



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**AMPLIACIÓN LÉXICA Y PARTICIPACIÓN DISCURSIVA:
ENSANCHAMIENTO FUNCIONAL DE LA TERMINOLOGÍA EN UN
CONTEXTO ESCOLAR**

*Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana*

**ANA CAROLINA RUIZ VILLADA
FRANKLIN YESSID ARIAS BEDOYA
MARÍA ALEJANDRA GARCÍA ROMERO**

Asesor

JUAN FERNANDO GARCÍA CASTRO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2016**

LISTA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE GRÁFICAS	5
ÍNDICE DE FIGURAS	5
RESUMEN:.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2. OBJETIVOS	10
2.1. OBJETIVO GENERAL	10
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	10
3. MARCOS REFERENCIALES	11
3.1. ANTECEDENTES	11
3.2. MARCO TEÓRICO	14
3.2.1. <i>APORTES LINGÜÍSTICOS Y TERMINOLÓGICOS</i>	20
3.2.1.1. Género discursivo	20
3.2.1.2. Contexto y situación	21
3.2.1.3. Registro y adecuación	23
3.2.1.4. Terminología	26
✓ Teoría General de la Terminología (TGT)	29
✓ Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT)	30
3.2.2. <i>APORTES PEDAGÓGICOS Y GLOTODIDÁCTICOS</i>	32
3.2.2.1. Competencia pedagógica	34
3.2.2.2. Competencia comunicativa:	36
3.2.2.3. Competencia léxica y didáctica del vocabulario	38
4. MARCO METODOLÓGICO	41
4.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	43
4.2. FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO	44
4.2.1. <i>Fase preoperativa</i>	44
4.2.2. <i>Fase de análisis diagnóstico</i>	49
4.2.2.1. La naturaleza de la lengua y el lenguaje	50
4.2.2.2. Evaluación de la competencia sociolingüística	53
4.2.3. <i>Fase de análisis terminológico</i>	55
4.2.4. <i>Fase de intervención pedagógica</i>	60
4.2.5. <i>Fase de análisis final</i>	68
4.2.5.1. Reflexión metalingüística	68
4.2.5.2. Apropiación lexical	68
4.2.5.3. Participación en otros géneros discursivos	73
5. MARCO ANALÍTICO	73
5.1. FASE DIAGNÓSTICA	73
5.1.1. <i>Concepciones sobre el lenguaje</i>	73
5.1.1.1. Instrumento número 1: selección de imágenes	74
5.1.1.2. Instrumento número 2: actividad de escritura	75

5.1.1.3. Instrumento número 3: escala KPSI.....	76
✓ Concepción comunicativa	76
✓ Concepción relativista: facultad del lenguaje, pensamiento y cultura	77
✓ Concepción nominacional: aprehensión de la realidad.....	77
✓ Concepción performativa: incidencia sobre la realidad.....	78
✓ Concepción estética: representación de múltiples realidades	78
✓ Concepción sociolingüística: variación diafásica	79
5.1.1.4. Triangulación y reflexión sobre concepciones del lenguaje:.....	80
5.1.2. <i>Análisis del repertorio lingüístico</i>	87
5.1.2.1. Instrumento número 1: escala de Likert.....	87
✓ Adecuación entre registros formal y coloquial.....	88
✓ Uso de registros especializados artístico-culturales	88
5.1.2.2. Instrumento número 2: Tablas de contingencias.....	89
✓ Absurdo.....	89
✓ Distopía.....	90
✓ Utopía.....	91
✓ Modernidad.....	92
✓ Idilio.....	93
✓ Personificación.....	94
5.1.2.3. Instrumento número 3: entrevistas.....	95
✓ Registro formal:	95
✓ Registro informal	97
✓ Registro especializado.....	98
✓ Reconstrucción total del vocabulario	100
5.1.2.4. Triangulación y reflexión sobre la adecuación de los registros.....	101
5.2. FASE DE ANÁLISIS TERMINOLÓGICO	105
5.3. FASE DE ANÁLISIS FINAL	119
5.3.1. <i>Concepciones sobre el lenguaje</i>	119
✓ Concepción comunicativa	120
✓ Concepción relativista: facultad del lenguaje, pensamiento y cultura	121
✓ Concepción nominacional: aprehensión de la realidad.....	121
✓ Concepción performativa: incidencia sobre la realidad.....	122
✓ Concepción estética: representación de múltiples realidades	123
✓ Concepción sociolingüística: variación diafásica	123
5.3.2. <i>Apropiación lexical</i>	124
5.3.2.1. Nivel semántico	124
✓ Redes léxicas de los términos.....	124
✓ Definición y uso: tablas cruzadas	129
✓ Restricciones semántico-pragmáticas.....	131
✓ Triangulación y clasificación según el esquema de Beck, McKeown, y Omanson (1987)	137
5.3.2.2. Nivel morfológico.....	140
5.3.2.3. Plano “prescriptivo”.....	141
✓ Norma sociolingüística (registro).....	141
✓ Norma ortográfica	144
5.3.3. <i>Participación discursiva</i>	145
6. CONCLUSIONES	152
BIBLIOGRAFÍA	157
APÉNDICES	167
ANEXO 1: INSTRUMENTOS DIAGNÓSTICOS	167
ANEXO 2: INSTRUMENTO FINAL	172
ANEXO 3: TABLAS DE FRECUENCIA POR PREGUNTA (KPSI)	178

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: CAMPOS SEMÁNTICOS Y CENTROS DE INTERÉS.....	46
TABLA 2: TERMINOLOGÍA CS TERROR Y MUERTE.....	48
TABLA 3: TERMINOLOGÍA CS FANTASÍA E IRREALIDAD.....	48
TABLA 4: TERMINOLOGÍA CS AMOR Y ROMANCE	49
TABLA 5: MODELO AXIOLÓGICO KPSI	53
TABLA 6: MODELO AXIOLÓGICO LIKERT	54
TABLA 7: NIVELES DE FIABILIDAD DE LAS FUENTES	58
TABLA 8: TIPOS DE SINONIMIA Y ANTONIMIA	59
TABLA 9: SECUENCIA DIDÁCTICA	67
TABLA 10: NIVELES DEL CONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS SEGÚN BECK, MCKEOW Y OMANSON	71
TABLA 11: CONVENCIONES PARA TRIANGULACIÓN	71
TABLA 12: INSTRUMENTOS, NIVEL NORMATIVO	72
TABLA 13: TABULACIÓN CONCEPCIÓN COMUNICATIVA.....	77
TABLA 14: TABULACIÓN CONCEPCIÓN MENTALISTA	77
TABLA 15: TABULACIÓN CONCEPCIÓN NOMINACIONAL.....	78
TABLA 16: TABULACIÓN CONCEPCIÓN PERFORMATIVA.....	78
TABLA 17: TABULACIÓN CONCEPCIÓN ESTÉTICA.....	79
TABLA 18: TABULACIÓN CONCEPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	79
TABLA 19: TABULACIÓN, SEGUNDA AFIRMACIÓN KPSI	81
TABLA 20: LIKERT DE LOS REGISTROS FORMAL Y COLOQUIAL.....	88
TABLA 21: LIKERT DEL REGISTRO ESPECIALIZADO	88
TABLA 22: CUADRO DE CONTINGENCIAS: ABSURDO.	90
TABLA 23: CUADRO DE CONTINGENCIAS: DISTOPÍA.	91
TABLA 24: CUADRO DE CONTINGENCIAS: UTOPIÍA.	92
TABLA 25: CUADRO DE CONTINGENCIAS: MODERNIDAD.	93
TABLA 26: CUADRO DE CONTINGENCIAS: IDILIO.	94
TABLA 27: CUADRO DE CONTINGENCIAS: PERSONIFICACIÓN.	95
TABLA 28: LISTA DE PALABRAS EN EL REGISTRO FORMAL.....	97
TABLA 29: LISTA DE PALABRAS EN EL REGISTRO INFORMAL.	98
TABLA 30: LISTA DE PALABRAS EN EL REGISTRO ESPECIALIZADO.	100
TABLA 31: TABULACIÓN CONCEPCIÓN COMUNICATIVA.....	120
TABLA 32: TABULACIÓN CONCEPCIÓN MENTALISTA.	121
TABLA 33: TABULACIÓN CONCEPCIÓN NOMINACIONAL.....	122
TABLA 34: TABULACIÓN CONCEPCIÓN PERFORMATIVA.....	122
TABLA 35: TABULACIÓN CONCEPCIÓN ESTÉTICA.....	123
TABLA 36: TABULACIÓN CONCEPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	123
TABLA 37: USO DE CAMPOS SEMÁNTICOS.....	124
TABLA 38: CS FATALISMO Y ELEGÍA.....	125
TABLA 39: CS NIGROMANCIA, FANTASMAGORÍA Y GENOCIDIO.....	126
TABLA 40: CS NARCISISMO, MISTICISMO, ESTEREOTIPO.....	127
TABLA 41: CS UTOPIÍA Y DISTOPÍA.	128
TABLA 42: CS SURREALISMO, VEROSIMILITUD, UCRONÍA.	128
TABLA 43: CONGLOMERADO DE <i>CROSSTABS</i>	131
TABLA 44: CLASIFICACIÓN SEGÚN EL ESQUEMA DE BECK, MCKEOWN, Y OMANSON (1987).	137
TABLA 44: CLASIFICACIÓN SEGÚN EL ESQUEMA DE BECK, MCKEOWN, Y OMANSON (1987).	137
TABLA 45: ADJETIVACIONES DE LOS TÉRMINOS.	140
TABLA 46: REGISTRO, CAMPO SEMÁNTICO AMOR Y ROMANCE.....	142
TABLA 47: REGISTRO, CAMPO SEMÁNTICO TERROR Y MUERTE.....	142

TABLA 48: REGISTRO, CAMPO SEMÁNTICO FANTASÍA E IRREALIDAD.....	143
TABLA 49: ORTOGRAFÍA Y CACOGRAFÍA EN LOS TÉRMINOS.	144
TABLA 49: ORTOGRAFÍA Y CACOGRAFÍA EN LOS TÉRMINOS.	144

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1: RESPUESTAS A ACTIVIDAD DE IMÁGENES	74
GRÁFICA 2: TABULACIÓN DE DEFINICIONES SOBRE LA LENGUA	75
GRÁFICA 3: TABULACIÓN DE DEFINICIONES SOBRE EL LENGUAJE	76
GRÁFICA 4: CONOCIMIENTO TOTAL Y PARCIAL SOBRE FUNCIONES DEL LENGUAJE.....	119
GRÁFICA 5: CONOCIMIENTO INSUFICIENTE Y NULO SOBRE FUNCIONES DEL LENGUAJE.	120
GRÁFICA 6: CONGLOMERADO DE TABLAS SOBRE RESTRICCIONES DE LOS TÉRMINOS.	136

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: CÍRCULOS DE DROZD Y SEIBICKE (1973)	55
FIGURA 2: CÍRCULOS CONCÉNTRICOS DEL VOCABULARIO GENERAL	101

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

AMPLIACIÓN LÉXICA Y PARTICIPACIÓN DISCURSIVA: ENSANCHAMIENTO FUNCIONAL DE LA TERMINOLOGÍA EN UN CONTEXTO ESCOLAR

RESUMEN:

Este trabajo de grado pretende instituir una interfaz entre la lingüística y la pedagogía, específicamente mediante una configuración didáctica que supone el ensanchamiento de la terminología artístico-cultural en los estudiantes del grado Décimo A de la Institución Educativa Fernando Vélez y su adecuación en la variable diafásica. Se busca realizar un análisis lingüístico-pedagógico de los impactos de la intervención, obtenidos mediante un cuestionario KPSI, dos escalas de Likert, fichas terminológicas, entrevistas, entre otros instrumentos. Se hace uso de herramientas como Excel, SPSS Statistics y Word Smith Tools. La interpretación de los resultados se realiza desde una perspectiva teórica, contrastando los elementos encontrados con planteamientos de autores como Martinet (1974), Vygotsky (1995), Jurado (1999), Halliday (2001), el Ministerio de Educación Nacional (1998, 2006), Cabré (1998, 2005), entre otros. En cuanto a las conclusiones se halla que los estudiantes presentaron una mayor apropiación terminológica en los enunciados simples; que la competencia léxica contribuye, pero no reemplaza a las habilidades lectoras; y que son necesarias propuestas pedagógicas intencionadas al conocimiento metalingüístico.

Palabras clave:

terminología, competencia léxica, adecuación, pedagogía, configuración didáctica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la tradición lingüístico-filosófica se han instituido dos hipótesis antitéticas en lo que respecta a la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad: de una parte, el llamado Universalismo lingüístico (hipótesis comunicativa) liderado por Jackendoff (1993), Shannon y Weaver (1949), Noam Chomsky (1965) y Jakobson (1964); y de otra, el relativismo lingüístico entre cuyos precursores se destacan J.G. Herder (1772), Wilhelm von Humboldt

(2004), Edward Sapir (1969) y Benjamin L. Whorf (1970). Mientras la primera hipótesis plantea que el pensamiento existe independientemente del lenguaje y que este último se limita a la codificación de las ideas en modos solo superficialmente disímiles, el segundo postulado afirma, bajo diversos matices y énfasis, que cada lengua es un instrumento cognitivo cuyas incidencias en la comunidad del hablante son trascendentales. En la óptica de este último, el lenguaje, y específicamente la lengua como una de sus manifestaciones, se instaura como un artefacto creador, transformador y organizador del pensamiento y de la vida social del hombre. “El mundo se experimenta de un modo diferente en diferentes comunidades lingüísticas, siendo la lengua la causa de estas diferencias” (Buxó, 1983, p. 28). Se halla algo de circular en dicha relación, se examinan las prácticas asociadas al uso del lenguaje y se infiere el comportamiento psicosocial de la población, pero, en realidad, según Bernstein (1959) “el último determina al primero en origen, ya que la función semántica del lenguaje es la estructura social” (p.54).

En este sentido, la lengua en los diferentes contextos con sus respectivas *normas sociales* se instaura como un aparato de exclusión sociocultural que, a partir de elementos nominacionales (lexicales y semánticos); prácticas, guiones y estructuras (pragmáticos); además de aspectos prosódicos y semióticos, encuadra identidades específicas que generan reacciones subjetivas favorables y desfavorables hacia los códigos ajenos. Sumado a esto, las diferencias en los sistemas empleados por cada comunidad de habla, en cada situación comunicativa y género discursivo, instituyen, de manera convencional pero implícitamente, unas reglas lingüísticas para las que, en muchas ocasiones, la socialización, la clase social, la formación o la instrucción del individuo imposibilitan su acceso. La relevancia de este planteamiento reside en que, siguiendo a Halliday (2001), “todo niño normal posee un sistema lingüístico enteramente funcional, la dificultad radica en conciliar una orientación funcional con otra” (p. 141), esto es, en articular su sistema cotidiano perteneciente a un entorno social específico con otros sistemas funcionales.

El problema surge, en un primer momento, a partir de la observación participante y no participante de exposiciones y conversatorios en derredor de la obra *Don Quijote de la*

Mancha, realizada por 35 estudiantes del grado Décimo A de la Institución Educativa Fernando Vélez. Mediante dichos métodos se entrevistó que, al referir hechos del campo artístico-cultural (literario), los educandos no poseen como parte de su repertorio léxico términos específicos que les permitan una comunicación eficaz y una mejor comprensión de los discursos especializados.

En un segundo momento, se aplican cinco instrumentos diagnósticos para comprobar y replantear lo observado anteriormente, estos son: a) un cuestionario y una escala KPSI (lista de preferencias) para develar la noción de lenguaje que los aprendices han construido durante su trayectoria escolar; b) una entrevista semidirigida con simulación de situaciones para evaluar su competencia sociolingüística en distintos géneros discursivos y diversos registros; c) una escala de Likert y una actividad de emparejamiento que buscan caracterizar y medir las formas y valoraciones conductuales de los discentes hacia el uso de ciertas fórmulas nominales en la variable diafásica. Estas pesquisas arrojan datos relevantes como:

- a) El 14,29% de los estudiantes dice adecuar su registro a razón de la situación comunicativa, el otro 85,71% sostiene que su competencia sociolingüística no le permite diferenciar con precisión entre registros formales y coloquiales.
- b) El 2,86% de los educandos considera que sus conocimientos culturales y lingüísticos son lo suficientemente amplios para posibilitar su participación en registros artístico-culturales, la muestra restante (97,14%) cree que su formación lexical y conceptual puede ser un impedimento para producir e interactuar dentro de este género discursivo.
- c) El 85,7% comprende e identifica la función comunicativa del lenguaje; 8,6% reconoce la relación existente entre lenguaje y pensamiento; 48,6% individúa la función nominacional de la lengua; 2,9% refiere que los discursos influyen sobre la realidad empírica del sujeto haciéndola cambiar; 25,7% reconoce que el arte es una expresión producto del sistema sígnico; y 2,9% determina que la lengua posee normas sociolingüísticas que se instauran como criterios de exclusión contextual.

En general, debe notarse que los estudiantes son conscientes de que sus *competencias* y

*capacidades*¹ lingüísticas, metalingüísticas, artísticas y culturales son desfavorables para una adecuada comunicación y participación en ciertos entramados situacionales, lo que se encuentra en concordancia con la hipótesis inicial.

Según lo anterior, y partiendo de los presupuestos que integran los conceptos de *formabilidad*² e *interlengua*³ propios de la antropología pedagógica y la didáctica de la lengua respectivamente, la presente investigación formula la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los alcances del ensanchamiento funcional de las denominaciones en los estudiantes del grado Décimo A pertenecientes a la Institución Educativa Fernando Vélez, en cuanto a la apropiación lexical de registros especializados artístico-culturales y la participación discursiva en diferentes situaciones comunicativas?

Finalmente, la propuesta se sitúa en un enfoque sociofuncional de la lengua, que se configura a partir de la consideración de algunos conceptos medulares. Entre estos se destaca el de ensanchamiento funcional o ensanchamiento de la perspectiva funcional extraído del texto *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, de Michael Alexander Kirkwood Halliday. Esta expresión se encuentra en el interior de la lectura que realiza el autor acerca de los postulados de Basil Bernstein según la cual el “remedio” para el fracaso escolar, y, en nuestro caso, para la exclusión en determinados

¹ Para la definición y el empleo de estos conceptos se hace uso de las ideas que Philippe Meirieu (1992) menciona en su libro *Aprender sí, pero ¿cómo?* Según estas “llamamos *capacidad* (saberhacer) a una operación mental estable y reproducible dentro de los distintos campos de conocimientos, y *competencia* a un saber identificado, que pone en juego una o varias capacidades dentro de un campo determinado y que domina los materiales que utiliza.” (Meirieu, 1992, p. 17).

² “El concepto de *Bildsamkeit* (Formabilidad) se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad (...), alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado, sino que determina y se determina a lo largo de su vida (...). Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido” (Garcés y Runge, 2011, p. 6). Así, la formabilidad se actualiza, según Flitner, con los procesos educativos. En esta medida, podemos hablar de una formabilidad lingüística, la cual se encuentra comprendida parcialmente en el término de *interlengua*.

³ Según Selinker (1972) el concepto de *interlengua* se refiere al estadio intermedio de adquisición de una lengua, es decir, el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante a medida que va aprendiendo un nuevo idioma. No obstante, actualmente puede emplearse el concepto con los hablantes nativos, en la medida en que cada persona “siempre está en un estadio intermedio de desarrollo de su competencia: lo que quiere decir que siempre puede desarrollar más la competencia comunicativa, en general, y que siempre puede desarrollar más cada uno de los códigos que maneja (repertorio lingüístico)” (Mendoza, 2003, p. 45).

géneros discursivos, “no consistirá en la administración de dosis concentradas de estructura lingüística, (sino que) puede consistir en el ensanchamiento de la perspectiva funcional: en la de la escuela, tanto como en la del alumno individual” (Halliday, 2001, p. 142), lo cual implica no solo una consideración lingüística (sistemática) sino “la ampliación de nuestros propios conceptos, especialmente de nuestros conceptos sobre el significado y el lenguaje” (Halliday, 2001, p. 142). A este término se anudan nociones como *registro*, *competencia sociolingüística* y *participación discursiva*, las que, a la luz de la denominación terminológica configuran un campo semántico pertinente para los objetivos planteados en el presente proyecto. Se propone entonces un trabajo interdisciplinar que vincula la disciplina terminológica, la lingüística y la pedagogía.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar, a partir de observaciones, entrevistas, test, indagaciones documentales y una configuración didáctica, los alcances del ensanchamiento funcional de la terminología en los estudiantes del grado décimo A de la Institución Educativa Fernando Vélez, con el fin de analizar la apropiación lexical de registros especializados artístico-culturales y su impacto en la participación discursiva de los educandos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

2.2.1. Identificar los niveles de competencia sociolingüística propios de los discentes y la concepción que estos poseen sobre el lenguaje, la lengua y sus funciones

2.2.2. Realizar estudios *ad hoc* de terminología con el fin de determinar el significado, uso y las funciones lingüísticas de los vocablos seleccionados para la intervención pedagógica.

2.2.3. Implementar una configuración didáctica con miras a la ampliación de la disponibilidad léxica tomando en consideración los campos semánticos acordados en el acto educativo y el análisis precedente de la terminología.

2.2.4. Determinar el impacto de la propuesta pedagógica con el fin de evaluar el conocimiento de la terminología y los cambios de orden conceptual en los estudiantes, además de recolectar otros datos pertinentes para el análisis final.

3. MARCOS REFERENCIALES

3.1. ANTECEDENTES

Antes de cualquier exposición del estado del arte respecto del tema en cuestión, es importante realizar algunas precisiones sobre el contenido de lo que, dados los resultados de la pesquisa, se ha definido como antecedentes.

En primer lugar, es menester mencionar que, aunque el trabajo versa sobre la ampliación léxica en un contexto escolar, no se hallan investigaciones que tengan como objeto principal la ampliación léxica de la lengua materna, esto es, el ensanchamiento de términos o conceptos que aun siendo parte de la lengua materna no se tienen en una competencia activa para su plena utilización en diversas esferas comunicativas; más bien, lo que se encuentra son trabajos que se preocupan por el estudio de la disponibilidad léxica en determinadas poblaciones o grupos y las causas y posibilidades que acompañan dichas realidades léxicas. En segundo lugar, se considera importante mencionar el hallazgo de trabajos que tienen como objeto de estudio la ampliación léxica en el aprendizaje de una lengua extranjera, en los cuales se observan planteamientos que buscan proponer alternativas en lo que a la metodología y didáctica de aprendizaje respecta.

Ahora bien, relacionado con la disponibilidad léxica, se encuentran investigaciones como las de Echeverría (1991) quien en su trabajo *Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio*, hace un análisis del repertorio léxico desde diferentes áreas semánticas, a saber: animales, alimentos, herramientas, cuerpo humano, entre otras, con el fin de comparar la variación en cantidad del léxico disponible entre los estudiantes de cuarto año de enseñanza básica y los de tercero de la enseñanza media de diferentes instituciones de Chile.

Así mismo, el trabajo de Gómez Molina y Gómez Devis (2004), *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudios de estratificación sociolingüística*, apunta a la caracterización de la disponibilidad léxica de los adolescentes, con el fin de obtener posibilidades prácticas de aplicación. Estos tipos de trabajos pretenden dar cuenta de

las variaciones geográficas y sociolingüísticas del español en general e intentan conseguir la caracterización léxica de los sociolectos de una comunidad dada y compararla con otras, lo que permite disponer de una base estadística sólida sobre la cual realizar selección y gradación de las unidades léxicas que deben ser enseñadas. Por su parte, el trabajo *Disponibilidad léxica, cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City* de Moreno Fernández (2012), expone el análisis del corpus léxico de los estudiantes, enfocándose en la definición del concepto “centros de interés” y en los problemas metodológicos que interesan en la relación entre disponibilidad léxica y bilingüismo. En general, respecto de este tópico son numerosas las investigaciones. *Dispolex*, un proyecto panhispánico que tiene como objetivo la elaboración de diccionarios a partir del análisis de la disponibilidad léxica de diversas zonas del mundo hispánico, por ejemplo, busca establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, además de proporcionar una amplia base de datos con el fin de recoger y proveer recursos para investigaciones posteriores y para la enseñanza de una lengua extranjera (LE).

Por su parte, en lo que a estudios de ampliación léxica en el aprendizaje de una lengua extranjera respecta, se encuentran trabajos como los que a continuación se expondrán.

Al respecto, en el trabajo de José Miguel Martín (2012), titulado *El conocimiento léxico en la sección de inglés de la prueba de acceso a la universidad*, el investigador plantea cómo a partir del estudio de los niveles de la lengua y del léxico, los estudiantes tendrán la posibilidad de potencializar sus conocimientos en la lengua que es objeto de su estudio, al tiempo que habrá grandes avances en la competencia comunicativa.

De igual forma, la investigación titulada *Lengua: léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* de Giammatteo Mabel, Hilda Albano y otros (2009) toma como foco de estudio las maneras en que pueden abordarse el léxico y la gramática para construir luego una propuesta de enseñanza en donde haya estrategias múltiples para estudiar la estructura interna de las palabras, evidenciar cómo interviene el significado en la conexión de estas, cómo interviene la perspectiva del hablante, cómo funcionan las palabras en textos disciplinares, literarios o de opinión, entre otras.

Así mismo, el trabajo *Uso de internet para aumentar la cobertura de un sistema de adquisición léxica del ruso* de Antoni Oliver González, Luis Márquez e Irene Castellón (2003) presenta una metodología para la adquisición de recursos léxicos “a partir de corpus sin anotar”. Metodología que se muestra eficiente dada su practicidad en el aprendizaje de una lengua tan rica morfológicamente, como lo es el ruso ya que está pensada tanto para la creación de nuevos recursos léxicos como para la adquisición de los ya establecidos.

Por su parte, en el *Resumen de Ampliación del campo de datos de verbos del español SemSem (2009)*, texto elaborado por Gloria Vásquez y Ana María Fernández (2009), las académicas exponen cómo en el marco de dicho proyecto se ha configurado un gran corpus de español anotado a nivel morfológico, sintáctico y semántico y un léxico verbal que contiene información extraída de dicho corpus. Así mismo, se resalta que el mayor valor de dicho compendio lingüístico está en que este incluye datos innovadores a nivel semántico, principalmente en lo que a la aspectualidad y modalidad respecta, elementos que constituyen el foco de su texto.

En la misma línea, las memorias del *XI Congreso internacional de la ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros (2000)*, expone la importancia de acompañar el proceso de enseñanza y comprensión de una lengua, no solo desde la parte pedagógica, sino también psicológica, social y pragmática, de manera que se establezca mayor coherencia y sentido entre los textos que se desean transmitir y el aprendiz. Además, hablan de la importancia de tener en cuenta las circunstancias del lugar geográfico del medio social, “del cómo, cuándo, por qué, para quién y para qué se hace uso de la lengua”.

Finalmente, el trabajo *De la disponibilidad a la didáctica léxica* de Rodríguez y Muñoz (2009) acoge las dos líneas que hemos elegido para la construcción de los antecedentes, puesto que propone que los resultados que proporcionan las pruebas de disponibilidad léxica son de ayuda sustancial en la didáctica del léxico de una lengua extranjera como el español. En este sentido, se desarrolla una serie de reflexiones teóricas junto a un análisis del léxico

general, realizado a través de un corpus de 400 encuestas de disponibilidad a estudiantes de educación media con un rango de edad de 15 a 18 años.

Ante esta realidad cabría anotar el hecho de que se da por sentado que los hablantes de una lengua particular han de tener el dominio de la mayor cantidad de su léxico por ser este su código materno sin tener en cuenta que el aprendizaje es un fenómeno multidimensional y que por lo tanto hay factores como los económicos o los educativos que intervienen de diversas maneras. Así, es menester tener en cuenta lo que plantea Pierre Bourdieu citado por Carrión (s.f.) respecto del capital cultural, el cual, es definido como:

Instrumento de poder al nivel del individuo bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema escolar. Es un capital porque se puede acumular a lo largo del tiempo y también, en cierta medida, la transmisión a sus hijos, la asimilación de ese capital en cada generación es una condición de la reproducción social (p. 8).

En este sentido, la lengua en sí misma haría parte de uno de los tres estados que propone Bourdieu (s.f.), el estado incorporado del capital, ese que está ligado a la mente y supone una adquisición psicológica o intelectual por parte del individuo y que innegablemente está sujeta a las dinámicas que se mencionan en dicha tesis.

3.2. MARCO TEÓRICO

El *dialecto social* como realización parcial y actualización del sistema lingüístico no es, desde ninguna perspectiva, una construcción carente de variabilidad. A diferencia de lo que suponía Chomsky (1965) con sus Universales lingüísticos⁴ y Saussure (1945) con su objeto

⁴ La postulación de universales lingüísticos no desconoce el componente pragmático. Chomsky explica la variación en las lenguas a partir de su teoría de principios y parámetros. Desde una perspectiva mentalista, el autor indaga sobre la capacidad potencial que tiene todo individuo de interpretar y producir oraciones. No obstante, al centrarse sobre la *competence* y no sobre el *performance*, Chomsky deja por fuera de su plan de investigación el elemento sociolingüístico (No analiza el comportamiento lingüístico concreto sino la autonomía de la facultad del lenguaje). A esto se suma el hecho de que el reduccionismo metodológico

de estudio, esto es, la *langue*⁵, el sistema sónico se ve permeado por elementos socioculturales y epistémicos que configuran el modo de comunicación de las sociedades, destacándose así la preponderancia de la cultura en las construcciones dialectales. En esta relación entre lengua y sociedad (cultura) surge la pregunta por la primacía o paralelismo entre ambos conceptos. Al respecto, se hallan dos hipótesis dicotómicas: de una parte, la referente al *Universalismo lingüístico* que privilegia el carácter genérico del lenguaje y lo circunscribe a la comunicación; de otra, aquella concerniente al *Relativismo* que destaca la incidencia del abstracto sistema sónico sobre el concreto sistema social.

La primera hipótesis, también llamada comunicativa, se encuentra compendiada en el modelo del código (principios y parámetros) de Chomsky. Esta se funda sobre una concepción de la comunicación que se remonta a Aristóteles (1988) y específicamente al texto *Sobre la interpretación*. Allí se sostiene que:

Las palabras habladas son símbolos o signos o afecciones o impresiones del alma; las palabras escritas son los signos de las palabras habladas. Como no lo es la escritura, tampoco el habla es la misma para todas las razas humanas. Pero las afecciones mentales, de las cuales estas palabras son ante todo signos, son iguales para toda la humanidad como lo son también los objetos de los cuales aquellas afecciones son representaciones o semejanzas, imágenes, copias (pág. 115).

Se observa una concepción mimética de los signos, los cuales tienen como objetivo reproducir el contenido del *alma*. Esta perspectiva del lenguaje fue propuesta nuevamente en la teoría matemática de la información de Shannon y Weaver (1949) y en el bien conocido

chomskiano está íntimamente ligado con la idealización del lenguaje, para la cual, el habla constituye un hecho lleno de accidentes que dificultan la comprensión.

⁵ Saussure concibe la lengua como un hecho puramente mental, psíquico (no psicológico) que pertenece a una memoria social y que se recuesta parcialmente sobre los individuos. Es un hecho concreto de naturaleza homogénea que sirve de sustento para *la parole*. Hecha esta aclaración, su posición sobre el objeto de estudio de la lingüística se encuadra dentro de la óptica del sistema lingüístico y no de las realizaciones en una situación comunicativa o una comunidad concreta, pues, “lo esencial de la lengua es extraño al carácter fónico del signo lingüístico” (Saussure, 1945, p. 35). Es por esto que, pese a considerar el factor social (*supraindividual*) del lenguaje, aquel no debe entenderse como un análisis de las variaciones de la lengua en poblaciones y contextos diferenciados; bien lo plantea: “se puede, en rigor, conservar el nombre de lingüística para cada una de estas dos disciplinas y hablar de una lingüística del habla; pero con cuidado de no confundirla con la lingüística propiamente dicha, esa cuyo objeto único es la lengua” (Saussure, 1945, p. 47).

esquema de Jakobson (1984). Jackendoff (1993), otro representante de dicha óptica, afirma que la comunicación consiste en la codificación de un pensamiento, esto es, la traducción y concretización de las imágenes psíquicas en sonidos. Plantea la existencia de una representación mental, también llamada *estructura conceptual* innata que se encuentra en concordancia con las vivencias individuales y que se expresa en una sintaxis formal, sirviéndose de enunciados solo superficialmente diversos de una lengua a otra. Vale decir que este esquema no debe ser confundido con el *circuito de las palabras* de Saussure, sujeto que busca demostrar la diferencia entre *langue* y *parole* así como la naturaleza *psíquica* (no psicológica) del signo lingüístico. Finalmente, uno de los máximos exponentes de esta *corriente ideológica* sobre el lenguaje es Noam Chomsky. De las teorías lingüísticas del siglo XX la suya sostiene una hipótesis de universalismo fuerte según la cual todas las lenguas se fundan sobre los mismos principios (gramática universal), así como en diferentes construcciones de una gramática mental (parámetros), resultante de dicha generalidad.

La segunda hipótesis, bajo la que se establece el presente trabajo, afirma que cada lengua es sobre todo un instrumento cognitivo, un medio de formación del pensamiento y la cultura. Uno de los precursores de esta posición es el filósofo germano J.G. Herder (1772), quien sostiene la inseparabilidad del lenguaje y el pensamiento y define al primero como instrumento, contenido y forma del segundo:

Il linguaggio diventa, dunque, un organo naturale dell'intelletto, un vero senso dell'anima umana [...] Non si può pensare nemmeno il primo pensiero umano, nemmeno comporre il primo giudizio consapevole senza dialogare o tentare di dialogare nel proprio intimo. Il pensiero umano, dunque, per sua natura prepara a dialogare con altri! (p. 71)⁶.

