

Núm. 78 (Primavera 2025)
ISSN 2386-4753



Configuración interna del léxico disponible en escolares de Gran Canaria: *La escuela: muebles y materiales**

Internal configuration of the available lexicon in schoolchildren from Gran Canaria: *The school: furniture and materials*

Marta Samper Hernández 
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
marta.samper@ulpgc.es

Data de recepció: 15/09/2024
Data d'acceptació: 11/12/2024
Data de publicació: 04/04/2025

Inmaculada Medina Peñate 
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
imedpen@canariaseducacion.es

Resumen

El propósito de este artículo es presentar un análisis de las redes semánticas encontradas en el léxico disponible que 320 escolares grancanarios aportan en torno al ámbito *La escuela: muebles y materiales*. Se pretende, especialmente, determinar la estructura general del vocabulario actualizado —atendiendo a las agrupaciones entre nodos y al tipo de relaciones que resultan más frecuentes— y si esta va modificándose conforme avanza el nivel de escolaridad. La muestra está compuesta por estudiantes de 3.º y 5.º de primaria y 1.º y 3.º de ESO, pertenecientes a dos niveles socioculturales extremos. Para el análisis de las redes semánticas se ha utilizado el *software* informático LexPro, creado en el marco del proyecto Dispogram. Los vocablos actualizados por los sujetos se agrupan en torno a dos ejes fundamentales (muebles y materiales) y se relacionan entre sí sobre todo mediante el mecanismo de asociación funcional. Se constata también la evolución de las redes a través de los cursos escolares.

Palabras clave: disponibilidad léxica, redes semánticas, psicolingüística, lingüística aplicada, escolares, LexPro.

Abstract

The aim of this paper is to present an analysis of the semantic networks found in the available lexicon provided by 320 schoolchildren from Gran Canaria around the domain *School: furniture and materials*. The main objective is to determine the general structure of the updated vocabulary —considering the clusters of nodes and the type

(*) Esta investigación forma parte del Proyecto *Estudio de los condicionantes sociales del español actual en Las Palmas de Gran Canaria y Sevilla nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones* (Ref.: PID2023-148371NB-C44), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y la AEI, y cofinanciado por la UE.



of relationships that are most frequent— and whether this structure changes as the educational level increases. The sample is composed of students in 3rd and 5th grades of primary school and 1st and 3rd grades of secondary school, belonging to two extreme socio-cultural levels. For the analysis of semantic networks, the LexPro computer software, created within the framework of the Dispogram project, was used. The words updated by the respondents are grouped around two fundamental axes (furniture and materials) and are related to each other mainly through the mechanism of functional association. The evolution of the networks over the school years is also observed.

Keywords: lexical availability, semantic networks, psycholinguistics, applied linguistics, schoolchildren, LexPro.

Com citar: Samper Hernández, Marta & Medina Peñate, Inmaculada (2025). Configuración interna del léxico disponible en escolares de Gran Canaria: *La escuela: muebles y materiales*. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 78, 75-103. <https://doi.org/10.7203/caplletra.78.30266>

1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad léxica es una línea de investigación que tiene su origen en Francia hace ya setenta y cinco años con los trabajos de Gougenheim, Michéa, Sauvageot y Rivenc (1954, 1967), pero que alcanza su máximo desarrollo dentro del mundo hispánico a partir de los años 90 del pasado siglo, cuando López Morales crea e impulsa el *Proyecto panhispánico de estudio coordinado del léxico disponible* (PPHDL). En los inicios de esta ingente empresa participaron varios equipos, procedentes de diferentes comunidades, entre los que se encontraba el de Las Palmas de Gran Canaria, encabezado por Samper Padilla. A partir de entonces, los investigadores gran-canarios se han ocupado sin descanso del estudio del léxico disponible de distintas muestras: estudiantes preuniversitarios (Samper Padilla & Hernández Cabrera, 1997), en consonancia con los objetivos del PPHDL; escolares de diferentes cursos de primaria y secundaria (Samper Hernández, 2009); hablantes adultos (Cruz, 2016), o individuos de diferentes sexos, edades y niveles socioculturales, distribuidos mediante cuotas con afijación uniforme (Medina, 2018). Los numerosos trabajos que se han publicado no se han limitado, además, a una sola perspectiva, sino que se han centrado en aspectos diversos, como, por ejemplo, la elaboración de unos criterios de edición comunes a los equipos del proyecto (Samper Padilla, 1998), el análisis de los dialectalismos (Hernández Cabrera & Samper Padilla, 2007; Samper Hernández, 2005; Cruz, 2022), el estudio de los anglicismos (Samper Hernández, 2012) o los aspectos sociolingüísticos de este vocabulario (Medina, 2023). Hasta hace muy poco, no obstante, las investigaciones sobre los corpus recogidos en Gran Canaria no se habían adentrado en cuestiones psicolingüísticas, más allá de la atención prestada al índice de cohesión de los diferentes centros de interés a partir de la fórmula propuesta por Echeverría y sus colaboradores de la Universidad de Concepción (1987). Solo recientemente, Medina y Samper Hernández (2025) han dedicado un estudio específico a la configuración semántica del centro de interés *Partes del cuerpo* en los escolares de Gran Canaria. Se trata de un trabajo que tiene la pretensión de abrir el camino de estas investigaciones en el territorio insular, siguiendo la senda inaugurada por Hernández Muñoz en 2006 —cuando esta autora desarrolla los fundamentos cognitivos del léxico disponible— y secundada por un gran número de especialistas en los años posteriores.

La intención del presente artículo es continuar con la indagación iniciada en Medina y Samper Hernández (2024, en prensa) sobre las redes semánticas que se encuentran en el léxico disponible de 320 escolares grancanarios, atendiendo tanto a su configuración general como a la evolución que se produce a medida que se avanza en el nivel educativo (y la edad) de los estudiantes. Para ello, nos centraremos en un ámbito léxico, *La escuela: muebles y materiales*, que —aunque se presenta también como un centro inclusivo (Hernández Muñoz, 2006, p. 151)— se aleja en buena medida de *Partes del cuerpo* en cuanto a su propia naturaleza y al tipo de asociaciones que favorece (véase el apartado 2), lo que nos permitirá llegar a conclusiones complementarias y mutuamente enriquecedoras.

Las preguntas concretas que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Cómo se estructura el léxico relacionado con la escuela en la mente de los niños de primaria y secundaria? ¿Cuáles son las agrupaciones principales y qué tipo de relaciones resultan más frecuentes?
- ¿De qué manera va modificándose la estructura del campo semántico a medida que se avanza en el nivel de escolaridad? ¿Cambia el tipo de relaciones entre los nodos o el número de agrupaciones que se establecen?
- A partir de la confrontación con otros trabajos que profundizan en el mismo ámbito semántico, ¿se observa alguna influencia del nombre del centro de interés, dependiendo de la alusión explícita (o no) a los muebles y materiales que se encuentran en la escuela?

Las respuestas a estas preguntas deben basarse, necesariamente, en algunos datos previos a los que atenderemos en la primera parte del análisis, correspondientes todos ellos a la evolución de la cantidad y las características del léxico a lo largo de las diferentes etapas educativas preuniversitarias. Esperamos, con estas nuevas aportaciones, dar un paso más en el conocimiento sobre los procesos cognitivos que se producen cuando los hablantes —en este caso, grancanarios— reaccionan ante un estímulo semántico determinado.

2. ASPECTOS TEÓRICOS Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Como es sabido, se habla de *léxico disponible* cuando se hace referencia a aquellos términos que, sin ser necesariamente frecuentes, se activan en la mente de los hablantes cuando la conversación gira en torno a un tema determinado. Para lograr dicha activación de manera controlada, se recurre a una serie de estímulos, los llamados *centros de interés*, que desencadenan una cascada de unidades léxicas relacionadas directa o indirectamente con el estímulo de que se trate, y vinculadas unas con otras a través de diversos mecanismos semánticos y asociativos. El léxico disponible está conformado, en su mayoría, por elementos pertenecientes a la categoría de los sustantivos, aunque también aparecen algunos adjetivos y verbos, sobre todo en ciertos centros de interés concretos, como pueden ser *Cualidades* o *Trabajos del campo y del jardín*, respectivamente.

Las encuestas de disponibilidad léxica constituyen, por tanto, una herramienta idónea para la detección de comportamientos asociativos habituales entre diferentes vocablos y, de hecho, no

se emplean solamente «en el ámbito lingüístico, sino también en el de la psicología cognitiva, para crear a partir de ellas modelos del lexicón mental de los hablantes de una determinada lengua» (Hernández Muñoz & Tomé, 2017, p. 100). Dentro de los estudios lingüísticos, el interés por indagar en este tipo de aspectos ha llevado, por ejemplo, a la elaboración de un índice de cohesión (Echeverría et al., 1987) que informa sobre el carácter compacto o difuso de los diferentes centros de interés a partir de la relación que existe entre el promedio de respuestas por sujeto y la cantidad total de unidades diferentes (vocablos) del ámbito léxico en cuestión; también se han explorado otras cuestiones, como, entre otras, la organización mental del lexicón (Galoso, 1997) o los mecanismos de activación del vocabulario disponible (Paredes, 2006).

