómicas	-0.051	-0.036	-0.004	-0.013	-0.068	-0.014	-0.029	0.037	-0.052	-0.048
ADQUISICIÓN 13	La estructura de	-0.023	-0.043	-0.040	-0.039	-0.053	-0.001	-0.049	0.020	-0.040	-0.056
ADQUISICIÓN 14	Los mapas locales	-0.073	-0.097	-0.074	-0.027	-0.056	-0.043	-0.086	-0.007	-0.060	-0.115
ADQUISICIÓN 15	Los mapas regionales	-0.060	-0.064	-0.074	-0.040	-0.068	-0.063	-0.085	-0.039	-0.066	-0.120
ADQUISICIÓN 16	Los mapas nacionales	-0.078	-0.057	-0.095	-0.061	-0.058	-0.050	-0.091	-0.034	-0.055	-0.123
ADQUISICIÓN 17	Los mapas municipales	-0.039	-0.047	-0.073	-0.055	-0.080	-0.008	-0.081	-0.064	-0.076	-0.109
ADQUISICIÓN 18	Los fenómenos	-0.015	-0.054	-0.066	-0.013	0.004	0.038	-0.021	-0.040	-0.040	-0.047
ADQUISICIÓN 19	Relaciones ecológicas	0.002	-0.005	-0.019	-0.045	0.033	0.007	0.009	-0.004	-0.017	-0.010
ADQUISICIÓN 20	La gravedad	-0.015	0.010	-0.005	-0.045	-0.018	0.002	-0.006	-0.043	-0.054	-0.036
ADQUISICIÓN 21	Masa, peso, y empuje	-0.012	-0.046	-0.012	0.006	-0.018	-0.013	-0.018	-0.054	0.019	-0.033
ADQUISICIÓN 22	Movimiento, fuerza	-0.018	-0.025	0.038	0.077	0.033	0.022	0.023	0.069	0.041	0.051
ADQUISICIÓN 23	El vacío	0.070	0.064	0.063	0.139	0.096	0.048	0.042	0.068	-0.023	0.115
ADQUISICIÓN 24	El tiempo	0.039	-0.038	-0.028	0.004	0.015	0.035	-0.013	-0.004	-0.020	-0.005
ADQUISICIÓN 25	Historia del universo	-0.059	-0.083	0.005	0.035	-0.026	0.021	-0.093	0.020	-0.027	-0.048
ADQUISICIÓN 26	La evolución de	-0.055	-0.049	-0.001	-0.002	-0.077	0.063	-0.056	0.020	-0.020	-0.035
ADQUISICIÓN 27	La evolución de la	-0.056	-0.070	-0.015	-0.021	-0.025	0.032	-0.062	0.031	0.010	-0.038
ADQUISICIÓN 28	Las relaciones entre	-0.043	-0.041	0.010	0.049	0.031	0.030	0.021	0.022	-0.031	0.003
ADQUISICIÓN 29	El sonido	-0.011	0.017	0.054	0.061	0.064	0.019	0.017	0.029	-0.017	0.045
ADQUISICIÓN 30	La luz	-0.005	-0.010	0.060	0.065	0.043	0.032	0.017	0.034	-0.038	0.036
ADQUISICIÓN 31	La electricidad	-0.017	-0.002	0.022	0.069	0.023	0.019	0.028	-0.018	-0.029	0.016
ADQUISICIÓN 32	La salud	-0.013	-0.053	0.007	-0.011	-0.032	-0.010	-0.048	-0.007	-0.021	-0.041
ADQUISICIÓN 33	Los organismos	-0.038	-0.085	0.029	0.001	-0.038	0.028	0.015	0.000	-0.018	-0.026
ADQUISICIÓN 34	Diferencias entre	-0.019	-0.020	-0.038	-0.118	-0.118	0.032	-0.066	-0.093	-0.040	-0.093
ADQUISICIÓN 35	Gérmenes patógenos	0.036	0.007	0.069	0.038	0.073	0.022	-0.011	0.014	-0.013	0.046
ADQUISICIÓN 36	La información	-0.009	-0.011	-0.015	-0.041	-0.006	0.004	-0.061	-0.024	-0.045	-0.044

ADQUISICIÓN 1	Compartir espacio	0.015	-0.029	-0.041	-0.059	-0.051	-0.063	-0.025	0.047	-0.053	-0.054
ADQUISICIÓN 2	Trabajar en equipo	-0.073	-0.010	-0.079	-0.070	-0.055	-0.061	0.012	-0.028	-0.056	-0.088
ADQUISICIÓN 3	Tomar posiciones	0.037	0.003	0.026	-0.006	0.014	-0.018	-0.014	-0.029	-0.052	-0.010
ADQUISICIÓN 4	Hacerse preguntas	-0.011	-0.015	-0.023	0.042	-0.009	-0.016	0.027	-0.029	-0.037	-0.018
ADQUISICIÓN 5	Reflexionar sobre	-0.015	-0.008	-0.002	-0.033	-0.034	0.014	-0.021	-0.048	0.040	-0.019
ADQUISICIÓN 6	Evaluar sus propiedades	0.007	0.023	-0.036	-0.038	-0.033	0.011	0.014	-0.041	-0.011	-0.018
ADQUISICIÓN 7	Evaluar el comportamiento	-0.024	0.013	-0.008	-0.031	-0.041	-0.005	-0.013	-0.045	-0.006	-0.030
ADQUISICIÓN 8	Tomar decisiones	-0.010	0.045	-0.031	-0.061	-0.021	-0.039	-0.083	-0.024	-0.065	-0.057
ADQUISICIÓN 9	Planificar sus acciones	0.024	0.018	-0.059	-0.039	-0.019	-0.046	-0.043	-0.033	-0.043	-0.049
ADQUISICIÓN 10	Programar actividades	0.004	0.002	-0.021	-0.053	-0.039	0.000	-0.050	0.017	-0.027	-0.031
ADQUISICIÓN 11	Apegarse a su	0.024	0.025	-0.008	-0.028	0.009	-0.024	-0.036	0.044	-0.012	0.001

ADQUISICIÓN 12	Crear y/o fabricar	0.041	-0.021	0.037	0.074	0.059	0.006	0.019	0.051	-0.031	0.042
ADQUISICIÓN 13	Administrar ganancias	0.023	0.033	0.050	0.034	0.021	0.023	0.016	0.022	0.013	0.051
ADQUISICIÓN 14	Ahorrar y hacer	0.089	0.046	-0.018	0.023	0.013	-0.001	-0.009	0.042	-0.043	0.031

PREFERENCIA/ 1	Sumar y restar	0.030	0.021	-0.025	0.018	0.040	-0.049	-0.050	-0.020	0.056	0.005
PREFERENCIA/ 2	Multiplicar	-0.009	0.003	-0.064	0.002	0.025	-0.021	-0.087	-0.030	0.048	-0.028
PREFERENCIA/ 3	Dividir	-0.035	-0.005	-0.084	-0.024	-0.014	-0.028	-0.079	-0.028	0.071	-0.045
PREFERENCIA/ 4	Leer	0.084	0.071	0.107	0.157	0.148	0.030	0.009	0.043	-0.005	0.129
PREFERENCIA/ 5	Escribir	0.118	0.099	0.109	0.130	0.119	0.046	-0.012	0.005	0.003	0.128
PREFERENCIA/ 6	Relatar verbalmente	0.065	0.083	0.043	0.107	0.053	0.039	0.050	0.038	0.014	0.104
PREFERENCIA/ 7	Relatar por escrito	0.089	0.086	0.035	0.119	0.078	0.051	0.049	0.027	0.024	0.118
PREFERENCIA/ 8	Investigar un evento	0.060	0.023	0.042	0.129	0.133	0.068	0.043	0.058	0.029	0.116
PREFERENCIA/ 9	Construir la densidad	0.023	-0.027	0.030	0.076	0.109	0.041	0.014	0.012	0.014	0.053
PREFERENCIA/ 10	Diferenciar entre	0.038	-0.001	-0.001	0.088	0.028	0.040	0.011	0.001	0.025	0.046
PREFERENCIA/ 11	El planeta Tierra	0.075	0.018	-0.028	0.010	0.048	0.018	-0.020	-0.046	0.012	0.018
PREFERENCIA/ 12	Estructuras astronómicas	0.048	0.018	-0.024	0.042	0.036	0.014	0.002	-0.035	0.015	0.023
PREFERENCIA/ 13	La estructura de	0.036	-0.002	-0.048	0.008	0.026	-0.010	-0.017	-0.035	0.052	0.002
PREFERENCIA/ 14	Los mapas locales	0.038	0.014	-0.037	-0.028	0.005	0.027	-0.040	-0.045	-0.036	-0.020
PREFERENCIA/ 15	Los mapas regionales	0.028	-0.011	-0.042	-0.005	-0.005	0.028	-0.026	-0.044	-0.035	-0.024
PREFERENCIA/ 16	Los mapas nacionales	0.066	0.022	-0.019	0.018	0.044	0.019	0.000	-0.011	-0.015	0.025
PREFERENCIA/ 17	Los mapas municipales	0.074	0.061	-0.019	0.039	0.034	0.047	-0.014	-0.044	0.008	0.042
PREFERENCIA/ 18	Los fenómenos	0.074	0.025	0.008	0.083	0.064	0.023	0.005	-0.038	0.029	0.055
PREFERENCIA/ 19	Relaciones ecológicas	0.118	0.056	0.088	0.141	0.116	0.073	0.075	0.002	0.051	0.148
PREFERENCIA/ 20	La gravedad	0.004	0.004	-0.058	0.003	-0.019	0.070	-0.036	-0.027	0.014	-0.006
PREFERENCIA/ 21	Masa, peso, y energía	-0.022	0.022	-0.082	-0.025	-0.047	0.027	-0.012	-0.032	0.006	-0.029
PREFERENCIA/ 22	Movimiento, fuerza	-0.020	0.000	-0.103	-0.043	-0.035	0.055	-0.029	-0.034	0.002	-0.040
PREFERENCIA/ 23	El vacío	0.015	0.024	-0.063	0.062	0.034	0.029	-0.008	-0.020	0.007	0.016
PREFERENCIA/ 24	El tiempo	0.059	0.033	-0.023	0.077	0.053	0.042	0.019	-0.031	0.028	0.053
PREFERENCIA/ 25	Historia del universo	0.052	0.020	-0.058	0.017	0.033	0.008	-0.005	-0.043	0.002	0.005
PREFERENCIA/ 26	La evolución de	0.068	0.035	0.040	0.039	0.044	0.007	0.003	-0.023	-0.012	0.041
PREFERENCIA/ 27	La evolución de la	0.027	0.043	0.003	0.004	0.030	-0.002	-0.009	-0.056	-0.001	0.010
PREFERENCIA/ 28	Las relaciones entre	0.107	0.049	0.089	0.128	0.122	0.020	0.034	0.028	0.015	0.119
PREFERENCIA/ 29	El sonido	0.019	0.006	-0.036	-0.009	0.046	0.036	-0.003	-0.039	-0.012	0.000
PREFERENCIA/ 30	La luz	0.010	0.018	-0.053	0.001	0.025	-0.001	0.005	-0.054	0.031	-0.004
PREFERENCIA/ 31	La electricidad	0.007	-0.007	-0.093	-0.040	-0.002	0.015	-0.027	-0.061	0.000	-0.043
PREFERENCIA/ 32	La salud	0.058	0.057	0.034	0.078	0.100	0.033	0.042	-0.006	0.059	0.094
PREFERENCIA/ 33	Los organismos	0.035	0.033	0.030	0.050	0.056	0.033	0.016	-0.017	0.044	0.059
PREFERENCIA/ 34	Diferencias entre	0.082	0.016	0.034	0.082	0.095	-0.017	0.025	-0.049	0.008	0.052
PREFERENCIA/ 35	Gérmenes patógenos	0.043	0.039	0.013	0.068	0.057	0.004	0.026	0.006	-0.005	0.050
PREFERENCIA/ 36	La información	0.112	0.066	0.069	0.122	0.087	0.015	0.042	0.049	-0.005	0.114