En esta misma línea, Wilhelm von Humboldt (2004) plantea que “el lenguaje es el órgano formativo del pensamiento. La actividad del intelecto, del todo espiritual, del todo interior, que casi desvanece sin dejar huella, se expresa mediante el sonido en el discurso y deviene

⁶ El lenguaje se vuelve, entonces, un órgano natural del intelecto, un verdadero significado del alma humana. No se puede pensar siquiera el primer pensamiento humano, ni siquiera componer el primer juicio consciente sin dialogar o intentar dialogar en el propio interior. El pensamiento humano, entonces, por su naturaleza, prepara para el diálogo con los otros. (Traducción propia)

perceptible a los sonidos” (p. 42). La lengua (Sprachform) es entendida entonces como actividad (energeia) y no como obra (ergon), es una visión del mundo (*Weltansicht*) que perfila la materia amorfa del pensamiento y del sonido. A partir de estas ideas surgen teorías neohumboldtianas como la de Trier (1931) en la que la *sprachform* es concebida como un estadio intermedio entre el individuo y el mundo exterior, es la lente a través de la cual el hombre mira y concibe la realidad. Según el estudioso no existe la realidad en sí misma porque ella es una construcción a la que solo se puede acceder mediante el lenguaje. Idea similar plantea Bakhtin usando el nombre de su discípulo Volochinov (1977):

La realidad del psiquismo interior es la del signo. Fuera del material semiótico no existe psiquismo. Podemos hablar de procesos fisiológicos, de procesos del sistema nervioso, pero no de psiquismo subjetivo, entendiéndolo como un rasgo particular del ser, radicalmente diferente, tanto de los procesos fisiológicos que se desarrollan en el organismo como de la realidad exterior a él, realidad a la que el organismo reacciona y a la que refleja de una manera o de otra. Por su propia naturaleza, el psiquismo subjetivo está a caballo del organismo y del mundo exterior, dicho de otra forma, está localizado en la frontera de estas dos esferas de la realidad. Allí tiene lugar el reencuentro entre el organismo y el mundo exterior, pero este reencuentro no es físico: el organismo y el mundo se reencuentran en el signo. La actividad psíquica constituye la expresión semiótica del contacto del organismo con el medio exterior. Es por ello que el psiquismo interior no debe analizarse como una cosa, no puede ser comprendido y analizado más que como signo (p. 47).

Ante esta variedad de perspectivas, disciplinas y énfasis, es menester mencionar que en el relativismo lingüístico no existe un consenso conceptual general acerca del papel y orden de influencia entre lengua, pensamiento y cultura. Esto se evidencia de manera más significativa en la discusión teórica propuesta por el *relativismo lingüístico blando* de Sapir (1969), que concibe un influjo bidireccional (lengua- pensamiento, pensamiento-cultura) y el *relativismo fuerte*, también llamado determinista, de Whorf (1970), que instituye la idea en la cual el lenguaje determina unilateralmente al pensamiento y a su vez este a la cultura, sin permitir interacciones entre dichos elementos:

Il sistema linguistico di sfondo di ciascuna lingua non è soltanto uno strumento di riproduzione per esprimere idee, ma esso stesso dà forma alle idee, è il programma e la guida dell'attività mentale dell'individuo, dell'analisi delle sue impressioni, della sintesi degli oggetti mentali di cui si occupa

(Whorf, 1970 p. 169)⁷.

Vale decir que, si bien el conjunto de hipótesis que conforman el relativismo lingüístico se centra en las relaciones entre lengua materna y variación cultural, es decir, se sitúa desde una perspectiva macrolingüística, son diversos los autores que consideran, en un plano más específico (microlingüístico), las conexiones entre sociedades determinadas (subculturas) y los procesos cognitivos derivados de las múltiples realizaciones de la lengua. En consecuencia, ciertas discusiones presentes en los planteamientos de relativistas y universalistas pueden extrapolarse a un contexto local. Halliday y Hasan (Citados por Moris, 2007) afirman que:

La lengua es entendida como un sistema semiótico que realiza y manifiesta las estructuras semióticas que conforman una sociedad y una cultura determinada. No se trata de una visión determinista: lengua y contexto se determinan bi-direccionalmente (...) Este modelo de análisis del contexto muestra una suerte de síntesis del contexto local (contexto de situación) y del contexto global (contexto de cultura) que originalmente distinguiera el antropólogo polaco B. Malinowski, colega de Firth en la Universidad de Londres (p.3).

En esta misma línea temática, se debe resaltar la posición del sociólogo Basil Bernstein (1959), quien concibe que en origen es la sociedad (cultura) la que determina al sistema signico, ya que la función semántica del lenguaje es la estructura social, es decir, un contexto local. Visto así, la forma de las relaciones sociales, el capital cultural objetivado, las condiciones de posibilidad, entre otras variables, fijan, en principio, el habla y pensamiento de los individuos. En esta línea, Bernstein (1975) propone los conceptos de “código restringido” y “código elaborado”. Dichas nociones denotan condiciones que, de acuerdo con el repertorio y la estructura organizativa del léxico, la competencia activa y pasiva de la persona, los recursos lingüísticos, las combinaciones verbales, el grado de previsión de los enunciados, el simbolismo expresivo, el uso de tropos, figuras de pensamiento y figuras de la palabra, entre otros aspectos, pueden indicar grados de abstracción y elaboración superiores o inferiores a razón de la condición sociocultural del hablante:

⁷ “El sistema lingüístico de cada lengua no es solamente un instrumento de reproducción para expresar ideas, sino, aquel mismo da forma a las ideas, es el programa y la guía de la actividad mental del individuo, del análisis de sus impresiones, de la síntesis de los objetos mentales del cual se ocupa” (TP).

Si un grupo social, a causa de su posición de clase definida por la profesión y el status del conjunto de sus miembros, ha desarrollado lazos de comunidad estrechos (...); si los alojamientos (y escuelas) están superpoblados y limitan la variedad de situaciones que puedan encontrar sus ocupantes; si los niños se socializan mutuamente en un medio que ofrece pocos estímulos intelectuales; si todas estas características están presentes en un mismo medio, se puede afirmar que tal medio producirá una forma de comunicación que moldea las **disposiciones intelectuales, sociales y afectivas de los niños**. El modo de comunicación transmite así los genes de la clase social. (Bernstein, 1975, p.191)

Los códigos son pues, según el autor, una consecuencia o cualidad de las relaciones sociales. Vale aclarar que para Bernstein (1975) dicha conexión entre sociedad y lengua no es netamente unidireccional. Por ende, dado que esta última configura la cultura y a la inversa (relativismo blando propuesto por Sapir), se concibe la hipótesis de que con un proceso de retroalimentación y ampliación lingüística se pueden aumentar las condiciones de participación de los educandos en el sistema social vigente, se fortalece la competencia sociolingüística de los estudiantes, además de que se permite aproximar a los individuos hacia su *reivindicación simbólica*. Nos adherimos así a la idea de Humboldt (2004) bajo la cual la lengua (y sus dialectos sociales) es entendida como *Weltansicht*, esto es, como una visión particular del mundo que configura la praxis del individuo y su interacción con la sociedad y la realidad.

A modo de recapitulación, en las proposiciones anteriores se ha desarrollado una exposición teórica que se desdobra en tres aspectos fundamentales: el primero de ellos argumenta la relación existente entre la lengua y la sociedad, allí se plantea que el lenguaje no es un elemento ajeno a las dinámicas sociales ya que, debido a la heterogeneidad de las mismas, surgen diversas realizaciones que evidencian las variaciones entre grupos con características diferentes. El segundo gira en torno a una visión general sobre lo que ha sido la hipótesis del universalismo y del relativismo lingüístico, en los cuales, se exponen diferentes sistemas de relación en los que se involucran la lengua, el pensamiento y la cultura. Finalmente, con una introducción a la perspectiva sociológica del lenguaje propuesta por Basil Bernstein, se pone en primer plano el hecho social y se empieza a desvelar la hipótesis que guía esta investigación: el contexto condiciona, pero no determina la subjetividad del individuo.

Ahora bien, posterior a esta contextualización teórica se procede a realizar una conceptualización más profunda alrededor de los tópicos y términos clave de la investigación. Para ello se plantean dos núcleos que se imbrican constantemente, a saber, un eje referido a lo lingüístico y uno concerniente a lo pedagógico.

3.2.1. APORTES LINGÜÍSTICOS Y TERMINOLÓGICOS

El sistema conceptual de la presente investigación se configura a partir de la conexión entre las disciplinas lingüística, terminológica y pedagógica. Esta interfaz se encuentra constituida a partir de diversas nociones medulares que posibilitan la reconstrucción de los presupuestos teóricos que guían la intervención pedagógica y los análisis inherentes al trabajo investigativo. A continuación se exponen los conceptos más relevantes desde la lingüística y la terminología. Los elementos inherentes al campo pedagógico se presentan en un título aparte.

3.2.1.1. Género discursivo

Todas las actividades humanas implican el uso de la lengua, lo cual quiere decir que las formas de uso de esta son tan diversas como las dinámicas sociales. Siguiendo esta línea de sentido, Bajtín (1999) expone que dicho uso tiene lugar en forma de enunciados, tanto orales como escritos, y que su concreción y singularidad están sujetas a las características y necesidades de esas múltiples esferas de la praxis. De igual forma, plantea que:

Esos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido temático y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. (Bajtín, 1999, p. 248).

Así pues, las dimensiones anteriores (contenido temático, estilo y composición) integran la totalidad de los enunciados. Cabe resaltar al respecto que, si bien cada enunciado producido y emitido es individual, las esferas de la lengua configuran las particularidades generales de acuerdo con sus intereses; en esta medida, dichos enunciados con características concretas son denominados como *géneros discursivos*. De lo anterior se infiere que, a mayor conocimiento de dichas dimensiones, mayor participación comunicativa.

De otro lado, y en consonancia con los planteamientos Bajtinianos, la definición otorgada al concepto de género discursivo por la escuela de Sydney⁸ pone de manifiesto la dimensión funcional de los géneros, al otorgarles un sentido teleológico o, en otras palabras, al considerar los fines y/o propósitos del género como objeto o artefacto, definiéndolo en últimas como "un proceso social orientado a fines que presentan cierta estructura organizativa" (Moris, 2007, p. 7).

3.2.1.2. Contexto y situación

Dos ejes fundamentales del estudio funcional, discursivo y social del lenguaje son las nociones de contexto y situación. Se debe entender por contexto, siguiendo a Van Dijk (1999), "la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son relevantes para la producción y la comprensión del discurso" (p. 28). Es un modelo mental que representa aspectos notables de la situación comunicativa, capaz de controlar procesos de interpretación y construcción cognoscitiva. Este, al igual que los enunciados, es de naturaleza variable, irrepetible y flexible; se construye con los actos de habla pero a su vez influye en estos, es subjetivo, apunta a las construcciones mentales de los individuos, sin embargo, también adquiere cierto grado de objetividad (intersubjetividad) que posibilita el entendimiento entre las diferentes partes.

Los contextos, como se dijo anteriormente, se ubican en el estadio de lo particular, corresponden a cuestiones de la memoria, de la experiencia, de la construcción de sentido, a la mezcla entre elementos de utilidad, temporales, espaciales (Interfaz sociocognitiva), figurativos y los aspectos epistémicos inherentes al sujeto. Una detallada comprensión del fenómeno de la comunicación implica un adecuado reconocimiento del contexto en el cual aquel se desarrolla, esto es, del entorno comunicativo: el conjunto de situaciones que connotan cada acto de habla. Van Dijk (2010) en su libro *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo* propone dos tipos de entramados situacionales: en primer lugar, uno que corresponde al orden de lo *macroscópico* en el que se halla el trasfondo del evento

⁸ Jim Martin, Joan Rothery y Frances Christie, entre otros, comienzan sus reflexiones sobre el género discursivo en el marco de la Lingüística Aplicada, al igual que los desarrollos iniciales de Halliday en los años 60.

comunicativo, conformado por factores socioculturales, dogmáticos, ideológicos, históricos, y simbólicos. Estos se acuñan a grupos específicos, se almacenan en una memoria semántica general, colectiva. Así, el capital cultural al que tienen acceso los individuos, el tipo de *formación* (Bildung), *escolarización* (Erziehungswesen) y *educación* (Erziehung) que estos reciben, entre otros aspectos, pueden configurar la concepción del mundo de estos y, por ende, restringir o posibilitar el acceso a unas orientaciones funcionales determinadas.

En segundo lugar, se habla de un microcontexto de naturaleza inmediata, que concierne a la configuración espaciotemporal, a los fines y medios, acontecimientos relevantes, acciones, actantes, **registro**, etc., recopilados en una memoria episódica. Es menester mencionar que el segundo término está superpuesto sobre el primero, así que, las limitaciones y potencialidades dadas por la cultura (contexto macroscópico) influyen inevitablemente en las situaciones comunicativas concretas⁹. En este orden de ideas, el contexto constituye el marco general de la *situación*. Las palabras de Halliday (2001) sobre este último concepto ponen de manifiesto el carácter funcional del lenguaje: “no experimentamos el lenguaje en el aislamiento, -si lo hiciéramos, no lo reconoceríamos como lenguaje-, sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen” (p. 43).

Así pues, el contexto de situación hace alusión a todas las características que le son pertinentes al discurso que se produce, las cuales pueden pertenecer al orden de lo concreto, esto es, hacer alusión a un entorno u objeto inmediato del que se necesite expresar o señalar algo. Pero también pueden ser abstractas, como en el caso de una discusión filosófica. Al respecto, Firth (1957) expone que el contexto de situación no debe circunscribirse a un inventario de los objetos u apoyos físicos, más bien, resulta ser una representación intangible del entorno en términos de las categorías que le resulten relevantes, por lo que este puede hallarse totalmente distante de lo que sucede alrededor durante el acto verbal.

Siguiendo con el hilo de los planteamientos anteriores, se comprende entonces la situación como una construcción sociolingüística teórica puesto que esta posibilita la interpretación de

⁹ Ambos términos son equiparables a los Contextos de cultura y Contextos de situación propuestos por Halliday (2001).

un hecho lingüístico particular como una estructura semiótica, la cual puede representarse, en palabras del autor en cuestión, como un *complejo de tres dimensiones*, a saber: *campo* (actividad social en curso), *tenor* (relaciones de papel involucradas) y *modo* (canal simbólico o retórico). El primero hace alusión a la acción social que contiene al texto y en el cual se inscribe el asunto como una manifestación especial; el segundo comprende las diferentes relaciones de roles entre los participantes y el tercero es el canal o longitud de la onda seleccionada. Este “constituye esencialmente la función que se asigna al lenguaje en la estructura total de la situación” (Halliday, 2001, p. 145). Es importante resaltar, a propósito de las tres dimensiones mencionadas, que estas no son subdivisiones del uso de lenguaje ni meras integrantes de lo verbal, más bien constituyen una estructura conceptual para representar el contexto social como entorno semiótico en el que la gente intercambia significados.

3.2.1.3. Registro y adecuación

El “parámetro funcional-situacional” o diafásico determina el tipo de lengua sectorial y el registro a implementar, esto es, los diferentes modos de la lengua según el grado de formalidad, las relaciones entre los participantes en una determinada situación comunicativa, el grado de atención empleado por el hablante sobre las propias expresiones, el contenido del discurso, entre otros aspectos.

Así las cosas, Halliday (2001), define el registro como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación, o, en otras palabras, este constituye el potencial de significado posible en un contexto social determinado. El individuo, dada la situación a la que se enfrenta, reconoce las estructuras semánticas dadas, así en toda elección que haga con respecto a la combinación verbal o escrita realiza una selección particular de recursos tanto léxicos como expresivos. Se trata, al igual que el dialecto, de una variedad de la lengua; sin embargo, esta no se da con respecto al usuario, sino según el uso y el contexto de situación, esto es, una variedad funcional (Matthiesen, 1993, p. 233).

Con base en lo anterior, es menester afirmar que los registros no constituyen entidades

absolutamente definidas, sino que, como lo expone Castellano (2008), “se dan en un continuum de manifestaciones de habla según la situación de comunicación, cuyos extremos están constituidos, en abstracto, por el registro coloquial de un lado y el formal en otro” (p.2).

Ahora bien, para el caso del presente trabajo, se considera imperante exponer las características de las ya mencionadas variaciones según el contexto de situación. Así pues, el registro coloquial constituye el modelo más común de los hablantes y lo configuran estructuras, vocablos y expresiones que hacen parte de situaciones de orden cotidiano que están definidas, según Gregory, M. y Carroll, S. (1978) por la oralidad y por un cierto grado de informalidad. Dicho registro, retomando los planteamientos de Castellano (2008), no es propiedad de ninguna clase social, puesto que todos los hablantes, independientemente del nivel sociocultural, hacen uso de aquella variedad en las situaciones pertinentes para hacerlo, lo cual no niega que, en general, sea el registro predominante en el habla de los individuos del nivel social, económico y cultural bajo. De igual forma, cabe destacar que:

Si bien la coloquialización es muy frecuente en la conversación espontánea, cuyas manifestaciones son mayoritariamente orales, en ningún momento se puede equiparar lo oral con lo coloquial, ni lo escrito con lo formal. Obviamente, no todos los discursos en lengua hablada son coloquiales, ni todas las manifestaciones en lengua escrita se escapan de la coloquialidad; sin ir más lejos, es frecuente reflejar esta modalidad de uso en la literatura. También las cartas personales son escritas en registro coloquial. (Castellano, 2008, p. 34).

En este sentido, el registro coloquial está determinado por características tales como la ausencia de planificación, la finalidad interpersonal o en otras palabras el fin comunicativo socializador y el tono informal, que en últimas es la suma de las características mencionadas. Así mismo, Castellano (2008) realiza una exposición importante de las constantes lingüísticas en este tipo de registro, de las cuales se rescatarán las concernientes a lo morfosintáctico y a lo léxico.

Con respecto de lo morfosintáctico, la autora expone tres características puntuales. La primera señala el uso constante de expresiones ordenadoras del discurso (marcadores discursivos), tales como *bueno, pues, entonces*, entre otras, las cuales constituyen

mecanismos válidos de conexión textual, sin negar que en muchos casos se usen como muletillas. La segunda pone en evidencia la abundancia de construcciones suspendidas, esto es, oraciones o enunciados que teniendo como referente la sintaxis formal, resultan incompletas, lo cual no impide que la comunicación sea exitosa. La tercera hace referencia al orden de las palabras en dicho registro, ya que la mayor parte de los estudios en español afirman que el orden básico según la tipología sintáctica es SVO y en el español coloquial el orden de los vocablos se aleja generalmente de dicha estructura, puesto que dicha estructura se circunscribe al contexto y refleja la intención comunicativa del que habla; responde a lo que se ha denominado orden pragmático.

En cuanto a lo léxico, Castellano destaca rasgos como el uso de palabras de gran extensión semántica, es decir, que sirven para expresar casi todo (tener, pegar, cosa, eso). Así mismo, expone la preferencia existente por ciertas formas frente a otras, como en los casos de *tener* por poseer; *dejar* por permitir; *mejor* por preferible, entre otras. Igualmente, señala la inclinación que se da en dicho registro por la intensificación a partir de lexemas que poseen el sema [+ intensidad]: pesadez, mogollón, cantidad, horrible; o expresiones exclamativas e interjecciones: ¡madre mía!, ¡vaya tela!, ¡no fastidies!, etc. A las anteriores se suman la abundancia de expresiones metafóricas (Es una gallina, está sordo, etc.), la capacidad para adoptar vocablos del argot (bocata 'bocadillo'; cutre 'sucio') y, finalmente, la utilización de voces a las que se les añade un sentido erótico.

El registro formal, por su parte, presenta muchas características de la variedad escrita, coincidiendo en línea máxima con la norma estándar. Para Bonomi y Alfonzetti (2011), las principales cualidades de los registros formales son: una sintaxis elaborada con periodos largos y frases subordinadas; hipotaxis implícita formada con gerundios y participios; amplio uso de conectores; tendencia al desarrollo argumentativo del discurso; pocas referencias al hablante o a la situación; uso frecuente de adjetivos, sustantivos y adverbios; amplia variación y usanza de palabras no pertenecientes al vocabulario base sino a constructos lexicales no tan usuales; preferencia de términos y expresiones de significado específico y abstracto; palabras con estructura interna compleja (internacionalización, gobernabilidad);

empleo constante de instrumentos como la derivación y la composición; tendencia a la máxima explicitación por medio de perífrasis, aposiciones explicativas o circunlocuciones; entre otros aspectos. Este tipo de variedad funcional es privilegiada por los profesores en detrimento del registro coloquial. “Los docentes, guiados acaso por el tradicional prestigio de que gozan las modalidades más formales o por la creencia de que la forma espontánea de usar la lengua es incorrecta, pobre, jergal, e incluso, vulgar, dedican poca atención a la forma de hablar habitual en los alumnos” (Castellano, 2008, p. 31). En este sentido, es menester mencionar que la presente investigación no busca marginar ni exaltar un tipo de orientación funcional. Por el contrario, resguardada bajo el principio de adecuación, la intención formativa predominante es la de contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística para posibilitar la interacción dentro de diversos géneros discursivos. Se reconoce que en los escenarios escolares la lengua no puede abordarse como una realidad uniforme, sino como un todo constituido por una diversidad textual delimitada por variedades funcionales y sociales. Se comprende entonces por adecuación de los enunciados, según Halliday y Hasan (1976), a la cualidad que tiene el texto de ser coherente con respecto del contexto. Para Canale (1983), dicho concepto está relacionado con dos subcategorías, a saber:

La adecuación del significado y la adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada. La adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico (p. 64).

En definitiva, la adecuación forma parte de la competencia sociolingüística del hablante. Aquella involucra además de cuestiones netamente lingüales, realidades extralingüísticas, constituyéndose como un eslabón entre la cultura, el contexto de situación y la gramática.

3.2.1.4. Terminología

Anudado al bipolarismo entre los registros formal y coloquial propuesto por Castellano (2008), se encuentra un tipo de orientación funcional cuyas finalidades comunicativas se sitúan en un plano académico. La variedad diafásica a la que se alude recibe el nombre de

registro o lenguaje especializado. Este es entendido en la norma DIN 2342 (Citada por Arntz y Picht, 1995) como “el área de la lengua que aspira a una comunicación unívoca y libre de contradicciones en un área especializada determinada y cuyo funcionamiento encuentra un soporte decisivo en la terminología establecida. Nota: El núcleo de la lengua del que participan todos los miembros de una comunidad lingüística se llama lengua común” (p. 27). En este sentido, el lenguaje especializado se instituye como un elemento integrado dentro del *continuum*, cuyo soporte primario es el registro formal. “Los lenguajes de especialidad están en relación de inclusión respecto del lenguaje general y en relación de intersección respecto de la lengua común, con la que comparten características y con la que mantienen una relación de trasvase constante de unidades y convenciones” (Caldero, 2003, p. 30). Por lo tanto, las constantes lingüísticas aplicadas al lenguaje estándar (morfosintácticas, léxico-semánticas, fonéticas, pragmáticas...) son análogas en muchos casos a las de los tecnolectos. No obstante, el registro en cuestión alberga en su interior un conjunto de normas, vocablos y relaciones que lo hacen diferenciarse de la lengua común. En general, el lenguaje especializado responde a las exigencias de comprensión óptima en el nivel profesional y busca crear garantías de precisión y concisión. Teniendo en cuenta estos criterios, aquel puede ulteriormente bifurcarse en *lenguajes técnico-científicos (linguaggi tecnico-scientifici)* y *lenguajes sectoriales (linguaggi settoriali)* de acuerdo con el nivel de especialización. *L'accademia della Crusca (2002)*, centro de normalización italiana, comprende por los primeros “quegli usi linguistici che tendono al massimo grado di univocità, realizzato sia da una nomenclatura rigida e chiusa, sia da una tessitura sintattica che esplicita chiaramente i nessi e passaggi logici¹⁰” (2002). Por su parte, la misma entidad refiere con los segundos “quegli usi linguistici che appartengono a gruppi sociali e cerchie professionali riconoscibili, usi caratterizzati anche da termini ricorrenti, ma facilmente esportabili nell'uso comune, e comunque inseriti in una struttura testuale più libera¹¹” (2002).

¹⁰ “Aquello usos lingüísticos que tienden al máximo grado de univocidad, realizado sea a partir de una nomenclatura rígida y cerrada, sea mediante un tejido sintáctico que explicita claramente los nexos y pasajes lógicos” (TP).

¹¹ “Aquello usos lingüísticos que pertenecen a grupos sociales y círculos profesionales reconocibles, usos caracterizados también por términos recurrentes, pero fácilmente extrapolables al uso común y, por lo tanto, insertos en una estructura textual más libre” (TP).

En este sentido, el mayor o menor intercambio entre el lenguaje común y el especializado dependerá de la tipología a la que pertenezcan las denominaciones. Los registros técnicos y sectoriales están caracterizados por la presencia de tecnicismos colaterales¹², terminologías específicas, formas fraseológicas estáticas y la predilección por determinar y especificar los términos con modificadores (adjetivos con el rasgo semántico [+tipo] frecuentemente).

La terminología es uno de los elementos cardinales de este registro. Arntz y Picht (1995) la definen como “el conjunto completo de conceptos de un área especializada y sus denominaciones” (p. 27). Sin embargo, esta definición se juzga sumamente restringida. Montero (2002), en cambio, entiende por terminología la disciplina que estudia sistemáticamente los conceptos y sus denominaciones, esto es, los términos en uso dentro de los registros especializados de una ciencia, un sector técnico, un grupo social o una actividad profesional, con el objetivo de describir o prescribir el empleo correcto de los vocablos. Además de esto, la noción designa también para la autora el conjunto de términos que constituyen un sistema conceptual de un dominio particular y la teoría que explica las conexiones entre términos y conceptos. De cualquier manera, tal y como sucede en todo paradigma disciplinar, se encuentran dentro de la definición y la caracterización de la terminología múltiples tensiones tanto metodológicas como nocionales que hacen mutar e instaurar lógicas epistémicas distintas. Bien lo supone Cabré (1998):

La terminología se debate hoy en día entre la defensa de los principios de la teoría general de la terminología (TGT) inicialmente suficientes para determinadas finalidades (normalización conceptual y denominativa de los términos), y la búsqueda de nuevos caminos que puedan dar cuenta de la complejidad de las unidades terminológicas en el marco de la comunicación especializada. Las causas generales más importantes de esta aparente crisis pueden sintetizarse en dos: el *reduccionismo* con que se había concebido la materia y sus aplicaciones, y la excesiva *uniformización* a la que se había querido someter la disciplina en aras de la universalidad de los principios que la sustentaban (p.59).

Frente a esta revaloración disciplinar se han producido propuestas que han intentado soslayar

¹² “Particolari espressioni stereotipiche, non necessarie, a rigore, alle esigenze della denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica” (Serianni, 2005, p. 270) / Expresiones estereotípicas particulares, no necesarias en rigor para las exigencias de la denotatividad científica, pero preferidas por su connotación técnica (TP).

las deficiencias criticadas. Entre las alternativas se halla la *Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT)*, cuyos presupuestos se instituyen como ejes orientadores del presente trabajo. Se exponen a continuación las implicaciones tanto de la concepción tradicional como de la hipótesis adoptada:

✓ *Teoría General de la Terminología (TGT)*: sostenida por el fundador de la Escuela de Viena, Eugen Wüster (1979). Esta mirada tradicional se circunscribe a una lógica onomasiológica, por lo tanto, plantea la monorreferencialidad entre términos y conceptos, dando el primado al significado sobre el significante. En este enfoque idealista “se afirma que el concepto puede existir al margen de la lengua y la mejor forma de describirlo es determinar su posición en el sistema conceptual, que no es más que la formalización de las relaciones lógicas y ontológicas” (Montero, 2002). Desde este punto de vista, la terminología solo es la representación o expresión de un sistema preexistente y, por ende, unívoco. “Los términos denominan un concepto que es uniforme, ahistórico, atemporal, asocial e ideológicamente neutro; es decir, las materias o la realidad se conceptualizan de manera uniforme y universal” (Montero, 2002). El término viene a definirse en este contexto como una unidad lingüística especializada (técnico-científica) que, a diferencia de la polisemia y la sinonimia de la lengua común, se caracteriza por representar una noción o realidad única y por carecer de graduaciones en el significado. Estos vocablos no permiten la inter o transdisciplinariedad pues se encuentran anclados a una única ciencia o área del conocimiento, la cual debe estar rigurosamente diferenciada. Así se rompe el carácter continuo de las materias y se crean lindes imaginarios, aquellos que bajo categorías discretas solo permiten hablar de términos homónimos y no de elementos polisémicos cuando se encuentra el mismo significante en diversas áreas. Además, las unidades semióticas se hallan desprovistas de aspectos sintácticos y gramaticales relevantes, pues su naturaleza netamente denominativa es suficiente. Los términos pierden bajo esta perspectiva su condición de unidades del lenguaje natural, ya que están tipificados de manera plana en sus contenidos, sus funciones y usos (Cabré, 2005).

Por otra parte, la TGT tampoco presta atención a los aspectos discursivos, comunicativos ni

sociofuncionales, ya que “words and meanings that are protected by the conventions of terminology exclude as far as possible any variation that is specific to the occasion” (Sinclair, 1996, p.101). El fin de la actividad terminológica siempre será la normalización¹³, más que la descripción, pues, su propósito es fijar las estructuras para una producción de conocimiento con un lenguaje homogéneo, la univocidad. En síntesis, esta teoría riñe con los propósitos del presente trabajo investigativo, puesto que deja entrever un reduccionismo en sus *modus operandi* y en sus nociones que impide el principio de participación discursiva: “la concepción global de la unidad terminológica, la reducción de esta a su condición denominativa, el olvido de los aspectos sintácticos de las unidades, la ignorancia de los aspectos comunicativos o la insistencia en negar la variación formal y conceptual de los términos” (Cabré, 1998, p.59) son prueba de lo enunciado.

✓ *Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT)*: esta perspectiva conceptual suele atribuirse a la lingüista española María Teresa Cabré i Castellví (2005). Supone, teniendo en cuenta las insuficiencias de la TGT para la comunicación real especializada, una multiplicidad de formas y *subregistros* que se presentan en el discurso técnico y sectorial. Contraria a la óptica tradicional, para la autora la comunicación especializada tiene una relación de dependencia con el lenguaje común, además de que alberga relaciones internas inexorables entre las diversas áreas formales del conocimiento. En esta medida, el análisis de la terminología se presenta en correspondencia con signos denominativos interdisciplinarios y cotidianos, ya que parte de que “los términos no son unidades aisladas que constituyen un sistema propio, sino unidades que se incorporan en el léxico de un hablante (...)” (Cabré, 2005, p. 118). En consecuencia, la TCT busca instituir una mirada multidimensional de la terminología que integra conocimientos lingüísticos, cognitivos y comunicativos. Tiene como fin crear una macroteoría constituida por:

¹³ “Uno de los objetivos importantes de la normalización terminológica consiste en asignar a un concepto, esto es, a un contenido específico, una sola denominación, eliminando de este modo la sinonimia” (Arntz y Picht, 1995, p. 21).

Una teoría de la gramática que incluya la variación dialectal y funcional; una teoría de la adquisición que explique cómo se adquiere el conocimiento y dé cuenta de las correlaciones, identidades y diferencias entre las características y el proceso de adquisición del conocimiento general y el especializado en toda su diversidad funcional; y una tercera teoría de la actuación que recoja el uso general y especializado en toda su variada amplitud (temática, perspectiva, nivel de especialización, propósito comunicativo, propósito funcional, tipo de texto, tipo de discurso...) (Cabré, 2005, p. 120).

La teoría adoptada para el trabajo investigativo ostenta, siguiendo a la misma autora (Cabré, 1998, 2005), principios y supuestos tales como: a) no concibe la terminología de manera aislada sino como una materia interdisciplinar; b) busca explicar las disyuntivas y convergencias entre los conocimientos generales y especializados sin desarticularlos en la competencia y capacidad del hablante-especialista ni deconstruir su idiosincrasia; c) “admite la sinonimia como un fenómeno real dentro de la comunicación especializada natural y aporta criterios para establecer el distinto valor de las unidades” (Cabré, 2005, p. 122); d) concibe que los términos no pertenecen de manera natural a ningún ámbito, sino que son funcionales a estos, que las unidades terminológicas se dan de manera natural en el discurso y que poseen por lo tanto una proyección sintáctica que sobrepasa las circunscripciones denominativas; e) posee variación funcional de acuerdo con el discurso (tema, situación, grado de formalidad, destinatarios...).

Finalmente, en esta mirada del lenguaje especializado, la terminología viene a definirse como campo interdisciplinar que integra una teoría del conocimiento, una teoría de la comunicación y una teoría del lenguaje, cuyo objeto de estudio son las unidades terminológicas. Estas últimas son pensadas como *unidades léxicas* denominativo-conceptuales que operan de manera dinámica, práctica (función referencial, expresiva, metalingüística...) y cohesionada. Los términos son interfaces de forma y contenido, son signos y por lo tanto poseen *Significante* (designación de un objeto mediante una unidad lingüística, término), *significado* (unidad de pensamiento constituida por abstracciones sobre la base de propiedades comunes a un conjunto de objetos, concepto) y *referente* (elemento de la realidad que puede ser concreto o abstracto, objeto). El triángulo semiótico de Ogden y Richards (1989) sirve para establecer el carácter constante de la forma y la singularidad del contenido, esto es, posibilita

diferenciar y tipificar de manera más inmediata un *término* de acuerdo con su sustancia cualitativa específica. Los términos, en síntesis, son vocablos potencialmente terminológicos que adquieren esta función mediante su *activación singular* en un contexto de situación cuyas condiciones pragmáticas de adecuación son pertinentes para un tipo de comunicación. Los términos se encuentran de esta manera en un *continuum lingüístico* que comparte sistemas y subsistemas con las palabras en general. Rey-Debove (1971) (Citado por Caldero, 2003) ha expuesto una categorización del vocabulario de una lengua teniendo en cuenta el uso dentro de la comunidad y los dos aspectos propios del signo (expresión y contenido):

- a) Un significado frecuente y un significante frecuente forman parte de la lengua general.
- b) Un significado frecuente y un significante no frecuente serían un tecnicismo de significante (Extranjerismos).
- c) Un significado no frecuente con un significante frecuente, un tecnicismo en sentido lato.
- d) Un significado y un significante no frecuentes que serían un tecnicismo en sentido estricto (p. 37).