Cuando se trata sobre los aspectos psicolingüísticos de la disponibilidad léxica, se debe aludir necesariamente a ciertos trabajos que suponen un avance fundamental en este ámbito de la investigación: uno de ellos —el primero en el tiempo— es, sin duda, el realizado por Hernández Muñoz (2006), quien se propone llegar a una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica, contrastada a partir del corpus recogido por la misma autora en Castilla-La Mancha; poco tiempo después, encontramos un segundo punto de inflexión en el desarrollo del programa computacional DispoGrafo (Echeverría et al., 2008), que, con base en la teoría de grafos, posibilita la representación de «las redes semánticas subyacentes en el corpus atendiendo a las relaciones asociativas de semejanza o similitud de significados, así como de adyacencia o contigüidad» (Gómez Molina, 2009, p. 7). Estas redes, conocidas como *grafos*, se componen de diferentes *nodos* (unidades léxicas actualizadas) que aparecen unidos entre sí a través de *aristas* (representación gráfica de las relaciones entre los nodos). A estas publicaciones fundamentales hay que añadir las de Ávila y Sánchez (2014) y Ávila, Sánchez y Odishelidze (2021), investigadores de la Universidad de Málaga. Los trabajos de estos estudiosos han supuesto un avance considerable en ciertas cuestiones teórico-metodológicas, con la aplicación de la teoría de los *fuzzy sets* (conjuntos difusos) y, más recientemente, con la creación del programa DispoCen. Este programa, basado en una librería de herramientas en R, permite el cálculo, entre otros parámetros, del índice de centralidad, que determina la «pertenencia al núcleo del vocabulario específico del centro de interés» (Ávila, Sánchez & Odishelidze, 2021, p. 17) de las diferentes unidades léxicas actualizadas en un determinado ámbito semántico.

Los antecedentes directos del presente artículo se encuentran, específicamente, en las publicaciones que se han dedicado al análisis de las redes semánticas que se dibujan a partir del análisis del vocabulario recogido en las encuestas de disponibilidad léxica. La gran mayoría de estas investigaciones se ha llevado a cabo mediante el programa DispoGrafo (Echeverría et al., 2008), del que se ha tratado en el párrafo anterior. Algunas se han centrado en el vocabulario incorporado en la lengua materna de los informantes (Gómez Molina, 2009; Gómez Devís, 2021; Gómez Devís & Cepeda, 2022; Gómez Devís & Herranz, 2022); otras se interesan por la organización del lexicón mental en una lengua extranjera (Ferreira & Echeverría, 2010), muchas veces en contraste con lo que ocurre en los mismos informantes cuando activan su lengua materna (Hernández Muñoz & Tomé, 2017; Santos, 2017; Sánchez-Saus, 2022).¹

1 Se ofrecen más detalles sobre estos trabajos en Medina y Samper Hernández (2025).

En especial, nos interesan las aportaciones que analizan la estructuración semántica que presentan niños de diferentes etapas educativas y que, por tanto, aportan una valiosa información acerca de la evolución que pueden sufrir las redes a medida que se avanza en la escolaridad (necesariamente relacionada con la edad de los sujetos). Los trabajos que se adentran en la disponibilidad léxica infantil son hoy en día numerosos, sobre todo si nos centramos en los que se dedican a la lengua materna de los informantes, como atestiguan Herranz y Gómez Devís (2022). El número de publicaciones se incrementa, además, a partir del año 2004 y, de manera muy relevante, en España, donde estas autoras rastrean 26 aportaciones desde 2006 hasta 2023 (Herranz & Gómez Devís, 2022, p. 91). Sin embargo, no son tan abundantes las investigaciones que incluyen el análisis sobre las redes semánticas que se establecen a partir de los estímulos encuestados. En este sentido, tenemos que citar necesariamente los trabajos de Gómez Devís (2021), Gómez Devís y Cepeda (2022), Gómez Devís, Cepeda y Herranz (2023), todos ellos con niños de seis años. Más relacionadas aún con el presente estudio, ya que en ellas se aborda la evolución de las redes semánticas a lo largo de las etapas educativas, son las aportaciones de Henríquez et al. (2016), Mahecha y Mateus (2017) y Mateus y Mahecha (2020), incluidas en un proyecto de investigación que trabaja con estudiantes bogotanos de 5.º y 11.º curso y que se interesa por los procesos cognitivos de la activación del léxico disponible. Una de las conclusiones que revisten mayor interés es la similitud cualitativa que se produce entre las redes semánticas obtenidas en los diferentes niveles, ya que el tipo de mecanismos utilizados es prácticamente idéntico, incluso cuando se tienen en cuenta centros de interés diversos:

[...] en un 94 % los mecanismos más empleados por los sujetos son de tipo semántico cognitivo, dentro de los cuales se destacan la coordinación y la asociación general y, en el caso de los mecanismos lingüístico-formales, equivalente al 6 % restante, el más común es la derivación (Mateus & Mahecha, 2020, p. 175).

Las diferencias entre los grafos de 5.º y 11.º son, por el contrario, de índole cuantitativa, y estriban en la aparición de una cantidad superior de nodos y aristas, así como de un empleo más elevado de la asociación léxica.

El análisis de Medina y Samper Hernández (2025) sobre las redes semánticas que se encuentran en los grafos correspondientes al centro de interés *Partes del cuerpo* de 320 escolares grancanarios de primaria (3.º y 5.º) y secundaria (1.º y 3.º) ofrece datos muy similares a los expuestos por los investigadores colombianos. Se detectan divergencias de tipo cuantitativo —relacionadas con la amplitud y complejidad de las redes—, pero, desde el punto de vista cualitativo, los estudiantes de los diferentes niveles tienden a establecer unas agrupaciones similares mediante el mismo tipo de mecanismos de asociación semántico-cognitiva. En concreto, en el ámbito *Partes del cuerpo* se recurre sobre todo a aquellos que reflejan asociaciones espaciales. Igualmente, se pone de manifiesto la relación del centro de interés con el currículo escolar, ya que la actualización de ciertas unidades, como las referidas a las partes internas del cuerpo, así como su vinculación frecuente con otros nodos, parece verse favorecida por el tipo de contenidos que se estén abordando en cada etapa del aprendizaje. Todos estos resultados coinciden, además, con los señalados por otros investigadores que han trabajado con diferentes muestras de hablantes nativos y extranjeros. Otra conclusión destacable en el análisis realizado por Medina

y Samper Hernández (2025) es que la diferencia más importante se produce entre las redes semánticas de 3.º y 5.º de primaria: el grafo de este último curso es notablemente más complejo y en él figuran por primera vez los órganos internos del cuerpo.

La información que nos ofrece el análisis de *Partes del cuerpo* a partir de las respuestas de 320 escolares grancanarios de enseñanza primaria y secundaria debe ser contrastada, necesariamente, con la que pueda extraerse del estudio de otros centros de interés que presenten características diferentes. Para este artículo se ha escogido uno en concreto, *La escuela: muebles y materiales*, que comparte ciertos rasgos con el ya investigado, pero que se distingue, a su vez, por ciertas peculiaridades. Se trata de un ámbito léxico que, si bien no se encuentra entre los tres más productivos en todas las investigaciones —sí se incluye entre ellos *Partes del cuerpo*—, suele superar la media de respuestas por sujeto (Samper Padilla & Samper Hernández, 2006, p. 31). Con respecto a los vocablos, se sitúa en un punto intermedio: no es de los que aportan más unidades diferentes en todos los trabajos, pero tampoco de los que menos. Al contrario sucede en el caso de *Partes del cuerpo*, que ocupa siempre las últimas posiciones entre todos los centros de interés en cuanto a la cantidad de vocablos. Todo ello hace que el ámbito referido a la escuela tenga un índice de cohesión intermedio (no resulta habitualmente ni muy compacto ni muy difuso) y se sitúe también en un punto medio en la escala de prototipicidad (Santos, 2017, p. 607), frente al que alude al cuerpo humano, que se distingue por ser el campo habitualmente más cohesionado y prototípico.

En relación con todo lo anterior, el centro de interés seleccionado para la presente investigación se ha caracterizado como una categoría *esquema* (Tomé, 2015; Sánchez-Saus, 2022; López González, 2014), en la que se incluyen aquellos ámbitos «vinculados a espacios del mundo real en los que, para actualizar los términos relacionados, los informantes evocan escenas y espacios físicos y, a partir de ellos, objetos, sentimientos y personas» (Sánchez-Saus, 2022, p. 173). La configuración del léxico en estos campos semánticos debe ser diferente, pues, de la que se encuentra en las categorías *naturales*, como la que se refiere a las partes del cuerpo humano, algo que podría influir también en la evolución de la adquisición del vocabulario de ambos tipos de centros de interés.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el estímulo seleccionado, aunque tradicional en los estudios de disponibilidad léxica dentro y fuera del PPHDL, no ha recibido exactamente la misma denominación en todas las investigaciones: algunos aluden simplemente a «La escuela» (Hernández Muñoz, 2006; López González, 2014; Tomé, 2015) o a «La escuela y la universidad» (Sánchez-Saus, 2022), por ejemplo, mientras que otros muchos añaden el sintagma complejo «muebles y materiales» (Samper Hernández, 2009; Cruz, 2016; Santos, 2017; Gómez Devís, Cepeda & Herranz, 2023). Diversos autores han señalado la influencia que pueden tener estas variaciones en las respuestas generadas por los informantes: Tomé (2015, p. 196) afirma que la denominación «La escuela» «permite que entren a formar parte del listado los nombres de las personas y de los espacios que integran la institución, así como sustantivos abstractos del tipo *aburrimiento*, *amistad*, *estrés*, o verbos como *estudiar*, *copiar* o *aprender*», mientras que la especificación inhibe esta posibilidad y, con su aparición, el ámbito pasa a incluirse entre las categorías naturales; Hernández Muñoz (2006), en el mismo sentido, sostiene que la incorporación de

«muebles y materiales» al rótulo «La escuela» convierte el centro de interés en una categoría inclusiva, en lugar de relacional, ya que se incorpora una restricción semántica; cuando no existe tal limitación, según la misma autora, aparecen palabras como *maestro*, *suspender* o *aburrimiento*. Es objetivo de nuestro trabajo comprobar si la enunciación restrictiva del centro de interés a la que han respondido los escolares grancanarios inhibe, efectivamente, la aparición de sustantivos abstractos, verbos o personas, como se desprende de los comentarios anteriores.