PREFERENCIA/ 1	Compartir espacio	0.042	-0.008	-0.013	0.024	-0.015	0.018	-0.018	0.000	0.000	0.007
PREFERENCIA/ 2	Trabajar en equipo	0.002	-0.038	-0.019	0.024	0.047	-0.021	0.006	0.039	0.053	0.015
PREFERENCIA/ 3	Tomar posición	0.112	-0.010	0.079	0.115	0.053	-0.013	-0.008	0.032	0.057	0.083
PREFERENCIA/ 4	Hacerse preguntas	0.154	0.037	0.113	0.174	0.148	0.038	0.036	0.047	0.056	0.162
PREFERENCIA/ 5	Reflexionar sobre	0.081	0.022	0.080	0.099	0.094	-0.002	0.046	0.027	0.048	0.100
PREFERENCIA/ 6	Evaluar sus propios	0.090	0.026	0.097	0.103	0.088	0.021	0.015	0.025	0.063	0.108
PREFERENCIA/ 7	Evaluar el comportamiento	0.032	-0.033	0.050	0.080	0.060	0.002	-0.020	-0.016	0.037	0.034
PREFERENCIA/ 8	Tomar decisiones	0.071	0.042	0.041	0.068	0.046	0.004	0.027	0.083	0.046	0.090
PREFERENCIA/ 9	Planificar sus actividades	0.054	-0.004	0.043	0.071	0.051	0.034	0.040	0.084	0.022	0.080
PREFERENCIA/ 10	Programar actividades	0.057	-0.027	-0.014	0.030	0.025	0.036	0.029	0.030	0.015	0.035
PREFERENCIA/ 11	Apegarse a sus reglas	0.070	-0.024	0.035	0.085	-0.021	0.043	0.034	0.048	0.015	0.059
PREFERENCIA/ 12	Crear y/o fabricar	-0.026	-0.042	0.036	0.072	0.060	0.067	0.040	-0.005	0.013	0.038

PREFERENCIA/ 13	Administrar gan	0.009	-0.070	0.041	0.116	0.072	0.041	-0.039	0.010	0.040	0.038
PREFERENCIA/ 14	Ahorrar y hacer	0.036	-0.035	0.072	0.098	0.044	0.045	0.017	0.057	0.034	0.072

FAMILIARIDAD 1	Sumar y restar	0.122	0.062	0.113	0.143	0.098	-0.023	0.027	0.053	0.078	0.139
FAMILIARIDAD 2	Multiplicar	0.127	0.067	0.111	0.138	0.107	-0.035	0.035	0.043	0.096	0.142
FAMILIARIDAD 3	Dividir	0.118	0.073	0.088	0.113	0.090	-0.050	0.018	0.049	0.064	0.117
FAMILIARIDAD 4	Leer	0.141	0.087	0.158	0.159	0.171	-0.046	0.021	0.029	0.065	0.159
FAMILIARIDAD 5	Escribir	0.133	0.079	0.154	0.152	0.147	0.001	0.029	0.024	0.049	0.157
FAMILIARIDAD 6	Relatar verbalm	0.100	0.074	0.118	0.168	0.105	0.012	0.067	0.057	0.042	0.152
FAMILIARIDAD 7	Relatar por escr	0.113	0.051	0.113	0.174	0.127	0.037	0.050	0.061	0.027	0.152
FAMILIARIDAD 8	Investigar un ev	0.074	0.021	0.086	0.167	0.157	0.041	0.077	0.056	0.053	0.145
FAMILIARIDAD 9	Construir la den	0.092	0.022	0.088	0.160	0.150	0.005	0.056	0.014	0.049	0.124
FAMILIARIDAD 10	Diferenciar entr	0.091	0.036	0.092	0.170	0.119	0.021	0.037	0.039	0.080	0.138
FAMILIARIDAD 11	El planeta Tierra	0.131	0.059	0.076	0.125	0.121	0.040	0.014	0.038	0.078	0.141
FAMILIARIDAD 12	Estructuras astr	0.113	0.056	0.075	0.162	0.112	0.021	0.043	0.040	0.071	0.142
FAMILIARIDAD 13	La estructura de	0.105	0.042	0.042	0.121	0.099	-0.003	0.010	0.032	0.068	0.105
FAMILIARIDAD 14	Los mapas loca	0.105	0.003	0.051	0.100	0.087	0.004	-0.004	0.028	0.013	0.076
FAMILIARIDAD 15	Los mapas regic	0.120	0.006	0.058	0.096	0.072	0.004	-0.023	0.016	0.007	0.070
FAMILIARIDAD 16	Los mapas naci	0.108	-0.004	0.065	0.094	0.093	-0.003	-0.006	0.010	0.008	0.070
FAMILIARIDAD 17	Los mapas mun	0.129	0.034	0.057	0.100	0.122	0.022	-0.010	0.013	0.025	0.099
FAMILIARIDAD 18	Los fenómenos	0.142	0.054	0.090	0.169	0.126	-0.022	0.031	-0.003	0.056	0.129
FAMILIARIDAD 19	Relaciones ecol	0.100	0.031	0.110	0.156	0.104	0.040	0.042	0.024	0.059	0.136
FAMILIARIDAD 20	La gravedad	0.067	0.057	0.074	0.128	0.085	0.016	-0.020	0.021	0.053	0.100
FAMILIARIDAD 21	Masa, peso, y e	0.080	0.056	0.092	0.141	0.099	0.006	0.015	0.006	0.059	0.113
FAMILIARIDAD 22	Movimiento, fue	0.063	0.048	0.085	0.126	0.097	0.002	0.016	0.020	0.057	0.105
FAMILIARIDAD 23	El vacío	0.083	0.028	0.060	0.166	0.102	0.027	-0.010	0.026	0.062	0.109
FAMILIARIDAD 24	El tiempo	0.095	0.065	0.097	0.174	0.132	0.024	0.039	0.039	0.038	0.142
FAMILIARIDAD 25	Historia del univ	0.094	0.037	0.070	0.134	0.105	-0.025	-0.027	0.021	0.053	0.092
FAMILIARIDAD 26	La evolución de	0.111	0.067	0.100	0.145	0.102	0.009	0.016	0.061	0.074	0.142
FAMILIARIDAD 27	La evolución e f	0.124	0.045	0.089	0.132	0.086	-0.016	0.007	0.019	0.051	0.110
FAMILIARIDAD 28	Las relaciones e	0.127	0.063	0.139	0.179	0.114	-0.005	0.007	0.080	0.034	0.151
FAMILIARIDAD 29	El sonido	0.077	0.030	0.090	0.106	0.106	-0.023	-0.016	0.041	0.044	0.091
FAMILIARIDAD 30	La luz	0.101	0.036	0.088	0.108	0.099	-0.051	-0.011	0.026	0.040	0.087
FAMILIARIDAD 31	La electricidad	0.068	0.026	0.075	0.077	0.101	-0.029	-0.007	0.008	0.046	0.072
FAMILIARIDAD 32	La salud	0.120	0.082	0.090	0.139	0.116	-0.031	0.036	-0.003	0.083	0.131
FAMILIARIDAD 33	Los organismos	0.098	0.061	0.118	0.146	0.099	0.003	0.014	0.008	0.069	0.127
FAMILIARIDAD 34	Diferencias entr	0.091	0.048	0.102	0.138	0.137	-0.073	-0.020	0.051	0.076	0.110
FAMILIARIDAD 35	Gérmenes pató	0.042	0.000	0.060	0.101	0.070	-0.002	-0.034	0.035	0.002	0.052
FAMILIARIDAD 36	La información	0.119	0.058	0.106	0.148	0.108	-0.027	0.045	0.065	0.024	0.130

FAMILIARIDAD 1	Compartir espa	0.096	0.037	0.068	0.091	0.044	0.005	0.013	0.063	0.051	0.099
FAMILIARIDAD 2	Trabajar en equ	0.071	0.032	0.071	0.097	0.079	0.009	0.000	0.098	0.083	0.112
FAMILIARIDAD 3	Tomar posicior	0.108	0.003	0.108	0.131	0.076	0.021	-0.003	0.065	0.073	0.118
FAMILIARIDAD 4	Hacerse pregun	0.135	0.048	0.125	0.190	0.140	0.034	0.038	0.086	0.100	0.183
FAMILIARIDAD 5	Reflexionar sob	0.109	0.045	0.099	0.141	0.114	0.004	0.055	0.042	0.120	0.150
FAMILIARIDAD 6	Evaluar su prop	0.106	0.027	0.122	0.151	0.108	0.026	0.049	0.096	0.125	0.167
FAMILIARIDAD 7	Evaluar el comp	0.049	-0.012	0.104	0.137	0.089	0.033	0.008	0.064	0.056	0.105
FAMILIARIDAD 8	Tomar decisior	0.066	0.028	0.073	0.109	0.082	-0.025	0.032	0.092	0.081	0.110
FAMILIARIDAD 9	Planificar sus ac	0.063	0.014	0.057	0.099	0.031	-0.018	0.028	0.061	0.110	0.093
FAMILIARIDAD 10	Programar activ	0.050	-0.020	0.055	0.102	0.045	-0.012	0.033	0.062	0.089	0.081
FAMILIARIDAD 11	Apegarse a su f	0.104	0.016	0.105	0.166	0.081	0.019	0.012	0.050	0.103	0.134
FAMILIARIDAD 12	Crear y/o fabric	0.007	-0.060	0.062	0.119	0.081	0.058	0.044	0.058	0.042	0.077
FAMILIARIDAD 13	Administrar gan	0.044	-0.051	0.080	0.130	0.097	0.020	-0.013	0.036	0.069	0.078