En esta concepción no platónica, el término existe solo en relación con el uso, el contexto y los hablantes. El especialista activa unos rasgos pertinentes inherentes al concepto que varían a razón del discurso.

3.2.2. APORTES PEDAGÓGICOS Y GLOTODIDÁCTICOS

Además de los presupuestos y contenidos lingüístico-teóricos, el objetivo de la presente investigación exige poner la mirada sobre planteamientos pedagógicos y didácticos que comulgan no solo con el sentido práctico, sino también con las ideas y líneas formativas que lo sustentan. Así, desde el plano pedagógico, se consideran relevantes los aportes de pensadores de la educación como Giroux (1994), Freire (2005) y Bourdieu (1997), puesto que con sus planteamientos se consiguen establecer puntos de conexión con el foco del presente trabajo, además de que soportan y visibilizan los intereses y órdenes tanto del objetivo general como de las implicaciones de la realidad y el contexto en el que este se aborda.

En este orden de ideas, es menester resaltar que los autores traídos a colación comulgan con los planteamientos de la sociología de la educación, la cual surge en los años 80 como una respuesta crítica a los patrones y modelos educativos tradicionales. En este sentido, el mayor

interés de dichos académicos fue desdibujar la imagen de la educación, hasta ese momento promulgada, como un escenario de democracia e igualdad y visibilizar, por el contrario, el carácter dominante y reproductor de desigualdades imperante en el sistema, de los cuales, sin duda hacen parte la lengua y el lenguaje.

Así pues, su trabajo se ha enfocado en exponer, en palabras de Giroux, (1994) “cómo las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas de privilegio y dominación que estructuran la vida de los alumnos procedentes de distintos contextos y oportunidades” (p.5), lo que para dicho caso, el conocimiento y/o aprendizaje de determinado léxico se constituye en una suerte de privilegio, o dicho de otro modo, en saberes necesarios para unos y no funcionales para otros, dependiendo de los contextos escolares. Así lo admite Giroux (1994) cuando afirma que “la cultura dominante de la escuela, lejos de ser neutral, se caracteriza por una ordenación selectiva y legitimación de formas de lenguaje privilegiadas, formas de razonamiento, relaciones sociales y experiencias vividas” (p.7). Frente a esto, toda praxis educativa debe pensarse como un tipo de contrahegemonía en donde existan conexiones entre los temas que se consideran académicos con aquellos que son propios o que se encuentran más en el plano de lo subjetivo o de lo local, para así generar *experiencias reales* de apropiación. Paulo Freire (2005) en su texto *Pedagogía del Oprimido* sostiene que “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (p. 6).

Dicho esto, y conectándolo con el objeto de esta investigación, es menester mencionar también que, según el autor anteriormente citado, la enseñanza de vocablos o la alfabetización es:

Aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente, se recupera como proyecto (Freire, 2005, p. 14).

Por su parte, el concepto *capital cultural* introducido por Bourdieu (1997) permite poner de manifiesto las diferencias de los resultados escolares en poblaciones con distintos contextos

socioculturales, ya que dicho concepto hace alusión al cúmulo de conocimientos, saberes o experiencias que hacen parte del plano cultural y que pertenecen a un individuo bien sea de forma heredada o por una búsqueda propia. Este capital cultural hará que las relaciones a nivel social o escolar, por ejemplo, tengan un curso diferente, bien sea enriqueciéndolas o, por el contrario, restringiendo las posibilidades de acceso.

De manera puntual, Bourdieu (1997) lo define como todo aquello que pueda entrar en las "apuestas" de los actores sociales, que es un "instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos" o toda "energía social" susceptible de producir efectos en la competencia social (Bourdieu, 1997, p. 199).

Ahora bien, este capital cultural puede expresarse o existir bajo tres formas específicas; *el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado*. Para el propósito de esta reflexión se tendrá como base el segundo de estos, ya que alude a la forma personal y única en que los sujetos se relacionan con las estancias culturales, en cómo las adquieren y en cierto modo, qué implicaciones trae esto para consigo mismos. Así pues, “la acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el ‘inversionista’” (Bourdieu, 1987, p. 73).

Así pues, la lengua se instaure como una de las dimensiones a tenerse en cuenta en el capital incorporado, puesto que configura las estructuras mentales y permite que cada persona encuentre una manera de relacionarse con el mundo.

A la luz de los planteamientos anteriores se procederá con la exposición de algunos conceptos pedagógicos y didácticos relevantes para el ejercicio investigativo. Estos elementos orientan las decisiones que están directamente ligadas con los procesos de enseñanza- aprendizaje y la configuración didáctica.

3.2.2.1. Competencia pedagógica

Es de cardinal importancia focalizar al maestro como sujeto de saber, sujeto ético y sujeto transformador dentro de todo acto educativo. En este sentido, Inés Calderón (2005) plantea

que todo docente debe desarrollar su competencia pedagógica, la cual es definida como:

Una macrocompetencia conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias y que dan como resultado una estructura de base constituida por: un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza. Un dominio sobre el contexto de la educación y un dominio ético-profesional (p. 115).

El primero de estos dominios, sin duda, encuentra una relación con el objeto de estudio de la presente investigación, ya que ha de constituir un pilar fundamental dentro del trabajo docente, esto es, evidencia la forma de relacionarse con el objeto de saber y con los discursos que lo constituyen en función de quienes están llevando a cabo un proceso de aprendizaje. Frente a esto, quien pretende llevar a cabo procesos educativos en torno al lenguaje tendrá que asumir una postura teórica y metodológica de la enseñanza de la lengua para poder “[...] asumir opciones teóricas con autonomía y con conciencia sobre las implicaciones de tales elecciones. Como resultado de este proceso formativo, el maestro podrá configurar para sí mismo una posición frente al objeto de su enseñanza: la lengua materna” (Calderón, 2005, p. 115).

Explicado lo anterior, ha de entenderse que la elección autónoma que se llevó a cabo se decantó por la competencia comunicativa propuesta por Hymes, ya que comprende que la enseñanza de una lengua no puede estar solamente enfocada en la función de nombrar o categorizar, sino que también está organizada para llevar a cabo procesos de persuasión, para simbolizar, lamentarse o accionar. El lenguaje tiene como objetivo la construcción de significados que se renuevan de acuerdo con las intenciones y la participación de sus hablantes. Los sujetos se valen así del conocimiento explícito (aprendido, sistematizado, estudiado) e implícito (apropiado mediante el contacto con la comunidad hablante) de su lengua para conjugarlo después con sus saberes sobre su cultura y su sociedad.

En cuanto a los otros dos dominios de la tríada pedagógica, *el contexto de la educación y lo ético profesional*, harán que realmente pueda ejecutarse el acto educativo pues involucran las relaciones que se establecen en las diversas esferas de lo social “para dar razón de cómo un

grupo social concibe la educación”. Además, habrá una preocupación por el *formarse* de cada maestro, por el cómo concibe su profesión y cómo hace acto consciente aquello que cree pues esto propiciará “el desarrollo de una competencia ética del maestro; es decir, un sentido de orientación en su vida personal y profesional, en su hacer y en su valoración de la construcción de la comunidad educativa” (Calderón, 2005, p. 118).

3.2.2.2. *Competencia comunicativa:*

Uno de los conceptos clave de la lingüística aplicada y la didáctica de la lengua es el de competencia comunicativa. La construcción y difusión de esta noción se relaciona con la distinción realizada por Chomsky (1965) entre *competencia* y *actuación*:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (p. 3).

Desde esta perspectiva, la competencia reside en la mente humana y va separada de la ejecución del lenguaje, es decir, de los enunciados que el hablante-oyente ideal pronuncia e interpreta concretamente. La gramática generativa de Chomsky busca entonces explicar de manera explícita las estructuras subyacentes de la competencia lingüística, indagando por las reglas de “creatividad” aplicables a un número potencialmente infinito de frases. Se plantea entonces una separación entre *competencia* (El conocimiento que el hablante – oyente tiene de su lengua) y *actuación* (uso real) donde, dada la degradación que sobreviene al sistema sígnico en el *performance*, el interés se dirige al desarrollo de una teoría lingüística cuyo centro sean las reglas gramaticales.

Teniendo en cuenta las restricciones del concepto de *competencia lingüística*, entre ellas el carácter idealizado de los actores y el contexto homogéneo que supone, surgen diversas críticas y reevaluaciones. Lyons (1970), por ejemplo, sostiene que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones

gramaticalmente correctas” (p. 287); destaca así el papel de la situación comunicativa y los entramados sociolingüísticos. En la misma línea Campbell y Wales (1970) exponen que “la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar” (p.247) es parte integral de la competencia que debe tener los agentes de la comunicación. Es finalmente Hymes (1972) quien expone de manera tajante la insuficiencia de la noción de *competencia lingüística* descrita por Noam Chomsky en *Estructuras Sintácticas* y plantea el concepto de *competencia comunicativa*. Para él la diada Chomskiana se reduce netamente a la competencia gramatical, además de que no permite abandonar la esfera de la pura abstracción:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972, p. 278).

La competencia comunicativa viene a definirse entonces como un conjunto de subcategorías que implican la totalidad de la que habla Hymes. Para Canale (1983), quien amplía la conceptualización del anterior, “esta es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad para usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada)”. Dicho autor diferencia entre competencia gramatical (código lingüístico), competencia sociolingüística (adecuación al contexto), competencia discursiva (enunciados coherentes y cohesionados) y competencia estratégica (resolver problemas comunicativos). Dentro de este esquema, y en relación con el objeto de la investigación, se ve perentorio poner la mirada sobre la competencia sociolingüística, la cual se ocupa de la pertinencia de los enunciados en diferentes contextos sociolingüísticos “dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción” (Canale, 1983, p 69).

A demás de esto, ha de entenderse que la competencia comunicativa va siendo adquirida por los hablantes desde la niñez mediante un proceso de socialización donde intervienen, como entes reguladores, su cultura y las demás subjetividades. El individuo aprende, a medida que

crece, las funciones básicas que le brinda la lengua para poder expresar lo que necesita, limitándose a los *contextos de cultura* o *macrocontextos* que lo condicionan. Se reconoce entonces que la competencia comunicativa, jamás terminada de formar, no solo posibilita el intercambio de enunciados, sino que ayuda a la construcción de pensamientos e interviene en los tejidos culturales. Finalmente, vale mencionar que esta competencia se manifiesta tanto en los *sistemas primarios de comunicación*, que equivale a los roles que deben ejercerse en la sociedad (conversaciones cotidianas, una llamada telefónica, una carta, entre otros) como en los *sistemas secundarios* que equivalen a funciones de mayor complejidad y elaboración cognitiva y cultural.

3.2.2.3. Competencia léxica y didáctica del vocabulario

Desde la década de los años setenta, con el auge que genera el enfoque comunicativo propuesto por Hymes, la enseñanza tradicional (gramatical) del lenguaje, se replantea para buscar una concepción más amplia de este y establecer una conexión indisoluble con la vida de los hombres, es decir, no existe un lenguaje que esté al margen de lo que sucede en la esfera de lo social.

Visto de esta manera, puede argumentarse que se reivindica el papel activo de los sujetos, se hace más significativo y más crítico su proceso de aprendizaje y se entiende el lenguaje como un ente forjador de realidades. Sin embargo, la adopción de esta nueva forma no implica un proceso de unificación con la anterior, lo cual quiere decir que uno de los métodos se superpone sobre el otro al enfrentar un juicio en donde lo gramatical es clasificado como algo errado, poco práctico e inoficioso por el carácter descontextualizado con que se venía enseñando. Es, en este momento, donde puede hablarse de un declive de la educación lingüística.

Ante este panorama, la enseñanza de las estructuras gramaticales y del léxico, por ejemplo, pasan a ser tópicos que están en el plano de lo implícito y por tanto no es estrictamente necesario hacer alusiones directas a estos. Todos los temas han de relacionarse y propiciar elementos para su mutua comprensión. La discusión, no obstante, se retoma cuando se hace evidente que el cambio no logra todo lo propuesto y que, de alguna manera, se encuentra

desequilibrado.

En este sentido, y como parte activa de la reflexión y del debate en torno a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, se considera que la integración por fin dada entre ambos enfoques puede generar dinámicas distintas en dicho proceso. Así, se apunta a una resignificación, en el caso particular de la investigación, de lo que se concibe como competencia léxica y didáctica del vocabulario. Se tiene en cuenta en todo momento que “el vocabulario y su adecuado tratamiento en la formación lingüística constituye un elemento compensador de las desigualdades sociales entre alumnos, desigualdades que vienen dadas por el contexto sociocultural en el que se desarrolla la vida del individuo” (Mendoza, 2003, p. 523).

José Ramón Gómez, por su parte, trae a colación tres definiciones que indican cómo puede entenderse. En primera instancia, alude a Lahuerta y Pujol (1996) cuando la definen como “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente [...] y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental” (p. 121). Retoma también a Luque Durán (1998), al expresar que “el lexicón es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo” (p. 124-125). Por último, se alimenta de la definición que proporciona el Marco Común Europeo de Referencia al plantear que “la competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, señalando, además, que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”.

De lo anterior, surgen elementos decisivos a la hora de trabajar el léxico como el asunto de la adecuabilidad y el control que deben tener sobre este los hablantes de una lengua. Un control que no se circunscribe únicamente al conocimiento de los significados, sino que tiene que ver con la conciencia que se toma ante ellos para lograr dimensionar que el léxico influye en la producción de pensamientos (mediante procesos cognitivos de clasificación, precisión y el ordenamiento de la información) y que, además, permite que se establezcan lazos comunicativos en donde, con palabras insertas en el contexto familiar, social, académico o artístico-cultural, se manifiestan sentimientos, deseos, razonamientos e ideologías. Un asunto fundamental, si se tiene en cuenta que cada vez la sociedad se hace más compleja, diversa y

plurilingüe.

En esta misma línea, es relevante mencionar que la competencia léxica nunca llega a completarse, sino que se mantiene en constante renovación ya que se pueden aprender nuevos significados para palabras ya conocidas y establecer, igualmente, relaciones diferentes entre estas.

Ahora, y en cuanto a las implicaciones de conocer un término o palabra, Marta Sanjuán Álvarez, citando a Richards (1985) ofrece una serie de conclusiones sobre este asunto:

1. Los hablantes nativos de una lengua continúan ampliando su vocabulario cuando son adultos, mientras que el desarrollo de la sintaxis es comparativamente pequeño.
2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrar esa palabra en la lengua oral o en la lengua escrita.
3. Conocer una palabra implica conocer las restricciones de su uso derivada de las variaciones de función y situación [registro].
4. Conocer una palabra es conocer su funcionamiento sintáctico.
5. Conocer una palabra implica conocer la red de asociaciones existentes entre ella y otras palabras de la lengua.
6. Conocer una palabra implica conocer su valor semántico.
7. Conocer una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados con esta.

En definitiva, se hace evidente que el léxico abarca una amplia gama de elementos y que su enseñanza no debe tornarse en algo solo memorístico ni mucho menos en un quehacer descontextualizado. Más bien, y siguiéndole la pista a Sanjuán (1991), debe considerarse que

Enseñar vocabulario debe ser algo más que enseñar palabras en una lista. Aunque el aumento del vocabulario debe ser uno de los objetivos tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la de lenguas extranjeras, debe haber procedimientos también para que el aprendizaje de las palabras sea un aprendizaje en profundidad, es decir, que abarque no solo el conocimiento “conceptual” sino también su comportamiento sintáctico y su potencial comunicativo en una “negociación” interactiva del significado (p. 12).

Así, escuela y maestros han de comprender que los estudiantes no adquieren vocabulario solo en las aulas de clases, sino que cada uno de ellos cuenta con un repertorio que se modifica según variables diatópicas, diafásicas y diastráticas y que, la manera en que deben desplegarse las acciones educativas para su ampliación y apropiación es todo un procedimiento ordenado y articulado como se propone en el texto *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, coordinado por Antonio Mendoza Fillola (2003):

- ✓ *Comprensión y expresión oral y escrita:* el propósito es que los estudiantes entiendan las palabras que reciben mediante textos para que luego las puedan extrapolar y usarlas de forma adecuada en sus producciones. En este nivel también se hacen relevantes las significaciones que pueden ser atribuidas gracias al cotexto y las relaciones semánticas que pueden empezar a establecerse.
- ✓ *Afianzar los conocimientos ya adquiridos:* acá se debe propiciar el ensanchamiento del caudal léxico a partir de la ampliación de significados para conceptos ya conocidos, el acceso a niveles comunicativos más exigentes, y la incorporación de nuevos vocablos.
- ✓ *Facilitar recursos para la continuidad del aprendizaje:* propender porque haya en los educandos un interés propio por la incorporación de nuevo léxico y, sobre todo, que exista cierto grado de curiosidad que los impulse siempre a aprender.
- ✓ *Consecución de la capacidad de utilizar de forma efectiva una lengua:* en este caso el propósito es claro, lograr que se actúe a través de las palabras, esto es, que haya una comprensión tal del proceso que se entienda que estas son las que permiten concretar una actuación comunicativa, en donde el contexto es el que aporta su valor semántico y pragmático y, en consecuencia, despojarse de la idea de que los vocablos son solo parte constitutiva de un discurso.

4. MARCO METODOLÓGICO

La metodología que sustenta el presente trabajo corresponde a un enfoque cualitativo de investigación. La denominada *Investigación – acción* se constituye como el modelo clave para la *orientación práctica* de la monografía, pues supone, siguiendo a Bartolomé (1986) “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación

realizada por profesionales de las ciencias sociales”. Esta mirada alberga un conjunto de fases que, expuestas bajo diversas nominaciones, son trascendentales para la recolección, reflexión y análisis de los datos. Tanto a partir de Kurt Lewin (1946) como de Roberto Hernández Sampieri (2014) se pueden individuar respectivamente algunas etapas fundamentales para la presente pesquisa:

- a) *Problematización / Observación*: consiste en la construcción de un bosquejo del problema. Mientras desde la perspectiva de Lewin priman la identificación del área conflictiva, la determinación del objeto y el establecimiento de hipótesis, para Sampieri este momento involucra, además de lo anterior, la recolección de los datos diagnósticos.
- b) *Diagnosis / Pensamiento*: estos procesos suponen, en el caso de Kurt (1946), la recopilación primaria de la información. Dado el modelo en espiral propio de la investigación cualitativa, el análisis e interpretación de los hallazgos empiezan a configurarse desde el principio.
- c) *Diseño e implementación de una propuesta de cambio / Actuación*: estas propuestas de intervención deben tener claros los enfoques desde los que se sustentan, además de verse abocadas constantemente a reformulaciones. En el caso específico de este trabajo de grado, en esta fase se realiza un análisis terminológico de los conceptos para la adecuada elaboración de las secuencias didácticas.
- d) *Evaluación / Evaluar*: se analizan los resultados “finales” y se emprende a partir de dichas derivaciones un nuevo ciclo en espiral.

De igual forma, es importante aclarar que el diseño de investigación acción adoptado es el llamado por Creswell (2005) de tipo *práctico* y no de carácter *participativo*. Según dicho autor, ambos involucran a la comunidad; no obstante, los niveles de responsabilidad difieren. El primero hace hincapié en el estudio de prácticas locales a partir de la indagación individual o en equipo. Su centro es el desarrollo y aprendizaje de los participantes, pero el liderazgo corresponde a uno o varios de estos. El segundo por su parte, implica una participación tanto metódica como investigativa equitativa entre todos los actantes. Por lo tanto, dado que la investigación y la intervención se sitúan desde una perspectiva terminológica, es imperativo

un mayor compromiso por parte de los investigadores, quienes además de analizar los datos emergentes deben realizar diversos procesos de *transposición didáctica* desde los conocimientos especializados.

Vale decir además que el trabajo adelantado comulga ampliamente con la perspectiva *Emancipadora* de la investigación - acción, para la cual el objetivo de la indagación más allá de resolver momentánea y provisionalmente los problemas de la población, busca generar cambios en los sujetos por medio de la investigación. El diseño, en palabras de Álvarez (citado por Hernández Sampieri, 2014) “no solo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus realidades sociales y la necesidad de mejorar en la problemática en cuestión” (p. 497). Ante esto, una de las apuestas del presente trabajo consiste en el ensanchamiento de la *Weltansicht* (*Visión del mundo*) y las concepciones que los discentes poseen sobre el lenguaje, sus alcances y restricciones, sus usos, y las potencialidades de su conocimiento.

4.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

La presente investigación pretende instituir una interfaz entre la lingüística, la terminología y la pedagogía, específicamente en el tratamiento de un corpus especializado a favor de la ampliación léxica en el grado décimo. Dado que dicho contexto está conformado por estudiantes que tienen en común características, prácticas y condiciones sociales, se considera necesario caracterizar dicho entramado mediante el establecimiento de variables sociodemográficas. La selección de la muestra se presenta de manera *no probabilística o dirigida*¹⁴, por lo tanto, los investigadores, con base en ciertas categorías relacionadas con el problema, seleccionan a los participantes. La población se escoge bajo tres criterios cardinales: nivel socioeconómico, grado de instrucción y edad.

Las variables son entendidas como “elementos significativos en el comportamiento de los hablantes, relacionados con el ámbito demográfico, histórico, geográfico, cultural, etnográfico, económico de la comunidad objeto de estudio que pueden contribuir a entenderla

¹⁴ “Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación” (Sampieri, 2014, p. 176).

mejor” (Hernández, 2004, p. 50).

En primer lugar, la población objeto de la investigación es el grupo décimo A de la Institución Educativa Fernando Vélez, ubicada en el municipio de Bello (Antioquia); establecimiento de carácter oficial, que cuenta con los niveles de preescolar, básica y media.

El centro educativo en cuestión fue creado en 1963, instituyéndose como el primer establecimiento oficial del municipio de Bello. Cuenta actualmente con 53 años de servicio a la comunidad. En cuanto a su población estudiantil, buena parte de ella está conformada por niños y jóvenes de estratos 1,2 y 3 de las veredas Hato viejo y Potrerito. La Vereda Hato Viejo es un sector urbano – rural y se encuentra ubicada dentro del municipio de Bello, aproximadamente a 4.7 km del casco urbano de Medellín. Las veredas no cuentan con instituciones educativas pues, como ya se mencionó, los jóvenes deben desplazarse hasta la I.E Fernando Vélez u otras instituciones como Carlos Pérez y León XIII.

Por otra parte, el aula de clases está conformada por 35 estudiantes, de los cuales 20 son mujeres y 15 son hombres. La edad del alumnado oscila entre los 15 y los 17 años. En cuanto a la caracterización general, ha de decirse que dentro de la institución este grupo ha sido reconocido como uno de los más proactivos y con mayor compromiso *académicamente* hablando. Ahora, y yendo a un plano más particular, desde la vivencia investigativa, se observa que son jóvenes perceptivos e interesados. Preguntan de manera constante y generan debates respecto de lo abordado en las clases o de temáticas específicas que surgen en diferentes momentos del acto educativo. Hay, por tanto, estudiantes que crean su identidad a través del rap, la poesía, el modelaje, el rock, el dibujo, entre otros. Ante esto, debe entenderse que décimo A se constituye como un todo diverso en donde cohabita lo anterior y aquello que no puede ser nombrado de manera específica como las problemáticas que desde lo social permean las dinámicas del curso, los silencios de las personas introvertidas, las ausencias y el desinterés evidente que genera en algunos estudiantes la escuela misma.

4.2. FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

4.2.1. Fase preoperativa

Como parte de la reducción metodológica necesaria en todo proceso investigativo, en la

presente etapa de la indagación se presentan aquellos elementos que a nivel funcional y bajo diversos criterios procedimentales son relevantes para la delimitación de los *campos semánticos* a emplear en la *Intervención pedagógica*. También se individúa aquel proceso para la limitación del corpus terminológico que, en el interior de dichas *redes léxicas*, posibilita el ensanchamiento de la denominación de registros especializados adaptables al campo artístico-cultural, en los estudiantes del contexto anteriormente definido.

En este orden, la circunscripción de las *cadena cohesivas* se instaure como un pretexto pedagógico para tal ampliación, en la que, con base en los intereses de los estudiantes y los temas potenciales propuestos por los investigadores se produce una mediación educativa que concluye en acuerdos específicos. De cualquier manera, se hace hincapié en que esta subdivisión es netamente metodológica y apunta a que, tal como lo supone toda secuencia didáctica, el acto educativo se instituya como una construcción colectiva entre docentes y discentes. Los análisis en general carecerán de especificaciones y diferenciaciones metódicas de acuerdo con los campos semánticos, pues, han de entenderse los tres como componentes de registros académicos aplicables al campo artístico-cultural.

Hechas estas acotaciones, la demarcación de las redes léxicas se desarrolla a partir de una técnica específica: la encuesta, donde el cuestionario se configura como un instrumento clave. Este se halla fragmentado en dos momentos específicos: un primero que apunta a la recolección de datos acerca de los centros de interés de los estudiantes, alcanzado mediante el uso de preguntas abiertas. Posterior a la agrupación e individuación de los ejes temáticos, en el segundo momento se indaga, entre las cuatro alternativas con mayor frecuencia, por el campo semántico predilecto de cada discente. Esta clasificación se realiza enumerando en orden ascendente los sintagmas *Violencia y sociedad*, *Amor y romance*, *Fantasía e irrealidad* y *Terror y muerte*. Los resultados de la encuesta se encuentran compendiados en la siguiente tabla:

Campo semántico	1^{ra} opción	2^{da} opción	3^{ra} opción	4^{ta} opción	Total
<i>Violencia y sociedad</i>	8	4	6	16	34
<i>Fantasía e irrealidad</i>	7	13	9	5	34

<i>Amor y Romance</i>	7	9	12	6	34
<i>Terror y misterio</i>	12	8	7	7	34 ¹⁵

Tabla 1: campos semánticos y centros de interés

La cadena cohesiva excluida del proceso investigativo fue aquella seleccionada con mayor periodicidad como cuarta opción; los estudiantes que optaron por dicho núcleo como valor privilegiado fueron distribuidos dentro de la segunda y tercera elección según disponibilidad de cupos¹⁶. Es menester mencionar que la limitación a tres redes léxicas es operativa y proporcional a la cantidad de docentes investigadores, pues, cada temática encuadra un sistema terminológico específico que, al ser propio de un registro especializado, supone un grado complejo de preparación teórica.

En concordancia con esto, y habiéndose definido los campos semánticos fundamentales se procede a la selección de la terminología. Dado que en las ciencias sociales y humanas no es posible hablar de categorías discretas y ya que la praxis comunicativa hace compleja la circunscripción de vocablos especializados y coloquiales dentro del *continuum lingüístico*, se plantean dos criterios base para la elección del corpus:

- a) Su individuación en los tesauros *Arte y Arquitectura*, desarrollado por el Getty Research Institute (GRI); y el *Tesaurus de la UNESCO*, creado y actualizado por la Organización de las Naciones Unidas.
- b) El conocimiento de los investigadores, cuya discriminación está mediada por criterios de orden pedagógico tales como: pertinencia, funcionalidad, ampliación de la concepción del mundo, y sobre todo, la posibilidad de que dichos términos permitan al estudiante hacer relaciones con diversas áreas de conocimiento sin que estos se *banalicen* y pierdan su “sentido especializado”. Para una mayor precisión, estos vocablos o sintagmas se validan mediante su identificación bibliográfica en tres textos académicos (artículos, diccionarios...), en los que son tratados como conceptos relevantes.

En último lugar, se evalúa de todos los términos la ubicación que poseen dentro del

¹⁵ Nota: cuatro personas no asistieron a clase el día de aplicación del instrumento.

¹⁶ Cada agrupación está constituida por un máximo de 14 aprendices.

continuum lingüístico, esto a partir de un instrumento aplicado a 10 especialistas de la Universidad de Antioquia en disciplinas referentes a *la filosofía* (4), *el arte* (3), y *la lingüística* (3). La escala, que representa el medio continuo, consta de una línea numérica de uno a diez. Allí el dígito inferior equivale al valor “Completamente común” y el superior a “Completamente especializado”. Bajo esta lógica, los expertos asignan para cada vocablo, según sus conocimientos teóricos y prácticos, el punto en el que se encuentra el concepto¹⁷. Mediante este proceso, se triangulan las diversas fuentes y se concluye la selección de un total de cinco términos por campo, los cuales deben poseer un puntaje igual o mayor a seis. El uso, significado y función de estos vocablos son determinados en la fase de análisis terminológico.

Teniendo claro el proceso de recopilación, se expone a continuación el corpus adoptado:

a) Campo semántico del Terror y la muerte:

Término	PT¹⁸	Fundamentación	Derivación
Nigromancia*	7	Giralt, S. (2011). <i>Magia y ciencia en la Baja Edad Media: la construcción de los límites entre la magia natural y la nigromancia</i> , c. 1230 - c. 1310. <i>Clio & Crimen</i> , 14-72. Rosell, A. (2002) <i>De nigromancia y otra terminología asociada a la muerte</i> . Barcelona: Ariel Zea, L. (1945). <i>Nigromancia y demonología</i> . México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.	Nigromántico
Elegía	9	Arte y arquitectura	Elegiaco - elegiaca
Genocidio	7	Unesco	Genocida
Fatalismo*	8	Frolov, I. (1984) <i>Diccionario de Filosofía</i> . Moscú: Editorial Progreso. Rosental, M. & Iudin, P. (1940). <i>Diccionario Filosófico Marxista</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Rosental, M. & Iudin, P. (1960) <i>Diccionario Filosófico Abreviado</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Rosental, M. & Iudin, P. (1965). <i>Diccionario</i>	Fatalista

¹⁷ Esta técnica puede verse a la luz del esquema de círculos concéntricos para el conocimiento léxico que propone Baldinger (1970).

¹⁸ Promedio del término según la escala.

		<i>Filosófico</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.	
Fantasmagoría	8	García, J. (2005). <i>Sueño, fantasmagoría: ensayo de ficción</i> . España: Libros del Pexe Hernández, D. (2014). <i>La ciudad de las fantasmagorías. La Modernidad urbana vista a través de sus sueños</i> . Andamios, México, N°. 25, p. 243-271. Zamora J. (1999). <i>El concepto de fantasmagoría sobre una controversia entre w. Benjamin y Th.w. Adorno</i> . Taula: Quaderns de pensament, España, N° 31-32, 1999.	Fantasmagórico fantasmagórica

Tabla 2: Terminología CS Terror y muerte

Las palabras *tragedia* (PT: 4) y *leyenda* (PT: 3) que aluden al género literario y a la narración tradicional respectivamente, fueron reemplazadas por los términos *Fatalismo* y *Nigromancia*.

b) Campo semántico de la *Fantasia* y la *irrealidad*:

Término	PT	Fundamentación	Derivación
Utopía	7	Unesco, Arte y arquitectura	Utópico – utópica
Verosimilitud*	8	Martínez, E. (1984). Notas sobre realismo y verosimilitud literaria en el "Lazarillo de Tormes". <i>Archivum: Revista de la Facultad de Filología</i> , 106-117. Spang, K. (1984). Mímesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria. <i>Anuario Filosófico</i> , 153-159. Todorov, T. (1972). <i>Lo verosímil</i> . Buenos aires: Tiempo contemporáneo	Verosímil
Ucronía*	10	Durán, D. (1999). Ucronía y Utopía. Proyecto utópico de Pedro Enrique Hureña. <i>II Congreso Europeo de Latinoamericanistas</i> (págs. 158-171). Halle: Martin Luther Universität Halle-Wittenberg. Jáuregui, G. (1997). <i>Los nacionalismos minoritarios y la Unión Europea: ¿utopía o ucronía?</i> Barcelona: Ariel. Justo, L. (1988). <i>Octavio Armand y el espejo, o, América como ucronía</i> . Caracas: Ediciones Poket.	Ucrónico, ucrónica
Distopía, antiutopía	10	Arte y arquitectura	Distópico, antiutópico
Surrealismo	8	Unesco, Arte y arquitectura	Surrealista

Tabla 3: Terminología CS Fantasía e irrealidad

Las voces *Fantasia* (PT: 2) y *Mito* (PT: 4) que se encuentran en los dos tesauros fundamentales no pasaron el filtro de los especialistas y por lo tanto se vieron sustituidos por los términos *Verosimilitud* y *Ucronía*

c) Campo semántico del Amor y el romance:

Término	PT	Fundamentación	Derivación
Elegía	9	Arte y arquitectura	Elegiaco - elegiaca
Narcisismo*	7	Arte y arquitectura	Narcisista
Fatalismo*	8	Rosental, M. & Iudin, P. (1940). <i>Diccionario Filosófico Marxista</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Rosental, M. & Iudin, P. (1960) <i>Diccionario Filosófico Abreviado</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Rosental, M. & Iudin, P. (1965) <i>Diccionario Filosófico</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Frolov, I. (1984) <i>Diccionario de Filosofía</i> . Moscú: Editorial Progreso.	Fatalista
Estereotipo	6	Unesco	Estereotipado
Misticismo	8	Unesco, Arte y arquitectura	Misticista

Tabla 4: Terminología CS Amor y Romance

El proceso de validación con los profesionales en las áreas de las ciencias sociales y humanas produjo la exclusión de los conceptos *Romanticismo* (PT: 4) y *Enfermedad del amor* (PT: 5). Estos aluden respectivamente al movimiento literario de finales del siglo XVIII, por una parte, y a la terminología sintomática amorosa encontrada en Catulo, Propertio, Lucrecio (a modo de ironía) y otros escritores neotéricos y elegiacos, por otra.