Aunque contamos con algunas publicaciones al respecto, las relaciones asociativas que se establecen entre los vocablos del ámbito referido a la escuela —materializado en cualquiera de sus variantes— no han recibido tanta atención como las redes semánticas correspondientes al centro de interés *Partes del cuerpo* (además de Medina & Samper, 2025, véanse, por ejemplo, López González, 2014; Henríquez et al., 2016; Santos, 2017; Mateus & Mahecha, 2020; Sánchez-Saus, 2022; Gómez Devís, Cepeda & Herranz, 2023). Sin embargo, podemos destacar algunas aportaciones que resultan de gran interés para nuestro trabajo. En el ámbito del español como lengua extranjera, y partiendo de una muestra conformada en total por 322 estudiantes en centros de lenguas de ocho universidades andaluzas, Sánchez-Saus (2022) realiza un exhaustivo estudio de las redes semánticas que se configuran en ‘El cuerpo humano’, ‘Escuela y universidad’ y ‘Los animales’ y de cómo evolucionan estas según avanza el nivel de dominio del idioma de 150 informantes. La autora afirma que en la categoría relacionada con la escuela y la universidad, asociada a lo vivencial y al entorno inmediato de los sujetos, se encuentran relaciones «de tipo designativo, tanto por contigüidad de los referentes como por inclusión» (Sánchez-Saus, 2022, p. 198). No obstante, también se hallan ejemplos de asociaciones léxicas como la parasinonimia (*profesor-maestro*), la antonimia (*aprobar-suspender*) o la sinonimia, como la que se da entre *clase* (‘recinto donde se imparten clases’) y *aula* (Sánchez-Saus, 2022, p. 186). Por otro lado, la evolución cuantitativa en el léxico se produce solo entre los niveles A y B, mientras que no se registra ningún progreso en el paso al nivel superior de dominio (C). Es de gran interés, además, que en este ámbito semántico

haya palabras que aparezcan entre las más frecuentes en el nivel A y desaparezcan en alguno de los superiores, como ocurre con «biblioteca», que no está entre las más frecuentes en B, pero sí en C, y como ocurre también con «silla» y «curso», que aparecen en A y B pero no en C (Sánchez-Saus, 2022, p. 198).

En los grafos correspondientes a los tres grados de dominio se incluyen conjuntos de unidades separados entre sí y que se van ampliando a medida que asciende el conocimiento del idioma. Los dos grupos que se encuentran desde el nivel A y se mantienen en todos los grafos son los formados por los núcleos primarios *profesor-alumno* y *lápiz-bolígrafo* (Sánchez-Saus, 2022, p. 185). Llama la atención que en estas redes semánticas ofrecidas por Sánchez-Saus no tengan cabida *mesa* y *silla*, que constituyen la asociación más frecuente, por ejemplo, en el análisis que realiza López González (2014, p. 55) a partir de una muestra de 121 polacos preuniversitarios estudiantes de ELE y con una formulación del centro (‘La escuela’) que lo sitúa claramente como categoría relacional y no remite a la aparición concreta de términos relacionados con los muebles. La arista que une estas dos unidades tiene un peso de 54, muy por encima de los

que presentan las siguientes asociaciones, mucho más específicas del centro en cuestión, entre pizarra y tiza (30) y bolígrafo y lápiz (28).

En español como lengua materna, por otro lado, encontramos el trabajo de Santos (2017), que parte de las respuestas de 171 estudiantes del Máster en Secundaria de la Universidad de Málaga y analiza tres centros de interés —entre ellos, *La escuela: muebles y materiales*— en tres idiomas: además del español, los alumnos cumplieron el cuestionario de disponibilidad léxica en inglés y francés como lenguas extranjeras. A pesar de la adición del sintagma «muebles y materiales», los estudiantes incorporaron unidades como *amigo, castigo, nota, parte*, así como también verbos (*jugar, aprobar, suspender*). Al igual que sucedía en el trabajo de López González con estudiantes de ELE, las relaciones más estrechas se dan entre *mesa y silla; pizarra y tiza, y lápiz y bolígrafo*. El grafo correspondiente al centro de interés muestra dos núcleos principales e interrelacionados: uno formado por *mesa-silla-pupitre* y otro compuesto por *tiza-pizarra-borrador*. Como elemento vinculado con los dos grupos, aparece el término *ordenador*. Finalmente, también debemos destacar en este apartado la investigación presentada por Escudero, Santos y Trigo (2022), quienes analizan el léxico disponible de 208 estudiantes de tres niveles de Educación Primaria (2.º, 4.º y 6.º) en el ámbito *La escuela: muebles y materiales*. No obstante, aunque la muestra de informantes coincide en gran parte con la utilizada en nuestro trabajo y reviste, por tanto, un indudable interés, en el citado estudio no se incluyen las redes semánticas dibujadas por el vocabulario disponible. Sí podemos comprobar que las unidades que aparecen con mayor frecuencia y en las primeras posiciones de las listas son *lápiz, estuche, goma, mesa o pizarra*.

La revisión de la bibliografía precedente permite extraer algunas conclusiones importantes para la investigación que nos ocupa, pero también pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios específicos que profundicen en las redes semánticas que se dibujan en un centro de interés tan cercano para los informantes —y tan importante para la enseñanza— como es el de la escuela. A ello dedicaremos las páginas que siguen en el presente artículo.

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas que nos planteamos inicialmente, partimos de una muestra compuesta por 320 encuestas de léxico disponible realizadas en centros educativos de la isla de Gran Canaria (Samper Hernández, 2009), siguiendo un criterio de cuotas con afijación uniforme en el que inciden dos variables, el nivel educativo y el nivel sociocultural (tabla 1):

Tabla 1. Muestra

Nivel educativo	Nivel sociocultural bajo				Nivel sociocultural alto			
	alumnos	%	alumnas	%	alumnos	%	alumnas	%
3.º primaria	23	57,5	17	42,5	18	45	22	55
5.º primaria	19	47,5	21	52,5	21	52,5	19	47,5
1.º ESO	23	57,5	17	42,5	24	60	16	40
3.º ESO	19	47,5	21	52,5	19	47,5	21	52,5
Total	84		76		82		78	
	160				160			

En primer lugar, atendiendo al nivel educativo, se recopilaban 80 encuestas en 4 grados de instrucción: 3.º y 5.º de primaria, y 1.º y 3.º de secundaria. Esta variable es especialmente importante para la presente investigación, ya que se pretende observar no solo la configuración interna del centro de interés relacionado con la escuela, sino también la evolución que dicha configuración presenta a lo largo del proceso educativo.

Por otra parte, la mitad de los encuestados presentan un nivel sociocultural bajo y la otra mitad un nivel alto. Para determinar este parámetro fue fundamental la elección de los centros educativos en los que se aplicó la prueba: por un lado, varios centros públicos ubicados en áreas periféricas y con menor renta *per cápita* de Las Palmas de Gran Canaria; por otro, un centro privado de prestigio al que solamente accede alumnado con elevados recursos económicos. Esta diferencia entre ambos grupos fue confirmada posteriormente con la información que se recabó acerca de las profesiones desempeñadas por los padres de los estudiantes (Samper Hernández, 2009, pp. 39-42).

La variable sexo no se tuvo en cuenta a la hora de diseñar la muestra, pero, en cualquier caso, ambos grupos se reparten de manera muy similar: 166 chicos, que suponen un 51,8% de los informantes, y 154 chicas (48,2%).

En general, las pautas para la realización y edición de las encuestas no difieren de las habituales en las investigaciones del PPHDL. Se recopilaban los términos evocados a partir de los dieciséis centros de interés comunes en todas ellas, a los que se añadió 'Los colores'. Para ello se recurrió a un cuestionario escrito en el que los estudiantes debían anotar sus respuestas, mediante el sistema habitual de listas abiertas con un límite temporal de dos minutos. Para la edición de los materiales se atendió a las indicaciones del clásico trabajo de Samper Padilla (1998).

En cambio, para el cálculo de la disponibilidad léxica y la elaboración de los grafos hemos recurrido a programas de desarrollo mucho más reciente, como el *software* LexPro, diseñado en el marco del proyecto DispoGram del Laboratorio de Lingüística Experimental de la Universidad de Salamanca (LingUSAL). LexPro presenta importantes ventajas con respecto a programas anteriores al unificar, en una única y sencilla herramienta, diversas posibilidades de cálculo, análisis y contraste de vocablos, así como la generación de grafos, es decir, de las representaciones de las relaciones semánticas entre las unidades disponibles (véase, para más informa-

ción, Hernández Muñoz et al., 2023 y 2024, en prensa). Asimismo, hemos utilizado el *software* SPSS 28 para el análisis estadístico de la incidencia de las distintas variables; en concreto, se ha aplicado la prueba ANOVA de comparación de medias, una vez verificado el cumplimiento de los requisitos de homogeneidad de varianzas y de normalidad de los datos.

4. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El número total de palabras incorporadas en el ámbito *La escuela: muebles y materiales* por los 320 escolares que conforman la muestra asciende a 6218, lo que supone una media de 19,43 unidades por sujeto. Estas cifras sitúan este campo semántico en la cuarta posición de todos los ámbitos contemplados en la investigación, tan solo por detrás de ‘Los animales’, ‘Alimentos y bebidas’ y *Partes del cuerpo*.

Con respecto a las variables sociales, la prueba ANOVA de comparación de medias indica que solo los resultados correspondientes al nivel sociocultural y al grado de instrucción son estadísticamente significativos. Por el contrario, las diferencias debidas al factor sexo son insignificantes: los chicos presentan un promedio de 19,3 respuestas por sujeto, mientras que las escolares incorporan 19,6 palabras de media ($F=0,232$; $gl=1$; $p=0,630$).

Según el nivel sociocultural, como avanzábamos, observamos una importante diferencia entre las 16,8 palabras de promedio de los estudiantes pertenecientes al nivel bajo y las 22 de los del nivel alto ($F=55,448$; $gl=1$; $p=0,000$). Del mismo modo, se contempla un progreso evidente a medida que asciende el curso escolar en que se encuentran los encuestados ($F=57,489$; $gl=3$; $p=0,000$), si bien la evolución más relevante se produce, de manera clara, entre 3.º y 5.º de primaria, es decir, dentro de la primera etapa educativa (gráfico 1).

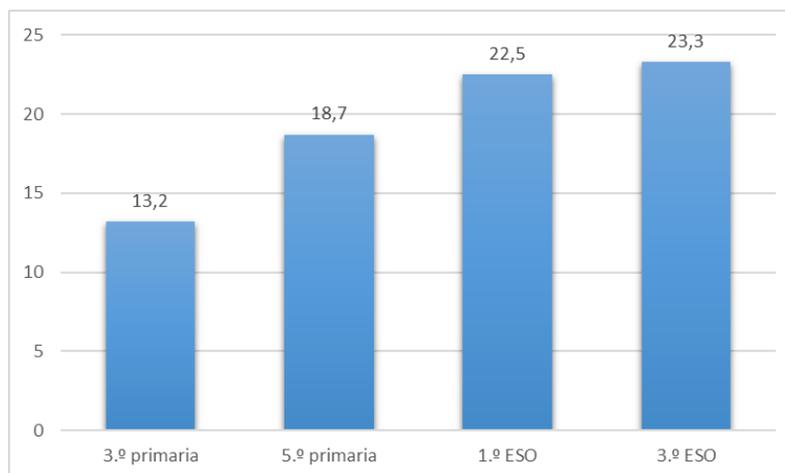


Gráfico 1. Promedio de respuestas por sujeto según el nivel educativo de los escolares de Gran Canaria en *La escuela: muebles y materiales*

La dinámica del centro de interés en la evolución del número de palabras coincide con lo que sucede en general, independientemente del campo semántico de que se trate (gráfico 2): el

mayor incremento se produce dentro de la etapa de primaria y el progreso es sensiblemente menor en el paso de 1.º a 3.º de ESO.

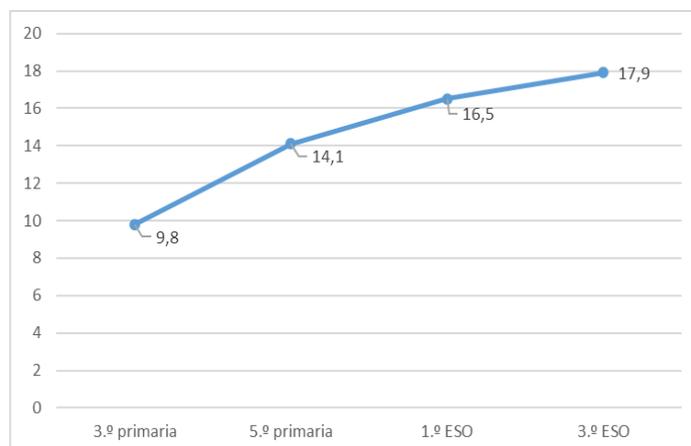


Gráfico 2. Promedio general de respuestas por sujeto según el nivel educativo de los escolares de Gran Canaria

El número de vocablos —o unidades diferentes— asciende a 566². Los hombres aportan 438 y las mujeres 369, pero en esta divergencia influye, lógicamente, la desigual configuración de ambos grupos de informantes, ya que los primeros conforman el 51,8 % de la muestra. Sí pueden compararse directamente, por el contrario, los datos correspondientes a los dos niveles socioculturales y a los cuatro grados educativos. En el primer caso, se observa una superioridad de más de 50 vocablos por parte de los escolares del estrato alto, quienes incorporan 408 vocablos, frente a los 353 de sus compañeros. En cuanto al nivel educativo, se observa también un incremento paulatino en la cantidad total de unidades diferentes (gráfico 3). En esta ocasión, el mayor crecimiento se produce en el paso de la primaria a la ESO, aunque también es notable dentro de la primera etapa educativa. Nuevamente, como suele suceder, el menor progreso se produce dentro de la educación secundaria obligatoria.

2 No podemos hablar en términos de promedio en el caso de los vocablos; como es sabido, la cantidad de unidades aportadas por un informante no se corresponde, de ninguna manera, con el resultado de la división del número total de vocablos entre los sujetos de la muestra.

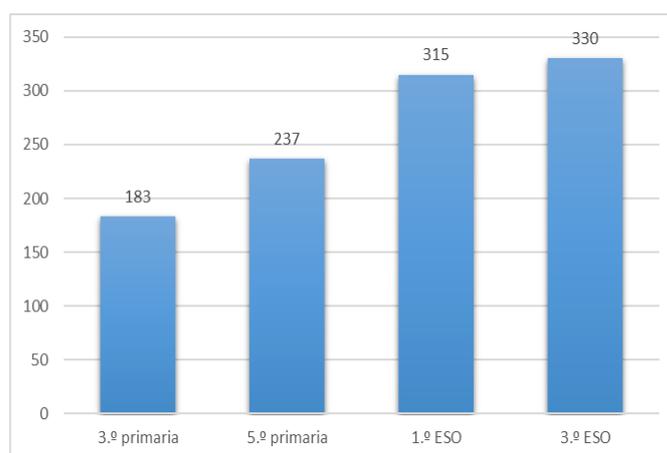


Gráfico 3. Número total de vocablos según el nivel educativo de los escolares de Gran Canaria en *La escuela: muebles y materiales*

El comportamiento del centro de interés *La escuela: muebles y materiales* en cuanto a los vocablos aportados en cada nivel no reproduce exactamente la tendencia general que se dibuja cuando se contemplan, en conjunto, los resultados de todos los ámbitos semánticos. Dicha tendencia refleja la máxima evolución dentro de la primera etapa educativa, mientras que después se observa una paulatina desaceleración del progreso léxico (gráfico 4). Frente a esto, como se ha apuntado, el vocabulario relativo a la escuela se incrementa en mayor medida en el paso de la educación primaria a la secundaria, aunque también es notable el progreso entre 3.º y 5.º de la primera etapa educativa. Sí coinciden los perfiles de evolución en la ralentización que se produce entre 1.º y 3.º de la ESO.

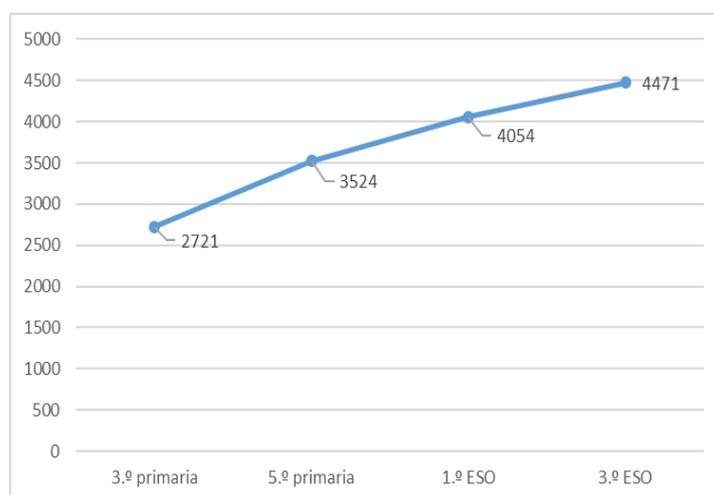


Gráfico 4. Número total de vocablos según el nivel educativo de los escolares de Gran Canaria. Datos correspondientes a todos los centros de interés

El grado de cohesión del centro de interés *La escuela: muebles y materiales* lo sitúa en un lugar intermedio entre los 17 ámbitos que conformaron la investigación con escolares grancanarios. No se puede hablar de un centro realmente cohesionado (como son *Partes del cuerpo*, 'La ropa')

o ‘Los colores’, por ejemplo), pero tampoco de un campo difuso (como ‘Trabajos del campo y del jardín’, ‘Juegos y distracciones’ o ‘Profesiones y oficios’). Además, se observa una estabilidad en el índice concreto que muestran los diferentes niveles educativos: 0,072 en 3.º de primaria, 0,079 en 5.º de primaria y 0,071 en 1.º y 3.º de ESO (gráfico 5). No se produce, por tanto, la mayor dispersión que normalmente se halla entre los sujetos con menor madurez y a la que aludía ya Michéa (1953, p. 343) cuando señalaba la relación entre la coherencia semántica y la edad mental de los hablantes. Los otros ámbitos donde no se encuentra esta peculiaridad —presente en la mayoría de los casos— son ‘Objetos colocados en la mesa para la comida’, ‘Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto’, ‘Trabajos del campo y del jardín’ y ‘Los colores’.