FAMILIARIDADAC 14	Ahorrar y hacer	0.052	-0.034	0.086	0.135	0.076	0.010	0.037	0.050	0.089	0.099
-------------------	-----------------	-------	--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

UTILIDAD DE (1	Sumar y restar	0.093	0.030	0.009	0.045	0.040	-0.033	0.002	-0.001	0.007	0.039
UTILIDAD DE (2	Multiplicar	0.066	0.015	-0.005	0.020	0.049	-0.046	0.004	-0.033	0.024	0.017
UTILIDAD DE (3	Dividir	0.033	-0.016	-0.006	0.017	0.051	-0.029	-0.009	-0.020	0.038	0.009
UTILIDAD DE (4	Leer	0.079	0.045	0.025	0.045	0.062	-0.025	0.002	-0.037	0.012	0.042
UTILIDAD DE (5	Escribir	0.076	0.055	0.061	0.060	0.077	0.002	0.044	-0.012	0.040	0.084
UTILIDAD DE (6	Relatar verbalm	0.079	0.044	0.070	0.122	0.083	-0.036	-0.006	-0.006	-0.031	0.061
UTILIDAD DE (7	Relatar por escr	0.098	0.031	0.069	0.122	0.103	-0.024	0.015	0.004	-0.016	0.077
UTILIDAD DE (8	Investigar un ev	0.092	0.018	0.048	0.108	0.146	-0.010	0.028	-0.004	0.001	0.080
UTILIDAD DE (9	Construir la den	0.087	0.030	0.071	0.135	0.138	-0.046	0.035	0.016	0.018	0.092
UTILIDAD DE (10	Diferenciar entr	0.084	0.030	0.025	0.094	0.065	-0.034	0.015	-0.020	0.053	0.062
UTILIDAD DE (11	El planeta Tierra	0.099	0.046	0.013	0.050	0.083	0.009	-0.014	-0.033	0.036	0.060
UTILIDAD DE (12	Estructuras astr	0.085	0.037	0.032	0.079	0.105	0.014	0.009	-0.015	0.010	0.071
UTILIDAD DE (13	La estructura de	0.088	0.047	0.025	0.057	0.076	-0.014	-0.005	0.006	0.008	0.059
UTILIDAD DE (14	Los mapas loca	0.079	0.011	0.019	0.041	0.062	-0.013	-0.045	-0.024	-0.002	0.024
UTILIDAD DE (15	Los mapas regic	0.083	0.027	0.020	0.054	0.043	-0.028	-0.047	-0.027	0.003	0.026
UTILIDAD DE (16	Los mapas naci	0.086	0.050	0.032	0.054	0.065	-0.035	-0.041	-0.037	0.031	0.043
UTILIDAD DE (17	Los mapas mun	0.074	0.054	0.003	0.062	0.056	-0.016	-0.020	-0.026	0.025	0.045
UTILIDAD DE (18	Los fenómenos	0.115	0.035	0.060	0.081	0.028	-0.029	-0.034	-0.039	0.023	0.050
UTILIDAD DE (19	Relaciones ecol	0.109	0.020	0.082	0.119	0.093	-0.022	-0.012	-0.009	0.024	0.079
UTILIDAD DE (20	La gravedad	0.030	0.026	0.023	0.030	0.030	-0.026	-0.052	0.007	0.028	0.020
UTILIDAD DE (21	Masa, peso, y e	0.063	0.012	0.029	0.054	0.064	-0.023	-0.024	-0.005	0.049	0.043
UTILIDAD DE (22	Movimiento, fue	0.046	-0.005	0.040	0.044	0.037	-0.001	-0.006	-0.012	0.051	0.039
UTILIDAD DE (23	El vacío	0.086	-0.001	0.028	0.132	0.080	-0.009	0.003	-0.005	0.018	0.063
UTILIDAD DE (24	El tiempo	0.089	0.030	0.069	0.124	0.086	-0.023	0.008	-0.006	0.016	0.077
UTILIDAD DE (25	Historia del univ	0.082	0.008	0.048	0.067	0.057	-0.074	-0.015	-0.011	0.005	0.030
UTILIDAD DE (26	La evolución de	0.093	0.021	0.074	0.068	0.057	-0.044	0.000	0.003	0.013	0.056
UTILIDAD DE (27	La evolución e f	0.098	0.019	0.075	0.071	0.052	-0.044	-0.005	-0.024	0.029	0.054
UTILIDAD DE (28	Las relaciones ε	0.124	0.039	0.154	0.125	0.107	-0.067	-0.001	0.013	-0.005	0.096
UTILIDAD DE (29	El sonido	0.056	0.025	0.060	0.052	0.051	-0.007	-0.035	0.010	0.036	0.052
UTILIDAD DE (30	La luz	0.087	0.041	0.071	0.084	0.046	-0.029	-0.019	-0.004	0.047	0.067
UTILIDAD DE (31	La electricidad	0.070	0.012	0.062	0.055	0.046	-0.045	-0.030	-0.021	0.047	0.039
UTILIDAD DE (32	La salud	0.096	0.069	0.088	0.092	0.076	-0.048	0.005	0.002	0.043	0.088
UTILIDAD DE (33	Los organismos	0.108	0.042	0.111	0.102	0.068	-0.020	-0.001	0.018	0.049	0.099
UTILIDAD DE (34	Diferencias entr	0.065	0.013	0.070	0.049	0.051	-0.053	-0.029	0.026	0.032	0.045
UTILIDAD DE (35	Gérmenes pató	0.089	0.002	0.105	0.105	0.050	-0.014	-0.030	0.037	0.027	0.074
UTILIDAD DE (36	La información	0.133	0.065	0.114	0.131	0.095	-0.036	0.014	0.035	0.007	0.113

UTILIDAD DE (1	Compartir espa	0.069	0.045	0.049	0.081	0.038	0.029	-0.025	0.046	0.047	0.081
UTILIDAD DE (2	Trabajar en equ	0.011	0.040	0.004	0.063	0.023	0.039	-0.025	0.061	0.053	0.059
UTILIDAD DE (3	Tomar posicione	0.095	0.008	0.108	0.137	0.061	-0.001	-0.020	0.077	0.045	0.103
UTILIDAD DE (4	Hacerse pregun	0.129	0.055	0.107	0.188	0.097	0.017	0.020	0.087	0.055	0.155
UTILIDAD DE (5	Reflexionar sob	0.094	0.048	0.092	0.149	0.092	0.033	0.023	0.036	0.101	0.139
UTILIDAD DE (6	Evaluar su prop	0.078	0.025	0.110	0.087	0.069	0.022	0.014	0.063	0.073	0.113
UTILIDAD DE (7	Evaluar el comp	0.023	-0.027	0.058	0.094	0.045	0.041	-0.012	0.079	0.063	0.073
UTILIDAD DE (8	Tomar desicionε	0.028	0.014	0.075	0.098	0.069	0.022	0.045	0.105	0.085	0.112
UTILIDAD DE (9	Planificar sus ac	0.060	0.029	0.079	0.124	0.038	0.042	0.043	0.094	0.106	0.130
UTILIDAD DE (10	Programar activ	0.045	0.008	0.062	0.113	0.027	0.029	0.035	0.089	0.081	0.102
UTILIDAD DE (11	Apegarse a su ε	0.111	0.026	0.115	0.172	0.065	0.067	0.042	0.084	0.090	0.161
UTILIDAD DE (12	Crear y/o fabric	0.027	-0.046	0.077	0.159	0.077	0.076	0.062	0.074	0.032	0.104
UTILIDAD DE (13	Administrar gan	0.039	-0.052	0.090	0.157	0.093	0.044	-0.007	0.068	0.076	0.098
UTILIDAD DE (14	Ahorrar y hacer	0.043	-0.014	0.095	0.161	0.058	0.032	0.025	0.058	0.064	0.104

ESCP-MAESTRO FAVC PRIMERO	-0.027	-0.014	-0.023	0.015	0.007	-0.012	0.042	0.028	0.006	0.002
ESCP-MAESTRO FAVC SEGUNDO	-0.011	0.028	-0.030	0.018	0.002	0.009	0.076	-0.008	0.014	0.021
ESCP-MAESTRO FAVC TERCERO	-0.018	0.000	-0.008	0.014	-0.078	-0.013	-0.038	-0.011	0.009	-0.026
ESCP-MAESTRO FAVC CUARTO	-0.019	-0.011	-0.036	-0.009	0.040	0.023	-0.037	0.015	-0.003	-0.010
ESCP-MAESTRO FAVC QUINTO	-0.011	0.013	0.047	0.029	-0.010	-0.022	0.013	-0.003	0.082	0.031
ESCP-MAESTRO FAVC SEXTO	-0.025	-0.031	0.002	-0.022	0.022	0.036	-0.030	0.046	0.019	0.003

ESCP-MAEFA\ a	Dedicaba todo €	0.044	0.044	-0.070	-0.001	-0.034	-0.019	0.039	0.020	0.045	0.020
ESCP-MAEFA\ b	Sabía de todas	0.046	-0.002	0.027	0.108	0.087	0.044	0.031	0.065	0.083	0.099
ESCP-MAEFA\ c	Trataba a todos	0.061	0.033	0.027	0.096	0.056	0.032	0.061	0.015	-0.005	0.075
ESCP-MAEFA\ d	Tenía una pacie	0.029	0.033	-0.023	0.038	-0.005	-0.004	0.090	0.045	0.025	0.049
ESCP-MAEFA\ e	Preparaba mate	0.030	0.037	0.015	0.005	0.007	-0.025	0.012	0.046	-0.013	0.025
ESCP-MAEFA\ f	Siempre estaba	0.014	0.019	0.032	0.055	0.050	0.002	0.080	0.006	-0.012	0.048
ESCP-MAEFA\ g	Pasaba a todos	-0.020	-0.035	-0.045	-0.058	-0.005	-0.035	0.002	0.027	-0.011	-0.039
ESCP-MAEFA\ h	Se quedaba a p	-0.080	-0.099	0.001	-0.026	-0.004	-0.022	-0.029	0.003	-0.017	-0.064
ESCP-MAEFA\ i	Faltaba mucho	-0.066	-0.078	-0.019	-0.069	-0.068	-0.020	-0.052	0.019	0.009	-0.072
ESCP-MAEFA\ j	Se iba a platicar	-0.064	-0.102	0.002	-0.078	-0.074	-0.041	-0.052	-0.023	0.015	-0.088