4.2.2. Fase de análisis diagnóstico

La presente etapa desarrolla aquellas técnicas e instrumentos necesarios para la realización de una diagnosis acerca de dos elementos esenciales: de una parte, evalúa los conocimientos teóricos y las concepciones prácticas que han construido los estudiantes acerca del lenguaje y sus funciones; de otra, explora y valora la adecuabilidad de los registros de los educandos con principal atención al campo especializado artístico-cultural. Los instrumentos descritos se encuentran en el anexo número 1.

4.2.2.1. La naturaleza de la lengua y el lenguaje

Completando el modelo propuesto por Bühler (1967) acerca de las funciones del lenguaje, Jakobson (1984) individúa entre su conjunto la función metalingüística. Esta, entendida en un modo primitivo, como la capacidad que tiene la lengua de ser utilizada para hablar de sí misma, ha evolucionado notablemente, hasta el punto de ser cardinal en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna (LM) o una Lengua Extranjera (LE). Se nominará por reflexión metalingüística entonces al “pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla” (Pastor, 2004, p. 638).

Una actualización de la teoría de la información de Jakobson en cuanto a la función referida es aquella propuesta por Cots y Nussbaum (2001), los cuales exponen tres situaciones *formativas* en las que se puede rastrear el uso metalingüístico del lenguaje:

- a) **Comprensión cotidiana:** eficaz en el habla coloquial cuando se piden aclaraciones, se verifica la interpretación de un enunciado o bien, combinada con la función apelativa, se interroga por la comprensión de una proposición que se cree ha sido construida ambiguamente o que evoca conocimientos complejos para el receptor.
- b) **Autocorrección del habla:** opera de modo individual al hacer uso del código lingüístico sin intervención de un interlocutor, en esta se repiten los enunciados, hay autointerrupciones, reformulaciones, dudas, pausas, diálogos consigo mismo (habla egocéntrica), entre otros aspectos.
- c) **Aprendizaje de una lengua:** fundamental para efectos de nuestro trabajo, en esta situación el sujeto reflexiona sobre cómo se habla, sobre la lengua y sus funciones, así como sobre la relación entre esta y los contextos, las variaciones, etcétera. Aquello acaece de manera interna o por factores externos (docente) con el fin de que la conciencia lingüística adquirida por el alumno permita la comprensión de las convenciones sociodialectales, “bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano” (Cots y Nussbaum, 2001, p. 11).

Este exordio es clave para la comprensión del modo de operar en la primera etapa de la fase

diagnóstica. La mencionada consta de una encuesta y una escala KPSI, cuyos componentes (imágenes, ítems, preguntas) fueron seleccionados con base en algunas funciones propuestas por Jakobson (1984), a saber: *Referencial, expresiva, apelativa y metalingüística*; la función *estética* de Jan Mukarovsky (1971) ampliada por Martinet (1974); y, sobre todo, las funciones *ideativa, interpersonal y textual* de Halliday (2001)¹⁹. Estas últimas se asientan como ejes en ambos instrumentos porque encuadran, desde cierta óptica, los presupuestos teóricos de lingüistas precedentes. Para Halliday (2001), la función ideativa o ideacional “representa el potencial de significado del hablante como observador; es la función de contenido del lenguaje. Esta es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual (...) expresando fenómenos del entorno y de la lengua” (p. 148); es, en definitiva, la función referencial, representacional, cognitiva y metalingüística del lenguaje. El elemento interpersonal, por su parte, alude a “la función participatoria del lenguaje, del lenguaje como algo que se hace; es el componente mediante el cual el hablante influye sobre la realidad y los otros. Expresa las relaciones de papeles vinculadas en la situación” (Halliday, 2001, p. 148). Esto, según lo plantea el mismo autor, suma las funciones conativa y expresiva de Bühler (1967), además de que da cabida al carácter performativo del código. Finalmente, el componente textual “representa -según Halliday- el potencial de formación de texto del hablante (...). Es el componente que da la textura, el que constituye la diferencia entre el lenguaje que se encuentra suspendido *in vacuo* y el lenguaje que es operativo en un contexto de situación” (2001, p. 148). Sumada a estas, se encuentra la función en la que, según Martinet (1974), “el lenguaje sirve, por así decirlo, de soporte al pensamiento hasta el punto de que es posible hacerse la pregunta de si una actividad mental a la que faltara el marco de una lengua merecería propiamente el nombre de pensamiento” (p. 15).

Al tener claras las bases teóricas desde las que se parte para la construcción de los instrumentos, es menester mencionar sus unidades y estructuras. En primer lugar, el cuestionario está constituido por una prueba realizada a partir de imágenes en la que el

¹⁹ Los estándares Básicos de Competencia del lenguaje en su apartado *Las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media* exponen algunas de estas funciones.

discente señala las representaciones que aluden, según su criterio, a las funciones del lenguaje (*Anexo 1*). Además, dicha actividad a partir de íconos está acompañada por una pregunta abierta, con la cual los sujetos deben dar cuenta del significado de los conceptos de *lengua* y *lenguaje*, así como de la aplicabilidad de estos en la vida social e individual del hombre. En segundo lugar, se emplea un *Knowledge and Prior Study Inventory* conformado por veintidós enunciados que están subdivididos en conjuntos de tres y cuatro afirmaciones: el primero de estos refiere al aspecto comunicativo del sistema signico (Puntos 1, 4, 6 y 15); el segundo explicita las relaciones entre pensamiento y lenguaje (2, 9, 12 y 19); el tercero especifica la función nominacional de la lengua (13, 17 y 20); el cuarto que se centra en el carácter performativo y discursivo del código (5, 8 y 11); el quinto se refiere a la función estética del lenguaje (3, 7 y 21); y el sexto atiende a la función sociocultural de la lengua (10, 14, 16, 18). Esta escala debe ser respondida señalando de uno a cinco el nivel de preferencia en relación con las afirmaciones allí contenidas.

La sistematización de los datos es realizada a partir del programa estadístico *SPSS Statistics 23* y el procesador de textos *Excel*. La tabulación y ponderación es ejecutada de manera diversa según el instrumento. Así, en la prueba de imágenes se calcula la frecuencia de selección de cada función y se agrupan dentro de cinco clases (comunicación, expresión corporal, pensamiento, actuación y otras representaciones). En los textos producidos por los jóvenes se extraen los núcleos temáticos de cada escrito y se agrupan las respuestas similares para obtener el porcentaje y número de repeticiones. Por último, la escala de conocimientos previos es sometida a la automatización, la descripción y análisis de la frecuencia de respuestas en cada enunciado. Además, aglomeradas las oraciones en los conjuntos antes mencionados, se calcula la media del grupo, se sitúan dentro de una escala axiológica y se grafican según las periodicidades. Estas últimas graduaciones tienen valoraciones diversas según los componentes involucrados en los conjuntos; no obstante, consideran en general los siguientes arquetipos:

Valor	Media
<i>Conocimiento nulo acerca de las funciones del lenguaje (CN)</i>	<i>Igual o menor a 1</i>
<i>Confusión de los conceptos, conocimiento insuficiente (CI)</i>	<i>Entre 1.1 y 3</i>

<i>Conocimiento parcial o insipiente del fenómeno (CP)</i>	<i>Entre 3.1 y 4</i>
<i>Reconocimiento básico o total del hecho analizado (CT)</i>	<i>Entre 4.1 y 5</i>

Tabla 5: modelo axiológico KPSI

Posterior a la extracción de los datos de las tres actividades se procede a la triangulación de las fuentes y a la interpretación *reflexivo-teórica* de los datos. “La interpretación-explicación busca poner en relación los resultados con las categorías y generalizaciones que forman la teoría” (Pérez, 1994, p. 125). En caso de presentarse diferencias marcadas entre los dos instrumentos, el texto escrito es el encargado de arbitrar en tal divergencia, pues, se configura como una construcción que procede directamente del pensamiento de los estudiantes y por ende no hay incitación a una respuesta específica.

4.2.2.2. Evaluación de la competencia sociolingüística

La escala de Likert tiene una estructura semejante al cuestionario KPSI, la diferencia entre ambos instrumentos radica en la intención investigativa. Mientras la primera busca evaluar la disposición actitudinal de los estudiantes hacia los registros, el segundo se sitúa desde una perspectiva pedagógica y valora los conocimientos previos de los educandos respecto del lenguaje. En esta medida, el cuestionario tipo Likert consta de trece enunciados: seis referidos al uso y la distinción de registros formales y coloquiales, y siete concernientes a la competencia lexical y teórica en discursos especializados aplicados al campo artístico-cultural. Tal y como se procedió con la escala anterior, en la presente se realiza la sistematización inherente al proceso, se calculan las frecuencias de las preferencias en cada afirmación y finalmente se agrupan según la siguiente modalidad axiológica:

Registro Formal e Informal	
Valor	Media
<i>No adecúa su registro de acuerdo con la situación comunicativa. Utiliza vocablos coloquiales en contextos formales y a la inversa.</i>	<i>Igual o menor a 2.99</i>
<i>Su competencia sociolingüística es aceptable. En general reconoce y adecúa su lenguaje efectivamente</i>	<i>Entre 3 y 3.99</i>
<i>Emplea con bastante precisión diferentes registros formales y coloquiales</i>	<i>Entre 4 y 5</i>
Registro especializado artístico-cultural	

<i>Considera que no posee las competencias básicas para exponer, discutir o reflexionar acerca de un tópico artístico</i>	<i>Igual o menor a 2.99</i>
<i>Considera que posee una competencia lexical básica para la comunicación en situaciones artístico-culturales</i>	<i>Entre 3 y 3.99</i>
<i>Considera que sus conocimientos culturales y lingüísticos son lo suficientemente amplios para posibilitar su participación en discursos artístico-culturales</i>	<i>Entre 4 y 5</i>

Tabla 6: modelo axiológico Likert

Esta encuesta se triangula con una *Actividad de emparejamiento* y una entrevista semidirigida. El instrumento escrito consta de dos fases: una en la que se deben aparear los significantes *Absurdo, Modernidad, Utopía, Idilio, Personificación y Distopía* con sus significados, además de indicar si se conoce o no la terminología. Y otra que implica situar en diversos textos académicos los vocablos según se crea pertinente. La implementación de esta evaluación se traduce a nivel sistemático en seis tablas cruzadas (tablas de contingencias) arrojadas por el software *SPSS Statistics 23*. La elección de dichas palabras se realiza con base en una aproximación a los términos que se compendian para el desarrollo del proyecto.

En último lugar, la entrevista, que sirve como técnica normalizadora, se realiza por grupos de a cinco personas y busca inmiscuir a los estudiantes en tres situaciones comunicativas específicas: una en la que estos deben hacer las veces de guías de museos y exponer una obra pictórica determinada; otra en la que los discentes deben asistir a una cita laboral y responder a diversos interrogantes para ocupar el cargo y posteriormente una última en la que hablan coloquialmente con sus compañeros acerca de las vicisitudes de un encuentro nocturno en una discoteca. Dicha actividad será analizada con base en el léxico efectivo de los discentes al tener en cuenta el uso de terminología y la utilización de vocablos *comunes* pertenecientes al registro formal y al coloquial. Para la realización del análisis deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) se realizará una contextualización general sobre los principales rasgos del habla de los jóvenes dentro de cada registro; 2) se tomarán solo aquellos sustantivos con un alto número de productividad; 3) el número de denominaciones repetidas en cada marco diafásico será



Figura 1: Círculos de Drozd y Seibicke (1973)

extraído mediante el software *WordSmith Tools 6.0*; 4) la identificación de la terminología se realizará a partir de los tesauros *Arte y Arquitectura* y el *Tesaurus de la UNESCO*; y 5) la organización del léxico se realizará con base en el diagrama de círculos concéntricos propuesto por Drozd y Seibicke (1973) y las características de cada registro expuesto en el marco teórico. Este último modelo, bien lo exponen Arntz y Picht (1995) está conformado por “un círculo interior

correspondiente al componente común en el sentido más estricto del vocabulario, el círculo intermedio a la parte del vocabulario especializado que se acerca a la lengua común; finalmente el círculo exterior representa el auténtico léxico especializado” (p. 29). Estas categorías pueden, en términos generales, corresponderse respectivamente con los conceptos de lenguaje común, lenguaje sectorial y lenguaje técnico-científico propuestos por la Accademia della Crusca (2002) y Lengua General, Tecnicismo Lato y Tecnicismo Estricto descritos por Rey-Debove (1971). Dado que Drozd y Seibicke (1973) no diferencian entre léxico coloquial y léxico formal, el diagrama será modificado para dar cuenta además de dichas variaciones diafásicas. Concluido este proceso, se agrupan los resultados obtenidos en los tres instrumentos y se realizan las conclusiones de este apartado.

4.2.3. Fase de análisis terminológico

El procedimiento sistemático de organización terminológica está compuesto por un cúmulo de ciclos definidos de antemano por diversos terminólogos, traductores y lingüistas. Si bien la tipología del trabajo de grado apunta hacia un conocimiento *ad hoc* de las denominaciones, dado que el fin del mismo no es la traducción sino la comprensión de los vocablos y sus usos, se acude a los métodos del análisis *sistemático descriptivo (No normalizador)*. Reiner Arntz y Heribert Pich (1995), Alicia Fedor de Diego (1995), la Conferenza di Servizi di Traduzione

degli stati dell'Europa (CST) (2003) y Hellmut Riediger (2010), son los referentes clave para la reconstrucción de la siguiente metodología:

a) *Consideraciones preliminares*: esta consiste en la delimitación del objetivo, la identificación de los destinatarios, la fijación del dominio o campo de investigación, la recolección de documentos, la definición de la forma de publicación, entre otros aspectos. En concordancia con estas exigencias se debe decir que, el propósito del trabajo terminológico del presente proyecto se encuentra explícito en el aparte de los objetivos específicos. El análisis constituye un instrumento para la comprensión de ciertos términos de diferentes dominios aplicables al campo artístico cultural por parte de los investigadores. Esto es funcional para la elaboración de la secuencia didáctica, las intervenciones pedagógicas y el análisis de los resultados finales. En consecuencia, no se evalúan las posibilidades de publicación en diccionarios convencionales o bancos de datos terminológicos, pues, la recolección de la información se realiza con fines netamente instrumentales.

b) *Consideraciones centrales y finales*: selección y validación de los términos, adquisición y análisis del material documentario y organización de los conceptos dentro de *las fichas terminológicas*. La Conferenza di servizi di traduzione degli Stati dell'Europa (CST) (2003) define estas últimas como:

Una serie di dati terminologici relativi ai concetti e ai rispettivi termini, oltre ad informazioni supplementari necessarie all'elaborazione e alla gestione dei dati. La tipologia e l'estensione dei dati terminologici devono innanzitutto soddisfare le esigenze degli utenti – spesso specialisti della traduzione e dell'interpretariato²⁰ (CST, 2003, p. 27).

En este sentido, los datos recolectados dentro de la *scheda terminologica (Ficha)*, deben ser pertinentes para los fines que se proponga el proyecto. “Così, per esempio, nella maggior

²⁰ Una serie de datos terminológicos relativos a los conceptos y a los respectivos términos, además de información suplementaria necesaria para la elaboración y la gestión de los datos. La tipología y la extensión de los datos terminológicos deben sobretodo satisfacer las exigencias de los usuarios – a menudo especialistas de la traducción y del interpretariado-. (TP)

parte dei casi, è superfluo registrare in una banca dati terminologica le indicazioni grammaticali che, pur di notevole interesse per gli studenti o per il grande pubblico, sono generalmente note ai linguisti”²¹ (CST, 2003, 27). De esta manera, las siguientes categorías permiten describir los términos y sus usos, limitándose a ciertos asuntos esenciales:

✓ *Término y dominio*: contiene el sector de pertenencia del significante y el vocablo al que la ficha hace referencia.

✓ *Datos morfológicos*: se analiza la constitución de la palabra desde una perspectiva morfosemántica, teniendo en cuenta prefijos, lexemas, sufijos, morfemas flexivos (género y número) y afijoides. Estos datos permiten reconstruir los términos y sus posibles derivaciones. Además, se determina la forma adjetivada de la denominación. Se acude en específico a dichas categorías gramaticales por: 1) reducción metodológica y 2) porque conforman los tipos de *palabras plenas (parole contenuto)*²² inherentes al sintagma nominal.

✓ *Definición y contexto de uso*: en esta fracción se sitúa un enunciado que define el concepto y que permite diferenciarlo de otras nociones de un mismo sistema simbólico. En este se resume el contenido semántico, se describe, delimita y distingue el concepto, así como sus implicaciones. Además, se presenta un fragmento de texto en el que el término es utilizado y que permite complementar su significado a partir de un *cotexto*.

✓ *Fuentes*: se presenta la información codificada de los documentos utilizados siguiendo las normas APA. Estos, según Riediger (2010), poseen unos niveles de fiabilidad (*affidabilità*) específicos. Se presentan a continuación dichos grados, los cuales son excluyentes y deben leerse en orden descendente (la credibilidad disminuye cuando mayor es el número):

²¹ Así, por ejemplo, en la mayor parte de los casos, es superfluo registrar en un banco de datos terminológicos las indicaciones gramaticales que, aunque de notable interés para los estudiantes o para el grande público, son generalmente conocidas por los lingüistas. (TP)

²² *Le parole contenuto* o *Palabras plenas* constituyen aquel tipo de vocablos que albergan un significado lexical definido (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios). Por su parte, *le parole funzione* o *palabras vacías* poseen valor gramatical, pero carecen de significado lexical (preposiciones, artículos, conjunciones).

Tipo de documento	Nivel
<i>Diccionarios, textos especializados y documentos oficiales pertenecientes al dominio estudiado.</i>	1
<i>Diccionarios y textos especializados de otros dominios distintos.</i>	2
<i>Diccionarios genéricos, enciclopedias y textos divulgativos</i>	3
<i>Wikis, bitácoras web y otros recursos no especializados con grados de elaboración reducidos.</i>	4

Tabla 7: niveles de fiabilidad de las fuentes

✓ *Tipología del registro especializado*: en este recuadro se selecciona si el término pertenece al lenguaje técnico-científico o al sectorial. Tal distinción se expone en el marco teórico. A modo de síntesis, la diferenciación es realizada por la *Accademia della Crusca (2002)* y entiende por *linguaggi tecnico-scientifici* los usos lingüísticos cuyas disposiciones sintácticas, léxicas, pragmáticas y lógicas apuntan hacia la mayor rigidez y univocidad. Por *linguaggi settoriali* en cambio, este ente comprende aquellas actuaciones lingüísticas en donde las relaciones internas de las denominaciones son más libres y donde los lexemas pueden extrapolarse al uso común. Dicha categorización se realiza con base en la búsqueda de diversos textos coloquiales y académicos en la web, el conocimiento de los docentes-investigadores y sobre todo el instrumento de validación terminológica aplicado a diversos profesionales en la fase preoperativa. Bajo la lógica de este último, las unidades léxicas con 8 o más puntos se localizan dentro de la clase técnica, mientras que las denominaciones que poseen 6 y 7 puntos se instauran como vocablos sectoriales.

✓ *Campos semánticos*: se sitúan en este apartado aquellas palabras que, en concordancia con lo propuesto por Jost Trier (1934), constituyen un conjunto estructurado y sistemático de significados interconectados por una o múltiples matrices de significación. Estos “campos son realidades lingüísticas vivas, situadas entre las palabras individuales y el conjunto del vocabulario, que, en cuanto totalidades parciales, tienen como característica común con la palabra el articularse y con el vocabulario organizarse” (Trier, 1934, p.129). En esta medida, se proponen dentro de cada ficha terminológica un cúmulo de vocablos pertenecientes a uno o varios campos lexicales. Estos, ayudan a comprender el sistema de relaciones del significante principal.

✓ *Relaciones paradigmáticas*: manifiestan los vínculos de orden vertical que se presentan entre los vocablos. “Parliamo di relazioni paradigmatiche quando l’impiego di un lessema esclude la presenza nella frase di un’altra parola riconducibile a uno stesso gruppo, identificabile sulla base di una somiglianza o di rapporti oppositivi²³” (Pompei, 2009, p. 22). Se identifican dentro de este conjunto fenómenos como la homonimia, polisemia, sinonimia, hiponimia; la antonimia, la complementariedad y la inversión. Vale aclarar que, como este trabajo parte desde una *Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT)*, se conciben las conexiones entre los significantes del discurso especializado de manera menos normativa, unívoca, sistemática y universal de lo pensado por Wüster (1979)²⁴. Por lo tanto, se acepta la existencia de sinónimos y de antónimos en los tecnolectos. Al respecto, Riediger (2010) propone una categorización de estos dos tipos de relaciones paradigmáticas, útil para la comprensión y clasificación de las palabras:

Sinonimia		Antonimia	
Símbolo	Concepto	Símbolo	Explicación
=	Significado perfectamente equivalente	C	Contextual: palabras cuya oposición se debe a devenires y controversias históricas más que a cuestiones puramente lingüísticas.
~	Significado más o menos equivalente		
<	Concepto más limitado respecto al significado	S	Semántica: relación de contrariedad entre los significados ínsitos de las palabras
>	Concepto más amplio en lo referente al significado		

Tabla 8: tipos de sinonimia y antonimia

✓ *Relaciones sintagmáticas*: “si dicono relazioni sintagmatiche quelle relative alla combinazione nel concatenarsi lineare degli elementi linguistici”²⁵ (Pompei, 2009, p. 28).

²³ “Hablamos de relaciones paradigmáticas cuando el empleo de un lexema excluye la presencia de otra palabra referida a un mismo grupo, identificable sobre la base de una semejanza o de un vínculo antagónico” (TP).

²⁴ Ampliación en el marco teórico, apartado sobre terminología.

²⁵ Se denominan relaciones sintagmáticas aquellas que refieren la combinación lineal de diversos elementos lingüísticos.

Teniendo en cuenta que “la información sintagmática está semánticamente motivada, en el sentido de que las diferentes realizaciones sintácticas se conciben como proyecciones de los parámetros semánticos que focalizan y que definen el subdominio léxico” (Montero, 2002), se centra la mirada sobre las solidaridades terminológicas²⁶ para la identificación de las combinaciones con un alto número de frecuencia en el registro especializado. De esta manera, se descartan las articulaciones que, aunque posibles y gramaticales, son inadecuadas en los lenguajes técnicos y sectoriales. Para tal fin se hace uso de la función *Concord* del programa *WordSmith Tools 6.0*. El corpus textual está compuesto por un número de 5 referencias, algunas de estas se encuentran dentro de las fichas terminológicas y los cuadros de validación de los términos. Dentro de las relaciones sintagmáticas se seleccionan los adjetivos calificativos y cuantificadores que acompañan a la denominación, aquellos se agrupan de acuerdo con el rasgo semántico que comparten.

Finalmente, vale decir que todo este proceso de análisis se asienta sobre la idea según la cual, la enseñanza de la terminología supone un conocimiento riguroso acerca de las implicaciones semánticas, morfológicas, sintácticas y sociales de las denominaciones. La función de dicho conocimiento no es netamente cognoscitiva, sino que apunta hacia la correcta realización de transposiciones didácticas y a la inmersión adecuada de los estudiantes en las lógicas lingüísticas que rigen ciertos saberes.

4.2.4. Fase de intervención pedagógica

En esta se realiza el proceso de mediación educativa a partir de tres secuencias didácticas aplicadas simultáneamente. Dichas configuraciones tienen el objetivo de llevar a cabo un ensanchamiento funcional del léxico de los estudiantes a partir de tres campos semánticos que pertenecen al ámbito de lo cultural y, por ende, a los sistemas secundarios de la competencia comunicativa. Al hablar del léxico debe apelarse a que este cobra relevancia cuando se le entiende en su amplitud y se le estudia desde sus ámbitos pragmáticos (usos),

²⁶ “El término solidaridad léxica es utilizado por Coseriu (1964) para referirse a la asociación entre palabras diferentes. Este fenómeno ha sido designado de distintas formas: lexías complejas (Pottier, 1964), combinaciones o combinaciones recurrentes, concurrencias o coocurrencias, coapariciones, colocaciones o conlocaciones.” (Terrández, 2001, p. 124).

sociolingüísticos (registros) semánticos (significados) y desde las combinaciones sintagmáticas, ya que esto evidenciará el dominio no solo del término sino de la unidad léxica que se construye en torno a él. Es menester mencionar también que al tratarse de términos que no son comunes en la cotidianidad, se recurre a explicaciones mucho más amplias que contemplan el uso específico en el campo, pero también su surgimiento desde una disciplina específica, así como las manifestaciones artísticas que se generan alrededor de ellos.

Mencionado lo anterior, se hace evidente que el enfoque comunicativo bebe de estas conceptualizaciones y comprende que la enseñanza de una lengua no puede estar solamente enfocada en la función de nombrar o categorizar, sino que también está organizada para llevar a cabo procesos de persuasión, para simbolizar, lamentarse o accionar, esto es, para construir significados que se renuevan de acuerdo con las intenciones y la participación de sus hablantes, pues estos, al operar bajo esta lógica, se valen del conocimiento explícito (aprendido, sistematizado, estudiado) e implícito (apropiado mediante el contacto con la comunidad hablante) de su lengua para conjugarlo después con su conocimiento sobre su cultura y su sociedad. Se expone a continuación la *secuencia didáctica* que configura la fase de intervención. Sin embargo, es pertinente entender bajo qué enfoque se está trabajando dicho concepto. Según lo propuesto por Mauricio Pérez Abril en su texto *Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica*, una secuencia didáctica (SD) se refiere a la estructuración u organización que se da a las acciones de enseñanza encaminadas hacia el aprendizaje de los estudiantes. Este esquema explicita las características de las interacciones, de los discursos y de los materiales de soporte o mediaciones, a la vez que "permite identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados" (Pérez, 2005, p.5).

SECUENCIA DIDÁCTICA SEGÚN LOS CAMPOS SEMÁNTICOS																																
CLASES	AMOR Y ROMANCE	TERROR Y MUERTE	FANTASÍA E IRREALIDAD																													
		<p><i>El arte grecolatino en diálogo con la contemporaneidad se instituye como el hilo conductor que vincula los componentes terminológicos de esta red léxica. El amor visto desde dicha óptica posibilita la aproximación a diferentes facetas del ser romántico, además de que permite la realización de asociaciones histórico-literarias con grandes hitos de la ficción amorosa tales como La elegía latina, el Amor cortés, el Dolce Stil novo y el romanticismo.</i></p>	<p><i>Los afijos –fobia y necro- permiten construir un sinnúmero de vocablos que configuran diversas significaciones. De la misma manera, los sustantivos equivalentes a dichos morfemas albergan diferentes representaciones que escapan a la connotación “diabolezca” y se sitúan desde un plano social. En este sentido, se propone en la presente cadena cohesiva una conceptualización que de manera ambivalente produce y estudia discursos desde ambas miradas del terror y la muerte.</i></p>	<p><i>El núcleo del presente campo semántico está constituido por la pregunta sobre el cosmos y la multiplicidad de concepciones y representaciones artísticas que se pueden realizar de él. En esta medida, se encuentran perspectivas que van desde la idealización (Utopía), hasta otras que terminan en el absurdo (Surrealismo) conservando siempre, claro está, un carácter verosímil. Esta apuesta permite la aproximación a diferentes “géneros” literarios y pictóricos.</i></p>																												
Semana 1	DIAGNÓSTICO																															
	<p>Aplicación de los instrumentos para recolectar los datos iniciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta a partir de imágenes sobre las funciones del lenguaje 2. Producción de un texto escrito en el que se defina lo que es lengua, lenguaje y sus respectivas utilidades 3. Escala KPSI para evaluar las concepciones que tienen los estudiantes respecto de ambos elementos (Lengua, lenguaje). 4. Actividad de emparejamiento terminológico 5. En simultáneo con las actividades anteriores, entrevistas semidirigidas de a 5 personas para valorar la adecuación del registro de los estudiantes. 																															
Semana 2	INTRODUCCIÓN	INTRODUCCIÓN	INTRODUCCIÓN																													
	<p>1. Presentación general de la propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y metodología del curso • Porcentajes: <table> <tr> <td>20%</td> <td>Exposición final</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Diálogo final</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Exposiciones intermedias</td> </tr> <tr> <td>30%</td> <td>Seguimiento</td> </tr> <tr> <td>10%</td> <td>Disciplina y autoevaluación</td> </tr> </table> <p>2. Aplicación de la escala Likert</p> <p>3. Sensibilización:</p> <p>3.1. Lectura del libro álbum <i>¿Qué es el amor?</i> y pregunta por el significado del amor para los discentes</p> <p>3.2. Asignación de un rol o perfil por parejas que los identifique como: científicos, matemáticos,</p>	20%	Exposición final	20%	Diálogo final	20%	Exposiciones intermedias	30%	Seguimiento	10%	Disciplina y autoevaluación	<p>1. Presentación general de la propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y metodología del curso • Porcentajes: <table> <tr> <td>20%</td> <td>Exposición final</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Diálogo final</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Exposiciones intermedias</td> </tr> <tr> <td>30%</td> <td>Seguimiento</td> </tr> <tr> <td>10%</td> <td>Disciplina y autoevaluación</td> </tr> </table> <p>2. Aplicación de la escala Likert</p> <p>3. Sensibilización</p> <p>3.1. Preguntas iniciales a los estudiantes sobre el porqué de la elección de dicho campo.</p> <p>3.2. Observación de imágenes: se pregunta a los estudiantes por qué cada una de ellas puede aludir al terror o a la muerte.</p>	20%	Exposición final	20%	Diálogo final	20%	Exposiciones intermedias	30%	Seguimiento	10%	Disciplina y autoevaluación	<p>1. Presentación general de la propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y metodología del curso • Porcentajes: <table> <tr> <td>20%</td> <td>Exposición final</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Diálogo final</td> </tr> <tr> <td>20%</td> <td>Exposiciones intermedias</td> </tr> <tr> <td>30%</td> <td>Seguimiento</td> </tr> <tr> <td>10%</td> <td>Coevaluación disciplinar y autoevaluación</td> </tr> </table> <p>2. Aplicación de la escala Likert</p> <p>3. Sensibilización</p> <p>3.1. Conversatorio dirigido sobre conocimientos previos alrededor del concepto Fantasía.</p> <p>3.2. Proyección comentada de imágenes que</p>	20%	Exposición final	20%	Diálogo final	20%	Exposiciones intermedias	30%	Seguimiento	10%
20%	Exposición final																															
20%	Diálogo final																															
20%	Exposiciones intermedias																															
30%	Seguimiento																															
10%	Disciplina y autoevaluación																															
20%	Exposición final																															
20%	Diálogo final																															
20%	Exposiciones intermedias																															
30%	Seguimiento																															
10%	Disciplina y autoevaluación																															
20%	Exposición final																															
20%	Diálogo final																															
20%	Exposiciones intermedias																															
30%	Seguimiento																															
10%	Coevaluación disciplinar y autoevaluación																															

	literatos, filósofos, campesinos, políticos. Cada uno de los grupos da la definición, según el perfil, a partir de las siguientes preguntas: <i>¿Qué es el amor?, ¿Cómo es el amor?, ¿Qué es estar enamorado?</i>	3.3. Lectura del libro álbum, <i>El pato y la Muerte</i> . Se discute luego en torno a él.	aluden a lo fantástico. 3.3. Lectura del libro álbum Malvado conejito.
	ADECUACIÓN DE LOS REGISTROS		
Semana 3	<p>Carrusel (Actividad por stands):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estand 1 (Prototipos y estereotipos lingüísticos): se construyen con los estudiantes discursos específicos que correspondan formal y conceptualmente al modo en el que presuntamente hablan ciertos individuos (Doctores, jóvenes empobrecidos, docentes universitarios...). • Estand 2 (Identificación de inadecuaciones): se hallan las unidades discursivas poco pertinentes dentro de audios en los que se encuentran enunciados inadecuados para el tipo de registro. • Estand 3 (Intercambio de sentidos): actividad en donde se analiza cómo cambia un determinado término según el argot y la jerga utilizada. • Estand 4 (¿Quién quiere ser millonario?): juego de preguntas y respuestas sobre asuntos como la gramaticalidad y la adecuabilidad. Se introducen, después de una transposición didáctica, los conceptos de registro y adecuación. • Estand 5 (Pescando palabras): se proponen tres “estanques con palabras (sustantivos)” de donde los estudiantes deben pescarlas y luego catalogarlas en una de las 4 cestas (Términos de arte, parlache, Términos económicos, Habla de los “ancianos”). • Reflexión final: se realizan las conclusiones de la jornada teniendo en cuenta la totalidad de las actividades y la teoría acerca de los registros. 		
Semana 4	FATALISMO	FATALISMO	UTOPIA
	<p>1. Construcción de los símbolos del grupo</p> <p>1.1. Caracterización del personaje, el mundo y los objetos en el cuadro guía</p> <p>1.2. Creación del personaje, su apelativo y el nombre del grupo</p> <p>2. Comprensión y producción:</p> <p>2.1. Evaluación de saberes previos y explicación general del concepto a partir de imágenes</p> <p>2.2. Lectura de definiciones desde diccionarios filosóficos y resumen a partir de un cuadro de tematización</p> <p>2.3. Proyección del cortometraje <i>El sueño del caracol</i> y reflexión a partir del término clave</p> <p>2.4. Conversatorio sobre el fatalismo, el amor y el libre albedrío.</p>	<p>1. Construcción de los símbolos del grupo</p> <p>1.1. Caracterización del personaje, el mundo y los objetos en el cuadro guía</p> <p>1.2. Creación del personaje, su apelativo y el nombre del grupo</p> <p>2. Comprensión y producción.</p> <p>2.1. Aproximación al término, <i>fatalismo</i>, a partir de saberes previos de los estudiantes.</p> <p>2.2. Lectura de tres definiciones del concepto con el fin de iniciar el proceso de apropiación. Como actividad complementaria los estudiantes completan un cuadro de tematización.</p> <p>2.3. Lectura del cuento <i>La niña de los fósforos</i> del escritor Hans Christian Andersen y del</p>	<p>1. Construcción de los símbolos del grupo</p> <p>1.1. Caracterización del personaje, el mundo y los objetos en el cuadro guía</p> <p>1.2. Creación del personaje, su apelativo y el nombre del grupo</p> <p>2. Comprensión y producción:</p> <p>2.1. Conversatorio alrededor de saberes previos sobre el término utopía.</p> <p>2.2. Lectura del poema <i>El derecho al delirio</i> (Eduardo Galeano).</p> <p>2.3. Lectura de tres definiciones del concepto en cuestión tomadas de diccionarios especializados.</p> <p>2.4. Ejercicio de lectura inferencial y crítica de los conceptos a la luz de palabras clave,</p>



	<p>2.5. Audio de la canción <i>El último beso</i> y construcción de su significación a la luz del fatalismo filosófico</p> <p>2.6. Lectura del poema <i>Venus</i> de la poetisa griega Safo de Mitilene (Siglo VII - VI). Explicación del papel empleado por los dioses en el fatalismo.</p> <p>2.7. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo.</p>	<p>poema <i>Lo fatal</i> del poeta Rubén Darío</p> <p>2.4. Conversatorio con dos preguntas problematizadoras que buscan extrapolar el término.</p> <p>2.5. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo.</p>	<p>relaciones y ejemplificaciones en y de las mismas.</p> <p>2.5. Socialización del ejercicio.</p> <p>2.6. Debate sobre los aspectos positivos y negativos de la utopía.</p> <p>2.7. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo.</p>
Semana 5	ELEGÍA	ELEGÍA	DISTOPÍA
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del <i>Poema 20</i> de Pablo Neruda 2. Comprensión del concepto de elegía como subgénero literario a partir de la construcción de un cuadro sinóptico. 3. Explicación de la <i>Elegía latina</i> y de sus principales características. Relación de este tipo de expresión con la elegía en general y con el fatalismo. 4. Audio de la canción <i>Te vi venir</i> y construcción de su significación a la luz de la Elegía latina 5. Lectura de algunos extractos del texto: las <i>Heroidas</i> de Ovidio Nasón donde se observa el amor como sufrimiento y esclavitud. 6. El fatalismo y la elegía (latina): conceptos asociados 7. Construcción por parejas de 10 preguntas: 5 en las que se indaga por algún elemento sobre la elegía, y 5 por algo sobre el fatalismo. 8. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo. 9. Tarea: lectura individual de una epístola ovidiana (<i>Cartas a las heroínas</i>) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación del concepto, a partir de la lectura de su definición. 2. Lectura del <i>Poema 20</i> del poeta Pablo Neruda. 3. Comprensión del concepto de elegía como subgénero literario a partir de la construcción de un cuadro sinóptico. 4. Retroalimentación de los conceptos trabajados a partir del juego <i>Quién quiere ser millonario</i> 5. Lectura del texto <i>Elegía a Desquite</i> del poeta Gonzalo Arango. 6. Asignación de compromisos para la próxima sesión. Cadáver exquisito: elegía a un personaje ficticio 7. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre el prefijo “DIS” 2. Armar mapa conceptual sobre el concepto 3. Diagrama de elementos en la distopía 4. Construcción colectiva de un mundo distópico 5. Canciones contra el sistema: convergencias y divergencias de la realidad distópica y la realidad empírica. 6. Conversatorio a partir de los tráileres de películas utópicas y distópicas 7. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo.