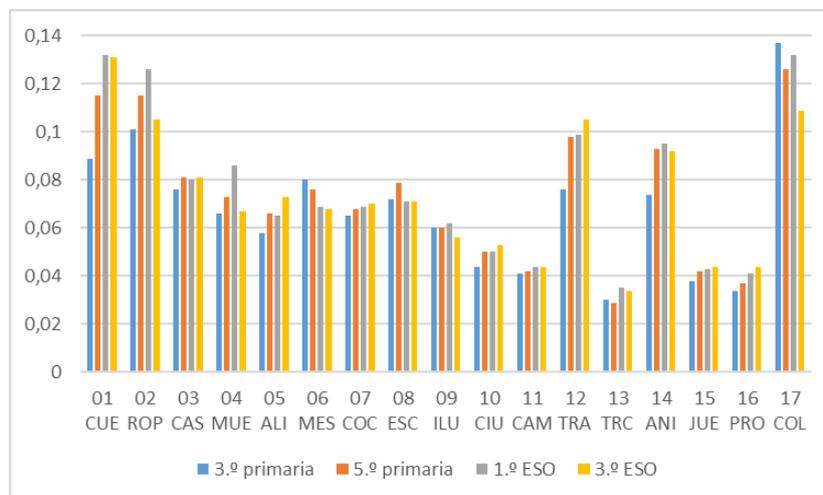


Gráfico 5. Índices de cohesión por centro de interés y nivel educativo en los escolares de Gran Canaria

5. ANÁLISIS CUALITATIVO

En la tabla 2 se recogen las unidades léxicas más disponibles en cada nivel escolar, con el fin de complementar el análisis cuantitativo expuesto anteriormente con una información de tipo esencialmente cualitativo. Como se hace de manera habitual en los trabajos de disponibilidad léxica prácticamente desde que comenzaron a elaborarse comparaciones entre diferentes listados, se ha seleccionado un criterio de corte que permita el cotejo entre aquellos vocablos que realmente están a disposición del grupo para ser utilizados cuando la ocasión lo requiera. Solo así se pueden evitar conclusiones —muchas veces alarmantes— que resultan de la presencia de determinados términos de carácter idiolectal o que son elicitados por un conjunto muy reducido de individuos y que, por lo tanto, no pertenecen a la norma de la comunidad. En consonancia con anteriores investigaciones, en esta ocasión se ha utilizado como frontera un índice relativo: el 75 % de la frecuencia acumulada. Se contrastan, por tanto, aquellas unidades de mayor frecuencia de aparición, cuyo número varía, lógicamente, según el grado educativo de que se trate: son 37 en 3.º de primaria, 50 en 5.º de primaria, 77 en 1.º de la ESO y 69 en 3.º de la ESO. Ninguno de estos vocablos aparece menos de 4 veces en las encuestas de los sujetos

de 1.º de la ESO, menos de 7 veces en las de 5.º de primaria, ni menos de 5 veces entre los escolares de 3.º de primaria y 3.º de la ESO.

Tabla 2. Vocablos que aparecen en cada nivel educativo dentro del 75 % de la frecuencia acumulada³

Posición	3.º primaria	5.º primaria	1.º ESO	3.º ESO
1	mesa	mesa	mesa	silla
2	silla	lápiz	silla	mesa
3	pizarra	silla	lápiz	lápiz
4	libro	bolí(grafo)	bolí(grafo)	pizarra
5	lápiz	pizarra	goma	bolí(grafo)
6	estuche	libro	libro	goma
7	goma	goma	pizarra	libro
8	bolí(grafo)	estuche	libreta	ventana
9	libreta	afilador	afilador	puerta
10	patio	libreta	tiza	tiza
11	mochila*	carpeta*	estuche	libreta
12	afilador	patio	puerta	estuche
13	tiza	rotu(lador)	rotu(lador)	rotu(lador)
14	ventana	estantería	pupitre	borrador
15	puerta	pupitre	ventana	pupitre
16	comedor	puerta	aula**	regla
17	carpeta*	regla	patio	afilador
18	tijera	colores**	taquilla**	maleta*
19	pupitre	tiza	flauta***	patio
20	borrador	ventana	regla	taquilla**
21	rotu(lador)	clase	tijera	carpeta*
22	clase	agenda*	pegamento	persiana*
23	mueble	mochila*	ropero*	folio
24	reloj***	maleta*	borrador	lápiz de color(es)
25	cuaderno*	comedor	lápiz de color(es)	portería*
26	regla	armario*	sierra***	clase
27	planta**	cera*	comedor	baño**
28	lápiz de color(es)	luz**	cafetería**	diccionario*
29	estantería	tijera	compás*	profe(sor)**
30	pegamento	lápiz de color(es)	papel*	mueble

3 Se destacan en negrita las unidades que no figuran en todas las listas dentro del 75 % de la frecuencia acumulada y se acompañan de asteriscos que indican el número de nóminas en las que aparecen fuera de este índice. En cursiva se señalan aquellas que no se incluyen en ninguna posición del listado de algún nivel (o de varios).

31	lapicero***	cuaderno*	cancha**	aula**
32	folio	pegamento	canasta*	ordenador*
33	maleta*	diccionario*	clase	hoja*
34	agenda*	ropero*	armario*	canasta*
35	papel*	borrador	cúter***	cafetería**
36	hoja*	ordenador*	portería*	papel*
37	baño**	persiana*	cuadro**	cancha**
38		cartulina*	silicona***	tipp-ex**
39		escuadra**	colores**	escalera**
40		folio	folio	pegamento
41		canasta*	profe(sor)**	comedor
42		<i>libro de mate(máticas)***</i>	<i>madera***</i>	<i>paralex***</i>
43		planta**	tipp-ex**	mesa de profe(sor)***
44		mueble	balón***	compás*
45		portería*	vídeo***	cera*
46		compás*	escalera**	tijera
47		<i>libro de lengua***</i>	<i>salón de actos***</i>	portaminas**
48		lámpara***	cera*	ropero*
49		<i>cartel***</i>	biblioteca**	<i>secretaría**</i>
50		<i>cartabón***</i>	diccionario*	biblioteca**
51			pluma***	cuadro**
52			tele(visión)***	cartulina*
53			hoja*	mochila*
54			<i>pincel***</i>	alumno**
55			<i>xilófono***</i>	armario*
56			cartulina*	luz**
57			papelera**	sala de profesores***
58			estantería	papelera**
59			extintor**	portabloc ***
60			portaminas**	cortina**
61			pintura***	<i>archivador***</i>
62			cuaderno*	estantería
63			<i>cola***</i>	gimnasio**
64			<i>colchoneta***</i>	<i>extintor**</i>
65			mueble	<i>tablón***</i>
66			<i>secretaría**</i>	<i>rotring***</i>
67			<i>cartón***</i>	fotocopiadora***
68			ordenador*	subrayador***
69			campo de fútbol***	<i>pasillo***</i>

70	máquina***
71	serrucho***
72	persiana*
73	escuadra**
74	cortina**
75	martillo***
76	alumno**
77	gimnasio**

En la tabla 2 se evidencia que las 10 primeras posiciones de los 4 listados están ocupadas por unidades importantes dentro del centro de interés; de hecho, la mayoría de ellas coincide con los vocablos con mayor índice de centralidad (Ávila, Sánchez y Odishelidze, 2021) y, por tanto, se pueden considerar prototípicas del ámbito semántico. Estas unidades son *estuche, bolí(grafo), libro, pizarra, lápiz, mesa, silla, libreta, goma, afilador* y *ventana*. Tan solo *rotu(lador)*, que también alcanza un índice de centralidad notable, no se encuentra en estos primeros lugares, aunque figura en la decimotercera posición en los tres cursos superiores y en la vigésima primera en la columna de 3.º de primaria. No podemos dejar de destacar la inclusión, entre estas unidades prototípicas, de un vocablo propio de la variedad de insular, *afilador*, que constituye una clara muestra de un canarismo con plena vitalidad en el habla de los jóvenes isleños. Los términos que aparecen siempre entre los 10 primeros son 7: *mesa, silla, pizarra, libro, lápiz, goma* y *bolí(grafo)*.

A partir del undécimo puesto comienzan a encontrarse, por el contrario, algunos vocablos que no son tan relevantes en las nóminas de todos los grupos escolares o que incluso no se incluyen en alguna(s) de ellas. Las unidades que no aparecen en ninguna posición de algún listado son las siguientes: *reloj, escuadra, libro de mate(máticas), libro de lengua, cartel, cartabón, taquilla, sierra, cafetería, cuadro, silicona, madera, escalera, salón de actos, pincel, xilófono, extintor, cola, colchoneta, secretaría, cartón, máquina, serrucho, martillo, paralex, portabloc, archivador, tablón, rotring, pasillo*. Entre ellas, observamos algunas que realmente no están tan relacionadas con el centro de interés, sino que tienen un carácter más general, lo que puede explicar que no hayan acudido a la mente de algunos hablantes cuando se aborda el tema de la escuela. Serían, principalmente, *reloj, cartel, cuadro, escalera, pasillo...* Sin embargo, en la mayoría de los casos los vocablos que han sido más citados por los sujetos sí se corresponden con elementos que pertenecen propiamente al ámbito semántico por el que se les ha preguntado; este hecho, junto con la ausencia total de verbos y sustantivos abstractos en estas primeras posiciones de las listas, podría atribuirse, si bien con cautela, al carácter más restrictivo del centro tal como ha sido formulado, con la adición del sintagma «muebles y materiales», en consonancia con las ideas expresadas por Hernández Muñoz (2006) o Tomé (2015). Sí tienen cabida en la tabla los términos *profe(sor)* y *alumno*, aunque se sitúan fuera del 75 % de la frecuencia acumulada en los listados de los más pequeños. Los resultados expuestos contrastan con los de Santos (2017), quien también incorpora la restricción semántica de los muebles y materiales, pero trabaja con una muestra de estudiantes universitarios; la autora destaca la inclusión de verbos como *jugar, aprobar, suspender* por parte de dichos sujetos (Santos, 2017, p. 610). Nos preguntamos si, tal

vez, la diferencia puede estribar más en la madurez de los informantes que en la formulación concreta del ámbito semántico. Es una cuestión en la que se deberá seguir profundizando en futuros trabajos.