ESCS-MAESTRO FAVC INGLES	0.083	0.075	0.024	-0.006	0.046	0.007	-0.004	0.015	0.025	0.060
ESCS-MAESTRO FAVC QUÍMICA	0.041	0.027	-0.018	0.034	0.016	0.014	0.040	0.016	0.032	0.043
ESCS-MAESTRO FAVC HISTORIA	0.026	0.019	0.063	0.058	0.026	0.026	-0.007	0.029	-0.045	0.039
ESCS-MAESTRO FAVC F.C.E.	0.018	-0.002	0.026	0.039	0.042	0.019	0.014	0.021	0.011	0.037
ESCS-MAESTRO FAVC 2o GRADO	-0.004	0.022	-0.002	0.050	0.088	0.003	-0.010	-0.018	0.039	0.032
ESCS-MAESTRO FAVC ESPAÑOL	0.011	0.099	0.028	0.005	-0.018	0.020	0.006	-0.013	-0.024	0.031
ESCS-MAESTRO FAVC 1er GRADO	0.002	0.034	0.024	0.021	0.067	0.003	0.028	0.008	-0.040	0.027
ESCS-MAESTRO FAVC GEOGRAFIA	0.000	0.029	-0.051	0.008	0.022	0.023	0.069	0.037	-0.031	0.021
ESCS-MAESTRO FAVC TALLERES	0.007	-0.012	0.022	-0.002	0.060	-0.023	0.003	-0.001	0.051	0.019
ESCS-MAESTRO FAVC OTROS	0.015	-0.016	0.013	0.019	-0.002	-0.010	0.019	-0.009	0.049	0.016
ESCS-MAESTRO FAVC 3er GRADO	0.032	0.012	-0.006	0.002	-0.009	0.008	-0.035	0.043	-0.003	0.012
ESCS-MAESTRO FAVC FISICA	0.010	-0.065	-0.055	0.005	0.028	0.060	-0.010	0.024	0.006	-0.003
ESCS-MAESTRO FAVC BIOLOGIA	-0.011	-0.065	-0.071	0.018	0.013	0.039	0.026	-0.022	0.026	-0.015
ESCS-MAESTRO FAVC ARTÍSTICAS	-0.038	-0.031	0.013	0.002	-0.008	-0.033	-0.047	0.014	-0.034	-0.037
ESCS-MAESTRO FAVC MATEMÁTICAS	-0.019	-0.073	-0.022	-0.050	-0.060	-0.012	-0.004	0.007	0.012	-0.047
ESCS-MAESTRO FAVC EDUCACIÓN AI	-0.065	-0.047	0.036	-0.037	-0.101	-0.034	-0.050	0.052	0.004	-0.048
ESCS-MAESTRO FAVC EDUCACIÓN FÍ	-0.041	-0.103	-0.070	-0.030	-0.004	0.029	-0.010	0.009	-0.024	-0.057
ESCS-MAESTRO FAVC CULTURA DE L	-0.040	-0.064	-0.049	0.005	0.010	0.002	-0.029	-0.017	-0.073	-0.061
ESCS-MAESTRO FAVC TODAS	-0.096	-0.013	-0.059	-0.071	-0.029	-0.066	-0.038	-0.083	0.002	-0.095

ESCS-MAEFA\ a	Dedicaba todo €	0.025	0.049	0.020	0.007	-0.005	0.016	0.011	0.015	0.043	0.043
ESCS-MAEFA\ b	Sabía de todas	0.023	0.040	0.029	0.080	0.042	0.033	0.035	0.057	0.067	0.086
ESCS-MAEFA\ c	Trataba a todos	0.010	-0.018	-0.045	0.044	0.025	-0.007	0.007	-0.039	-0.001	-0.009
ESCS-MAEFA\ d	Tenía una pacie	0.001	0.026	-0.015	0.014	0.017	-0.008	0.000	-0.002	0.041	0.017
ESCS-MAEFA\ e	Preparaba mate	0.010	0.011	-0.063	-0.019	0.015	0.029	-0.025	0.003	-0.003	-0.007
ESCS-MAEFA\ f	Siempre estaba	0.010	0.035	0.005	0.008	0.041	0.044	-0.025	0.015	0.042	0.040
ESCS-MAEFA\ g	Pasaba a todos	-0.037	-0.023	-0.074	-0.041	-0.031	-0.054	-0.029	-0.027	0.005	-0.065
ESCS-MAEFA\ h	Se quedaba a p	-0.058	-0.045	-0.007	-0.035	0.040	0.050	-0.007	0.043	0.020	-0.002
ESCS-MAEFA\ i	Faltaba mucho	-0.054	-0.092	-0.058	-0.052	-0.005	-0.039	-0.041	0.014	-0.025	-0.079
ESCS-MAEFA\ j	Se iba a platicar	-0.047	-0.122	-0.026	-0.071	-0.029	0.011	-0.009	0.022	-0.012	-0.064

MOTIVACIÓN a	La atracción de	0.054	0.035	0.019	0.063	0.074	0.025	0.016	0.043	0.025	0.072
MOTIVACIÓN b	El interés por ar	0.054	0.057	0.020	0.075	0.083	0.040	0.019	0.004	0.030	0.080
MOTIVACIÓN c	El ejemplo de ur	0.016	-0.012	0.009	0.023	0.014	0.048	0.018	0.077	0.023	0.045
MOTIVACIÓN d	El ejemplo de ur	-0.037	-0.031	-0.095	-0.052	-0.067	-0.029	-0.040	0.022	0.018	-0.062
MOTIVACIÓN e	La insistencia di	-0.085	-0.063	-0.048	-0.047	-0.077	0.001	-0.054	-0.012	-0.025	-0.086
MOTIVACIÓN f	La insistencia di	-0.039	-0.061	0.046	0.035	0.017	0.014	-0.043	-0.017	0.013	-0.012
MOTIVACIÓN g	La posibilidad d	0.018	-0.029	-0.014	0.069	0.028	-0.013	-0.015	0.027	0.031	0.017
MOTIVACIÓN h	La inercia socia	-0.001	-0.013	0.018	0.021	-0.030	0.026	0.005	-0.045	0.040	0.006
MOTIVACIÓN i	La falta de otras	-0.075	-0.030	-0.068	-0.110	-0.109	-0.032	-0.063	-0.074	0.042	-0.102
MOTIVACIÓN j	Se aburría de nr	0.007	-0.029	0.022	0.059	0.022	0.021	0.011	0.016	0.040	0.032

PERSONA CON MAYOÍ PADRE		0.014	-0.013	-0.054	-0.011	0.031	0.072	-0.001	0.057	-0.036	0.011
PERSONA CON MAYOÍ MADRE		-0.011	0.031	0.053	0.064	0.063	0.021	0.039	0.018	0.001	0.055
PERSONA CON MAYOÍ HERMANOS		-0.002	-0.006	0.035	0.025	0.000	0.031	0.046	0.057	0.028	0.045
PERSONA CON MAYOÍ FAMILIA		-0.035	0.008	0.040	0.039	0.009	-0.034	-0.014	-0.011	0.010	0.001
PERSONA CON MAYOÍ ABUELOS		0.007	0.045	-0.041	0.017	-0.012	0.028	-0.012	0.015	0.021	0.019
PERSONA CON MAYOÍ TIOS		0.005	-0.003	0.008	0.057	-0.006	0.059	0.003	0.035	-0.036	0.025
PERSONA CON MAYOÍ PRIMOS		0.026	-0.013	-0.004	0.037	-0.048	0.015	-0.025	0.018	0.051	0.015
PERSONA CON MAYOÍ MAESTROS		-0.047	-0.064	-0.021	-0.009	-0.023	0.026	0.006	0.008	-0.029	-0.035
PERSONA CON MAYOÍ AMIGOS		0.024	0.003	0.051	0.030	0.017	-0.007	0.033	0.074	0.023	0.051
PERSONA CON MAYOÍ PAREJA		0.028	-0.016	0.046	-0.031	-0.004	0.021	0.089	0.030	0.031	0.041
PERSONA CON MAYOÍ AJENOS		0.009	-0.024	0.030	-0.040	-0.019	-0.024	-0.064	-0.001	0.015	-0.023

LO QUE LA PE A	Interés por sus	0.035	0.050	0.042	0.059	0.032	0.034	0.053	0.006	0.036	0.074
LO QUE LA PE B	Seguridad	0.063	0.053	0.071	0.087	0.127	0.057	0.049	0.007	0.017	0.107
LO QUE LA PE C	Protección	0.053	0.081	0.061	0.052	0.056	0.046	0.044	-0.007	0.033	0.090
LO QUE LA PE D	Carinño	0.048	0.084	0.100	0.077	0.053	-0.007	0.024	-0.002	0.061	0.094
LO QUE LA PE F	Capacidad de rr	0.020	0.020	-0.010	-0.005	0.001	0.031	0.041	-0.015	0.026	0.025
LO QUE LA PE E	Tiempo y pacier	0.070	0.026	0.077	0.099	0.029	0.051	0.073	0.019	0.015	0.095
LO QUE LA PE G	Capacidad de d	0.049	0.007	0.069	0.050	0.012	0.015	0.031	0.047	0.046	0.069
LO QUE LA PE H	Racionalidad	0.049	0.003	0.094	0.132	0.076	-0.004	0.070	0.077	0.053	0.109
LO QUE LA PE I	Fuerza para act	-0.002	-0.051	0.062	0.070	0.050	-0.001	0.060	0.032	0.046	0.049
LO QUE LA PE J	Coherencia en ε	0.093	0.001	0.119	0.157	0.087	0.017	0.064	0.066	0.050	0.131
LO QUE LA PERSONA ATENCIÓN		0.034	-0.008	0.039	0.057	0.021	0.027	0.042	0.010	0.050	0.055
LO QUE LA PERSONA AMISTAD		0.044	0.018	0.062	0.083	-0.004	0.050	0.045	0.090	-0.013	0.079
LO QUE LA PERSONA COMPRENSIÓN		0.004	0.036	0.019	0.076	0.013	0.039	0.055	0.029	0.006	0.058
LO QUE LA PERSONA AMOR		0.071	0.079	0.048	0.071	0.120	0.073	0.057	0.093	0.047	0.138
LO QUE LA PERSONA RESPETO		0.004	-0.011	0.001	-0.029	-0.005	0.013	0.005	0.030	-0.048	-0.009
LO QUE LA PERSONA LEALTAD		-0.005	-0.028	-0.057	-0.001	-0.047	0.000	-0.041	-0.053	-0.030	-0.055
LO QUE LA PERSONA EDUCACIÓN		0.043	0.036	0.081	0.055	0.033	0.072	0.076	0.058	-0.011	0.093
LO QUE LA PERSONA APOYO		0.022	0.005	-0.004	0.086	0.028	0.067	0.036	0.012	-0.014	0.047
LO QUE LA PERSONA DINERO		-0.003	0.000	0.058	0.047	0.061	0.006	0.011	0.046	0.005	0.045
LO QUE LA PERSONA TOLERANCIA		0.011	-0.021	0.010	0.028	-0.049	-0.007	0.012	0.052	0.027	0.014
LO QUE LA PERSONA VALORES		0.016	-0.010	-0.037	0.009	0.019	0.011	0.014	0.037	-0.030	0.004
LO QUE LA PERSONA ÁNIMO		-0.033	-0.033	0.005	-0.027	-0.022	0.007	0.024	0.037	-0.030	-0.016
LO QUE LA PERSONA CONFIANZA		0.011	0.017	-0.031	-0.014	-0.004	0.044	-0.005	0.041	-0.042	0.005
LO QUE LA PERSONA TIEMPO		-0.024	-0.030	-0.036	-0.025	0.021	0.042	0.004	0.010	-0.042	-0.020
LO QUE LA PERSONA CONSEJOS		0.017	0.011	0.050	0.052	0.071	0.081	-0.008	0.064	0.005	0.070
LO QUE LA PERSONA GRATITUD		-0.028	-0.033	0.020	-0.001	-0.030	0.018	0.035	0.007	-0.030	-0.010