Semana 6	<p style="text-align: center;">NARCISISMO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Socialización de los textos y aplicación de una prueba de comprensión con base en las cartas 1 “Penélope a Ulises”, 3 “Briseida a Aquiles” y 12 “Medea a Jasón”. 2. Repaso de las palabras anteriores a partir de imágenes. ¿Es posible hablar de una elegía narcisista? 3. Visualización de un video cómico introductorio acerca del amor exagerado hacia sí mismo: https://goo.gl/f6uNX6 4. Lectura del mito de <i>Narciso</i> y <i>Eco</i> (Ovidio, La metamorfosis libro III v.339-510) y extracción de relaciones. 5. Visualización, recolección de ideas y conversatorio acerca del narcisismo, a partir de un video explicativo: https://goo.gl/uJ2mNs 6. Creación de un diálogo por tríos (5 minutos) en el que se utilicen los tres términos. 7. Énfasis en los conceptos asociados de los tres términos y reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo. 	<p style="text-align: center;">NIGROMANCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de un quiz sobre los conceptos <i>Fatalismo</i> y <i>Elegía</i>. 2. Introducción al nuevo término, <i>nigromancia</i>, a partir de audios, imágenes y escritos. 3. Comprensión conceptual a través de un texto que define y explica. 4. Conversatorio sobre el concepto y su definición. Reflexión acerca de los vocablos asociados. 5. Realización de taller teniendo en cuenta los tres conceptos abordados. 6. Creación de un diálogo por tríos en el que se empleen los conceptos vistos hasta el momento. 7. Lectura y conversatorio a partir del libro álbum <i>Conjuros y sortilegios</i> de Irene Vasco 8. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo. 	<p style="text-align: center;">SURREALISMO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximación al término a partir de la visualización y el comentario de pinturas pertenecientes a dicha vanguardia. 2. Reflexión sobre las concepciones y construcciones del mundo y la realidad (Distopía, Utopía, Surrealismo) 3. Explicación de los aspectos más relevante del surrealismo: marco histórico, características y su conexión con el dadaísmo. 4. Lectura de un fragmento perteneciente al manifiesto surrealista. 5. El cadáver exquisito como expresión surrealista: creación de un texto visual y escrito. 6. Construcción por parejas de 12 preguntas: 4 interrogantes por cada término (Distopía, Utopía y Surrealismo) 7. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo.
	<p style="text-align: center;">MISTICISMO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quiz 2. Presentación de imágenes donde aparecen diversas deidades (religiones) y distintos ritos para lograr una unión con la divinidad. Realización de preguntas acerca de lo observado y conceptualización general del término. 3. Formación de rompecabezas por grupos para reconstruir la definición. Visualización de video sobre misticismo para aquellos estudiantes cuyo sistema de representación se inclina hacia lo visual y lo auditivo. 	<p style="text-align: center;">FANTASMAGORÍA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quiz 2. A modo de introducción se propone que los estudiantes realicen una lluvia de ideas en donde escriban palabras que asocian con el concepto, es decir, que propongan campos semánticos para el término. 3. Socialización de los mismos y construcción grupal de una posible definición. 4. Contraste con la definición puntual y explicación acerca de la utilización del vocablo desde el ámbito literario y filosófico. 	<p style="text-align: center;">VEROSIMILITUD</p> <p>Quiz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en parejas del texto <i>Realidad y Verosimilitud</i> de Yolanda González. A partir de esta, los estudiantes deberán construir una definición del concepto base. 3. Socialización de las definiciones y construcción conjunta del concepto teniendo en cuenta los aportes de Todorov (s.f.). 4. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo. 5. Lectura conjunta de las páginas 119-121 del
Semana 7			



	<p>4. Lectura del inicio de la obra de Lucrecio <i>De Rerum natura (La naturaleza de las cosas)</i> para observar la relación de afrodita con el mundo.</p> <p>5. Reflexión respecto de prácticas contextuales que suelen conectar al sujeto con un ente celestial</p> <p>6. Realización de un símbolo con el que el estudiante pueda representar y recordar el vocablo.</p> <p>7. Taller práctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fase estructurada: rellenar los espacios con las palabras vistas (adjetivos y sustantivos). ✓ Fase semi/estructurada: se presentan ejemplos de oraciones y los educandos deben <i>imitar</i> construyendo frases semejantes en las que utilicen el término <i>misticismo</i> ✓ Fase de producción libre: conversatorio en el que se toma postura con respecto a las practicas misticistas y su veracidad. <p>8. Conclusión: definición de ciertos contextos en los que puede utilizarse la palabra, y delimitación de la red semántica del término.</p>	<p>5. Lectura de pequeños fragmentos de textos en donde pueda inferirse que se está abordando el concepto con el fin de que los estudiantes puedan establecer</p> <p>6. Construcción fantasmagórica grupal: acá los estudiantes deben pensar en una situación u objeto que puedan convertir en un algo fantasmagórico. Luego de esto se propone articular algunos de los términos ya tratados y por tanto tendrán que diseñar un destino fatal para su elaboración y componerle una elegía.</p> <p>7. Consideraciones finales del concepto y resolución de dudas.</p>	<p>libro <i>El viaje del elefante</i> de José Saramago (en el que se relata "la historia de una vaca").</p> <p>6. Reconocimiento de los elementos que hacen verosímil o inverosímil la narración.</p> <p>7. Teniendo en cuenta las características del término en cuestión los estudiantes escribirán un texto corto en el que argumenten de manera verosímil que en Colombia no hay pobreza sino gente perezosa (se les invita a los estudiantes a proponer otras ideas que sirvan a los fines del ejercicio).</p> <p>8. Socialización del ejercicio.</p> <p>9. Conversatorio por equipos en torno al concepto en cuestión, uso del término: ¿qué situaciones, narraciones o acontecimientos de los que tenga conocimiento pueden calificarse como verosímiles?, ¿por qué?</p>
Semana 8	ESTEREOTIPO	GENOCIDIO	UCRONÍA
	<p>1. Actividad introductoria: El profesor lleva diversas imágenes de personas de diferentes razas que tengan una historia, anécdota o participación real en la sociedad. A cada grupo se le entrega un listado con varios oficios y/o adjetivos y los estudiantes deben asociar los rostros y personalidades de las imágenes con los calificativos y roles propuestos. Posteriormente se socializarán las relaciones hechas por los estudiantes y finalmente, el profesor expondrá los adjetivos o roles verdaderos de las personas.</p> <p>2. Lectura del texto: Etnocentrismo, estereotipos,</p>	<p>1. Lectura del poema <i>Auschwitz</i>, de León Felipe, esto como sensibilización inicial y apertura al tema.</p> <p>2. Visualización de imágenes con el fin de empezar a establecer relaciones con el poema y pensar qué características o cómo podría definirse el término a tratar.</p> <p>3. Actividad en equipos de 3: la intención en este momento es que los estudiantes elaboren un tipo de ficha en donde se atrean no solo a definir sino a dar el concepto que creen rige la clase.</p>	<p>1. Inicialmente se invita a los estudiantes a formularse la pregunta: ¿Qué hubiese pasado si...? Cuestionamiento que han de completar con un acontecimiento o experiencia personal.</p> <p>2. Socialización de las preguntas y de las respuestas, estas últimas si está en el ánimo de los estudiantes hacerlo.</p> <p>3. Introducción del concepto ucronía:</p> <p><i>a)</i> definición del concepto a la luz de las ideas del texto <i>Ucronías en Colombia, la historia como juguete</i> de Ricardo Burgos; <i>b)</i> Lectura comentada de un ensayo ucrónico: “¿Qué</p>



	<p>prejuicios y discriminación (Matsumoto).</p> <p>3. Conversatorio: impresiones del ejercicio inicial la luz de las reflexiones de Matsumoto.</p> <p>4. Taller por grupos sobre el ideal de belleza en una época determinada a partir del libro Historia de la Belleza de Umberto Eco. Cap. 1: El ideal estético en la antigua Grecia; Cap. 6: De la pastorcilla a la donna angelicata; Cap. VIII: Damas y héroes; entre otros.</p> <p>5. Creación de 5 oraciones en las que se utilicen el término base en calidad de adjetivo y de sustantivo. Socialización y reflexión acerca de las restricciones de uso.</p> <p>6. Proyección de los cortometrajes <i>Una mujer frente al espejo</i> y <i>El Ken humano</i>.</p> <p>7. Compromiso: se asigna un género musical a cada individuo, con el cual deberá hacer un rastreo atento a los estereotipos imperantes dentro de dicho género (vallenato, reggaetón, punk, merengue, balada). Se traerá un texto de máximo una página en donde se plantee el estereotipo que se reproduce dentro la canción elegida.</p>	<p>4. Contraste entre todos los materiales realizados y estudiados (poema, imágenes, fichas) con la definición formal del término genocidio.</p> <p>5. Reflexión, con participación voluntaria, en donde trate de establecerse una relación entre el <i>terror</i> como campo general, y el genocidio ¿ puede considerarse este como una manifestación terrorífica?</p> <p>6. Actividad grupal: para este espacio el propósito es que los estudiantes puedan exponer, a través de un mapa mental, a gran escala, las acciones que al realizarse constantemente y de manera planificada pueden acarrear un genocidio.</p> <p>7. Conversatorio: este momento se realizará como cierre de la sesión para que los chicos puedan manifestar todas sus inquietudes y tener mayor claridad frente al tema.</p> <p>8. Para esta ocasión, la charla será llevada a cabo por la profesora Mary Luz Marín, docente vinculada de la Universidad de Antioquia.</p>	<p>pasaría si la guerrilla se tomara el poder?” de Daniel Coronel.</p> <p>4. Se les da a los jóvenes un espacio de la clase para que, por parejas salgan del aula e inviten a 4 personas a completar esa misma pregunta con algún hecho social, histórico, etc.</p> <p>5. Lluvia de hipótesis ucronicas: los estudiantes escriben en tarjetas las preguntas recogidas y se ponen en un lugar visible del aula, de manera que todos puedan visualizarlas.</p> <p>6. En las parejas iniciales se escogerá una de las preguntas expuestas y le darán respuesta o desarrollo a través de la expresión o formato que deseen: escritura, dibujo, representación, video, narración grabada, foto novela, entre otras.</p> <p>7. En las mismas parejas, deben entablar una conversación respondiendo a la pregunta ¿qué relación tiene la verosimilitud con la ucronía?</p> <p>8. Reflexión acerca de los contextos de uso del vocablo.</p>
9	<p style="text-align: center;">RECOLECCIÓN DE DATOS Y DESPEDIDA</p> <p>Aplicación de los instrumentos finales y realización de un “banquete artístico-gastronómico” con diversas obras tanto literarias como pictóricas (Cierre)</p>		

Tabla 9: secuencia didáctica

4.2.5. Fase de análisis final

La coherencia estructural de la investigación exige en esta etapa la resolución de la pregunta problematizadora, por lo tanto, supone la identificación y análisis de los alcances del ensanchamiento funcional de la denominación terminológica en el grupo muestra. Dicho estudio tiene algunas implicaciones y categorías establecidas en el objetivo general y los objetivos específicos, a saber: la estimación de los cambios producidos en los educandos en cuanto a sus concepciones sobre el lenguaje, específicamente sobre la lengua, sus funciones y la adecuación en el parámetro diafásico; la valoración en los estudiantes de la *apropiación lexical* de registros especializados aplicados al campo artístico-cultural; y finalmente, la determinación del impacto de dicha adquisición en la participación discursiva de los discentes. A continuación, se exponen con mayor precisión los componentes, técnicas e instrumentos correspondientes a cada eje de evaluación, los cuales se encuentran contenidos en el *anexo número 2*.

4.2.5.1. Reflexión metalingüística

En este apartado se aplica nuevamente una prueba KPSI para evaluar los conocimientos de los estudiantes acerca del lenguaje, su significado, limitaciones (registros) y sus formas de expresión. Se emplea el mismo instrumento con parafraseo de los diversos enunciados. Los datos derivados son contrastados con los resultados iniciales para determinar si hubo variaciones en cuanto a las concepciones y saberes o si estos permanecieron inmutables. Se presenta la descripción de los productos y se realizan algunos comentarios. Se debe decir que la función clave de esta información es poner en evidencia los cambios procedentes de la intervención pedagógica, por ende, no se realiza una reconstrucción analítica de manera conceptual.

4.2.5.2. Apropiación lexical

La competencia léxica, es decir, el conocimiento teórico y práctico de las palabras de una lengua, sean especializadas o no, se instaura como un término clave para la lingüística teórica, la psicolingüística y la lingüística aplicada. Este tópico, además, posee repercusiones

glotodidácticas importantes, pues sirve como guía para la enseñanza y evaluación del vocabulario en la lengua materna y las lenguas extranjeras. Así, son diversos los autores que han reflexionado acerca de las implicaciones sociales, cognitivas y lingüísticas que se producen frente a la pregunta por lo que significa conocer un vocablo, ya que, como bien lo plantea Nation (2001) “words are not isolated units of the language, but fit into many interlocking systems and levels. Because of this, there are many things to know about any particular word and there are many degrees of knowing” (p. 36). De esta manera y en sentido general, se pueden retomar algunos planteamientos de Cronbach (1942) citado por López (2005) en donde se enumeran cinco criterios del conocimiento lexical:

- 1) Generalización (capacidad de definirla); 2) aplicación (capacidad de seleccionar su uso apropiado);
- 3) extensión del significado (capacidad de recordar sus diferentes sentidos); 4) precisión del significado (capacidad de usarla correctamente en las situaciones posibles); 5) disponibilidad (capacidad de usarla productivamente) (p. 82).

Estos aspectos, bien lo concibe Qiam (2002), dejan de lado orientaciones referidas a la pronunciación, la ortografía y la colocación, elementos que otros autores como Nation (2001) retoman posteriormente. Ahora bien, conociendo este panorama sobre el *objeto* en cuestión se procede a individuar dentro de algunos niveles del estudio lingüístico ciertos aportes relevantes. Estos permitirán establecer los alcances del ensanchamiento lexical en la población muestra. Al igual que en el apartado de reflexión metalingüística, la naturaleza de los resultados será netamente descriptiva y apuntará a la comprensión de dichos alcances.

En la interfaz semántico-sintáctica Nation (2001) propone el concepto de *asociaciones* como elemento cardinal dentro del plano paradigmático, el cual refiere la organización jerárquica de la estructura del lexicón mental en campos semánticos, ya que “conocer una palabra implica conocer la red de asociaciones existentes entre ella y otras palabras de la lengua” (Richards, 1985, p. 183). En el nivel sintagmático, por otro lado, se expone que:

Existen restricciones de tipo sintáctico y semántico cuando (los términos) se combinan para formar unidades mayores, pues las palabras no son sólo conceptos, sino que llevan asociadas ciertas propiedades estructurales y gramaticales (...). Entre las palabras de un enunciado hay también relaciones de dependencia semántica, de manera que no pueden darse combinaciones incompatibles (Sanjuán, 1991, p. 10).

En este sentido, la idiosincrasia de las palabras está íntimamente vinculada a cuestiones de índole sintáctica. La recolección de los datos inherentes a las asociaciones se realiza mediante un mapa de ideas (*anexo 2*) en el que los estudiantes escriben los vocablos que relacionan con los respectivos términos. El análisis de este elemento se realiza teniendo en cuenta el número de componentes resultante del campo semántico (término), su frecuencia de aparición y la pertinencia de las palabras. Este último aspecto se formaliza al contrastar los significantes con vocablos clave extraídos de la definición que se efectúa en las fichas terminológicas.

La información atinente a la categoría de *restricciones semánticas* se extrae de la exposición que realizan los discentes y de la actividad en la que estos deben aprobar o desaprobar combinaciones específicas, entre las cuales se hallan adrede estructuras redundantes e inadecuadas. Los resultados se revisan en relación con la corrección o anormalidad de las combinaciones expuestas e identificadas por los estudiantes.

Por otra parte, son relevantes también en el nivel semántico la capacidad de generalización (definición) y uso de los términos. En este sentido, se propone a los discentes la construcción escrita de los conceptos y su empleo en diversos *géneros discursivos secundarios (Complejos)*. Estos elementos, que hacen parte de los criterios de conocimiento lexical propuestos por Cronbach (1942), se tabulan mediante el software *SPSS Statistics 23* bajo la distribución de frecuencias multivariada. Resultan 13 tablas de contingencias en las cuales las definiciones se agrupan dentro de las categorías *Definición exacta (DE)*, *Definición inexacta (DI)* y *Definición nula (DN)*. Tales tipologías se realizan teniendo en cuenta las palabras claves subrayadas en la fase de análisis terminológico y la precisión de los enunciados escritos por los aprendices.

Finalmente, el plano referido al significado se concluye con la clasificación desarrollada por Beck, McKeown y Omanson (1987). Estos autores plantean cinco grados de comprensión léxica que corresponden a:

Nivel	Valor
1 0% - 24,9%	El conocimiento nulo del significado de una palabra, aunque esta aparezca en un contexto.
2 25% - 49,9%	El conocimiento marginal de la expresión según el cual se reconoce algún rasgo del vocablo, pero no su significado
3 50% - 74,9%	El conocimiento específico del significante que está completamente ligado a unos pocos contextos y combinaciones
4 75% - 99,9%	El conocimiento general, descontextualizado, inexacto pero aproximado al significado de la palabra
5 100%	El conocimiento amplio, descontextualizado que permite la transposición del concepto y su uso efectivo.

Tabla 10: niveles del conocimiento de las palabras según Beck, McKeow y Omanson

Esta categorización se instituye como el elemento integrativo que vincula las actividades de *significado*, *uso* y *restricción*. Por ello, el resultado de la reflexión y triangulación de los instrumentos de este nivel desemboca en la clasificación de los educandos de acuerdo con la escala de valores propuesta. Para tal fin, se tiene en cuenta la adecuación de las estructuras formuladas por los docentes-investigadores, las cuales albergan dos valores diametralmente opuestos: 100% para correcto, y 0% para incorrecto. Por su parte, la tabulación cruzada genera dos valores diversos, uno que representa la definición (DE: 100%, DI: 50%, DN: 0%) y otro que se refiere al uso (Correcto: 100%, Incorrecto: 0%). Estas ponderaciones de las *crosstabs* se unifican para formar la siguiente tabla:

SDO		USO		%
DE	+	C	=	100%
DI	+	C	=	75%
DN	+	C	=	50%
DE	+	I	=	50%
DI	+	I	=	25%
DN	+	I	=	0%

Tabla 11: convenciones para triangulación

Así, se ponderan todas las respuestas correctas dadas en el ámbito de las restricciones semánticas, y los porcentajes provenientes de los cuadros de contingencias. Se dividen entre tres (dos veces el valor de la tabla cruzada y uno el de los sintagmas nominales), y, en coherencia con la respuesta de cada estudiante, se ubica el número de individuos dentro del esquema de conocimiento léxico.

En el plano morfológico por su parte, Nation (2001) esboza la capacidad de hacer derivaciones de las palabras como otro aspecto del conocimiento de las mismas: “knowing a word can involve knowing that it is made up of affixes and a stem that can occur in other words” (Nation, 2001, p. 63). No obstante, aquél se refiera a la adquisición de una lengua extranjera, Richards (1985) expone que “conocer una palabra (en cualquier lengua) supone conocer su forma radical y las derivaciones que se pueden hacer a partir de ella” (p. 183). Es importante que el estudiante reconozca entonces las bifurcaciones adjetivadas de los vocablos, individuados en la fase de análisis terminológico, para poder participar efectivamente en los actos comunicativos. Los datos de este componente de la investigación son extraídos de: 1) la *exposición* realizada por los discentes que es funcional también para otros objetivos; 2) *un test de vocabulario* en el que los jóvenes deben, entre otras cosas, rellenar los agujeros de un texto utilizando los términos como sustantivos y adjetivos; y 3) *una tabla de control* en la que los discentes escriben la adjetivación de todos los vocablos. Estos resultados se analizan teniendo en cuenta la escritura adecuada de la familia léxica y los *neologismos* derivados. Finalmente, y en cuanto a lo normativo (*norma social* y *norma prescriptiva*) tanto Nation (2001) como Richards (1985) son tajantes en mencionar que todo conocimiento lexical debe ser adecuado a las normas del *sistema lingüístico (ortografía)* y a las *normas en el sistema social (registro)*: “Conocer una palabra implica conocer las restricciones de su uso derivadas de las variaciones de función, *cotexto* y situación” (Richards, 1985, p. 183). En concordancia con esto se revelan en el siguiente cuadro las actividades que son válidas para recolectar los datos referidos a ambos elementos:

Categorías	Actividades
Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Definición escrita de las palabras</i> ✓ <i>Explicación de diferentes enunciados</i> ✓ <i>Test de vocabulario (rellenar)</i> ✓ <i>Mapa de ideas</i>
Restricción de uso (registros)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Situaciones en las que puede utilizarse un vocablo o no.</i> ✓ <i>Aprobación o desaprobación de combinaciones específicas.</i>

Tabla 12: instrumentos, nivel normativo

4.2.5.3. Participación en otros géneros discursivos

En esta etapa se analiza si el conocimiento de la terminología posibilita la participación de los educandos en géneros discursivos secundarios. Es que, tal como lo supone Bajtín (1999) “el contenido temático, el estilo y la composición están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación” (p. 248). En esta medida, y comprendiendo que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados” (p. 248) nos referimos con participación discursiva a la capacidad de los educandos de intervenir efectivamente en los géneros discursivos productos del carácter multiforme de la lengua. Esto se valora a partir de exposiciones y conversatorios en grupos de 5 personas sobre un tópico cultural de libre selección. Además, una prueba de comprensión lectora completa la interfaz que permite dar cuenta de los avances en cuanto a la participación referida. Estas actividades posibilitan esbozar si la participación discursiva a la que fueron aproximados se circunscribe a la comprensión fragmentaria de géneros secundarios o si, en cierta medida, sus conocimientos les permiten producirlos parcialmente.

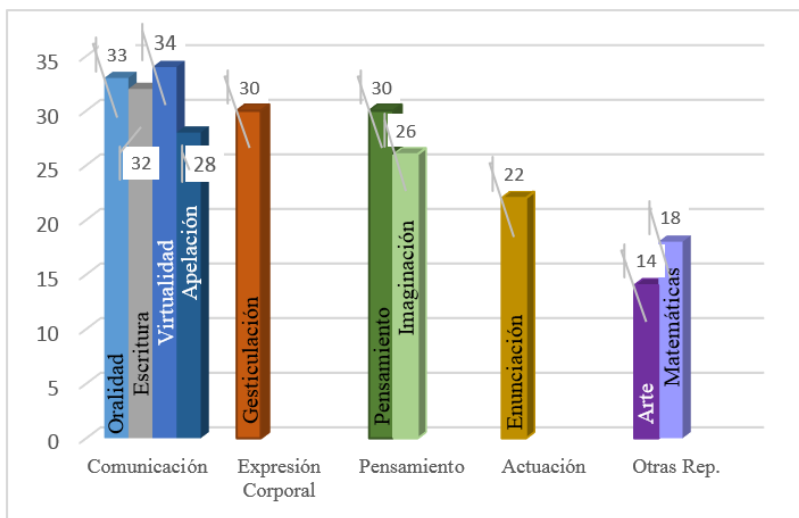
5. MARCO ANALÍTICO

5.1. FASE DIAGNÓSTICA

5.1.1. Concepciones sobre el lenguaje

En la presente etapa se realiza la tabulación y descripción de los resultados correspondientes a las nociones y juicios que sobre el lenguaje poseen los estudiantes. Se exponen los productos de cada instrumento y se realizan las conclusiones parciales que sirven como triangulación de los datos.

5.1.1.1. Instrumento número 1: selección de imágenes



Gráfica 1: respuestas a actividad de imágenes

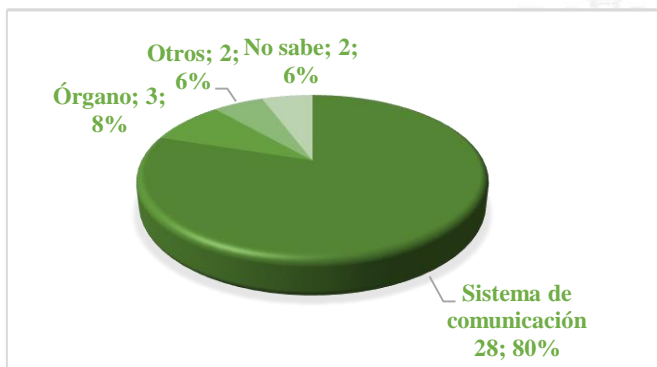
Teniendo como referencia un grupo de 35 estudiantes, se observa que las concepciones que estos tienen del lenguaje se enfocan, sobre todo, hacia lo que está relacionado con la comunicación. Entre las categorías que conforman dicho concepto y de manera descendente se

pueden individuar: la virtualidad (34; 97%), la oralidad (33; 94%), la escritura (32; 91%) y, por último, la apelación (28; 80%).

Así mismo, un 85,7% de los jóvenes (30) reconoce que la expresión corporal es un eje cardinal del sistema sígnico. De igual forma, el número de estudiantes que anuda los procesos del pensamiento a las funciones del lenguaje corresponde a un 85,7% (30 estudiantes), mientras que suman un 74,3% (26 jóvenes) los que establecen un vínculo entre aquel y la imaginación.

Finalmente, las cifras empiezan a decrecer cuando se interroga acerca del potencial que tiene el lenguaje de influir en la realidad a partir de la enunciación (22; 63%). Por su parte, las formas artísticas de interpretar el mundo (pinturas) no son consideradas como ejes fundamentales de la capacidad ínsita del ser humano; hay, más bien, según lo evidenciado en la gráfica y en la praxis, una incertidumbre respecto de la clasificación de dicho campo (14; 40%). El lenguaje científico que utilizan las matemáticas, según la mitad del grupo (18; 51%), sí está inscrito en este conjunto de funciones o características.

5.1.1.2. Instrumento número 2: actividad de escritura



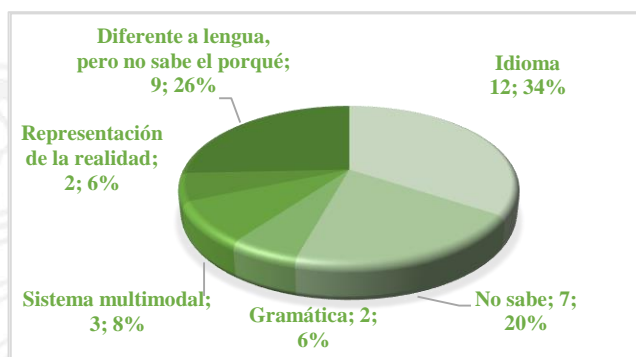
Gráfica 2: Tabulación de definiciones sobre la lengua

En cuanto a la construcción escrita del significado del concepto de *lengua*, la información obtenida refleja que para la mayoría de los estudiantes (28; 80%), el término encuadra una forma o sistema de comunicación, equiparable semánticamente al concepto de idioma. Así mismo, hay quienes definieron el significante desde lo fisiológico, esto es, desde la perspectiva anatómica, al identificar la lengua con un órgano muscular móvil (3; 8%). En última instancia, se encuentran dos descripciones, carentes de coherencia, que no tienen coincidencias con las demás (2; 6%), según las cuales la lengua sirve para “expresar un lenguaje”. 2 estudiantes se abstienen de dar una definición al concepto base (2; 6%).

En lo concerniente a las funciones que los estudiantes otorgan a la lengua, se constata que la mayoría continúa atribuyendo a la comunicación (32; 91,42%) la utilidad prioritaria. Se devela una confusión teórica por parte de las tres personas que circunscribieron el concepto al plano fisiológico, pues, sostienen, además de la función degustativa (3; 8,5%), una finalidad comunicativa. Por otra parte, es menester resaltar que los sujetos que se abstuvieron de definir el término también hicieron caso omiso de la presente actividad (2; 5,7%). Finalmente, uno de los 35 estudiantes (1; 2,9%) cree que una de las ocupaciones de la lengua está ligada a la identificación étnica y cultural.

Con respecto al concepto de *lenguaje*, se observa que para 9 estudiantes, equivalente al 26% de la muestra, no es claro su significado. Para otros 12, equivalentes al 34% de los educandos, este se define como sinónimo de lengua, la cual “posibilita la interacción humana”.

Se encuentran también definiciones que lo asocian de manera exclusiva a las expresiones corporales (1; 3%), los asuntos gramaticales (2; 6%), y un caso en el que se destaca su función para representar la realidad (2; 6%). 7 de los 35 estudiantes no definieron el concepto (20%). Los educandos que más se



Gráfica 3: Tabulación de definiciones sobre el lenguaje

aproximaron a la noción tomada convencionalmente para esta investigación equivalen a un total de 3 (8%) y definen el término como una expresión multimodal que se expresa a nivel artístico, proxémico, lingüístico, entre otros.

5.1.1.3. Instrumento número 3: escala KPSI

Las tablas de frecuencia que se encuentran a continuación, se realizaron con base en el cálculo de la periodicidad y el porcentaje de cada pregunta y enunciado del *Knowledge and Prior Study Inventory*, el cual se muestra en el *anexo número 1*. Asimismo, el sistema para la subdivisión de las preguntas en los 5 grupos categoriales se explicita en el marco metodológico.

✓ *Concepción comunicativa*

Como se lee en la tabla de frecuencia siguiente, el KPSI permite evidenciar que casi la totalidad del grupo comprende que la lengua y el lenguaje son instrumentos para la comunicación humana (30; 85,7%); cuatro estudiantes, dadas sus elecciones, reconocen parcialmente dicha función (4; 11,4%); mientras que un estudiante (1; 2,9%), no presenta claridades para atribuirle la función interpersonal a las nociones en cuestión. Ningún educando excluye dicho atributo de ambos términos.