6. ANÁLISIS DE LAS REDES SEMÁNTICAS Y SU EVOLUCIÓN

Para establecer las relaciones que se producen entre las unidades del centro de interés *La escuela: muebles y materiales*, tanto en general como en cada nivel, se han generado diversos grafos mediante el *software* informático LexPro (Hernández Muñoz et al., 2023). Estas figuras reflejan visualmente las redes semánticas y se componen de múltiples nodos (representación de las unidades léxicas) que se relacionan por medio de aristas con diferente peso en función del número de veces que se vinculan los nodos enlazados por ellas. Para la creación de los grafos correspondientes a cada nivel escolar se han eliminado aquellas asociaciones que se producen en 3 o menos oportunidades, de manera que solo se representan las que resultan más frecuentes entre los componentes del grupo. En el caso de la figura 5, que refleja la red semántica del centro de interés al completo, se han podado las aristas con un peso igual o menor de 5, dada la mayor cantidad de vocablos y de relaciones entre ellos. Por otro lado, en todos los grafos se ha decidido especificar, a través de la dirección hacia la que apunta la flecha, cuál es el nodo evocador y cuál el evocado de manera mayoritaria en cada pareja.

6.1 RED SEMÁNTICA DE LA ESCUELA: MUEBLES Y MATERIALES EN 3.º DE PRIMARIA

En 3.º de primaria se registran 183 nodos, de los que 23 —es decir, un 12,57 %— presentan aristas con un peso mayor o igual a 4 (figura 1). Las relaciones más frecuentes —las que se producen en 10 o más ocasiones— son solo 3 y se recogen en la tabla 3. Como puede observarse, en dos oportunidades estas asociaciones están compuestas por los nodos *mesa* y *silla*, preferiblemente en este orden, mientras que la unidad *goma* es evocada 14 veces a partir de *lápiz*.

Tabla 3. Conexiones más frecuentes (≥ 10) en 3.º de primaria

Nodo 1	Nodo 2	Peso
mesa	silla	38
lápiz	goma	14
silla	mesa	13

En la figura 1 se observa cómo desde este nivel educativo se perfilan los dos principales núcleos temáticos del centro de interés, presentes ya en su propio enunciado; es decir, aparecen por un lado los muebles y por otro los materiales. En el centro del grafo se sitúa el *cluster* nuclear, conformado en torno a la pareja *mesa-silla*, a partir de la que también se evoca material de lectoescritura (*libro, libreta, cuaderno, carpeta*); por otro lado, en el *cluster* más oscuro y situado inmediatamente debajo, se observan unidades referidas al material escolar. Las dos agrupaciones principales no están en absoluto aisladas entre sí, sino que aparecen vinculadas: *mesa* remite a *lápiz* en varias ocasiones, *silla* a *bolígrafo, mochila* o *estuche*... En zonas periféricas se encuentran

algunas agrupaciones más pequeñas como *pizarra-tiza-borrador*, *ventana-puerta*, y *pegamento-tijera*. Como puede observarse, las unidades incorporadas se refieren a la realidad más cercana a los estudiantes y, al igual que sucede en otros trabajos que abordan el mismo centro de interés, se establecen relaciones de tipo asociativo que son producto de las vivencias de los informantes (Sánchez-Saus, 2022, p. 186). Del mismo modo, se encuentra muy presente el mecanismo de asociación funcional (Mateus & Mahecha, 2020, p. 170), como vemos en la alusión interconectada de diversos instrumentos que sirven para escribir (*lápiz, bolígrafo, rotulador, cera...*) o en la pareja *pegamento-tijera*. Es precisamente el *cluster* formado por *colbón, pegastic* y *tijeras* el que ilustra la descripción de este mecanismo semántico-cognitivo en el trabajo de Mateus y Mahecha, ya que «los tres nodos que lo componen están asociados por una actividad muy frecuente en las instituciones escolares: *cortar y pegar*» (2020, p. 176).

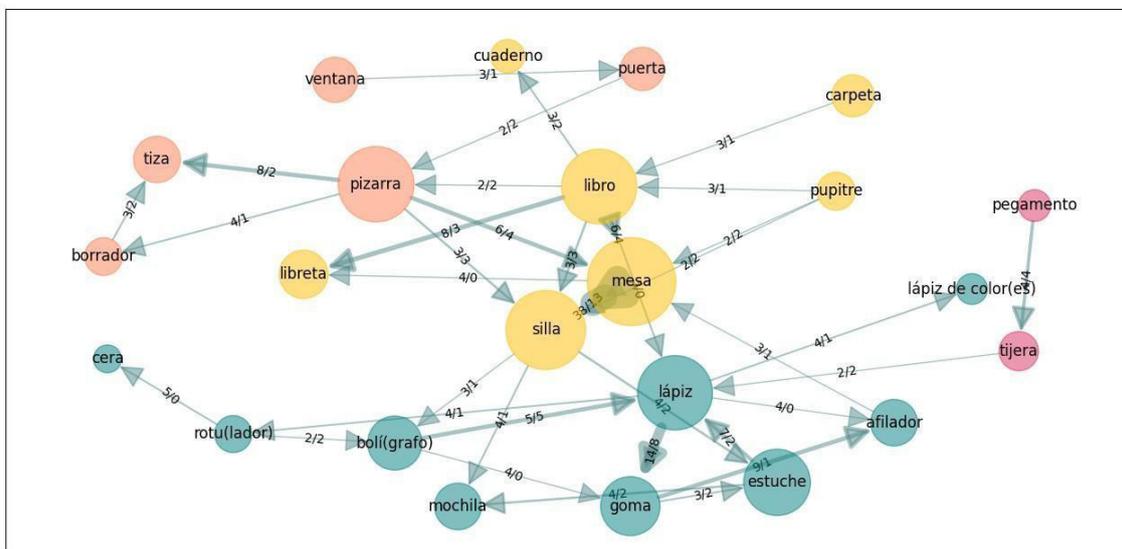


Figura 1. Grafo del centro de interés *La escuela: muebles y materiales* en 3.º de primaria

6.2 RED SEMÁNTICA DE LA ESCUELA: MUEBLES Y MATERIALES EN 5.º DE PRIMARIA

En 5.º de primaria se produce un aumento en la capacidad léxica de los estudiantes, ya que 33 de los 237 nodos (13,92 %) establecen conexiones con un peso superior a 3. Del mismo modo, en la tabla 4, observamos 8 conexiones con peso igual o superior a 10, frente a las 3 que se registraban en el curso anterior. Además, se comprueba que la unidad *mesa* favorece la aparición de *silla* en 43 ocasiones, 5 más que en 3.º de primaria.

Tabla 4. Conexiones más frecuentes (≥ 10) en 5.º de primaria

Nodo 1	Nodo 2	Peso
mesa	silla	43
lápiz	bolí(grafo)	20
lápiz	goma	19
libro	libreta	18
goma	afilador	15
bolí(grafo)	lápiz	13
silla	mesa	11
pizarra	tiza	10

En la figura 2 observamos la existencia de diversos *clusters* de dimensiones reducidas. Las cuatro agrupaciones principales corresponden a las siguientes categorías: (1) muebles (*mesa, silla, pizarra, pupitre*); (2) material de lectoescritura (*libro, libreta, cuaderno...*); (3) utensilios para la escritura (*lápiz, bolí(grafo), goma y afilador*), y (4) utensilios para la pintura (*colores, rotu(lador), lápiz de color(es), cera*). Vemos cómo las unidades centrales siguen siendo prácticamente las mismas que las del curso inmediatamente anterior, pero ahora conforman 4 agrupaciones en lugar de 2.

En los márgenes del grafo destaca la existencia de varios *clusters* muy limitados que rodean a los 4 principales y que están compuestos por 2 o por 3 nodos sin relación estrecha con otros: *regla, escuadra, cartabón*, que no aparecían en el listado de 3.º de primaria y que pueden considerarse unidades más técnicas; *libro de mate(máticas), libro de lengua, libro de cono(cimiento del medio)*, curiosamente aislados de la unidad *libro*; *tijera, pegamento*; y *ventana, persiana, puerta*.

En este nivel también se incluyen principalmente relaciones de tipo asociativo relacionadas con la experiencia de los hablantes, como suele suceder en el ámbito de la escuela. En cuanto a los procedimientos semántico-cognitivos, predomina, como en 3.º de primaria, el mecanismo de asociación funcional, que vemos, por ejemplo, en la agrupación de los materiales para trazar líneas (*regla-escuadra-cartabón*) o para colorear (*colores-rotulador-lápiz de colores-ceras*). Asimismo, destaca un ejemplo muy evidente de composición sintagmática en *libro de lengua, libro de matemáticas y libro de conocimiento del medio* (Mateus & Mahecha, 2020, p. 174), así como también un posible caso de asociación fonética en la pareja *carpeta* → *maleta*, vocablo este último que en Canarias designa a la mochila que llevan los estudiantes a la escuela.