ANEXO 5

DIFICULTAD POR REACTIVO

ASOCIACIÓN	CALCETINES-ZAPATOS	99.2%
ASOCIACIÓN	LENTESES-OJO	98.7%
ROMPECABEZAS	D	98.4%
ASOCIACIÓN	GATO-RATÓN	98.2%
ASOCIACIÓN	PEINE-CEPILLO	97.3%
SUSTANTIVO-ADJETIVO	AMABLE	97.3%
ASOCIACIÓN	TAMBOR-TROMPETA	97.1%
DELETREO 1	LLENOS	96.8%
DELETREO 1	HORAS	96.3%
DEF. PARTICULARES	COSECHA	95.9%
CONECTORES	COMO SI	95.7%
ASOCIACIÓN	SOL-LUNA	95.5%
ASOCIACIÓN	CASA-FAMILIA	94.5%
IDENTIFICACIÓN	ANTONIO	94.5%
DELETREO 1	HABLAR	93.7%
DELETREO 1	LLEGARON	93.7%
LECTURA 4	2	92.7%
IDENTIFICACIÓN	SIMON	92.0%
DELETREO 1	LLEGADO	92.0%
IDENTIFICACIÓN	JUAN	91.8%
LECTURA 1	3	91.0%
CONECTORES	CON EL PROPÓSITO DE QUE	89.1%
RAZONAMIENTO GMV	1977	89.1%
ROMPECABEZAS	A	89.1%
SUSTANTIVO A VERBO	CREER	88.5%
DELETREO 2	VESPERTINO	88.1%
DELETREO 2	HASTA	87.9%
LECTURA 3	3	87.8%
SUSTANTIVO-ADJETIVO	NATURAL	86.8%
IDENTIFICACIÓN	ROBERTO	86.6%
IDENTIFICACIÓN	JULIO	86.2%
DELETREO 3	HORMONAS	86.1%
DELETREO 2	INICIO	85.5%
LECTURA 2	3	85.1%
VERBO A ADJETIVO	PROFUNDO	85.1%
SUSTANTIVO A VERBO	PERDER	84.4%
DELETREO 3	VARIEDAD	84.0%
SUSTANTIVO A VERBO	SUGERIR	83.5%
LECTURA 4	4	83.4%
PRONOMBRES	PORQUE	83.2%
DELETREO 3	CIRCUITOS	83.0%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	QUÉ	81.6%
CONECTORES	A DIFERENCIA DE	81.4%
LECTURA 2	4	81.2%
CONECTORES	DONDE	80.8%
SUSTANTIVO A VERBO	CAUSAR	80.8%
LECTURA 2	2	80.7%
ADJETIVO A VERBO	AMPLIAR	79.9%

PRONOMBRES	MÁS	79.2%
DEF. CLASE	COSECHA	78.8%
SINÓNIMOS	IDEADO-INVENTADO	78.7%
CONSTRUCCIÓN 2	DE	78.6%
SUSTANTIVO-ADJETIVO	FRECUENTE	78.0%
SINÓNIMOS	PRESIONADO-OPRIMIDO	77.1%
DELETREO 1	ESTABÁMOS	76.8%
LECTURA 4	5	76.4%
LECTURA 1	2	76.3%
CONSTRUCCIÓN 2	LA ENERGIA CORPORAL	76.0%
SINÓNIMOS	DIBUJADO-DELINEADO	75.5%
ROMPECABEZAS	B	74.8%
VERBO A ADJETIVO	LIMPIO	74.2%
ADJETIVO A VERBO	SATISFECHO	73.9%
PRONOMBRES	CUAL	73.9%
ROMPECABEZAS	C	73.9%
SINÓNIMOS	ENCUBIERTO-OCULTO	73.9%
PRONOMBRES	ÉL	73.8%
CONSTRUCCIÓN 1	ALGUNAS PERTURBACIONES	73.4%
LECTURA 4	3	73.1%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	AVIÓN	73.0%
DELETREO 3	INDIVIDUO	72.8%
CONSTRUCCIÓN 1	PODRIA HABER	72.4%
SINÓNIMOS	DESPLAZADO-REMOVIDO	71.7%
CONTEXTOS	SOLUCIONABA-COMPLICACIONES	71.4%
DEF. CLASE	EQUIPO	71.2%
DELETREO 1	ESTACIÓN	70.7%
CONECTORES	UNA VEZ QUE	70.5%
LECTURA 3	4	70.3%
CONSTRUCCIÓN 1	ESTAS VACACIONES	70.3%
CONECTORES	A PESAR DE	70.0%
PRONOMBRES	CUÁNTO	70.0%
CONECTORES	CON EL PROPÓSITO DE	69.5%
CONSTRUCCIÓN 2	CONSUME	68.9%
DELETREO 3	NERVIOS	68.9%
DELETREO 2	EMERGENCIAS	68.7%
LECTURA 4	1	68.1%
PRONOMBRES	DONDE	68.1%
PROBLEMAS COGNITIVOS	R, y S, pero no T	68.0%
CONSTRUCCIÓN 2	UN ADULTO	67.8%
CONSTRUCCIÓN 2	EL CEREBRO	67.4%
DELETREO 3	HASTA	67.2%
LECTURA 1	1	66.9%
ANTÓNIMOS	ÁSPERO-TERSO	66.8%
CONSTRUCCIÓN 2	0.6	66.6%
PRONOMBRES	CÓMO	66.5%
PRONOMBRES	QUIÉN	66.5%
ADJETIVO-SUSTANTIVO	SENSIBILIDAD	66.1%
ADJETIVO A VERBO	CORREGIR	65.1%
CONTEXTOS	CAD VEZ MÁS AMPLIA-ABARCA	64.1%
DEF. PARTICULARES	FLEXIBILIDAD	62.7%
CONSTRUCCIÓN 2	DE	62.2%
LECTURA 1	5	62.1%
CONECTORES	A PESAR DE QUE	61.7%
SUSTANTIVO A VERBO	FLUCTUAR	60.8%

LECTURA 6	4	60.7%
DELETREO 2	SOLICITAMOS	60.5%
ADJETIVO A VERBO	SIMPATIZAR	60.4%
DEF. CLASE	FLEXIBILIDAD	60.4%
LECTURA 3	1	60.3%
ANTÓNIMOS	INCONCLUSO-TERMINADO	60.2%
DELETREO 2	SITUACION	60.1%
DELETREO 2	HACIÉNDOSE	59.9%
CONSTRUCCIÓN 1	CAMPISTAS	58.7%
ADJETIVO-SUSTANTIVO	RAPIDEZ	58.4%
LECTURA 5	4	58.4%
SUSTANTIVO A VERBO	HUMEDECER	58.4%
ANTÓNIMOS	REDUCIDO-INCREMENTADO	58.1%
DELETREO 1	IBA	58.1%
CONSTRUCCIÓN 1	DURANTE	57.7%
SUSTANTIVO-ADJETIVO	PRECAVIDO	57.6%
DEF. PARTICULARES	PSEUDÓNIMO	57.1%
CONECTORES	EN CUANTO	56.7%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	ALGÚN	54.9%
DEF. CLASE	PSEUDÓNIMO	54.9%
PROBLEMAS COGNITIVOS	VERDE, VERDE	54.7%
LECTURA 2	5	54.4%
DELETREO 2	CABINA	54.3%
SINÓNIMOS	IMPULSADO-PROMOVIDO	54.2%
DELETREO 1	VEZ	54.1%
DELETREO 3	INHIBEN	53.4%
LECTURA 6	1	53.4%
LECTURA 5	5	52.8%
ANALOGÍAS	EFICIENCIA-CAMPEÓN	52.2%
VERBO A SUSTANTIVO	DEBATE	51.9%
ADJETIVO-SUSTANTIVO	SIMPATIA	51.2%
VERBO A ADJETIVO	PERMANENTE	50.6%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	CRÓNICA	50.5%
ANALOGÍAS	PEDAGOGÍA-EDUCACIÓN	50.5%
CONSTRUCCIÓN 1	LA ZONA	50.3%
LECTURA 3	5	50.2%
CONSTRUCCIÓN 1	EN	49.9%
DEF. CLASE	INTERVALO	49.4%
SUSTANTIVO-ADJETIVO	SORPRENDEnte	49.3%
DELETREO 1	DIJIMOS	49.0%
DELETREO 2	RELEVO	48.5%
DELETREO 2	HAYAMOS	47.2%
VERBO A SUSTANTIVO	PENSAMIENTO	47.2%
CONSTRUCCIÓN 1	POR	46.9%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	ENCONTRÓ	46.4%
DELETREO 1	RELEVO	46.3%
ANTÓNIMOS	IMPULSIVO-REFLEXIVO	46.1%
ADJETIVO-SUSTANTIVO	COMPROMISO	45.9%
ANALOGÍAS	YARDA-LONGITUD	45.9%
ANTÓNIMOS	HOSTIL-AMIGABLE	45.4%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	NÚMERO	45.3%
DEF. PARTICULARES	INTERVALO	45.0%
LECTURA 2	1	43.9%
ADJETIVO A VERBO	SENSIBILIZAR	43.4%
CONSTRUCCIÓN 1	CAUSADAS	43.3%