NC	Valor	F	%
CI	Posee dudas que le impiden determinar la función comunicativa del lenguaje y la lengua	1	2,9
CP	Reconoce parcialmente que el lenguaje y la lengua son instrumentos de comunicación humana	4	11,4

CT	Comprende que el lenguaje y la lengua son instrumentos que sirven para la comunicación humana	30	85,7
Total		35	100

Tabla 13: tabulación concepción comunicativa

✓ *Concepción relativista: facultad del lenguaje, pensamiento y cultura*

En cuanto a la relación entre estos tres elementos, la generalidad del grupo (68,6%) reconoce algunas conexiones entre dichos términos, admitiendo de manera no absoluta que el lenguaje sirve como vehículo del segundo y a estos dos como posibilitadores de la cultura. En ocho casos (8; 22,9%), las elecciones reflejan indecisión en cuanto a esta relación. Una minoría numérica expresa con contundencia la importancia y protagonismo del lenguaje en los procesos de pensamiento e intercambios culturales (3; 8,6%).

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CI	Posee dudas que le impiden identificar la relación entre pensamiento, lenguaje y cultura	8	22,9
CP	Determina parcialmente que el lenguaje es un instrumento de pensamiento que incide y es afectado por la cultura	24	68,6
CT	Reconoce que el lenguaje, el pensamiento y la cultura son fenómenos interconectados	3	8,6
Total		35	100

Tabla 14: tabulación concepción mentalista

✓ *Concepción nominacional: aprehensión de la realidad*

Con respecto de la función referencial, se evidencia el predominio de una concepción no arraigada del conocimiento, esto es, los estudiantes poseen un discernimiento acerca del fenómeno que no llega a los estándares básicos (17; 48,6%). Posteriormente, se observa un número elevado de estudiantes que no tienen claridad sobre la función nominacional de la lengua (15; 42,6%). Finalmente, la cifra de personas que no individúa el carácter ideacional corresponde a 3, equivalente a un 8,6% de la muestra.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CN	No identifica el rol nominacional de la lengua	3	8,6
CI	Posee dudas que le impiden determinar el carácter referencial de la lengua	15	42,9
CT	Refiere parcialmente que la lengua sirve para aprehender la realidad	17	48,6
<i>Total</i>		35	100

Tabla 15: tabulación concepción nominacional.

✓ *Concepción performativa: incidencia sobre la realidad*

En lo que a esta función respecta se observa que la irresolución en la determinación del lenguaje como artefacto que modifica la realidad se hace presente en diecisiete estudiantes (17; 48,6%). Así mismo, otros diecisiete (17; 48,6%) consideran vagamente que los enunciados pueden llegar a intervenir en esta, y uno del total de jóvenes (1; 2,9) reconoce que los discursos no solo intervienen, sino que pueden modificar el plano de lo real. Estos datos se hacen relevantes ya que permiten a los investigadores determinar el grado de acercamiento que se tiene con el lenguaje y las posibilidades o la ruta de trabajo a seguir para que al final pueda haber, por lo menos, una concepción más amplia de este.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CI	Posee dudas que le impiden determinar que el lenguaje puede cambiar elementos de la realidad	17	48,6
CP	Reconoce parcialmente que los enunciados pueden crear e influenciar la realidad	17	48,6
CT	Identifica que los discursos influyen sobre la realidad haciéndola cambiar	1	2,9
<i>Total</i>		35	100

Tabla 16: tabulación concepción performativa.

✓ *Concepción estética: representación de múltiples realidades*

En cuanto a las creaciones artísticas se evidencia que son 15 los estudiantes que identifican parcialmente el papel del lenguaje en la producción de las mismas (15; 42,9%). Siete sujetos no presentan claridad con respecto a esta relación (7; 20%). Por su parte, son cuatro los estudiantes que no entablan ningún tipo de dependencia entre el lenguaje y arte (4; 11,4). No obstante, en comparación con las tablas de frecuencia de las funciones anteriores, se observa

que en esta el número de educandos que sí reconoce absolutamente una interdependencia entre ambos es considerablemente mayor (9; 25,7).

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CN	No encuentra relaciones entre el lenguaje y el arte	4	11,4
CI	Posee confusiones que le impiden determinar que el arte es una expresión del lenguaje	7	20,0
CP	Identifica parcialmente la relación entre los términos	15	42,9
CT	Reconoce que el arte es una expresión producto del lenguaje	9	25,7
Total		35	100

Tabla 17: tabulación concepción estética.

✓ *Concepción sociolingüística: variación diafásica*

En lo concerniente al parámetro diafásico del lenguaje, los datos recolectados indican que una parte representativa de la muestra (20; 57,1%) reconoce que la lengua varía en correspondencia con un contexto específico. No obstante, desconocen algunos rasgos de dicha variación, como el carácter excluyente e identitario de los registros. 13 alumnos presentan dudas respecto de este fenómeno (13; 37,1%) y 1 persona no identifica que la lengua se manifiesta diversamente según el contexto de producción (1; 2,9%). En cuanto a la existencia de un *repertorio lingüístico* y la posibilidad de que la lengua se pueda instaurar como un elemento de exclusión, 1 de los jóvenes individúa efectivamente (1; 2,9%) dichas características.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CN	No reconoce que la lengua posee diversos registros	1	2,9
CI	Posee dudas que le impiden identificar en la lengua el aspecto diafásico	13	37,1
CP	Refiere parcialmente que las lenguas poseen unos registros con normas sociolingüísticas específicas	20	57,1
CT	Determina que la lengua posee normas sociolingüísticas que se instauran como criterios de exclusión	1	2,9
Total		35	100

Tabla 18: tabulación concepción sociolingüística.

5.1.1.4. Triangulación y reflexión sobre concepciones del lenguaje:

Los instrumentos dejan entrever diversas constantes dentro de los resultados. En primer lugar, es inapelable que los estudiantes distinguen el rol funcional, prevalentemente comunicativo, que tienen el lenguaje y la lengua. Este planteamiento se reafirma en cada actividad: así, en las imágenes, cuya media redondeada de la variable *Comunicación* equivale a un total de 32 / 35 aprendientes (32; 91,4%), se nota una preeminencia de las personas que identifican dicha función. Proporciones semejantes se hallan en la escala KPSI y en el instrumento de escritura. Mientras en la primera, 30 educandos reconocen dicha finalidad (30; 85,7%), en el segundo es un ponderado de 28 jóvenes los que la determinan (28; 80%). El promedio resultante de la articulación de los tres instrumentos corresponde a un total de 80,5%, que equivale a 30 sujetos. “La perspectiva funcional del lenguaje se basa en la primacía de la función comunicativa; las lenguas, desde esta óptica, son concebidas como instrumentos cuya finalidad principal es la de comunicar, es decir, posibilitar el intercambio de información entre los hablantes” (Martinet, 1976, p. 38). Una posible explicación a esta concepción predominante se debe al hecho de que el currículo escolar privilegia, en su mayoría, una mirada utilitarista del lenguaje. Esto se traduce en la reducción de este concepto a su faceta netamente lingüística, es decir, circunscrita a la comunicación efectiva. No es extraño entonces que en el contraste de las definiciones pertenecientes a los conceptos medulares de esta fase (lenguaje y lengua), 34% (12) del grupo los hagan equivalentes, 6% (2) confunda al primero con la gramática y 20% (7) no sepa responder.

Sumada a la consideración pedagógica anterior, la alteración terminológica, más allá del escenario escolar, encuentra también actualmente un contexto de producción extendido en toda la sociedad contemporánea. Montes (1998), plantea que dicha confusión es “un aspecto más de la avasalladora onda mundializante o globalizadora que avanza de forma aparentemente incontenible en todos los aspectos de la vida, la política, la economía, las relaciones sociales, la terminología científica, etc.” (p. 552). Mientras la pareja conceptual *lengua - lenguaje* mantiene, teóricamente, en la familia de los romances su perspectiva diferenciada, “el inglés y el alemán reúnen en una sola palabra los dos conceptos (al. Sprache, ingl. language) haciendo imposible evitar la sospecha de que en el fenómeno ha influido de

modo decisivo la situación en las lenguas germánicas (alemán e inglés básicamente)” (p. 557). Además de esto, tampoco puede descartarse que, la competencia metalingüística de los docentes, así como el influjo del registro común en los tecnolectos haya contribuido a la difuminación de las fronteras entre ambos vocablos.²⁷

En segundo lugar, y centrando la mirada sobre el término de *lenguaje*, pues, teóricamente este es el hiperónimo de *lengua* (por tanto, lo contiene), se pueden plantear algunas conclusiones en lo que a su relación con los vocablos de *pensamiento* y *cultura* se refiere. En el primer instrumento se localiza que para una media de 28 alumnos (80%) el lenguaje es el vehículo de las ideas. Este valor resulta de promediar los 30 individuos (85,7%) que escogieron la imagen sobre pensamiento y los 26 (74,3%) que seleccionaron la atinente a la imaginación. Asimismo, en el KPSI, 24 jóvenes (68,6%) logran establecer algún vínculo entre los tres términos. No obstante, dicho conocimiento es de naturaleza parcial, ya que se instaure sobre todo en el plano implícito. Los jóvenes reconocen así algunos constituyentes de la conexión enunciada, pero, al manifestar explícitamente que “el lenguaje es un instrumento de pensamiento que configura a la cultura y a la inversa” (Pregunta 2 del cuestionario) tienden a dudar. Esto se confirma en la siguiente tabulación, la cual puede encontrarse en *el anexo número 3*:

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia (f)</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Total Desacuerdo</i>	4	11,4
<i>Desacuerdo</i>	4	11,4
<i>No sabe</i>	14	40,0
<i>De acuerdo</i>	10	28,6
<i>Total acuerdo</i>	3	8,6

Tabla 19: tabulación, segunda afirmación KPSI.

Se identifica claramente que la cantidad de personas que no sabe o se encuentra en desacuerdo (parcial o total) con la afirmación corresponde con el 62,8% (22) de la totalidad

²⁷ Desde una perspectiva que articule el campo lingüístico y la pedagogía, vale la pena realizar en el futuro un estudio acerca del grado de conocimiento que poseen los profesores sobre esta y otras delimitaciones conceptuales inherentes a ambos dominios.

del grupo. Lo cual devela imprecisiones en su concepción. Vale decir que el número de estudiantes que individuaron *sin problemas* la triada *pensamiento-lenguaje-cultura* es equivalente a 3 (8,6%). Finalmente, en cuanto al tercer instrumento, cuya función principal es la de normalizar los resultados diametralmente distantes (ver marco metodológico), es notable el poco reconocimiento sobre la relación enunciada, que resulta de la escritura de los aprendices. En efecto, estos no refieren en el concepto de lenguaje el rol como *artefacto* que este desempeña al ligar lo exógeno propio de la cultura, con lo endógeno propio de la psiquis. Se concluye entonces que en los educandos se halla *una concepción relativista* bastante restringida. Es menester recordar que, como se plantea en el marco teórico, el relativismo lingüístico encuentra una conexión indisoluble entre lenguaje y pensamiento. Los postulados de dicha hipótesis, también encontrados en textos de psicología y psicopedagogía, pueden resumirse en el siguiente argumento de Vygotsky (1995):

Hemos encontrado esta unidad del pensamiento en el significado de las palabras. El significado de las palabras es una “célula” elemental que no se puede seguir descomponiendo y que representa la forma más elemental de la unión entre el pensamiento y la palabra. [...] el significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío; por lo tanto, el significado es el criterio de la “palabra”, su componente indispensable. [...] La relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso vivo; el pensamiento nace mediante las palabras. Una palabra desprovista de pensamiento es algo muerto” (p. 198, 199, 228).

Es notable entonces que, la relación entre ambos términos encarna una dependencia estructural y funcional de gran complejidad. Dado dicho grado de abstracción, no es extraño que los aprendices desconozcan los tejidos inherentes a los *procesos psicológicos superiores*.

En tercer lugar, los resultados en cuanto a la concepción nominacional de la lengua reflejan un conocimiento reducido sobre lo referente a la cualidad de esta para aprehender la realidad. El valor más elevado respecto de la afirmación de dicho atributo se encuentra en la escala KPSI, en donde 17 alumnos (48,6%) indican una comprensión fragmentaria sobre las implicaciones de la función mencionada. Dentro de dicho instrumento, ningún individuo obtiene una puntuación lo suficientemente alta como para posicionarse en la parte superior

de la escala axiológica de conocimiento. Por su parte, la actividad de producción escrita revela que ningún estudiante identifica una función nominacional en la lengua. No obstante, en la conceptualización que se realiza respecto del *lenguaje*, 2 individuos (6%) reconocen en este vocablo la finalidad en cuestión (Representar la realidad). En conclusión, se nota que existe un alto desconocimiento metalingüístico relativo a una de las tareas principales de la lengua, el lenguaje y de todo hecho sígnico: referenciar la realidad. Estos resultados encuentran explicación en *Las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media* propuesta en los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje. En el currículo prescriptivo se plantea que:

El lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria– puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad. Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 22).

Nótese que el sentido que adquiere aquí la representación de la realidad se instaura desde una perspectiva práctica, implícita. Según este, la educación en lenguaje debe buscar desarrollar las capacidades para aprehender compleja y adecuadamente el entorno. En ningún momento se refiere a una búsqueda por el conocimiento metalingüístico, que posibilite la toma de conciencia sobre las implicaciones y usos de la lengua. De cualquier manera, explicar esta función inherente a la lengua y a otros sistemas simbólicos supone, en particular, recurrir a la teoría de la nominación (denominación), acuñada al Círculo de Praga; y en general, volver sobre el triángulo semiótico expuesto en el marco teórico. En el primer caso, “la palabra es el resultado de la actividad lingüística denominadora, que a veces está indisolublemente ligada a la actividad sintagmática. (...) Mediante la actividad denominadora, la lengua descompone la realidad, sea externa o interna, real o abstracta en elementos lingüísticamente aprehensibles” (Círculo de Praga, 1970, p. 25). Es notable entonces que uno de los roles

cardinales de la lengua es la lectura y desarticulación simbólica del mundo. Por su parte, la relación entre *Significante*, *significado* y *referente* propuesta por Ogden y Richards (1989) posibilita pensar en una conexión tridimensional de la denominación. De cualquier manera, es claro que son necesarias actividades pedagógicas que posibiliten un ensanchamiento acerca de concepciones sobre la lengua y el lenguaje, alternativas a la privilegiada por la escuela (la comunicativa).

Como cuarta consideración, en el extremo opuesto de la concepción anterior, se halla la función discursiva o performativa. Para 22 estudiantes (63%) en el instrumento de selección de imágenes, la lengua incide sobre el exterior de la persona, haciéndolo cambiar. En esta misma línea, el KPSI arroja que 17 individuos (48,6%) “reconocen parcialmente que los enunciados pueden crear e influenciar la realidad”, mientras que 1 sujeto (2,9%) identifica dicho atributo de la lengua. Finalmente, en el producto escrito de los jóvenes, no se localiza ninguna alusión a la cuestión referida precedentemente. Es relevante mencionar que ni en los *Lineamientos curriculares* ni en los *Estándares de competencias* se encuentra una alusión a la propiedad *discursiva* del lenguaje. El uso de este adjetivo se corresponde con la definición que realiza Tadeu da Silva (2001) respecto del discurso, el cual “produce su propio objeto, la existencia de *este* es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe. No se circunscribe al descubrimiento, descripción, explicación, sino que está implicado en la creación del mismo” (p. 12). Como se observa, y siguiendo a Pruñonosa y Serra (2005), son pocos los alumnos que reconocen que el lenguaje forma parte del mundo cognitivo de los hablantes, en vez de ser una entidad autónoma. Según los autores “el lenguaje tiene una trascendencia fuera de sí, lo que implica que incide sobre el mundo y, a la vez, el mundo incide sobre él” (Pruñonosa y Serra, 2005, p. 155-156). Aquella función está íntimamente relacionada con la *concepción relativista* y la *noción sociocultural*, pues, en el primer caso, la acción modeladora del lenguaje sobre la visión del mundo de los sujetos hace mutar la realidad circundante. De la misma manera, en el segundo caso, las diversas variaciones (diafásica, diastrática, diatópica, diacrónica) dan cuenta de las repercusiones sociales sobre las estructuras gramaticales, pragmáticas, entre otras.

En quinto lugar, se evidencia con claridad que la *función estética* es considerablemente poco reconocida por los estudiantes. Al respecto, sobresalen dudas por parte de los mismos sobre la presencia del ámbito artístico entre las finalidades del lenguaje. Suman un total de 14 individuos (40%) los que, en la actividad de selección icónica, lo sitúan como un elemento teleológico de la facultad mencionada. Por su parte, 3 sujetos (8%), en la fase de producción escrita, reconocen que el arte es una construcción producto de un sistema multimodal y multirepresentativo como lo es el lenguaje. Finalmente, en la escala KPSI, 9 estudiantes (25,17%) determinan que “el arte es una expresión producto del lenguaje”. Así pues, se nota que el cuerpo estudiantil no define al lenguaje, en palabras de Martinet (1974) como un medio que sirve al hombre “para expresarse, para analizar lo que siente sin necesidad de preocuparse excesivamente de las reacciones de eventuales oyentes (...) el medio de afirmarse ante sí mismo y ante otros sin que en realidad tenga deseos de comunicar nada” (p. 15). Es igualmente importante señalar que, si bien en los dos primeros instrumentos se evidencia un desconocimiento de la función estética del lenguaje, en el tercero, el KPSI, se observa en un número representativo de estudiantes (15; 42.9%) un *conocimiento tácito*²⁸ de dicha función, pues, aunque no la nombren y no la relacionen con prácticas concretas, sí registran ciertos atributos de la misma.

En este orden de ideas, queda la pregunta por el trabajo adelantado en los escenarios educativos en este campo, particularmente en el área de Lengua Castellana, ya que contrario a los resultados obtenidos, los estándares del área consideran la importancia de la función estética:

Como se dijo el lenguaje permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación ya sea de manera tendiente a la "objetividad", como, por ejemplo, en el discurso científico, o de manera subjetiva, con lo cual surgen, entre otras, las expresiones emotivas y artísticas. Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la música, la pintura, la caricatura, el cine, la escultura (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.22).

²⁸ Concepto atribuido al filósofo Michael Polanyi (1966).

Se observa entonces que, pese a la consideración expuesta, la función en cuestión no escapa a la “mutilación” que sufren los saberes tras su inmersión en los currículos escolares. En este sentido, el conocimiento de la dimensión estética del lenguaje forma parte, en la práctica curricular, de los denominados *finis educativos nebulosos* (Parra, 2016, p. 2), es decir, "aquellos saberes que han sido desdeñados por las miradas dominantes en la academia y en la escuela, saberes no rentables a las dinámicas económicas" (Barrero, 2009. Citado por Parra 2016).

En sexto y último lugar, se encuentra la concepción variacionista de la lengua. Al poner la mirada sobre los tres instrumentos, es necesario mencionar que en la redacción de los estudiantes no se encuentra ninguna evocación a dicho aspecto. La caracterización más cercana a la concepción mencionada se relaciona con la función de identificación étnica que refiere 1 educando (2,9%). Por su parte, la escala KPSI revela que 1 estudiante (2,9%) determina que cada idioma posee normas sociolingüísticas que se instauran como criterios de exclusión. Análogamente, 20 jóvenes (57,1%) refieren parcialmente que las lenguas poseen unos repertorios con pautas sociolingüísticas específicas. De otra parte, la actividad de imágenes no posee ningún ícono que aluda a dicho aspecto, pues, las representaciones suponen un alto grado de ambigüedad y confusión en relación con la *concepción comunicativa y la discursiva*. De cualquier manera, es evidente que la muestra carece de bases conceptuales (metalingüísticas) lo suficientemente estables como para emprender procesos conscientes de autorregulación. Bien lo mencionan Bonomi y Alfonzetti (2011):

Il repertorio, cioè, l'insieme delle varietà linguistiche possedute da un parlante o da una comunità di parlanti, può essere utilizzato in maniera scorretta o inesatta. Questo avviene a causa della limitata formazione linguistica e metalinguistica dei soggetti e perché esiste una inefficiente competenza sui sistemi linguistici²⁹ (p. 13).

Es importante aclarar que el aspecto diafásico de la lengua no constituye una función del lenguaje, sino un producto de las incidencias de la sociedad sobre el sistema sígnico. No

²⁹ El repertorio, esto es, el conjunto de las variaciones lingüísticas poseídas por un hablante o por una comunidad de hablantes, puede ser utilizado de manera incorrecta o inexacta. Esto adviene a causa de una limitada formación lingüística y metalingüística de los sujetos, y porque existe una competencia ineficiente sobre los sistemas lingüales por parte del hablante. (TP)

obstante, evaluar las concepciones que poseen los estudiantes respecto de la matriz diafásica posibilita el conocimiento de sus disposiciones hacia el manejo de los registros. Esta perspectiva sirve como introducción a la segunda etapa de estudio dentro del diagnóstico.

Finalmente, se puede afirmar que la importancia dada a ciertas funciones del lenguaje sobre otras se debe, sobre todo, a las orientaciones y estructuras que se establecen en el interior de la *subcultura* o contexto local de los estudiantes. Tal y como lo plantea Halliday (2001) en la interpretación de la obra de Bernstein:

Hay evidencias de que algunos grupos sociales o algunas subculturas diferentes conceden un gran valor a órdenes de significado diferentes (...) En cualquier subcultura particular, ciertas funciones del lenguaje, o áreas de significado dentro de una función dada, pueden recibir un hincapié relativamente mayor; con frecuencia, esas funciones reflejarán valores que están implícitos e inmersos en el contexto. (...) Y habrá otros órdenes de significado, y otras funciones del lenguaje, a los que se concede un valor relativamente menor y que reciben menor énfasis (p. 140).

5.1.2. Análisis del repertorio lingüístico

En la presente etapa se procede de la misma manera que en la fracción anterior del diagnóstico: se realiza la tabulación y descripción de los resultados correspondientes a los tres instrumentos sobre el uso del registro especializado; se exponen los productos de cada instrumento y se realiza la respectiva triangulación de fuentes con interpretaciones teórico-reflexivas.

5.1.2.1. Instrumento número 1: escala de Likert

En conformidad con lo planteado en el marco metodológico, en esta fase se procede con la tabulación y descripción de dos tablas que refieren la adecuación entre registros *comunes* y registros *especializados* por parte de los estudiantes. Es oportuno recordar que los cuadros resultan de la media encontrada mediante la agrupación de diversas afirmaciones de la escala de Likert.

✓ *Adecuación entre registros formal y coloquial*

Valor	F	%
No adecúa su registro de acuerdo con la situación comunicativa. Utiliza vocablos coloquiales en contextos formales.	13	37,1
Su competencia sociolingüística es aceptable. En general reconoce y adecúa su lenguaje efectivamente	17	48,6
Emplea con bastante precisión diferentes registros formales y coloquiales	5	14,3
Total	35	100

Tabla 20: Likert de los registros formal y coloquial

En lo que respecta a la adecuación entre los registros formales y coloquiales, la tabla permite observar que, según las elecciones realizadas por los estudiantes en la escala Likert, más de la mitad del grupo, 17 estudiantes, equivalentes al 48,6% del mismo, diferencia situaciones comunicativas formales e informales y por tanto adecúa su registro respecto de cada una. Así mismo, es significativo el número de estudiantes 13, correspondientes al 37,1% que en definitiva no realiza ningún tipo de adecuación del registro. Finalmente, se evidencia que 5 estudiantes 14,3% del grupo, admiten reconocer y emplear con precisión tanto el registro formal como el coloquial.

✓ *Uso de registros especializados artístico-culturales*

Valor	F	%
Considera que no posee las competencias básicas para exponer, discutir o reflexionar acerca de un tópico artístico	20	57,1
Considera que posee una competencia lexical apenas suficiente para la comunicación en situaciones artístico-culturales	14	40,0
Considera que sus conocimientos culturales y lingüísticos son lo suficientemente amplios para posibilitar su participación en discursos artístico-culturales	1	2,9
Total	35	100

Tabla 21: Likert del registro especializado

En cuanto al registro especializado, específicamente lo relacionado con el campo de lo

artístico- cultural, se evidencia que 14 jóvenes, con un porcentaje equivalente de 40% consideran que su competencia a nivel lexical para entablar una situación comunicativa en este campo es básica. Por su parte, 20 estudiantes, correspondientes al 57,1%, manifiestan que no poseen ese nivel elemental para las situaciones que estén relacionadas con lo artístico-cultural y por esto no podrían exponer, discutir o reflexionar sobre algún tema que se enmarque allí. En cuanto al 2,9% del grupo, esto es, 1 estudiante, responde que sus conocimientos a nivel lingüístico y en cuanto a lo que está vinculado con el campo señalado, son bastante amplios como para tener una participación activa en estos discursos.

5.1.2.2. Instrumento número 2: Tablas de contingencias

En esta sección se presentan las *cross-tabs* (tablas cruzadas) correspondientes a los puntos 4 y 5 del diagnóstico. Las siguientes variables han de leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo: las columnas (casillas verticales) corresponden a las frecuencias en lo relacionado con la definición de la terminología, mientras que las filas (casillas horizontales) exhiben lo referido al uso de dichos vocablos en unos textos (contextos) específicos. Estas últimas se agrupan horizontalmente dentro de las categorías SÍ y NO, las cuales conciernen a la variable independiente que alude a la pregunta por si se conoce o no cada concepto. Finalmente, es menester mencionar que los cuadros verdes resaltan los puntos de corte entre ambos elementos, exponiendo la cantidad de estudiantes que, dentro de las categorías mencionadas, han acertado en el emparejamiento del significante y el significado, así como en el uso efectivo de la palabra. Los cuadros anaranjados por su parte, contienen el total de personas dentro de las categorías de la variable independiente.

✓ Absurdo

Absurdo Conocimiento		Definición			TOTAL	
		Correcto	Error: Utopía	Error: Distopía		No sabe, no responde
SI	Correcto	12	1	1	1	15
	Error "Modernidad"	0	0	1	0	1
	Error "Utopía"	2	0	0	0	2
	Error "Idilio"	5	0	0	0	5
	Error "Personificación"	3	0	0	0	3
	Error "Distopía"	6	0	0	0	6

	No sabe, no responde	1	0	2	0	3
	Total	29	1	4	1	35
Total	Correcto	12	1	1	1	15
	Error "Modernidad"	0	0	1	0	1
	Error "Utopía"	2	0	0	0	2
	Error "Idilio"	5	0	0	0	5
	Error "Personificación"	3	0	0	0	3
	Error "Distopía"	6	0	0	0	6
	No sabe, no responde	1	0	2	0	3
	TOTAL	29	1	4	1	35

Tabla 22: Cuadro de contingencias: absurdo.

Para la palabra *absurdo*, la tabla en cuestión evidencia, en un primer momento, que el total del grupo, 35 estudiantes, dice conocer el significado de esta. No obstante, y en cuanto al uso, de ese total de jóvenes, son 12 los que la utilizan y además la definen de forma correcta. Los errores que en esta etapa se presentan están en representatividad liderados por el término de *distopía* con 6 apariciones, *idilio* con 5 y *personificación* con 3. Hubo también 2 personas que se confundieron con *utopía* y 1 que no contestó nada al respecto. En cuanto al significado del término, se constata que de 29 estudiantes que lo definen adecuadamente, 12, además de precisarlo, lo usan correctamente. Por otro lado, 4 estudiantes articulan el vocablo con el significado correspondiente a *distopía*, representando este último el error con mayor frecuencia. Así mismo, 1 estudiante confunde *absurdo* con *utopía* y esta misma cantidad no se pronuncia al respecto.

✓ *Distopía*

Distopía Conocimiento		Definición				Total
		Error: Modernidad	Error: Utopía	Correcto	No sabe, no responde	
SI	Uso Error "Personificación"	1	0	0	0	1
	Total	1	0	0	0	1
NO	Error "Modernidad"	2	1	0	0	3
	Error "Utopía"	0	2	5	0	7
	Error "Personificación"	5	2	0	0	7
	Correcto	5	1	6	0	12
	No sabe, no responde	3	1	0	1	5
	Total	15	7	11	1	34

Total	Uso	Error "Modernidad"	2	1	0	0	3
		Error "Utopía"	0	2	5	0	7
		Error "Personificación"	6	2	0	0	8
		Correcto	5	1	6	0	12
		No sabe, no responde	3	1	0	1	5
	Total		16	7	11	1	35

Tabla 23: Cuadro de contingencias: distopía.

En cuanto a este término y partiendo del uso, la gráfica evidencia que, de un total de 35 entrevistados, 34 personas dicen no conocerlo, mientras que 1 expresa sí hacerlo. Sin embargo, de esos que aceptan no tener conocimiento al respecto, 6 lo utilizan de manera acertada en el instrumento proporcionado, y aquella que dio una respuesta positiva al momento de usarlo lo confunde con el concepto *personificación*. Los errores en el uso con mayor periodicidad se generan cuando intervienen palabras como *utopía* y *personificación*, para ambas son 7 los estudiantes que equiparan sus significados al del término de interés. Por otra parte, es importante mencionar que se encuentran 5 jóvenes que dicen no saber nada acerca del mismo y por ello no responden.

Con respecto a la definición, se observa que 11 jóvenes conceptualizan el término adecuadamente y que 6 de estos no solo lo definen así, sino que también lo usan de forma apropiada. Por su parte, son 15 los que precisan el significante con el sentido que se le atribuye al concepto *modernidad*. Este fenómeno es el que mayor representatividad numérica presenta. Por lo demás, 7 estudiantes definen *distopía* en vez de *utopía*.

✓ *Utopía*

Utopía Conocimiento		Definición					Total		
		Error: Absurdo	Error: Modernidad	Correcto	Error: Personificación	Error: Distopía		No sabe, no responde	
SI	Uso	Error "Absurdo"	0	1	4	3	1	0	9
		Correcto	0	1	1	0	0	1	3
		Error "Distopía"	0	1	0	0	0	0	1
		Total	0	3	5	3	1	1	13
NO	Uso	Error "Absurdo"	0	0	3	3	2	0	8
		Correcto	1	2	1	0	1	0	5
		Error "Personificación"	0	0	1	1	0	0	2

	Error "Distopía"	0	3	0	0	1	0	4
	No sabe, no responde	2	0	0	0	1	0	3
	Total	3	5	5	4	5	0	22
Total	Error "Absurdo"	0	1	7	6	3	0	17
	Correcto	1	3	2	0	1	1	8
	Error "Personificación"	0	0	1	1	0	0	2
	Error "Distopía"	0	4	0	0	1	0	5
	No sabe, no responde	2	0	0	0	1	0	3
	Total	3	8	10	7	6	1	35

Tabla 24: Cuadro de contingencias: utopía.

Para el caso del término *utopía*, se observa que, de la totalidad del grupo (35 estudiantes), 22 dicen no conocerlo, mientras que 13 afirman tener comprensión del vocablo. Así, la gráfica evidencia que, en el primer grupo, 3 personas hacen un uso adecuado de la palabra y que, en el segundo, son 5 las que así lo hacen. Es menester resaltar que en ambos casos se halla 1 estudiante que lo usa y lo define acertadamente.

Respecto a los demás, se presenta que para el grupo de jóvenes que admite conocer la unidad léxica, los resultados arrojan que 9 de ellos la confunden con el vocablo *absurdo* y 1 con *distopía*.

En cuanto a la definición, se observa que de 5 estudiantes que definen acertadamente el término, 1 también lo emplea de manera adecuada. Situación que se repite para el caso de los que dicen no conocerlo. Por otra parte, se evidencia que 5 educandos definieron el término como *distopía* y que dicha cantidad la comparten también aquellos que le otorgaron el sentido de *modernidad*. Cabe resaltar que 3 jóvenes otorgan al concepto en cuestión el significado de *modernidad* y que a diferencia de los demás términos en cuanto a la definición, ningún discente se quedó sin decir o adjudicar algún sentido a esta palabra.

✓ *Modernidad*

Modernidad Conocimiento		Definición					Total	
		Error: Absurdo	Correcto	Error: Utopía	Error: Personificación	Error: Distopía		No sabe, no responde
SI	Uso Correcto	0	5	8	2	3	0	18
	Error: Utopía	0	1	0	0	5	0	6
	Error: Personificación	0	0	0	0	2	0	2
	Error: Distopía	1	1	0	0	1	0	3

	No sabe, no responde	0	0	2	2	0	1	5
	Total	1	7	10	4	11	1	34
NO	Uso Correcto	0	1	0	0	0	0	1
	Total	0	1	0	0	0	0	1
Total	Uso Correcto	0	6	8	2	3	0	19
	Error: Utopía	0	1	0	0	5	0	6
	Error: Personificación	0	0	0	0	2	0	2
	Error: Distopía	1	1	0	0	1	0	3
	No sabe, no responde	0	0	2	2	0	1	5
Total		1	8	10	4	11	1	35

Tabla 25: Cuadro de contingencias: modernidad.

La gráfica permite observar que 34 estudiantes dicen comprender la palabra. De este total 5 la usan adecuadamente y 1 expresa no tener dominio sobre esta. En cambio, el aprendiz lo utiliza de manera precisa, lo cual genera un total de 6 jóvenes que dominan el plano de la actuación. uso. El mayor grado de confusión en el uso se genera con el término *utopía*, 6 estudiantes así lo evidencian. Seguido a esto, la tabla revela que 5 jóvenes no refieren nada al respecto. Por su parte, en lo que a la definición respecta, 7 estudiantes definen correctamente el término, de los cuales 5 no solo lo hacen adecuadamente, sino que también lo usan en forma correcta. De igual forma, se observa que la mayor confusión en cuanto al concepto del significante se presenta con los términos *utopía* (10 educandos) y *distopía* (11 alumnos).

✓ *Idilio*

Idilio Conocimiento		Definición		Total
		Error: Absurdo	Correcto	
SI	Uso Correcto	1	6	7
	Total	1	6	7
NO	Error: Modern	1	1	2
	Error: Utopía	0	2	2
	Uso Correcto	0	21	21
	Error: Distopía	0	1	1
	No sabe, no responde	0	2	2
Total	1	27	28	
Total	Uso Error: Modern	1	1	2
	Error: Utopía	0	2	2

Correcto	1	27	28
Error: Distopía	0	1	1
No sabe, no responde	0	2	2
Total	2	33	35

Tabla 26: Cuadro de contingencias: idilio.