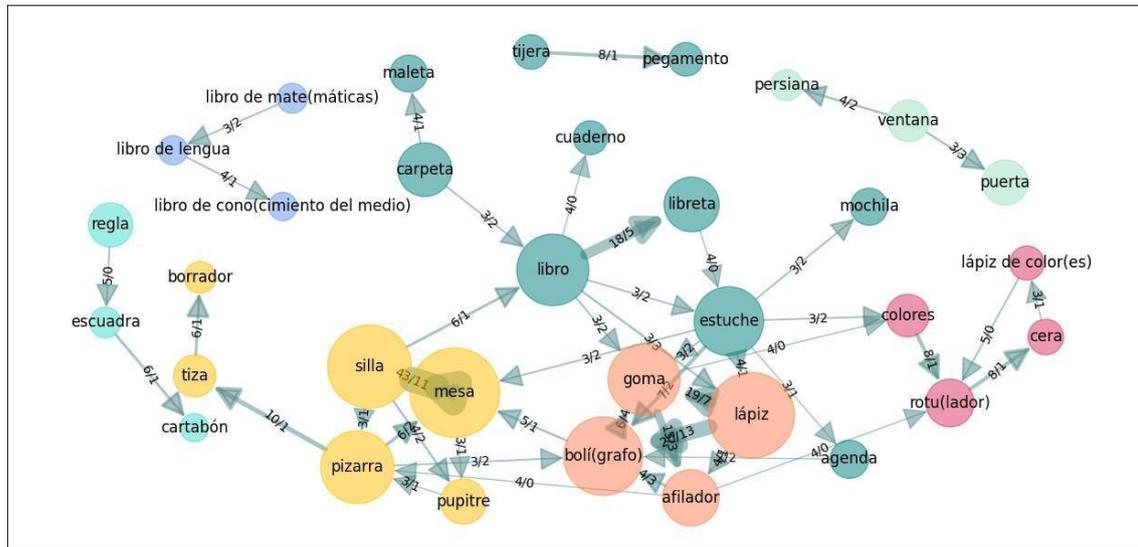


Figura 2. Grafo del centro de interés *La escuela: muebles y materiales* en 5.º de primaria

6.3 RED SEMÁNTICA DE LA ESCUELA: MUEBLES Y MATERIALES EN 1.º DE ESO

Como ya habíamos explicado anteriormente, en el paso de primaria a secundaria se produce el aumento más notable de la capacidad léxica de los escolares grancanarios. De los 315 vocablos recogidos en 1.º de la ESO, encontramos 38 nodos con un peso igual o mayor de 4, un 12,06 % del total. Por otro lado, en este curso encontramos 12 asociaciones con peso igual o superior a 10, una cantidad superior a la que se registraba en 5.º de primaria.

Tabla 5. Conexiones más frecuentes (≥ 10) en 1.º de ESO

Nodo 1	Nodo 2	Peso
mesa	silla	45
lápiz	goma	22
lápiz	bolí(grafo)	14
bolí(grafo)	lápiz	14
goma	afilador	13
pizarra	tiza	13
libro	libreta	12
silla	mesa	12
silla	pizarra	11
bolí(grafo)	goma	10
libreta	libro	10
tiza	borrador	10

ligeramente por debajo de las 12 de 1.º ESO. Con respecto a esas relaciones más frecuentes, en la tabla 6 se comprueba que siguen, en general, siendo las mismas que en los cursos precedentes, con *mesa* → *silla* a la cabeza, si bien en este último nivel se registra, por primera vez con un peso superior a 10, la pareja *puerta* → *ventana*.

Tabla 6. Conexiones más frecuentes (≥ 10) en 3.º de ESO

Nodo 1	Nodo 2	Peso
mesa	silla	41
lápiz	goma	23
silla	mesa	19
silla	pizarra	15
bolí(grafo)	lápiz	15
pizarra	tiza	15
libro	libreta	15
tiza	borrador	13
goma	afilador	13
lápiz	bolí(grafo)	12
puerta	ventana	11

No obstante, en el grafo de 3.º de la ESO (Figura 4) se pone de manifiesto que los estudiantes presentan una estructura más sólida e interconectada, en la que se observan cuatro agrupaciones de mayor tamaño y un menor número de parejas aisladas. En la parte superior izquierda se localiza un *cluster* de grandes dimensiones que agrupa algunos de los vocablos más disponibles, los que hacen referencia a materiales de escritura (*lápiz, bolígrafo, goma, afilador...*) y en el que la única pareja aislada es la compuesta por *tijera* y *pegamento*.

Se observa un mantenimiento del vocabulario más técnico (*escuadra, cartabón, compás*) o propio de niveles más altos (*taquilla*), así como de los nuevos mecanismos relacionales que han ido apareciendo a medida que se avanza en el nivel educativo. Además, en este último curso entra en juego una asociación binaria de tipo espacial, *patio* → *comedor*, que no conecta con otros nodos.

Además, en la tabla 7 se muestran las conexiones con un peso superior a 40: todas ellas enlazan vocablos que ostentan el índice máximo de centralidad léxica, con la única excepción de *tiza*, que se sitúa en el nivel 18.º en cuanto a este indicador.

Tabla 7. Conexiones más frecuentes (≥ 40) en la muestra (320 informantes)

Nodo 1	Nodo 2	Peso
mesa	silla	167
lápiz	goma	78
silla	mesa	55
libro	libreta	53
lápiz	bolí(grafo)	51
goma	afilador	50
bolí(grafo)	lápiz	47
pizarra	tiza	45

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha realizado un exhaustivo análisis del centro de interés *La escuela: muebles y materiales*, un ámbito muy productivo en cuanto al número total de respuestas que recoge. La producción de palabras se ve influida de manera significativa, no obstante, por el nivel sociocultural y por el curso escolar de los encuestados: cuanto mayor es el estrato socioeconómico y el grado educativo, más unidades aportan los escolares. El crecimiento más importante en este parámetro cuantitativo se produce en el paso de 3.º a 5.º de primaria, en consonancia con el comportamiento medio de los centros de interés de la investigación general (Samper Hernández, 2009). Con respecto al número de vocablos, el ámbito de la escuela no está entre los más productivos, debido al carácter considerablemente cohesionado del vocabulario que lo integra. Nuevamente, se encuentran diferencias relevantes entre los niveles socioculturales y los niveles educativos. El salto cuantitativo se encuentra, sin embargo, en el cambio de ciclo de la enseñanza primaria a la secundaria obligatoria.

Desde el punto de vista cualitativo, se observa que las unidades léxicas que ocupan los puestos privilegiados de las nóminas son, en su mayoría, palabras propias del ámbito semántico por el que se ha preguntado; por el contrario, no aparecen sustantivos abstractos ni verbos. Todo ello puede tener relación con la adición del sintagma restrictivo «muebles y materiales», de acuerdo con las ideas de Hernández Muñoz (2006) y Tomé (2015), aunque la aparición de unidades verbales en la investigación de Santos (2022) con universitarios nativos a partir de la misma formulación del estímulo nos lleva a plantearnos si puede existir también una influencia de la madurez de los informantes.

En lo que respecta a la configuración interna del vocabulario en los diferentes niveles educativos, se ha encontrado un aumento progresivo de los nodos y del peso de sus conexiones hasta llegar a 1.º ESO, con un salto evidente entre 3.º y 5.º de primaria, como ya se había evidenci-

ado en el centro de interés 'Partes del Cuerpo' (Medina y Samper Hernández, 2024, en prensa). Por el contrario, dentro de la segunda etapa educativa se observa un detenimiento total de la evolución. Siendo conscientes de la disparidad de las muestras, se trata de un resultado paralelo al que halla Sánchez-Saus (2022, p. 184) a partir de las respuestas de 150 estudiantes universitarios de ELE: se encuentra un progreso evidente en el paso del nivel A al B del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, progreso que se frena al llegar al grado superior de dominio (C). Nuestra investigación se distingue de la de Sánchez-Saus, sin embargo, en el carácter más heterogéneo del vocabulario que registra esta estudiosa en los diferentes niveles y que puede estar relacionado, en opinión de la autora, con la propia formulación del centro como una categoría esquema. Los escolares grancanarios, hablantes nativos de español, muestran un comportamiento más homogéneo, que podría, en efecto, atribuirse a la explicitación del sintagma «muebles y materiales», por el cual el ámbito se acercaría a las categorías naturales. No obstante, cabe plantearse para futuras investigaciones comprobar en qué medida puede influir también el carácter materno o extranjero de la lengua que se está empleando, así como también la mayor o menor madurez de los sujetos (de nuevo, universitarios frente a escolares).

La relación más frecuente y con mayor peso se da, sin excepción, entre *mesa* y *silla*, en este mismo orden, algo que atribuimos a la aparición del hiperónimo «muebles» en el propio enunciado del centro; la siguiente pareja la conforman *lápiz* → *goma*, unidades propiciadas, asimismo, por la segunda parte de la instrucción («materiales [escolares]»). Todo ello favorece que un ámbito con una cohesión media tenga unos elementos nucleares más constantes que los que se encontraron en el campo más compacto y que constituye la categoría natural e inclusiva por antonomasia: *Partes del cuerpo* (Medina & Samper Hernández, 2024, en prensa). La asociación formada por *mesa* → *silla* es también la de mayor peso en el trabajo de Santos (2017), quien parte igualmente de la formulación restrictiva del estímulo, mientras que en el trabajo de Sánchez-Saus la citada pareja, de manera sorprendente, no tiene cabida en los grafos del centro de interés 'Escuela y Universidad' en ninguno de los tres niveles de ELE que se encuestaron. Sí se encuentra, por el contrario, en la investigación de López González (2014) con estudiantes polacos de español como lengua extranjera y a partir del estímulo no restrictivo 'La escuela', en la que aparece como la asociación de mayor peso (54).