LECTURA 6	5	43.1%
CONSTRUCCIÓN 2	20 Y 25%	42.4%
CONSTRUCCIÓN 2	UN BEBE	42.3%
DEF. PARTICULARES	RECURSO	42.3%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	CANSÓ	41.6%
CONSTRUCCIÓN 2	CONSUME SOLO	41.3%
DEF. PARTICULARES	EQUIPO	41.2%
DELETREO 3	SENSACION	40.8%
LECTURA 1	4	40.6%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	ESPERÓ	40.3%
ANTÓNIMOS	NOVEDOSO-CONOCIDO	40.0%
LECTURA 5	2	39.4%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ELECTRÓNICO	38.6%
DEF. PARTICULARES	DISPOSITIVO	38.5%
CONSTRUCCIÓN 1	DE	38.2%
SINÓNIMOS	SÉSIL-INMÓVIL	38.0%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ENVIÉ	36.7%
DELETREO 3	EXIGE	36.6%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	VEÍA	36.5%
CONSTRUCCIÓN 2	MIENTRAS QUE	36.1%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	SÉ	36.0%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	ESPERÓ	35.8%
CONSTRUCCIÓN 2	ENTRE	35.6%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	AGRADECERÍA	35.5%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	SONÓ	35.3%
ANALOGÍAS	POESÍA-ODA	35.0%
ANALOGÍAS	LICENCIA-AUTORIZACIÓN	34.4%
ACENTUACIÓN CON-SIN 1	IRÍA	34.1%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	VIAJARÁ	33.7%
CONSTRUCCIÓN 1	LA GRAN AFLUENCIA	33.1%
ADJETIVO A VERBO	EMBELLECER	32.9%
LECTURA 6	2	32.2%
LECTURA 3	2	31.5%
DEF. CLASE	ENSAYO	31.3%
VERBO A SUSTANTIVO	CONSUMO	30.9%
ADJETIVO-SUSTANTIVO	SATISFACCIÓN	30.7%
SINÓNIMOS	SUBLIMINAL-IMPERCEPTIBLE	30.6%
RAZONAMIENTO GMV	27%	30.2%
LECTURA 6	3	29.6%
DEF. PARTICULARES	PERSUASIÓN	29.4%
DEF. CLASE	DISPOSITIVO	29.3%
RAZONAMIENTO GMV	7	29.2%
CONSTRUCCIÓN 3	DE	29.0%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	CÉLULAS	28.9%
DEF. PARTICULARES	ENSAYO	28.6%
RAZONAMIENTO GMV	8 Y 4	28.5%
VERBO A SUSTANTIVO	PERTURBACIÓN	27.9%
CONSTRUCCIÓN 3	SE ORIGINA	27.2%
VERBO A ADJETIVO	CIRCUNDANTE	27.2%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	VIÁTICOS	26.9%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ENVÍO	26.8%
SINÓNIMOS	INFLUIDO-MODIFICADO	26.6%
CONSTRUCCIÓN 3	A PARTIR DE	25.6%
PRONOMBRES	QUÉ	25.4%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	MÁS	24.1%

ACENTUACIÓN CON-SIN 3	PAÍSES	24.1%
DEF. PARTICULARES	DELTA	24.1%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	SÍNTOMAS	24.0%
ANTÓNIMOS	COMPACTADO-DISGREGADO	24.0%
CONSTRUCCIÓN 2	EL	23.8%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	PREGUNTÁNDOLE	23.7%
SINÓNIMOS	CONSPICUO-NOTORIO	23.6%
CONTEXTOS	EL FRACASO-LA EFICACIA	22.7%
LECTURA 5	1	22.6%
DEF. CLASE	DELTA	22.2%
CONSTRUCCIÓN 3	AGUA	22.1%
CONSTRUCCIÓN 3	HIDRÓGENO	21.9%
CONSTRUCCIÓN 3	OXÍGENO	21.8%
CONSTRUCCIÓN 3	Y	21.6%
DEF. PARTICULARES	FALACIA	21.5%
CONSTRUCCIÓN 3	ATOMOS	21.1%
CONSTRUCCIÓN 2	DE	20.8%
VERBO A ADJETIVO	AMENAZANTE	20.3%
VERBO A ADJETIVO	DESEABLE	19.9%
ROBLEMAS ARGUMENTATIV	MENOS UTILIDAD	19.4%
ROBLEMAS ARGUMENTATIV	DEBILITARÍA MENOS	19.3%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	INFORMÁNDOLE	18.9%
ANTÓNIMOS	UBICUO-LOCALIZADO	18.7%
CONSTRUCCIÓN 3	DE	18.6%
DEF. CLASE	RECURSO	18.0%
VERBO A SUSTANTIVO	PERMANENCIA	17.8%
ADJETIVO-SUSTANTIVO	LONGITUD	17.3%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	SANGUÍNEO	16.7%
CONSTRUCCIÓN 3	ATRACCIÓN	16.5%
CONSTRUCCIÓN 3	SE JUNTAN INICIALMENTE	16.5%
CONSTRUCCIÓN 3	PEQUEÑOS GRUPOS	15.7%
RAZONAMIENTO GMV	1.9	15.7%
LECTURA 5	3	15.4%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	ATRAÍDAS	15.3%
DEF. CLASE	FALACIA	15.0%
DELETREO 2	HA	14.8%
CONTEXTOS	TRIVIAL-AMENAZADA	14.7%
ANTÓNIMOS	CONCATENADO-INCONEXO	14.4%
CONSTRUCCIÓN 2	,	14.3%
CONSTRUCCIÓN 3	MOLÉCULAS	14.1%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ESTÁ	13.4%
CONSTRUCCIÓN 3	COMO RESULTADO DE	13.2%
CONSTRUCCIÓN 3	FUERZA	13.2%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	ESTÁN	12.4%
ANTÓNIMOS	MITIGADO-ACENTUADO	12.3%
ROBLEMAS ARGUMENTATIV	MAS RAZONABLE	12.3%
ACENTUACIÓN CON-SIN 3	ESTÁN	11.1%
DEF. CLASE	PERSUASIÓN	10.9%
CONSTRUCCIÓN 3	NIEVE	9.7%
CONSTRUCCIÓN 3	DE	9.6%
CONSTRUCCIÓN 3	QUE	9.5%
CONSTRUCCIÓN 3	UN COPO	9.2%
DEF. CLASE	PARADIGMA	7.8%
DELETREO 1	HA	7.4%
CONSTRUCCIÓN 3	ENTRE	7.4%

DEF. PARTICULARES	PARADIGMA	6.7%
ACENTUACIÓN CON-SIN 2	ESTÁ	5.9%
PROBLEMAS ARGUMENTATIVOS	MÁS PARECIDO	4.8%
SUSTANTIVO-ADJETIVO	IRACUNDO	4.2%
CONSTRUCCIÓN 3	DE	4.2%
CONSTRUCCIÓN 3	EN	3.4%
DELETREO 3	HA	3.3%
VERBO A SUSTANTIVO	PRISA	2.6%