Para el caso del vocablo *idilio*, los resultados evidencian, en primera instancia, que son 7 estudiantes los que expresan conocer el término y 28 los que responden con una negativa. En cuanto al uso, se evidencia que de las 7 personas que contestaron afirmativamente 6 de ellas lo utilizan y lo definen de forma correcta mientras que de los que dijeron no conocerlo, 21 lo emplea y define eficazmente. Los errores al respecto se presentan con los términos *modernidad*, 2 jóvenes; *utopía*, 2 y *distopía* con 1. Por lo demás, son 2 encuestados los que no dan ningún tipo de respuesta.

Ahora, y en cuanto a la definición del mismo, se individúa que de las personas que explicitaron conocerlo, 6 de ellas lo definen y usan acertadamente, y 1 lo intercambia con el término *absurdo*. En lo concerniente a aquellas que pertenecen al grupo que dijo no saber de la palabra, los datos muestran que de 27 personas que saben definirla, 21 realmente sí la conoce o ha tenido algún acercamiento puesto que la definen y la utilizan correctamente. En este caso también sucede lo mismo, 1 de los estudiantes adjudica el significado de la palabra *absurdo* a la de *idilio*.

✓ *Personificación*

Personificación	Conocimiento	Definición					Total	
		Error: Modernidad	Error: Utopía	Correcto	Error: Distopía	No sabe, no responde		
SI	Uso	Error: Modernidad	0	0	5	0	0	5
		Error: Utopía	0	4	2	2	0	8
		Correcto	0	1	13	1	1	16
		Error: Distopía	0	0	1	0	0	1
		No sabe, no responde	1	0	0	0	0	1
		Total	1	5	21	3	1	31
NO	Uso	Correcto	0	0	2	0	0	2
		Error: Distopía	1	1	0	0	0	2
		Total	1	1	2			4

Total	Uso	Error: Modern	0	0	5	0	0	5
		Error: Utopía	0	4	2	2	0	8
		Correcto	0	1	15	1	1	18
		Error: Distopía	1	1	1	0	0	3
		No sabe, no responde	1	0	0	0	0	1
		Total	2	6	23	3	1	35

Tabla 27: Cuadro de contingencias: personificación.

En cuanto al término *personificación*, los resultados reflejan que 31 estudiantes dicen conocer el término, mientras que 4 afirman lo contrario. Así mismo, se observa que de los 31 jóvenes que aceptaron tener conocimiento sobre dicha palabra, 13 de ellos no solo hacen uso de la misma, sino que también la definen de manera correcta. Por su parte, de los 4 que aseguran no conocerla, 2 la emplean y conceptualizan cabalmente. La confusión en cuanto al uso se da con los términos *modernidad*, con un total de 5 estudiantes; *utopía*, con 8; y *distopía* con 1 educando. Al respecto, 1 joven no se pronuncia.

Por su parte, los resultados en torno a la definición revelan que de las personas que dijeron conocer la palabra, 21 le atribuyen el significado correcto y que, de esas 21, 13 no solo la definen, sino que hacen un uso adecuado de la misma. Para este caso las mayores equivocaciones se presentan con los términos *utopía* en 5 ocasiones y *distopía* con 3.

La situación con los jóvenes que expresaron no conocerla es la siguiente: 2 la definen y la utilizan acertadamente, 1 la confunde con *modernidad* y otro con *utopía*.

5.1.2.3. Instrumento número 3: entrevistas

La forma de proceder en el presente apartado está orientada hacia una caracterización genérica de los *usos lingüísticos* en tres situaciones comunicativas específicas. Por lo tanto, se inicia con una explicación general sobre el desarrollo del habla dentro de cada registro, se identifican los sustantivos con mayor frecuencia en el interior de estos y se concluye con algunas consideraciones referentes al léxico en el plano diafásico.

✓ Registro formal:

Las conversaciones de los estudiantes se encuentran caracterizadas por un número elevado

de marcadores discursivos (MD). En específico, el *pues metadiscursivo*³⁰ (5 apariciones; 0,94%) y el *pues comentador*³¹ (4 apariciones; 0,75%) se instituyen como las entradas más recurrentes de esta categoría dentro del corpus. Es menester recordar que, aunque los MD pueden aparecer tanto en el registro informal como en el formal, la selección de estos debe estar cimentada en el principio de adecuación. En esta medida, las dos realizaciones del *pues* expuestas anteriormente, están íntimamente relacionadas con el habla coloquial, por lo cual, se evidencia una primera ruptura con las implicaciones del presente registro. Por otra parte, es notable el grado de repetición de la partícula *que* (35 apariciones; 6,60%), la cual posee, en su mayoría, la función de conjunción e introduce subordinadas sustantivas de complemento directo y de sujeto (14 apariciones; 2,64%). Se halla también el vocablo *que* como pronombre relativo (12; 2,26%), así como casos de *queísmo* (3; 0,57%), entre otros aspectos. El uso pronominal de la palabra enunciada tiene una alta productividad que en diversas ocasiones responde más a asuntos de redundancia que de funcionalidad. Es imprescindible enunciar además que es constante en los discentes el uso del pronombre demostrativo *eso* (8; 1,51%). La importancia de dicho dato radica en que, aunque los *inputs* encontrados sirven como referencias endofóricas, en seis de los casos carecen de concordancia con los antecedentes a los que presuntamente aluden, por lo tanto, se toman como elementos genéricos que sirven de comodines lingüísticos. Asimismo, el pronombre personal *Usted* (10; 1,89%) posee una alta frecuencia, a diferencia del *tú* que no aparece en ninguna ocasión. Esto concuerda con la teoría, pues, el registro formal está caracterizado por un alto grado de cortesía lingüística. Finalmente, el léxico efectivo (sustantivos) hallado en las entrevistas no muestra ningún tipo de vocablo cuyas particularidades semánticas y sociolingüísticas sean adversas a la *norma* del registro formal. A continuación, se exponen las palabras con mayor periodicidad en el uso. Se resaltan con azul los elementos catalogados como términos técnico-científicos y en verde los que pertenecen a los lenguajes sectoriales.

³⁰ “Con esta función de *pues*, por un lado, el informante demarca y ordena la conversación, al señalar las partes del discurso, y por otro lado, regula el discurso, al retrasar la comunicación” (Grajales, 2011, p.37).

³¹ “*pues* introduce un nuevo comentario e intervenciones reactivas a preguntas, mandatos o aseveraciones. La considerable frecuencia de esta función se debe a la estructura del discurso resultante de la entrevista semidirigida, ya que esta favorece su aparición como intervención reactiva, preferida o no preferida, a las preguntas del entrevistador” (Grajales, 2011, p.37).

Palabra	Frecuencia	Porcentaje
Empresa	8	1,51%
Persona	4	0,75%
Diseño	3	0,57%
Gerente	3	0,57%
Vida	3	0,57%
Administración	2	0,38%
Arte	2	0,38%
Capacidades	2	0,38%
Don (dones)	2	0,38%
Empleados	2	0,38%
Trabajadores	2	0,38%
Otros	197	93,75%

Tabla 28: lista de palabras en el registro formal.

Se encuentran 5 palabras (3,22%) referentes al campo empresarial y una respecto del plano artístico (1; 0,38%) que se ubican dentro del círculo intermedio de Drozd y Seibicke (1973).

✓ *Registro informal*

En concordancia con las características inherentes a esta realización específica de la lengua, la conversación se desarrolló de manera menos estructurada. En efecto, se observa una alta productividad en cuanto al empleo del polisíndeton. La “y” posee una frecuencia de 48 ejecuciones (6,23%), lo cual está directamente relacionado con el código restringido que suele emplearse por los sujetos en situaciones familiares. Sumado a esto, a diferencia de lo evidenciado en el registro formal, se nota el uso de interjecciones por parte de los hablantes. Se encuentran las formas ¡ay! (3; 0,39%), ¡ah! (4; 0,52%) y ¡hola! (2; 0,26%). Además, se privilegian las conjugaciones verbales cuyos morfemas flexivos concuerdan con una forma *tú* más que con el *usted* (imagínate, cómo te llamas...). Dado el carácter informal del *lenguaje*, la conversación da cabida a un número elevado de *risas* (6; 0,75%), permite la utilización de enunciados en discurso directo (él se me acercó y me dijo: “a qué te dedicas”), y posibilita la falta de concordancia verbal. Este último rasgo se evidencia en específico en ciertas oraciones donde no se mantiene la *consecutio temporum* de los verbos, por lo tanto, se acomete contra la cronología relativa de la frase. “La correlación temporal o *consecutio temporum* es entonces el fenómeno de correspondencia de temporalidad que se da en las estructuras hipotéticas en las que el acontecimiento expresado por la cláusula subordinada

está contemplado desde el punto en que se da la acción de la principal” (Rojo, 1976, p. 72-73). En este sentido, un enunciado como “**era** muy conversador, no dejaba que el tema muriera, y ya y luego me **dice** que, que cuando me **gustara** que saliéramos” existen diversas incorrecciones en cuanto a la relación entre los tiempos pretérito-presente y los modos indicativo-subjuntivo que, son posibles y admisibles dentro del registro coloquial. Al mismo tiempo, son constantes los anacolutos en las estructuras oracionales de los estudiantes, ya que, al realizar cambios discursivos, estos provocan inconsecuencias en la formación sintáctica de los enunciados. Se hallan principalmente, entonces, solecismos en donde se intercambia el objeto indirecto por el pronombre personal (“nosotros, nos gusta bastante ir al Obrero”). Finalmente, y, centrando la mirada sobre el léxico, se entrevé a lo largo de las entrevistas un vocabulario que se asemeja bastante al parlache. De hecho, vocablos como *parchar* (2; 0,26%), *farrear* (3; 0,39%) y *parce* (11; 1,47%) provienen de dicho argot y están compendiados en el *Diccionario de parlache* realizado por el Grupo de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia. Existen otras palabras como *rogado* (2; 0,26%) y *peladas* (2; 0,26%) que, aunque no pertenecen al argot enunciado, se consideran coloquiales. A continuación, se exponen los sustantivos cuyo índice de repetición es elevado dentro de los textos orales:

Palabra	Frecuencia	Porcentaje
Parce	11	1,43%
Discoteca	4	0,52%
Amigas	4	0,52%
Parceros	3	0,39%
Peladas	3	0,39%
Picos	2	0,26%
Gatitas	2	0,26%
Otros	243	96,23%

Tabla 29: lista de palabras en el registro informal.

Como se puede observar, aquí no se presenta ningún elemento perteneciente al lenguaje sectorial o al técnico-científico.

✓ *Registro especializado*

Este tipo de variación diafásica, tal como se enunció en el marco teórico, se sustenta en las

normas del registro formal, valiéndose además de estructuras y vocablos propios de los diversos tecnolectos. En relación con la gramaticalidad de los enunciados, son constantes los casos de discordancia verbal como “pues, lo que yo veo **es** colores como de otro país” y situaciones de concordancia *ad sensum*³². Además, se hallan anacolutos en cuanto a la omisión de la oración principal o subordinante³³ y falencias respecto de la cohesión y coherencia del discurso³⁴. En la última frase (nota al pie de página), es evidente que la sintaxis difusa provoca casos de ambigüedad en los que no se reconoce si “a los monos” y “como a nuestra raza” constituyen el complemento directo o indirecto de la oración. De otra parte, es notable, por su nivel de productividad, el marcador discursivo *Bueno* (7 apariciones; 1,29%), cuyas funciones principales dentro de las entrevistas fueron la organización de la interacción o inicio del turno (4; 0,74%) y la rectificación o autocorrección del hablante (3; 0,55%). En estas finalidades pragmáticas, “*bueno* se usa como marca de iniciación del mensaje” en la primera etiqueta discursiva, y “matiza o precisa el enunciado previo del hablante, quien no está conforme con lo dicho inmediatamente antes” (López y Otero, 2009, p. 674), en la segunda. Para Torres (2009), el conector argumentativo *bueno* constituye un elemento que prima en los textos orales y de carácter coloquial. Sin embargo, advierte que su uso se encuentra extendido en exposiciones de carácter académico y formal. En conclusión, son diversas las faltas de gramaticalidad en la conversación que imposibilitan el adecuado desarrollo del registro especializado. Se presenta a continuación la lista de sustantivos más representativos dentro de este instrumento:

Palabra	Frecuencia	Porcentaje
Monos	10	1,85%
Obras	4	0,74%
Museo	3	0,55%
Evolución	3	0,55%
Belleza	3	0,55%
Autorretrato	3	0,55%
Teoría	4	0,74%
Simio	2	0,37%

³² “la mayoría de la gente piensan que es para significar como la evolución de los monos”

³³ “por decir en este caso se podría ver como que el simio representa una bella mujer que está cuidando a su bebé, **que representa al fondo un lindo paisaje en colores neutros**”

³⁴ “Esa imagen transmite a los monos y también como a nuestra raza, también como a nuestra raza porque acá como lo podemos ver en la imagen, está un humano, y los monos, y como ven, acá también está vestido.”

Raza	4	0,74%
Mona Lisa	2	0,37%
Darwin	2	0,37%
Humano	2	0,37%
Hombre	2	0,37%
Autor	2	0,37%
Arte	2	0,37%
Animal	2	0,37%
Otros	169	90,77%

Tabla 30: lista de palabras en el registro especializado.

Es considerable el número de vocablos utilizado por los discentes que, según los tesauros base, constituyen entes terminológicos. En efecto, los estudiantes acuden a elementos sectoriales para referir las obras artísticas. No obstante, bajo la categorización que realiza Rey – Debove (1971), estos, dado que poseen “un significado frecuente y un significante frecuente, forman parte, más bien, de la lengua general” (Caldero, 2003, p. 37). De cualquier manera, no se halla producción de términos latos, estrictos o pertenecientes al *linguaggio tecnico-científico* en este registro.

✓ *Reconstrucción total del vocabulario*

En aspectos generales, el léxico efectivo más representativo de las diversas entrevistas se compendia en el siguiente diagrama de círculos concéntricos. Dentro de este se evidencia la carencia de denominaciones puramente terminológicas. Además, los elementos intermedios de la esfera que se ubican en el *continuum lingüístico* están inclinados lo suficiente hacia el polo del lenguaje común, haciendo que se pierda en ocasiones su significado especializado. Es importante resaltar que el campo artístico es el que menor cantidad de términos alberga, lo cual refuerza la hipótesis de la presente investigación.

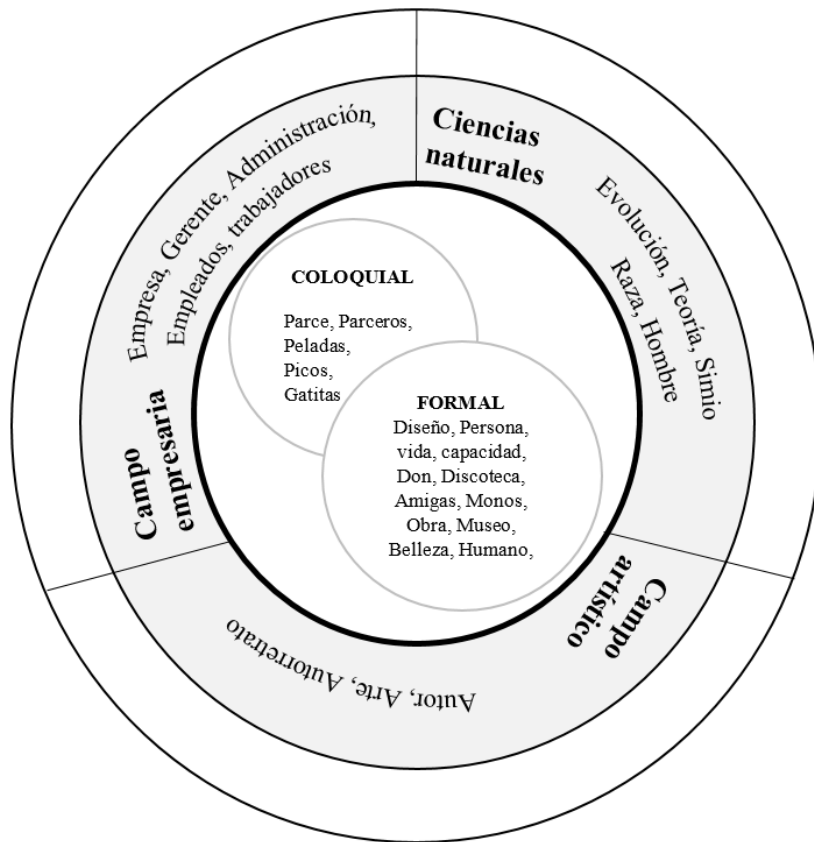


Figura 2: Círculos concéntricos del vocabulario general

5.1.2.4. Triangulación y reflexión sobre la adecuación de los registros

La adecuación, tal y como se ha enunciado antes, es la propiedad por la cual el texto se adapta a la situación comunicativa, teniendo en cuenta *un campo, un tenor y un modo* específicos. La elección lingüística cumple así criterios formales en cuanto a patrones morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos, fonéticos y pragmáticos que deben seguirse dentro de una unidad discursiva determinada. Bajo esta óptica, se elimina la mirada segregacionista hacia los diversos registros y se reafirma la necesidad de propiciar espacios de formación que no deslegitimen las realizaciones alejadas de la norma prescriptiva, sino que las articulen con otras *orientaciones funcionales*. Es por lo tanto el concepto de *adecuación* un eje relacional de las diversas variedades diafásicas.

En este sentido, los instrumentos evidencian en cuanto a la conexión entre registro formal y coloquial una *competencia sociolingüística* apenas suficiente. En efecto, la escala de Likert

deja entrever que mientras 5 estudiantes (14,3%) intercambian los registros de manera precisa, son 17 (48,6%) los que realizan dicha variación con cierta inadecuación y 13 (37,1%) los que no ejecutan ningún tipo de modificación a razón del contexto. Estos datos se replican dentro de las entrevistas. En estas se halla que en general los educandos a nivel léxico intentan modular las expresiones según se encuentren en una situación formal o coloquial. Este hecho se confirma en la lista de vocablos que resulta de ambas orientaciones funcionales. Mientras en el registro más cercano a la norma prescriptiva se descubren sustantivos sectoriales pertenecientes al campo económico y pronombres con alto grado de cortesía, en la variedad informal se localizan denominaciones concernientes al argot juvenil y al parlache, además de que se presenta una preeminencia del pronombre tú.

Por otra parte, en el plano normativo es menester mencionar que, aunque los problemas de gramaticalidad en ambos tipos de discurso son reconocibles, las falencias son más evidentes dentro del registro coloquial. Los jóvenes buscan un mayor grado de corrección en la variedad formal. Esto se encuentra en completa coincidencia con la teoría, pues, como lo plantean Bonomi y Alfonzetti (2011) el registro formal coincide en línea máxima con la variedad estándar de la lengua. Vale decir que “il concetto di standard in linguistica identifica una varietà di lingua soggetta a *codificazione normativa*, e che vale come modello di riferimento per l’uso corretto della lingua e per l’insegnamento scolastico”³⁵ (Berruto, 2010, p. 1). Por lo tanto, no es extraño que los estudiantes, tomando como recurso su repertorio lingüístico, pretendan adecuar la lengua al contexto de situación.

En síntesis, si bien el nivel estructural no es el eje de la presente investigación, es notable en los resultados que los aprendices poseen un mayor dominio del nivel superficial de la lengua (léxico) sobre el plano sistemático o gramatical. Este hecho puede explicarse por la revaloración que ha experimentado la enseñanza de los conocimientos gramaticales en los centros educativos contemporáneos, los cuales han relegado dichos saberes a causa del enfoque comunicativo y otros ejes tensionales.

La Gramática, en otro tiempo la más importante de las 'siete artes', perdió hace mucho su posición

³⁵ “El concepto de estándar en lingüística identifica una variedad de lengua sujeta a la codificación normativa que vale como modelo de referencia para el uso correcto de la lengua y para la enseñanza escolar.” (TP).

dominante entre las materias del programa escolar. Recientemente ha caído en un descrédito tal que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débase esto, en parte, al reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el que enseña y por el enseñado en la lección de Gramática, y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis, lo mismo de oraciones (analysis) que de palabras (parsing) (Brackenbury, 1922, p.7).

En este sentido y, partiendo desde la perspectiva de la integración entre lo funcional y lo metalingüístico (línea seguida durante todo el trabajo investigativo), se plantea la necesidad de introducir elementos gramaticales dentro de los escenarios escolares. La gramática como medio y no como fin puede posibilitar el desarrollo del pensamiento analítico (Brackenbury, 1922), el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas básicas (hablar, leer y escribir), la adecuación de los registros, entre otros aspectos. Bien lo plantea Manuel Seco (1973):

La gramática no enseña a hablar, enseña a reflexionar sobre el hablar, y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir: pensar mejor y comunicarse mejor). La gramática examina los elementos que constituyen la lengua, y la organización y funcionamiento de todos esos elementos. Viene a ser como el plano de una ciudad: no nos lleva de la mano a través de sus calles, pero nos dice cómo está trazada y dónde se encuentra cada edificio. Nos transporta más allá de nuestra habla para mostrarnos el sistema de engranaje en que esta se mueve: la lengua (p. 10).

Por otra parte, en cuanto al registro especializado, la escala de Likert refleja que 1 persona (2,9%) considera que sus conocimientos culturales y lingüísticos son lo suficientemente amplios como para posibilitar su participación en discursos artístico-culturales. A su vez, 14 individuos (40%) suponen que tienen un repertorio lexical básico y que, por tanto, les falta potenciar dichos saberes. Finalmente, 20 alumnos (57,1%) reconocen la falta de competencias lexicales básicas que poseen para exponer, discutir o reflexionar acerca de un tópico artístico. En efecto, las tablas de contingencias refuerzan dichos resultados. Al poner a prueba la competencia pasiva de los estudiantes, se halla que en su mayoría son pocos los que reconocen, definen y utilizan adecuadamente términos frecuentes en la escuela. Se encuentra entonces que menos de la mitad del grupo es competente en palabras como *absurdo* (12 estudiantes; 34,3%), *modernidad* (6; 17,1%), *utopía* (2; 5,7%), *distopía* (6; 17,1%), y

1 8 0 3

personificación (15; 42,9%)³⁶, vocablos pertenecientes a las ciencias sociales y humanas. Por otro lado, en lo que respecta a la competencia activa de las entrevistas, aparecen palabras alusivas al campo empresarial (5 denominaciones), a las ciencias naturales (5) y al arte (3). Estas corresponden a *lenguajes sectoriales*, y no alcanzan la categoría de términos latos ni estrictos. Respecto de este bagaje lexical y los resultados de los cuadros cruzados, es menester mencionar que la mayoría de los conceptos del vocabulario activo de los sujetos refiere temáticas e intereses curriculares privilegiados por la escuela y la sociedad. Tanto el desconocimiento de terminología asociada a las humanidades, como la enunciación naturalizada de palabras como empresa, trabajo, gerente, administración, empleado, evolución, raza, simio, Darwin, etcétera, reproducen lo que autores como Castro Gómez (2013) llaman críticamente *las tres culturas*. Según él, “en el pináculo de la jerarquía epistémica se ubican las Ciencias Exactas y las Ciencias aplicadas –medicina, ingenierías, informática–; en un escalón intermedio, las ciencias sociales (...) y en el último lugar de la jerarquía habitan las denominadas ‘Humanidades’” (Castro, 2013, p. 37). La internalización de la terminología por parte de los estudiantes deja de ser así un proceso natural, libre e inocuo y empieza a sucumbir a las lógicas del currículum. El léxico, en esta medida, se vuelve funcional al contexto en el que se va a desenvolver el individuo, esto es, el mundo laboral y las áreas académicas científicas. Bien lo plantea Gimeno Sacristán (2010):

Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras; lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar. El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la estructuración de esa cultura bajo claves psico-pedagógicas. (...) Estas y otras cuestiones que podrían plantearse no son motivadas sólo por la complejidad y trascendencia pedagógica del currículum. Debajo de estas se ocultan ideologías, intereses y motivaciones de grupos y personas muy distintas y distantes que pugnan entre sí (p. 12).

En este sentido, el conocimiento terminológico que poseen los estudiantes y que se individualiza en el diagnóstico puede explicarse desde una perspectiva socio-pedagógica. La cantidad de instituciones que reproducen constantemente dichos vocablos especializados dentro de una gramática formativa específica, logran que los discentes los interioricen y utilicen antes que

³⁶ El vocablo *Idilio*, contrario a los otros términos, fue definido y usado correctamente por un número de 27 estudiantes.

otros conceptos menos operativos empíricamente. Así, priman ciertos conocimientos escolares y léxicos vinculados directamente con el pragmatismo productivo hodierno, en el que, según Gimeno Sacristán (2010):

La orientación racional moderna en educación está siendo mediatizada por la visión utilitaria en una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y su aplicación a las actividades laborales y cotidianas. La consecuencia: las humanidades, la cultura clásica y las ciencias sociales bajan en apreciación dentro de los sistemas educativos y ascienden, por ejemplo, las matemáticas, las ciencias, el conocimiento aplicado en general y los idiomas modernos (p. 41).

En definitiva, son necesarias acciones pedagógicas que integren los conocimientos previos de los estudiantes acerca de vocablos sectoriales cercanos al contexto circundante de estos, con denominaciones latas y estrictas que escapen a las necesidades del pragmatismo productivo contemporáneo.

5.2. FASE DE ANÁLISIS TERMINOLÓGICO

En concordancia con lo planteado en el segundo objetivo específico a continuación se exponen las fichas terminológicas que son funcionales a la realización de la secuencia didáctica y al análisis final. Las convenciones para la lectura se encuentran en el marco metodológico, dentro de la sección homónima de la presente etapa.

	<i>Campos: Terror y muerte, Amor y romance</i>	Ficha n°:	1	
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos		
<i>Fatalismo</i>	<i>Filosofía</i>	Género	<i>M Plural fatalismos</i>	
Definición:	<i>Teoría antidualéctica o concepción filosófica idealista, según la cual, el desarrollo histórico de la humanidad está predestinado por una fuerza desconocida, por el hado (el destino). El fatalismo niega el activo papel creador de la personalidad, de los partidos y de las clases en la historia, considerando que la intervención del hombre en el desarrollo de la sociedad, en los sucesos históricos, es infructuoso. El fatalismo es una doctrina reaccionaria que predica la pasividad, la inacción, el automatismo, y niega la lucha revolucionaria.</i>	Descomposición morfológica:		
		<i>fatal</i>	<i>ism</i>	<i>o</i>
		Prefijo	Lexema	Sufijo
			<i>Destino (Fatum)</i>	<i>Teoría, doctrina, sistema o tendencia</i>
		Forma adjetivada	<i>Fatalista</i>	
		Tipología del registro especializado:		
		Lenguaje técnico-científico:		X
		Lenguaje sectorial:		
		Campos semánticos:		
		<i>Teoría, doctrina, idea, concepción, sistema...</i>	<i>Destino, hado, precepto... Muerte, adversidad, desgracia...</i>	

Fuentes de conceptualización:		Nivel	
Rosental, M. & Iudin, P. (1940). <i>Diccionario Filosófico Marxista</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.		1	
Rosental, M. & Iudin, P. (1960) <i>Diccionario Filosófico Abreviado</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.		1	
Rosental, M. & Iudin, P. (1965) <i>Diccionario Filosófico</i> . Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.		1	
Frolov, I. (1984) <i>Diccionario de Filosofía</i> . Moscú: Editorial Progreso		1	
Contexto de uso:		Fuente:	
Las teorías científicas pueden ser más o menos eficientes en el ejercicio de predicciones. Carecen, sin embargo, de cualesquiera pretensiones descriptivas de parcelas del universo. Quine critica la concepción de los esquemas conceptuales como representaciones (especulares) de la naturaleza, de entidades independientes de cualesquiera esquemas conceptuales. Esta tesis no implica FATALISMO alguno de la sujeción a esquemas conceptuales no susceptibles de alteración por parte del sujeto epistémico. A semejanza de un barco, un esquema conceptual admite graduales reelaboraciones.		Bedoya, J. (2001). Observaciones diversas sobre la epistemología antirrealista de Willard v.O. Quine. <i>Revista Comunicación</i> , 11(3), 20-33.	
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:	
		Entradas	Rasgo
Sinonimia:	G.	Histórico, social, materialista, teológico, psicológico, religioso, económico, telúrico...	[+tipología]
-	-	Implícito, explícito, evidente	[+visibilidad]
Antonimia:	Tipo	Ciertos, algunos, ningún	[+cuantificar]
Marxismo	C	Crónico, agudo	[+tiempo]
Voluntarismo	S	Latinoamericano, europeo	[+origen]
La palabra base está generalmente acompañada por adjetivos que delimitan el tipo de fatalismo del que se habla, su inteligibilidad y cuantía. El vocablo concuerda además con entradas que determinan su periodicidad y el origen de los sujetos o teorías que lo plantean.			

		Campo: Terror y muerte		Ficha n°:	2
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos			
Nigromancia	Teología	Género	F	Plural	Nigromancias
Definición:	Rama de la magia negra que busca presagiar el futuro mediante el uso de las vísceras de los muertos, reliquias específicas y la invocación de los espíritus. Este término, más extenso morfológica y semánticamente que la necromancia, surge como un calco vulgarizado del griego νεκρομάντις (necromantis) y νεκρομαντεία (Necromanteia). Utiliza el prefijoide nekroi (negro) para indicar connotativamente el carácter oscuro y oculto asociado al acto adivinatorio. Por extensión, desde los últimos siglos del Medioevo, adquirió un significado genérico para aludir a la	Descomposición morfemática:			
		Nigro (Niger)	Mancia		
		Prefijoide	Sufijoide		
		Oscuro	Adivinación		
		Forma adjetivada	Nigromántico (a)		
		Tipología del registro especializado:			
		Lenguaje técnico-científico:			
	Lenguaje sectorial:				
		X			
	Campos semánticos:				
	Magia negra, taumaturgia, encantamiento, invocación, demonios, espíritus, brujería, adivinación, muerte...				

conjura y sujeción de demonios, independientemente de las finalidades.			
Fuentes de conceptualización:		Nivel	
Corti, F. (2007). Cantiga 125: la nigromancia y las relaciones entre imágenes y textos. <i>Alcanate: Revista de estudios Alfonsíes</i> , (5), 293-306.		2	
Giralt, S. (2011). Magia y ciencia en la Baja Edad Media: la construcción de los límites entre la magia natural y la nigromancia, c. 1230 - c. 1310. <i>Clio & Crimen</i> , 14-72.		1	
Urbina, C. (2002). Circo, nigromancia y prestidigitación en San José (1867-1914) una aproximación desde la historia social. <i>Revista de Ciencias Sociales</i> , 97-115.		1	
Contexto de uso:		Fuente:	
En oposición a la magia demoníaca se postula la magia natural que irrumpe en el terreno de la ciencia en los escritos de Roger Bacon, Arnau de Vilanova y en pleno Renacimiento italiano de Marsilio Ficino, quienes sostienen la "licitud de una ciencia basada en el principio de concordancia del hombre y cosmos, y tendiente a la salud de los cuerpos con el mismo rigor que la salud de las almas). En lo que concierne a la NIGROMANCIA , si bien Lull la repudia, en <i>Liber contemplationis in Deum</i> la reconoce como evidencia de la existencia de Dios, pues requiere el auxilio de los demonios que no son otra cosa que los ángeles caídos que deben su existencia a Dios. (p. 294)		Corti, F. (2007). Cantiga 125: la nigromancia y las relaciones entre imágenes y textos. <i>Alcanate: Revista de estudios Alfonsíes</i> , (5), 293-306.	
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:	
		Entrada	
		Rasgo	
Sinonimia:	G.	-	-
Necromancia	<	-	-
Necromancia	<	-	-
Nigromancia	=	-	-
Antonimia:	Tipo	-	-
Magia natural	C	-	-
Para este vocablo, la búsqueda se extiende de 5 a 10 fuentes. Pese a esto, no se encuentran adjetivos que complementen o especifiquen al sustantivo en cuestión.			

		Campos: Terror y muerte, Amor y romance		Ficha n°:		3	
Término		Dominio		Datos morfológicos básicos			
Elegía		Literario		Género	F	Plural	Elegías
Definición:		Descomposición morfológica:					
El término elegía define un canto en dísticos elegiacos constituidos por una sucesión de hexámetros y pentámetros dactílicos alternados. Dicho concepto evoca un tipo de poesía de lamentación; no obstante, en la tradición grecolatina su significado se extendía a múltiples esferas de la actividad humana. Mientras los griegos, a partir del siglo VIII, se servían de dicho "carmen" para realizar epitafios, lamentaciones fúnebres y exhortaciones al valor militar, los alejandrinos lo exploraron mediante el género epigramático y los latinos en la poesía de amor		Elegía					
		Prefijo	Lexema	Sufijo	M. flexivo		
		Elegiūs: Canto triste					
		Forma adjetivada		Elegiaco (a)			
		Tipología del registro especializado:					
		Lenguaje técnico-científico:					
Lenguaje sectorial:							
Campos semánticos:							
Texto, canto, poema, literatura, coplas				Tristeza, sufrimiento, melancolía, dolor, desamor, nostalgia, lamento...			

como sufrimiento.			
Fuentes de conceptualización:			Nivel
Cardigni, J. (2005) <i>Recursos Cómicos en la Elegía Erótica Romana</i> . Centro de Estudios clásicos y medievales. Cátedra III: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía.			1
Fedeli, P. (2014). <i>L'elegia Latina</i> . Università di Bari: Bari			1
Labate, M. (1984). <i>L'arte di farsi amare. Modelli culturali e progetto didascalico nell'elegia ovidiana</i> . Giardini: Pisa			1
Contexto de uso:		Fuente:	
Investigadora y traductora de literatura Hispanoamérica, la doctora Pailler ha traducido una antología sobre la poesía vanguardista de PAC y sobre el romántico suicida, Asunción Silva (1865-1896) considerado por los colombianos como el "pionero del modernismo por su ELEGÍA Nocturno III, dedicada a la muerte de su hermana".		Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. < http://www.rae.es > [2016]	
Relaciones paradigmáticas:	Relaciones sintagmáticas:		
	Entrada	Categoría	Rasgo
Hiperónimo: Poesía lírica	Funeraria, romántica, heroica, amorosa, mitológica, erudita, narrativa, etiológica, erótica		[+tipología]
Hipónimos Endecha Planto	Griega, latina, alejandrina, española, romana, helenística Properciana, ovidiana, augustea		[+origen] [+autor]
Los adjetivos más productivos asociados al núcleo nominal indican el lugar de producción de la Elegía y la tipología tanto temática como estilística del texto. Se hallan también modificadores directos que refieren al autor y una estética específica.			