El incremento en la cantidad de nodos y aristas a medida que avanza el nivel educativo, hasta llegar a 1.º de la ESO, se traduce en unos grafos cada vez más complejos. Sobre una base compuesta por 2 agrupaciones básicas (muebles, por un lado, y materiales, por otro) en 3.º de primaria, se van añadiendo unidades léxicas en forma de pequeños *clusters* periféricos (*regla* → *escuadra* → *cartabón*, introducido por vez primera en 5.º; *profesor* → *alumno*, en 1.º y 3.º de la ESO) y se producen subdivisiones de las agrupaciones principales. Sin embargo, al llegar al nivel educativo más elevado de la muestra se obtiene una red semántica con una estructura más sólida e interconectada, lo que, con cautela y a la espera de nuevas investigaciones, podría atribuirse a una fase de mayor madurez cognitiva de los sujetos. En el mismo sentido, los mecanismos asociativos a los que se recurre van siendo cada vez más variados. La propia naturaleza del centro de interés y el contexto de aplicación de la prueba —siempre en el aula— hace que, en primer lugar, el encuestado recurra a su realidad más cercana y a su propia experiencia.

A partir de ahí se activan mecanismos semántico-cognitivos de tipo funcional, que están presentes desde el primer nivel hasta el último. Un ejemplo muy claro reside en la pareja *tijera* → *pagamento* (o *pagamento* → *tijera*), que figura en los grafos de todos los cursos académicos. En 5.º de primaria encontramos otros procedimientos asociativos, como la composición sintagmática (*libro de lengua*, *libro de matemáticas*, *libro de conocimiento del medio*) o una posible asociación fonética en *carpeta-maleta*. En 1.º de la ESO se hallan, asimismo, casos que podríamos calificar como de sinonimia (*aula-clase*) y antonimia (*profesor-alumno*). La asociación espacial, por último, se observa claramente en el grafo de 3.º de la ESO, en la pareja *patio-comedor*.

El análisis realizado nos ha permitido dar respuesta a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado en el apartado introductorio. El ámbito semántico formulado como *La escuela: muebles y materiales* se articula, básicamente, en torno a los dos sustantivos que conforman el sintagma que restringe la aplicación del estímulo, lo que podría estar mostrando una influencia significativa de dicha especificación que esperamos comprobar —o desmentir— en un futuro próximo. Por lo pronto, la revisión de otros trabajos que abordan el mismo centro de interés no nos permite extraer una conclusión sólida. Los encuestados se basan en su capacidad de observación y en su propia experiencia en el aula para actualizar el vocabulario disponible y, dentro de los mecanismos asociativos, destacan los semántico-cognitivos, en especial el de asociación funcional. No obstante, tanto el número de unidades y de agrupaciones como el tipo de relaciones entre los nodos experimentan una evolución, sobre todo dentro de la primera etapa educativa. Una vez llegados a la segunda etapa, este progreso parece detenerse, aunque se observa también una mejor estructuración e interconexión de la red semántica mostrada por los estudiantes de 3.º de la ESO.

REFERENCIAS

- Ávila Muñoz, Antonio & Sánchez Sáez, José (2014). Fuzzy sets and Prototype Theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of Cognitive Linguistics*, 12(1), 133-159. <https://doi.org/10.1075/rcl.12.1.05avi>
- Ávila Muñoz, Antonio; Sánchez Sáez, José & Odishelidze, Nana (2021). DispoCen. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *ELUA*, 35, 9-36. <https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.1>
- Cruz Ventura, Sarai (2016). *La disponibilidad léxica de hablantes canarios adultos y comparación con los corpus juveniles*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cruz Ventura, Sarai (2022). Los dialectalismos en el léxico disponible de las personas adultas y de edad avanzada de Gran Canaria. En Carmen Díaz Alayón (Ed.), *Studia Philologica in honorem José Antonio Samper* (pp. 387-410). Arco/Libros.
- Echeverría, Max; Herrera, Oliva; Moreno, Patricio y Pradenas, Francisco (1987). Disponibilidad léxica en educación media. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, 55-115.
- Echeverría, Max; Vargas, Roberto; Urzúa, Paula & Ferreira, Roberto (2008). DispoGrafo: Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 81-91. <http://doi.org/10.4067/S0718-48832008000100005>

- Escudero Sánchez, Rocío; Santos Díaz, Inmaculada C. & Trigo Ibáñez, Ester (2022). Evolución del léxico disponible sobre la «Escuela» del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 61-81. <https://doi.org/10.6035/clr.6376>
- Ferreira, Roberto & Echeverría, Max S. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21, 133-153.
- Galoso Camacho, Victoria (1997). Tratamiento y perspectivas del 'léxico disponible': El caso de la provincia de Zamora. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 23-33.
- Gómez Devís, Begoña (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 169-181. <https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10>
- Gómez Devís, M. Begoña & Cepeda Guerra, Milko (2022). Bases para la enseñanza del léxico: Mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *Tejuelo*, 35(3), 105-134. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- Gómez Devís, M. Begoña; Cepeda Guerra, Milko & Herranz Llácer, Cristina V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años: La configuración del lexicón en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 215-227. <https://doi.org/10.5209/clac.81903>
- Gómez Devís, M. Begoña & Herranz Llácer, Cristina V. (2022). Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: Bases y propuesta metodológicas. *Pragmalingüística*, 30, 183-204. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.09>
- Gómez Molina, José Ramón (2009). Una aplicación psicolingüística de la disponibilidad léxica: La categoría nocional 'animales'. En Montserrat Veyrat & Enric Serra (Eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López* (pp. 1047-1060). Arco/Libros.
- Henríquez Guarín, M. Clara; Mahecha Mahecha, Viviana & Mateus Ferro, Geral (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible del cuerpo humano a través de grafos. *Lingüística y Literatura*, 37(69), 229-251. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a10>
- Hernández Cabrera, Clara & Samper Padilla, José Antonio (2007). Léxico regional en los materiales de disponibilidad léxica. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 25, 287-290.
- Hernández Muñoz, Natividad (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, Natividad & Tomé Cornejo, Carmela (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: Bases cognitivas. En Florencio del Barrio de la Rosa (Coord.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizioni Ca'Foscari.
- Hernández Muñoz, Natividad; Tomé Cornejo, Carmela; López García, Miguel & Bartol Hernández, José (2023). *Manual de LexPro*.
- Hernández Muñoz, Natividad; Tomé Cornejo, Carmela & López García, Miguel (2024). Análisis de las herramientas automáticas para el léxico disponible: LexPro. En Antonio Ávila

- & Inmaculada Santos (Eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible: Una aproximación desde la variación léxica*. Peter Lang.
- Herranz Llácer, Cristina V. & Gómez Devís, Begoña (2022). La investigación en disponibilidad léxica infantil: Aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 83-102. <https://doi.org/10.6035/CLR.6116>
- López González, Antonio M. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(1), 45-61. <https://doi.org/10.7169/strop2014.411.004>
- Mahecha Mahecha, Viviana & Mateus Ferro, Geral (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: Un análisis con grafos. En Florencio del Barrio de la Rosa (Coord.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 123-142). Edizioni Ca'Foscari.
- Mateus Ferro, Geral & Mahecha Mahecha, Viviana (2020). Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, 165-178. <https://doi.org/10.5209/clac.68971>
- Medina Peñate, Inmaculada (2018). *El léxico disponible en el marco del PRESEEA: Investigación en Las Palmas de Gran Canaria y en Madrid*. Universidad de Alcalá.
- Medina Peñate, Inmaculada (2023). Variación social del léxico disponible de adultos de Las Palmas de Gran Canaria: Análisis cuantitativo y apuntes comparativos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 229-247. <https://doi.org/10.5209/clac.83459>
- Medina Peñate, Inmaculada & Samper Hernández, Marta (2024). Evolución de las redes semánticas en el léxico disponible de *Partes del cuerpo* en escolares de Gran Canaria. En Antonio Ávila & Inmaculada Santos (Eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible. Una aproximación desde la variación léxica*. Peter Lang.
- Paredes García, Florentino (2006). Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: Una aproximación desde el léxico del color. *Lingüística*, 18, 19-56.
- Samper Hernández, Marta (2005). Dialectalismos en el léxico disponible de escolares gran-canarios. En Luis Santos et al. (Eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 1065-1078). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Samper Hernández, Marta (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Padilla, José Antonio (1998). Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.
- Samper Padilla, José A. & Hernández Cabrera, Clara (1997). El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: Datos iniciales y variación sociolingüística. En Manuel Almeida & Josefa Dorta (Eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo* (pp. 229-239). Cabildo de Tenerife-Montesinos.
- Samper Padilla, José A. & Samper Hernández, Marta (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Lynx. Panorámica de estudios lingüísticos*, 5, 5-95.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2022). Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: Un análisis por niveles de español. *Tejuelo*, 35(3), 167-204. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.167>

- Santos Díaz, Inmaculada (2017). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística*, 25, 603-617.
- Tomé Cornejo, Carmela (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Universidad de Salamanca.