ANEXO 6

RASGOS SIGNIFICATIVOS

**263 RASGOS DE VIDA POSITIVA Y SIGNIFICATIVAMENTE RELACIONADOS
CON EL DESEMPEÑO GLOBAL EN EL EXAMEN DE ESPAÑOL**

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Paisaje</i>										
Ciudad de tamaño mediano			1	1	1					1
Urbano			1	1	1					1
<i>Ocupación</i>										
Maestros y profesionistas	1			1	1			1		1
<i>Nivel económico</i>										
Medio			1	1	1					1
<i>Estado de origen</i>										
Distrito Federal	1		1	1						1
<i>Alimentación</i>										
Leche	1		1	2	1					1
Frutas y/o legumbres	1		1	2	1			1		1
Huevo	1		1	1						1
Avena	1			1						1
<i>Régimen vigilia sueño</i>										
Frecuentemente siente que no ha dormido suficiente				1	1					1
Solo duerme en la noche, casi nunca duerme durante el día				1	1			1		1
Duerme con otras personas en la habitación, que también duermen			1	1						1
Sueña poco y casi no recuerda lo que soñó				1	1		1	1		1
Sueña a menudo, sueños largos y detallados				1	1					1
Tiene pesadillas pero pocas veces				1	1					1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Habla del jefe de familia</i>										
Contundente			1	1						1
<i>Estructura de las conversaciones en familia</i>										
A veces están de acuerdo y otras veces entran en polémica	1		1	1	1					1
En una polémica, aceptan evidencias aún cuando contradigan sus posturas			1	1	1					1
<i>Temas de las conversaciones en familia</i>										
Políticas gubernamentales con efecto nacional	1	1	1	1	1					1
Eventos familiares	1		1	1	1					1
Novedades relacionadas con el trabajo o con la empresa familiar			1	1	1					1
Destino(s) del dinero disponible (adquisiciones)				1						1
Catástrofes climáticas a nivel regional o local			1	1						1
Catástrofes climáticas a nivel mundial			1	1	1					1
<i>Orden en el interior de la casa</i>										
Libros y materia-les escolares cambiando de lugar según las necesidades										1
Orden regular. Algunas cosas fuera de su lugar.				1						1
Pulcritud				1						1
En ocasiones hay que invertir tiempo para encontrar algo				1						1
<i>Sonido en el ambiente</i>										
Música de cualquier tipo										1
<i>Actitudes hacia música</i>										
Algunos miembros de la familia cantan pero sólo cuando están distraídos			1	1	1					1
Algún miembro de la familia se sabe todas las letras de las canciones	1		1	1	1					1
Algún miembro de la familia toca bien un instrumento musical			1	1						1
<i>Sitios frecuentes</i>										
Plaza	1									1
Café internet										1
<i>Actividades frecuentes</i>										
Va al cine con sus amigos y amigas	1		1	1	1			1		1
Navega en Internet	1		1	1	1					1
<i>Desplazamientos</i>										
Viajes a otros estados de nuestro país, vecinos a su estado de origen			1	1				1		1
Desplazamientos dentro de su estado de origen				1						1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Actividades de leer en la familia</i>										
Revistas de moda y variedades	1		1	1	1					1
La sección de política en el periódico	1		1	1						1
Novelas			1	1	1			1		1
Temas de ciencia o tecnología	1		1	1	1					1
Temas históricos	1		1	1						1
Poesía			1	1						1
Revistas de política	1		1	1				1		1
La sección de sociales en el periódico	1									1
La sección deportiva en el periódico	1									1
<i>Actividades de escucharen la familia</i>										
Rock de los 60's en adelante	1		1	1	1			1		1
Música romántica	1		1	1						1
Música tropical o rítmica	1			1						1
<i>Actividades de escribir en la familia</i>										
Poemas			1	1						1
<i>Conversar familia</i>										
Chatear en Internet	1		1	1						1
Por el teléfono	1			1						1
Con amigos					1					1
Con otros miembros de la familia				1						1
<i>Actividades de ver en la televisión en la familia</i>										
Documentales sobre el planeta tierra	1		1	1	1			1		1
Documentales históricos	1		1	1	1					1
Documentales de la vida silvestre			1	1	1			1		1
Películas	1			1	1					1
Documentales sobre el universo	1		1	1	1					1
Noticieros										1
<i>Otras actividades en la familia</i>										
Hacer la tarea de la escuela			1	1						1
Navegar en Internet				1						1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Frecuencia y preferencia por actividades de leer en el sujeto</i>										
Novelas	1	1	1	1	1					1
Poesía	1	1	1	1	1		1			1
Revistas de moda y variedades	1		1	1	1		1			1
Temas de ciencia o tecnología	1		1	1	1					1
Historias cortas o cuentos	1			1	1		1			1
La sección de sociales en el periódico	1			1	1					1
Novelas ilustradas	1		1	1	1					1
La sección de política en el periódico	1		1	1	1					1
Temas históricos				1						1
Revistas de política	1			1						1
<i>Frecuencia y preferencia por actividades de escuchar en el sujeto</i>										
Rock de los 60's en adelante	1		1	1	1			1		1
Música actual	1			1	1					1
Música romántica	1			1			1			1
Música tropical o rítmica							1			1
<i>Frecuencia y preferencia por actividades de escribir en el sujeto</i>										
Poemas			1	1						1
Cuentos o novelas	1		1	1	1					1
<i>Frecuencia y preferencia por actividades de conversaren el sujeto</i>										
Chatear en Internet	1		1	1	1		1	1		1
Por el teléfono	1		1	1	1		1			1
Con otros miembros de la familia	1		1	1	1			1		1
Con amigos	1			1	1			1		1
<i>Frecuencia y preferencia por actividades de ver en la televisión en el sujeto</i>										
Películas	1		1	1	1					1
Documentales históricos	1		1	1	1					1
Documentales de la vida silvestre				1	1					1
Documentales sobre el planeta tierra				1	1					1
Programas musicales	1			1	1					1
Noticieros				1						1
Documentales sobre el universo				1	1					1
<i>Frecuencia y preferencia por otras actividades en el sujeto</i>										
Navegar en Internet	1		1	1	1					1
Hacer la tarea de la escuela			1	1	1					1
Tocar un instrumento musical				1						1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Materiales impresos en la casa</i>										
Novelas	1		1	1	1			1		1
Revistas de variedades	1		1	1	1			1		1
Libros de temas científicos	1		1	1	1			1		1
Libros de poesía	1		1	1	1					1
Enciclopedias	1		1	1	1					1
Revistas de ciencia	1		1	1	1				1	1
Revistas sociológicas, históricas o políticas	1		1	1	1					1
Periódicos de secciones múltiples				1	1					1
Cuentos cortos			1	1	1			1		1
Diccionarios	1		1	1	1					1
Revistas literarias	1		1	1	1					1
Libros de cuentos infantiles				1	1					1
<i>Preferencia por materiales impresos en el sujeto</i>										
Novelas	1	1	1	1	1					1
Revistas de variedades	1			1						1
Libros de temas científicos				1						1
Cuentos cortos				1						1
Revistas literarias				1						1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
Ubicación de la escuela primaria										
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio	1		1	1				1		1
Infraestructura y facilidades de la escuela primaria										
Tienda de alimentos y bebidas				1	1					1
Cada grupo académico con su propio salón				1						1
Varias canchas deportivas				1						1
Lockers para los estudiantes				1	1					1
Cafetería					1					1
Actividades realizadas en la primaria										
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo	1		1	1	1			1		1
Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	1	1	1	1						1
Toma de dictados	1		1	1	1			1	1	1
Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	1		1	1			1			1
Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	1			1	1					1
Excursiones a sitios de interés del estado, de pasadía			1	1						1
Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales			1	1						1
Elaboración de mapas mundiales	1		1							1
Elaboración de mapas nacionales	1		1	1						1
Elaboración de mapas locales	1						1			1
Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales			1	1						1
Excursiones a sitios de interés de la localidad, de pasadía				1						1
Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas										1
Creación de piezas artesanales (bordado, costura, tallado, escultura, etc.)										1
Relación del sujeto con la escuela primaria										
En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua			1	1	1					1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
Ubicación de la escuela secundaria										
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico medio	1		1							1
Infraestructura y facilidades de la escuela secundaria										
Salones - talleres para el aprendizaje de habilidades técnicas			1	1	1					1
Tienda de alimentos preparados y bebidas				1						1
Varios grupos académicos por grado				1						1
Grupos identificados por número y grado				1						1
Salones amplios, bien iluminados, protegidos contra el frío o el calor excesivos				1						1
Actividades realizadas en la secundaria										
Creación de composiciones escritas sobre temas nacionales o mundiales	1		1	1	1			1		1
Creación de composiciones escritas sobre temas locales o familiares	1		1	1	1					1
Exposiciones verbales sobre temas nacionales o mundiales	1		1	1	1					1
Salidas a museos, ferias artesanales o sitios de interés productivo				1	1					1
Lectura de pasajes de los libros de texto en el salón de clases	1			1						1
Ejecución de instrumentos musicales			1	1	1					1
Lectura de textos científicos	1									1
Elaboración de mapas mundiales	1			1	1					1
Resolución de problemas usando fórmulas matemáticas	1									1
Elaboración de mapas nacionales				1	1					1
Lectura de textos literarios (cuentos, novelas, poesía)	1			1						1
Exposiciones verbales sobre temas locales o familiares	1			1						1
Relación del sujeto con la escuela secundaria										
En la escuela se sentía a sus anchas, como si fuera su lugar, como pez en el agua			1	1						1
La escuela debía cubrir un turno vespertino y los estudiantes del turno matutino debían salir rápidamente	1		1	1	1					1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Familia como sitio de adquisición de segregados de conocimiento y habilidad</i>										
Leer			1	1	1					1
Escribir			1	1	1					1
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos			1	1						1
Apegarse a su programación			1	1						1
Planificar sus actividades para lograr fines			1	1						1
Tomar posiciones ideológicas			1							1
Reflexionar sobre asuntos éticos			1							1
<i>El ambiente como sitio de adquisición de segregados de conocimiento y habilidad</i>										
Diferencias entre plantas y animales			1	1						1
<i>La primaria como sitio de adquisición de segregados de conocimiento y habilidad</i>										
Los mapas nacionales	1	1	1	1	1					2
Los mapas mundiales	1	1	1	1	1		1			1
Los mapas regionales			1	1	1					1
Diferencias entre plantas y animales				1	1			1		1
Relaciones ecológicas				1						1
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos			1	1						1
Los mapas locales							1			1
Construir la demostración de un hecho o un evento			1	1	1					1
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.					1					1
Historia del universo y del planeta	1	1								1
Relatar por escrito										1
La información										1
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo					1					1
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación				1						1
La gravedad				1						1
Los organismos		1			1					1
La evolución de la vida										1
La salud										1
La evolución e historia del hombre		1								1
El tiempo			1	1						1
La estructura del planeta Tierra y sus componentes										1
Masa, peso, y estados de la materia										1
<i>La secundaria como sitio de adquisición de segregados de conocimiento y habilidad</i>										
El vacío				1						1
<i>Edad de adquisición de segregados de conocimiento y habilidad</i>										
Relaciones ecológicas					1					1
El vacío				1						1
Ahorrar y hacer crecer los ahorros				1						1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Preferencia del sujeto por segregados de conocimiento y habilidad</i>										
Relaciones ecológicas	1			1	1					1
Leer			1	1	1					1
Escribir	1		1	1	1					1
Las relaciones sociales	1			1	1					1
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo				1						1
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación				1	1					1
La información	1			1						1
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo				1						1
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	1		1	1	1					1
Evaluar su propio comportamiento										1
Reflexionar sobre asuntos éticos										1
<i>Consideración del sujeto sobre la utilidad de segregados de conocimiento y habilidad</i>										
La información	1		1	1						1
Apegarse a su programación	1		1	1						1
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	1		1	1						1
Reflexionar sobre asuntos éticos				1					1	1
Planificar sus actividades para lograr fines				1					1	1
Evaluar su propio comportamiento			1							1
Tomar decisiones								1		1
Crear y/o fabricar objetos para vender				1						1
Ahorrar y hacer crecer los ahorros				1						1
Tomar posiciones ideológicas			1	1						1
Programar actividades				1						1

270 RASGOS DE VIDA NEGATIVAMENTE CORRELACIONADOS CON EL DESEMPEÑO GLOBAL EN EL EXAMEN DE ESPAÑOL

RASGO	DELETREO	AGENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Paisaje</i>										
Rural	-1		-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Caserío o pueblo pequeño	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Estado de origen</i>										
Veracruz			-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Puebla	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
Oaxaca	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Chiapas	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
<i>Ocupación</i>										
Empleados y artesanos bajos	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
Agricultores	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Nivel económico</i>										
Bajo		-1	-1			-1	-1			-1
<i>Número de personas en casa</i>										
9 y 10	-1	-1		-1		-1	-1		-1	-1
1 y 2	-1	-1	-1		-1		-1			-1
13 y 14	-1		-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
15 y 16	-1		-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
19 y 20			-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Número de hermano</i>										
4°				-1	-1			-1	-1	-1
3°	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
6°<	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1			-1
<i>Alimentación</i>										
Complejos vitamínicos			-1	-1	-1			-1	-1	-1
Carne de cerdo	-1	-1	-1				-1			-1
<i>Régimen vigilia sueño</i>										
Se duerme como a las 11 p.m. y despierta como a las 7 a.m.				-1	-1	-1		-1		-1
Se duerme después de las 11 p.m. y despierta a las 7 a.m.	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1
Nunca sueña		-1	-1				-1	-1		-1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Habla del jefe de familia</i>										
Autoritaria	-1	-1							-1	-1
Infrecuente	-1	-1			-1		-1			-1
Escasa	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1
<i>Ocurrencia de pláticas en familia</i>										
Cuando coinciden en la casa	-1	-1			-1					-1
Cuando no están viendo televisión	-1	-1	-1	-1	-1-1	-1		-1	-1	-1
Casi nunca	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1			-1
Con poca frecuencia	-1	-1	-1	-1	-1			-1		-1
Sólo cuando el tema es importante	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1
En tiempos definidos para ello	-1	-1	-1	-1	-1	-1			-1	-1
<i>Estructura de pláticas en familia</i>										
Participan por turnos brindando información nueva, interesan-te y coherente con el tema	-1	-1	-1		-1				-1	-1
El jefe de familia domina la plática mostrándose autoritario mientras los demás guardan silencio	-1	-1		-1	-1			-1		-1
Los miembros más jóvenes de la familia no participan en las pláticas	-1		-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Dejan de hablar del tema durante un tiempo después de que uno impone su opinión	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
La pláticas siempre terminan en opiniones impuestas por un integrante y los demás ceden	-1	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Parlamentarización en la toma de decisiones en la familia</i>										
En reuniones familia-res ordenadas o en momentos convenientes todos los miembros de la familia aportan y discuten alternativas de solución	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
La familia pone en práctica la decisión mostrando respeto y obediencia	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
El jefe de familia toma finalmente una decisión y la comunica al resto de la familia.	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
El jefe de familia y los hermanos (varones) mayores discuten y toman una decisión	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Temas frecuentes en las pláticas en familia</i>										
*ÉTICOS			-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
Avances en las telenovelas			-1	-1			-1	-1	-1	-1
Problemas de abastecimiento de agua a nivel local	-1		-1		-1		-1	-1		-1
EMPÁTICOS	-1			-1		-1	-1	-1	-1	-1
Partidos deportivos locales	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Eventos en la vida de vecinos	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Sonido en el ambiente</i>										
Diálogos violentos entre miembros de la familia o actores en la T.V.	-1			-1	-1	-1	-1			-1
Música de actualidad sonando con volumen fuerte		-1			-1		-1		-1	-1
La voz de algún miembro mayor de la familia explicando algo con volumen medio a bajo	-1	-1	-1	-1	-1				-1	-1
Silencio		-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Actitud hacia la música</i>										
Cuando una música está sonando tienden a escucharla atentamente		-1			-1	-1	-1	-1	-1	-1
Prefieren un buen ritmo a una buena letra	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1		-1
<i>Ocurrencia de escuchar música</i>										
Cuando no pueden ver televisión		-1	-1	-1	-1				-1	-1
Todo el tiempo, una sola música sonando	-1	-1	-1	-1		-1			-1	-1
<i>Rasgos importantes de la música</i>										
La armonía									-1	
El grupo musical									-1	
La complejidad	-1	-1			-1				-1	
El tipo regional	-1	-1					-1		-1	
El volumen				-1				-1	-1	

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Sitios frecuentes</i>										
Libre semi-urbano	-1		-1			-1		-1	-1	-1
Sitios deportivos		-1	-1	-1		-1	-1			-1
Iglesia			-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1
Llano o terreno con pasto		-1	-1	-1		-1	-1	-1		-1
Libre rural	-1		-1	-1				-1	-1	-1
Calle	-1	-1	-1	-1	-1			-1	-1	-1
Estación de auto-buses		-1			-1	-1	-1		-1	-1
Pescadería	-1	-1	-1	-1	-1				-1	-1
Mina	-1	-1	-1	-1	-1			-1	-1	-1
Huerta	-1	-1	-1	-1	-1			-1	-1	-1
Esquina	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Campos de cultivo	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
<i>Actividades frecuentes</i>										
Pasa el tiempo de aquí para allá por la calle sin hacer algo realmente		-1				-1	-1	-1		-1
Juega a las maquinitas	-1	-1	-1	-1			-1	-1		-1
Ayuda a los adultos en las tareas agrícolas o en el negocio familiar	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1		-1
Nada en la playa o en el río o en una presa o en un deportivo	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Juega futbol llanero o algún practica algún deporte	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
<i>Desplazamientos</i>										
Ningún desplazamiento más allá de su vecindario inmediato		-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
Escuela primaria										
Ubicación										
Una ciudad de tamaño mediano , en una zona de nivel económico bajo						-1	-1	-1	-1	-1
Una ciudad de tamaño mediano en una zona de nivel económico alto	-1	-1			-1	-1	-1	-1	-1	-1
Una ciudad de gran tamaño en una zona de nivel económico bajo	-1	-1			-1	-1			-1	-1
Un pueblo de tamaño regular	-1		-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Un pueblo pequeño	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1
Infraestructura y facilidades de la escuela primaria										
Baños insuficientes, siempre sucios	-1	-1			-1			-1		-1
Un solo patio pequeño	-1	-1		-1	-1	-1		-1	-1	-1
Un grupo y un salón por grado	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Biblioteca sólo para libros en préstamo	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Salones con piso de cemento y techo de lámina, calurosos en verano, fríos en invierno, ruidosos cuando llueve	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Actividades en la escuela primaria										
Construcción de estructuras eléctricas	-1	-1			-1	-1		-1		-1
Repetición de palabras escritas para aprender su ortografía	-1	-1			-1	-1		-1		-1
Relación del sujeto con la escuela primaria										
Se juntaban por las tardes en la escuela para ensayar bailables o presentaciones de alguna celebración local o nacional (día de las madres, día del maestro, día del santo patrono etc.)			-1	-1		-1	-1	-1		-1
Todo lo que recuerda de la escuela le resulta ajeno o desagradable	-1	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Llegaba a la escuela apenas puntual siempre arriesgando a llegar tarde y salía corriendo en cuanto tocaba la campana de salida	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
No recuerda nada positivo o agradable que la escuela le hubiera brindado	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Adquisición de conocimientos y habilidades en la familia</i>										
El vacío	-1	-1		-1	-1		-1			-1
Gérmenes patógenos	-1	-1	-1					-1	-1	-1
El sonido		-1						-1	-1	-1
Movimiento, fuerza y velocidad	-1	-1		-1				-1	-1	-1
Diferencias entre plantas y animales	-1	-1				-1		-1	-1	-1
Los mapas nacionales	-1	-1		-1	-1			-1		-1
Los organismos	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1		-1
Relatar por escrito			-1	-1		-1	-1	-1	-1	-1
Masa, peso, y estados de la materia	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Los mapas mundiales	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1		-1
La gravedad	-1	-1	-1		-1		-1		-1	-1
La luz	-1	-1		-1			-1	-1	-1	-1
La electricidad	-1	-1		-1			-1	-1	-1	-1
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación	-1	-1	-1		-1		-1		-1	-1
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos	-1	-1	-1			-1	-1	-1		-1
<i>Adquisición de conocimientos y habilidades en el ambiente</i>										
El tiempo	-1	-1		-1		-1	-1			-1
El sonido		-1		-1		-1	-1			-1
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.			-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Historia del universo y del planeta						-1	-1			-1
La luz	-1	-1				-1	-1			-1
Leer	-1	-1		-1	-1	-1				-1
La evolución de la vida	-1	-1		-1		-1	-1		-1	-1
Multiplicar		-1	-1	-1	-1					-1
Los mapas nacionales		-1				-1	-1	-1	-1	-1
Los organismos	-1	-1		-1		-1	-1		-1	-1
Relaciones ecológicas	-1	-1		-1		-1	-1			-1
Dividir	-1	-1		-1	-1	-1			-1	-1
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	-1		-1	-1		-1		-1	-1	-1
Diferenciar entre hechos químicos y hechos físicos	-1	-1		-1			-1	-1		-1
Relatar por escrito	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Evaluar el comportamiento de los demás	-1	-1			-1	-1	-1	-1		-1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Adquisición de conocimientos y habilidades en la primaria</i>										
El vacío	-1			-1	-1		-1		-1	-1
Sumar y restar			-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1
Escribir	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Leer	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Evaluar su propio comportamiento			-1				-1	-1		-1
Tomar decisiones			-1	-1	-1			-1		-1
Evaluar el comportamiento de los demás	-1	-1	-1			-1	-1	-1		-1
Compartir espacios con compañeros/as	-1			-1	-1	-1	-1	-1		-1
Ahorrar y hacer crecer los ahorros	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1
Administrar ganancias obtenidas de actividades productivas	-1	-1	-1	-1		-1	-1		-1	-1
Trabajar en equipo	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1

RASGO	DELETREO	ACENTUACIÓN	DERIVACIÓN	LÉXICO	LECTURA	CONSTRUCCIÓN	COHESIÓN	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO GMV	DESEMPEÑO GLOBAL
<i>Adquisición de conocimientos y habilidades en la secundaria</i>										
El tiempo		-1	-1				-1	-1	-1	-1
Relaciones ecológicas		-1	-1	-1				-1	-1	-1
Escribir				-1	-1	-1		-1		-1
Leer	-1				-1	-1		-1		-1
Los organismos	-1	-1			-1				-1	-1
Masa, peso, y estados de la materia	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1		-1
Investigar un evento y dar cuenta de tal investigación			-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
La evolución de la vida	-1	-1	-1	-1	-1		-1		-1	-1
La gravedad	-1		-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Sumar y restar	-1			-1	-1	-1	-1	-1		-1
La evolución e historia del hombre	-1	-1	-1	-1	-1		-1			-1
La salud	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
La información	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Los fenómenos meteorológicos o atmosféricos como lluvia, nubes, radiación solar	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
Historia del universo y del planeta	-1	-1	-1	-1	-1		-1		-1	-1
Estructuras astronómicas como galaxias, estrellas, planetas, etc.	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1
Relatar verbalmente la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
La estructura del planeta Tierra y sus componentes (polos, continentes, océanos, mares, meridianos, paralelos)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1
Multiplicar	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1
Construir la demostración de un hecho o un evento	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Relatar por escrito la vida de una persona o de un personaje histórico, la vida cotidiana de la familia o del pueblo	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1
Diferencias entre plantas y animales	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1	-1
El planeta Tierra, su forma, su ubicación en el universo	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Los mapas mundiales	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Dividir	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Los mapas locales	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Los mapas regionales	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Los mapas nacionales	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Tomar posiciones ideológicas				-1		-1	-1	-1	-1	-1
Evaluar su propio comportamiento			-1	-1	-1			-1	-1	-1
Hacerse preguntas sobre elementos de la realidad que le parecen enigmáticos	-1	-1	-1		-1	-1		-1	-1	-1
Reflexionar sobre asuntos éticos	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1		-1
Evaluar el comportamiento de los demás	-1		-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Programar actividades			-1	-1	-1		-1		-1	-1
Planificar sus actividades para lograr fines			-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Compartir espacios con compañeros/as		-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1
Tomar decisiones	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Trabajar en equipo	-1	-1	-1	-1	-1	-1		-1	-1	-1