		Campo: Terror y muerte		Ficha n°:		4
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos				
Genocidio	Ciencias sociales y políticas	Género	M	Plural	Genocidios	
Definición:		Descomposición morfológica:				
Se define genocidio a los actos perpetrados unilateralmente con la intención de eliminar sistemáticamente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. Entre dichos <i>modus operandi</i> se encuentran: la matanza de miembros del grupo; la lesión grave a la integridad física o mental de sus miembros; el sometimiento del conjunto a condiciones que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; las medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; y el traslado por fuerza de niños a otra colectividad.		Geno		cidio		
		Prefijoide		Sufijoide		
		Estirpe, grupo social		Asesinato		
		Forma adjetivada		genocida		
		Tipología del registro especializado:				
Lenguaje técnico-científico:						
Lenguaje sectorial:					X	
Campos semánticos:						
Pueblo, estirpe, grupo social, raza, cultura...		Exterminio, matanza, holocausto, masacre...				
Fuentes de conceptualización:						
Nivel						

Corte Penal Internacional. (1998). <i>Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional</i> . Recuperado de http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf	1
ONU. (1948). <i>Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio</i> . Recuperado de http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=a/res/260(III)	1
UNESCO. (2013) <i>¿Por qué Enseñar Sobre el Holocausto?</i> Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002186/218631s.pdf	1
Contexto de uso:	Fuente:
<i>El bloqueo a la información sexual en las escuelas, orquestado por la Iglesia católica, ha contribuido a perpetuar la opresión ancestral que sufren las mujeres africanas. En un continente en que dos de cada tres personas tienen menos de veinte años, la falta de autonomía sexual de las adolescentes, que constituyen un 25% de la población, puede alcanzar en los próximos diez años proporciones de GENOCIDIO demográfico. Es lo que las Naciones Unidas denunciaron en la conferencia de El Cairo como la feminización de la pobreza de África.</i>	<i>Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. <http://www.rae.es> [2016]</i>
Relaciones paradigmáticas:	Relaciones sintagmáticas:
	Entradas
Hiperónimo:	<i>Demográfico, latente, punitivo, cultural, paradigmático, despótico, óptimo, utilitario, ideológico, institucional, hegemónico, xenofóbico, político, físico, biológico, psicológico</i>
<i>Crimen de lesa humanidad</i>	[+tipología]
Hipónimo:	<i>Intencional, accidental, deliberado, sistemático</i>
<i>Holocausto</i>	[+intención]
	<i>Franquista, nacist, peronista</i>
	[+agresor]
<i>La palabra base está acompañada en mayor cuantía por adjetivos que determinan el tipo de genocidio al que se hace alusión. Esta tipificación transcurre desde la diferenciación física y mental, hasta las finalidades de las masacres. Por otra parte, se hallan en menor cantidad modificadores asociados a la intención y organización del exterminio, así como a los autores de los crímenes.</i>	

		Campo: Terror y muerte		Ficha n°:	5	
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos				
<i>Fantasmagoría</i>	<i>Arte, Filosofía</i>	Género	F	Plural	<i>fantasmagorías</i>	
Definición:		Descomposición morfológica:				
<i>La fantasmagoría, del griego phàntasma y agorèyö es una forma de estratagema teatral nacida en el siglo XVIII y desarrollada durante el siglo XIX. Consiste en la proyección de imágenes monstruosas y fantásticas a través del humo, las sombras, el uso de linternas con diversos lentes, entre otras ilusiones ópticas. En la modernidad, esta tecnoestética, en la que la vista aparece como un sentido privilegiado del sensorium corporal, constituye el campo principal de la experiencia onírica alineada. Un medio anestésico de automatismo perceptivo, en el que los bienes de la cultura son fetichizados en la memoria por el</i>		<i>fantasmagorí</i>		<i>a</i>		
		Lexema	Sufijo	M. flexivo		
		<i>Espectros en el ágora</i>				
		Forma adjetivada	<i>Fantasmagórico (a)</i>			
		Tipología del registro especializado:				
Lenguaje técnico-científico:					X	
Lenguaje sectorial:						
Campos semánticos:						
<i>Técnica, "linterna mágica", arte...</i>		<i>Quimera, ilusión, entelequia, proyección,</i>				

<i>capitalismo (monumentos, cuadros). En definitiva, el concepto de fantasmagoría anuda aspectos técnicos, estéticos y filosóficos que apuntan hacia la ilusión, sea teatral, sea mercantil (imaginario social).</i>		<i>alucinación, fantasma, imaginario, espectro...</i>
Fuentes de conceptualización:		Nivel
Benjamin, W. (2003). <i>La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica</i> . México: Ítaca		1
Belén, M. (2010). Benjamin y Otras: sobre algunas mutaciones del concepto de fantasmagoría. <i>CONSTELACIONES - Revista de Teoría Crítica</i> , 2, 206 - 218		1
Büick, S. (1995) <i>Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes</i> . Madrid: Visor		1
Zamora J. (1999). El concepto de fantasmagoría sobre una controversia entre w. Benjamin y Th.w. Adorno. <i>Taula: Quaderns de pensament</i> , 31-32, 129-151		1
Contexto de uso:		Fuente:
<i>A diferencia del concepto de fetichismo de la mercancía –que para Adorno reduce, en última instancia, el significado de la autoimagen en el dominio del valor de cambio de una sociedad productora de mercancías–, el concepto de FANTASMAGORÍA, incluso en su acepción marxiana como ilusión óptica, estaría históricamente vinculado a los comienzos de la cinematografía y a una serie de acontecimientos que redimensionan la materialidad de las imágenes.</i>		<i>Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. <http://www.rae.es> [2016]</i>
Relaciones paradigmáticas:	Relaciones sintagmáticas:	
	Entradas	Rasgo
Sinonimia:	<i>Moderna, contemporánea, clásica</i>	<i>[+tiempo]</i>
-	<i>Tecnológica, fetichizada, política, urbana, mitológica, onírica, mitológica, histórica</i>	<i>[+tipología]</i>
Antonimia		
-	<i>Burguesa, popular</i>	<i>[+estrato]</i>
<i>El término fantasmagoría posee pocos modificadores (adjetivos). Se encuentran vocablos que indican el tiempo en el que se produce, la estratificación de la población (formación y economía) y también el tipo de fantasmagoría.</i>		

	<i>Campo: Terror y muerte</i>	Ficha n°:	6
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos	
<i>Narcisismo</i>	<i>Psicología</i>	Género	<i>M Plural Narcisismos</i>
Definiciones:		Descomposición morfológica:	
<i>Entendido en psicología y psicoanálisis desde distintas perspectivas. En primer lugar, Morrison (1997) sostiene que el narcisismo moderado constituye un elemento básico para el cuidado de sí y para el adecuado intercambio intersubjetivo. Para Strachey (1996) este término representa un estadio evolutivo intermedio que se sitúa entre el erotismo temprano (Narcisismo primario) y la fijación objetual que conduce al amor exteriorizado. Para Freud (1914) por su parte, aquel constituye además un tipo de patología</i>		<i>Narcis</i>	<i>ism o</i>
		Lexema	Sufijo M. flexivo
		<i>En alusión al mito</i>	<i>Actitud, conducta</i>
		Forma adjetivada	<i>Narcisista</i>
		Tipología del registro especializado:	
Lenguaje técnico-científico:			
Lenguaje sectorial:			X
Campos semánticos:		<i>Megalomanía, patrón, autoestima, Egocentrismo, trastorno, amor propio, Narciso, superioridad, complejo...</i>	

<p>(Narcisismo secundario) que sirve como “complemento libidinoso del egoísmo del instinto de conservación; egoísmo que atribuimos justificadamente, en cierta medida a todo ser vivo” (p. 2). En esta última óptica, la APA (2014) y la OPS (2008) tipifican dentro del Trastorno de personalidad narcisista un sentido grandioso de la propia importancia, una sobrevaloración sistemática de las propias habilidades, entre otros aspectos.</p>			
<p>Fuentes de conceptualización:</p>		<p>Nivel</p>	
<p>Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2014). <i>Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales</i>. Colombia: Editorial Médica Panamericana</p>		1	
<p>Freud, S. (1914). <i>Introducción al Narcisismo</i>. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS</p>		1	
<p>Morrison, A. (1997). <i>Shame: The Underside of Narcissism</i>. United States: The Analytic Press</p>		1	
<p>Organización Panamericana de la Salud. (2008). <i>Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud</i>. Washington D.C.: OMS</p>		1	
<p>Strachey, J. (1996) Nota introductoria. En: Freud, S. (Ed.), <i>Introducción al narcisismo</i>. Buenos Aires, Argentina: Amorroutu.</p>		1	
<p>Contexto de uso:</p>		<p>Fuente:</p>	
<p>La libido sustraída al mundo exterior ha sido aportada al yo, surgiendo así un estado al que podemos dar el nombre de NARCISISMO. Pero la misma megalomanía no es algo nuevo, sino como ya sabemos, es la intensificación y concreción de un estado que ya venía existiendo, circunstancia que nos lleva a considerar el narcisismo engendrado por el arrastrar a sí catexias objetales, como un NARCISISMO secundario, superimpuestas a un NARCISISMO primario encubierto por diversas influencias.</p>		<p>Freud, S. (1914). <i>Introducción al Narcisismo</i>. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS</p>	
<p>Relaciones paradigmáticas:</p>		<p>Relaciones sintagmáticas:</p>	
		<p>Entrada</p>	<p>Rasgo</p>
<p>Sinonimia:</p>	<p>G.</p>	<p>/Primario, secundario, primitivo, anobjetal, biológico, especular, libidinal, tanático, intelectual, político</p>	<p>[+tipología]</p>
<p>Megalomanía</p>	<p><</p>	<p>Normal, Patológico, autodestructivo, Maligno, sano,</p>	<p>[+valor]</p>
<p>Egocentrismo</p>	<p><</p>	<p>negativo, positivo, exacerbado</p>	
<p>Hiperónimo</p>		<p>Infantil, adulto,</p>	<p>[+edad]</p>
<p>Personalidad</p>		<p>Contemporáneo, moderno, antiguo</p>	<p>[+tiempo]</p>
<p>La expresión Narcisismo se encuentra constantemente acompañada por adjetivos que determinan su tipo. Además, contrario a lo que sucede en los demás términos, en este se encuentran significantes de cualificación que sirven juzgan valorativamente (sano, bueno, malo, negativo...).</p>			

		<p>Campo: Amor y romance</p>		<p>Ficha n°:</p>		7	
<p>Término</p>		<p>Dominio</p>		<p>Datos morfológicos básicos</p>			
<p>Estereotipo</p>		<p>Ciencias sociales</p>		<p>Género</p>	<p>M</p>	<p>Plural</p>	<p>Estereotipos</p>
<p>Definición:</p>				<p>Descomposición morfemática:</p>			

<p>La palabra estereotipo es definida como una imagen o idea inmutable aceptada comúnmente por un grupo o sociedad. Dicho concepto puede entenderse como una manera de simplificar la realidad y hacerla más comprensible puesto que favorece el desarrollo y la integración de los individuos en un entorno agresivo, desconocido o inaccesible. Desde la psicología social, los estereotipos forman parte de nuestras actitudes: aluden al componente cognitivo de las mismas. Se pueden entender como “verdades” socialmente compartidas y, en la mayoría de los casos, políticamente incorrectas.</p>	Estereotip	o	
	Lexema	M. flexivo	
	Molde sólido		
	Forma adjetivada	Estereotipado (a)	
	Tipología del registro especializado:		
	Lenguaje técnico-científico:		
	Lenguaje sectorial:	X	
Campos semánticos:			
Norma, patrón, prototipo, idea, concepción, pensamiento, cultura, etnocentrismo...			
Fuentes de conceptualización:		Nivel	
Furrer, S. (2013). Comprendiendo la amenaza del estereotipo: definición, variables mediadoras y moderadoras, consecuencias y propuestas de intervención. <i>ReiDocrea</i> , 2, 239-260.		1	
Labio, A. (2006). Del estereotipo al amarillismo. Prácticas periodísticas incorrectas en el tratamiento de grupos sociales vulnerables. <i>Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura</i> , 33, 31-44.		1	
Matsumoto, D. (2000). Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación. <i>Culture and Psychology: People around the world</i> . Belmont, CA: Wadsworth.		1	
Pla, I., Adam, A. y Bernabeu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. <i>Norte de salud mental</i> , 11(26), 20-28.		1	
Contexto de uso:		Fuente:	
<p>La obra nace del interés genérico de Puiggalí de "comprometerme con la historia de nuestros tiempos", de hurgar en los "conflictos humanos actuales". Aunque la base de la obra es el triángulo amoroso, el autor reconoce que la realidad donde se desarrolla y el perfil de los personajes "influyen decisivamente en esa historia de amor". No quiere hablar de teatro político, aunque sí de "teatro comprometido". Y en ese compromiso se incluye la investigación de campo realizada previamente a la escritura de la obra tanto en el País Vasco como en el acuartelamiento de la policía en Ávila. Asegura el autor que ha evitado quedarse en el mero ESTEREOTIPO que la opinión pública pueda tener de unos personajes tan condicionados.</p>		<p>Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. <http://www.rae.es> [2016]</p>	
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:	
		Entradas	Rasgo
Sinonimia:	G.	homérico, dantesco, picaresco, faustiano, voltaireano	[+autor]
Arquetipo,	<	Fijo, variable, reiterativo, predeterminado, homogeneizador, estable, inicial	[+estabilidad]
Prototipo,	<	Racial, femenino, masculino, plurinacional, asimilativo, humano, cultural, social, colectivo, sexual, general, protestante, romántico, literario,	[+tipología]
Patrón.	<		
Antonimia	T.	formalizado, convencional, formulario, sistemático	[+Estructura]
-		Banal, vacuo, superficial, racional, inteligente	[+inteligible]
El término base puede conjugarse con una cantidad bastante representativa de adjetivos. Estos			

refieren asuntos como el tipo; la estabilidad e iteración; el autor o estética asociada a un estereotipo literario determinado; la estructura y desarrollo; y finalmente, el rigor, inteligibilidad o veracidad del mismo.

		Campo: Amor y romance		Ficha n°:		8	
Término		Dominio		Datos morfológicos básicos			
Misticismo		Teología		Género	M	Plural	Misticismos
Definición:		Descomposición morfológica:					
<p>Concepción religiosa e idealista del mundo. El origen del misticismo se halla vinculado a los ritos secretos (misterios) de las sociedades religiosas del oriente y occidente antiguos.</p> <p>Es, también, una doctrina religiosa y filosófica que enseña la comunicación inmediata y directa entre el hombre y la divinidad por medio de la visión, del éxtasis y de la revelación.</p> <p>El misticismo pretende salvar el abismo existente entre los hombres y la divinidad para reunificarlos y poder crear un vínculo incorruptible entre estos a partir de la ascética o la purificación del espíritu.</p>		Mistic		ism		o	
		Lexema		Sufijo		M. flexivo	
		Misterio		Teoría, doctrina, sistema o tendencia			
		Forma adjetivada		Estereotipado (a)			
		Tipología del registro especializado:					
		Lenguaje técnico-científico:				X	
		Lenguaje sectorial:					
		Campos semánticos:					
		Teoría, doctrina, idea, concepción,		Ritos, Misterios, divinidad, alma, contemplación, éxtasis, arrobos, espiritualidad, unción, ascetismo			
Fuentes de conceptualización:		Nivel					
Frolov, I. (1984) <i>Diccionario de Filosofía</i> . Moscú: Editorial Progreso.		1					
Mier, R. (1996). Brujería y Misticismo. Juicio, milagro y arrebato como figuras de la certeza. <i>Acta poética</i> , 17 (1.2), 1-45.		1					
Rivero, P. (2014). Taoísmo ¿filosofía, religión o misticismo? <i>Revista de Filosofía</i> , 47, (147), 131-137.		1					
Contexto de uso:		Fuente:					
Según la AFP, el MISTICISMO está sobre todo enraizado en las clases pobres. Así, en la capital federal, Brasilia, miles de personas llegadas en busca de trabajo viven como en las películas neorrealistas de Roberto Rossellini con personajes que a Luis Buñuel le hubiese gustado tener también en <i>Los olvidados</i> . Pero hasta en lugares tercermundistas como la estación de autobuses de la capital federal, la imagen de Jesús está omnipresente.		Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. < http://www.rae.es > [2016] <i>Comunicación</i> , 11(3), 20-33.					
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:					
		Entradas			Rasgo		
Sinonimia:	G.	Cristiano, budista, taoísta, pagano, masónico			[+secta]		
Mística	<	Oriental, occidental, árabe, español, hindú, islámico			[+origen]		
Antonimia	T.	Salvaje, irracional, práctico, especulativo, intelectivo			[+inteligible]		
-		Religioso, filosófico, teológico, matemático, erótico			[+tipología]		
En términos generales la palabra misticismo permite relaciones sintagmáticas con adjetivos cuyos rasgos semánticos refieran el tipo de secta o religión; el origen o sitio donde se vive dicha experiencia metafísica; la inteligibilidad y racionalidad de la misma; y el tipo de misticismo.							

		Campos: <i>Fantasia</i>		Ficha n°:		9	
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos					
<i>Utopía</i>	<i>Filosofía, literatura, c. políticas</i>	Género	<i>F</i>	Plural	<i>utopías</i>		
Definición:		Descomposición morfológica:					
<p>La utopía es un término que tiene su origen en el mundo de la invención literaria; concretamente fue utilizado por el escritor Tomás Moro para titular una de sus obras, en la que el término hace referencia a una isla y a la comunidad que la habita. En el sentido de esta obra, la utopía es una especulación o un proyecto cuyo diseño futurista descuella sobre cualquier observación del presente. Así mismo, es ideada para proponer una visión imaginativa de las ideas sociales de alguien, de manera que resulta ser una tentativa por suprimir una situación conflictiva o poco favorecedora.</p> <p>Desde una perspectiva no literaria, Ernst Bloch (2007) apunta al análisis del término no circunscrito a la idea de Moro (fantasía política), sino desde las utopías concretas, argumentando que el éxito de la utopía no está en su realización absoluta, sino, en su función crítica de la realidad actual, en trazar direcciones y generar esperanza.</p>							
		Prefijo	<i>Utopi</i>	Sufijo		<i>a</i>	
		Lexema	<i>No lugar</i>	M. flexivo			
		Forma adjetivada	<i>Utópico, utopista</i>				
		Tipología del registro especializado:					
		Lenguaje técnico-científico:					
		Lenguaje sectorial:					
		Campos semánticos:					
		<i>Proyecto, plan, sistema, deseo, idea</i>		<i>Sociedad ideal, Sueño, fantasía, irrealidad, quimera, imaginación, ideal</i>			
Fuentes de conceptualización:							Nivel
Bloch, E. (2007). <i>El principio esperanza II</i> . Madrid: Editorial Trotta S.A							1
Giraldo, E. (2004). Utopía, ciudad e ilusionismo en el Renacimiento. <i>Artes, la revista</i> , 4 (8), 21-31. Universidad de Antioquia.							1
Levitas, R. (2008). La esperanza utópica: Ernst Bloch y la reivindicación del futuro. <i>Revista Mundo siglo XXI</i> , N. 12. México.							1
Sánchez, J. (2011). Utopía e ironía en el contexto de Tomás Moro. <i>Revista de filosofía</i> , 1 (36), 29-51.							1
Contexto de uso:		Fuente:					
<p>El crecimiento del país, y no sólo los derechos de los trabajadores, requiere de esa equidad, que no lesiona a la pequeña empresa. Más aún, quienes hemos militado en la Democracia Cristiana sabemos, lo hemos dicho hasta la saciedad, que el cambio en la mediana y pequeña empresas, como también el crecimiento de ese ámbito, son esenciales para la transformación de un modelo económico liberal y de carácter capitalista, el cual, según entendemos, hoy es una realidad, pero no constituye nuestra UTOPIA.</p>		<p>Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. <http://www.rae.es> [2016] Comunicación, 11(3), 20-33.</p>					
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:					
		Entradas				Rasgo	
Sinonimia:	<i>G.</i>	<i>Necesaria, esencial, sustancial</i>				<i>[+importancia]</i>	
-	-	<i>Literaria, pictórica, empírica.</i>				<i>[+formato]</i>	
Antonimia:	<i>Tipo</i>	<i>Americana, latinoamericana</i>				<i>[+origen]</i>	

<i>Distopía</i>	S	Democrática, mercantil, educativa, agraria, popular, astrológica, alquímica, social, antiilustrada	[+tipología]
<i>Antiutopía</i>	S		
Como es común a la mayoría de los términos, el vocablo utopía se encuentra complementado por un adjetivo que refiere el tipo o paradigma en el que se sitúa el concepto. Además de esto, se hallan expresiones atinentes al origen o lugar utópico, al formado de exposición y, diferente a los demás componentes del sistema terminológico, varios significantes que indican la importancia o necesidad de la realidad instaurada por el signo en cuestión.			

		Campos: Fantasía		Ficha n°:	10		
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos					
<i>Distopía</i>	Literatura	Género	F	Plural	utopías		
Definición:		Descomposición morfeológica:					
<p>La literatura distópica es un subgénero narrativo que nace en el siglo XX de la mano del escritor Evgueni Zamiátin. Con la novela <i>Nosotros</i> (Мы, ruso), Zamiátin inaugura un subgénero en el que las sociedades ficticias, creadas desde una perspectiva futurista, son indeseables en sí mismas. Contrario a las utopías, basadas en tiempos y lugares remotos, la distópica se instaura como un proyecto de sociedad que se presenta “en un tiempo cercano basado en las tendencias sociales de la actualidad, pero llevadas a extremos impensables” (Hernández, 2008, p. 6).</p>			Distopi		a		
		Prefijo	Lexema	Sufijo	M. flexivo		
			Lugar negativo				
		Forma adjetivada		Distópico			
		Tipología del registro especializado:					
Lenguaje técnico-científico:					X		
Lenguaje sectorial:							
Campos semánticos:							
		Representación Proyecto, plan, sistema	futuro, pesimismo, control, nostalgia, ficción, alienación				
Fuentes de conceptualización:					Nivel		
Aldridge A. (1984). The Scientific World View in Dystopia. <i>Studies in Speculative Fiction</i> , nº 3					1		
Giraldo, E. A. (2007). Un mundo feliz y las verdades indirectas de la utopía pesimista. <i>Revista Universidad de Antioquia</i> , Medellín, No. 0287, p. 30-37.					1		
Hernández, S. (2008). Prólogo. En: E, Zamiátin. (Ed.). <i>Nosotros</i> (pp. 5- 29). Madrid: Ediciones AKAL.					1		
Contexto de uso:				Fuente:			
Los modernos son más bien los que hacen del pasado una DISTOPÍA , es decir, un uso temerario, improbable, dedicado a la anulación de la historia, antes que a su revalorización. Son los que pervierten los valores conectivos de la historia, eliminan los indicadores temporales de las conjunciones (causa-efecto, re-construcción, nostalgia)				Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. < http://www.rae.es > [2016] Comunicación, 11(3), 20-33.			
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:					
		Entradas		Rasgo			
Sinonimia:	G.	Latinoamericana, europea		[+origen]			
<i>Distopía</i>	=	Cyberpunk, tecnofóbica, ludita, matemática, lingüística,		[+tipología]			
<i>Antiutopía</i>	=	religiosa, anticapitalista					

Utopía pesimista	=	Orwelliana, malthusiana	[+autor]
		Moderna, actual, postmodernista,	[+tiempo]
Antonimia:	Tipo	Literaria, cinematográfica	[+formato]
Utopía	C	Estatista, estatal, liberal, republicana, conservadora, anticomunista	[+política]
El <i>significante</i> forma sintagmas nominales con modificadores cuyos rasgos semánticos indican el origen o lugar donde se vive la distopía; el tipo, autor, formato y estilo de la obra artística; el tiempo en el que se desarrolla; y, complementario a la tipología, el sistema político u orientación filosófica que configura la sociedad o universo distópico.			

		Campos: Fantasía	Ficha n°:	11
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos		
Ucronía	Literatura	Género	F	Plural ucronías
Definición:		Descomposición morfeológica:		
Es un género literario o artefacto narrativo que surge de ampliar el PC o pensamiento contrafactual, esto es, una disposición de la imaginación gracias a la cual se puede atribuir orden y dar significado a los eventos del pasado. En este sentido, la ucronía articula narraciones hipotéticas sobre aquello que pudo haber ocurrido si tal o cual evento no hubiese sucedido y amplían el relato desde un momento de inflexión hasta un presente alternativo.		Ucroni a		
		Lexema	Sufijo	M. flexivo
		Otro tiempo		
		Forma adjetivada	Ucrónico	
		Tipología del registro especializado:		
		Lenguaje técnico-científico:	X	
		Lenguaje sectorial:		
		Campos semánticos:		
		Género literario, hipótesis, artefacto narrativo	Historia, alternativa, reconstrucción	
Fuentes de conceptualización:				Nivel
Murcia, A. (2014). El sentido de un comienzo: Pensamiento contrafactual, ucronía e imaginación histórica. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Carlos III, Madrid.				1
Murcia, A. (s.f.). La ucronía intencional como relato moral. Recuperado de http://goo.gl/7g3gJr				2
Campo, R. (2009). Ucronías en Colombia, la historia como juguete. Revista Universidad de Antioquia. (297). 70-77.				1
Contexto de uso:		Fuente:		
Escasas UCRONÍAS establecen su divergencia basándose en un descubrimiento científico/tecnológico de carácter esencialmente no beligerante (como la invención de la imprenta), cuanto menos las de tipo social o sobre todo filosófico. ¿Por qué no hay UCRONÍAS filosóficas? ¿Es que acaso pueda alguien discutir que el peso del pensamiento platónico ha resultado un actor más determinante que el resultado de una guerra?		Murcia, A. (2014). <i>El sentido de un comienzo: Pensamiento contrafactual, ucronía e imaginación histórica</i> . (Tesis inédita de doctorado). Universidad Carlos III, Madrid		
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:		
		Entradas		Rasgo
Sinonimia:	G.	Prometedora, fallida, correcta		[+resultado]
Novela histórica alternativa	C	Tecnológica, filosófica, histórico-contrafactual, teológica		[+tipología]
		Colombiana, europea, argentina,		[+origen]

Antonimia:	Tipo	Intencional, accidental	[+intención]
		Hipotética, verdadera, inverosímil	[+verdad]
<p>Se observa una baja productividad respecto de los adjetivos que pueden acompañar el término clave. Pese a esto, como sucede con los demás significantes, se halla el rasgo [+tipología] que puede ayudar a extender las entradas, pues posibilita la articulación de adjetivos con dicha característica (ej. Ucronía lingüística, antropológica, matemática...). De otra parte, también se identifican compuestos en donde priman características como el origen, la intención o donde se valora la veracidad del concepto.</p>			

		Fantasia e irrealidad	Ficha n°:	12
Término	Dominio	Datos morfológicos básicos		
Verosimilitud	Narrativa	Género	F	Plural
Definición:		Descomposición morfológica:		
<p>La verosimilitud es un regulador, una medida más o menos severa, según la época en la que se aplica, ideada para mantener el equilibrio entre la realidad literaria y extraordinaria, entre imitación e invención. En este sentido, la verosimilitud es la cualidad que posee algo de ser creíble, es decir, la apariencia de verdad en las cosas, aunque en realidad sea falaz.</p>		vero	simil	itud
		Prefijoide	Sufijoide	sufijo
		verdad	comparación	cualidad
		Forma adjetivada	Verosímil	
		Tipología del registro especializado:		
		Lenguaje técnico-científico:	X	
		Lenguaje sectorial:		
		Campos semánticos:		
		Veracidad, composición, conjetura, certidumbre		
Fuentes de conceptualización:				Nivel
Spang, K. (2007). <i>Mimesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria</i> . España: Servicio de publicaciones, Universidad de Navarra.				1
Real Academia Española, (2004). <i>Verosimilitud y verdad</i> . Madrid.				1
Pérez, R. (2011). Los filios de la verosimilitud: Cervantes y la ficción moral del siglo XVII. Actas selectas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas ISBN 9788496408890, págs. 705-716				1
Contexto de uso:			Fuente:	
Volieron sin embargo las solteronas al punto de partida; según ellas, se trataba de un marinero que había abusado de la inocencia o de la precocidad de la niña. Se discutió, como en el casino de Loreto, la verosimilitud del delito desde el punto de vista fisiológico. Hablaron aquellas señoritas como dos comadronas matriculadas.			Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. < http://www.rae.es > [2016]	
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:		
		Entrada	Rasgo	
Sinonimia:	G.	Filosófica, literaria, poética, probabilística, matemática, realista mágica, fantástica	[+tipología]	
Veracidad	<	Máxima, relativa, neutral	[+categoría matemática]	
Credibilidad	<	Aristotélica, machiavélica	[+autor]	
Antonimia:	Tipo	Vigente, tentativa, incipiente	[+reconocimiento]	

Inverosimilitud	S	Ofensiva, defensiva, normalizada, marginal	[+posición]
Como es común a la mayoría de los términos, el vocablo verosimilitud se encuentra complementado por un adjetivo que refiere el tipo o paradigma en el que se sitúa el concepto. Además de esto, se hallan expresiones atinentes al estilo o autor de la obra cuya veracidad específica es reconocida, al tipo de categoría matemática que alude el concepto, entre otros rasgos.			

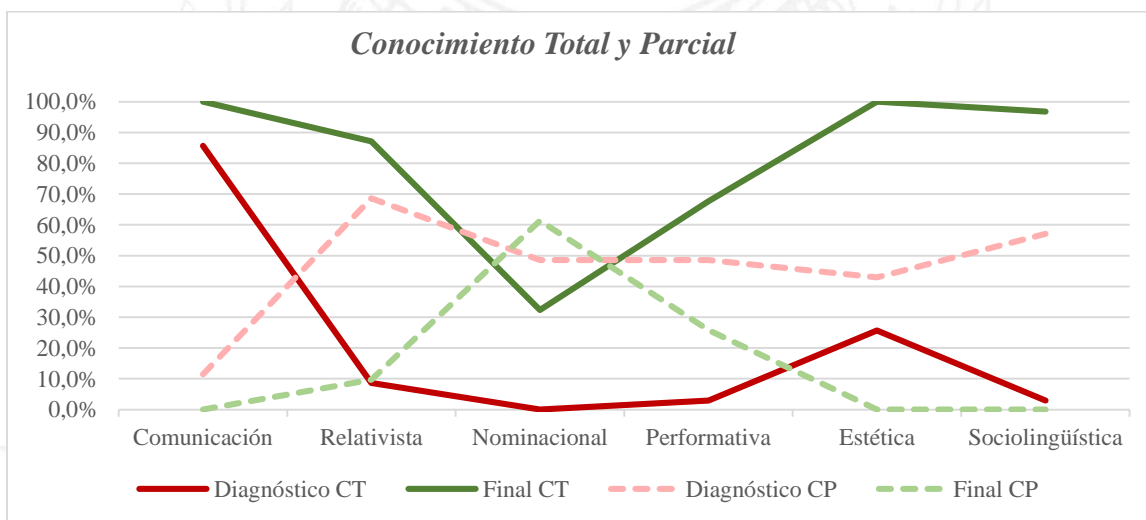
		Campo: Fantasía e irrealidad		Ficha n°:		13			
Término		Dominio		Datos morfológicos básicos					
Surrealismo		Arte		Género	M	Plural	Surrealismos		
Definición:		Descomposición morfológica:							
El surrealismo es movimiento artístico surgido en Francia en la década de 1920 con base en las formas expresivas del poeta André Bretón. Está sustentado por la acción automática pura, es decir, los procedimientos artísticos que no están intervenidos por los juicios de la razón. Así, el sujeto se propone expresar el funcionamiento real del pensamiento fuera de toda preocupación estética o moral. De esta manera, tiende a destruir todas las fórmulas psíquicas y a sustituirlas en la solución de los principales problemas de la vida.		Su		real	ism	o			
		Prefijo		Lexema	Sufijo	M. flexivo			
				Forma adjetivada		Surrealista			
		Tipología del registro especializado:							
		Lenguaje técnico-científico:					X		
		Lenguaje sectorial:							
		Campos semánticos:							
		Sueño, subconsciente irrealidad		Automatismo, antirracionalismo.					
Fuentes de conceptualización:							Nivel		
Nadeau, M. (2008). <i>Historia del surrealismo</i> . Buenos Aires: Terramar.							1		
Breton, A. (2001). <i>Manifiestos del surrealismo</i> . Buenos Aires: Argonauta.							1		
Bonet, J. (2003). <i>El surrealismo y sus imágenes</i> . Madrid: Fundación cultural MAPFRE.							1		
Morris, C. (1983). <i>El manifiesto surrealista escrito en Tenerife</i> , La Laguna, Universidad de La Laguna, Instituto de Estudios Canarios.							1		
Contexto de uso:				Fuente:					
La materia prima de su amable ejercicio, convenientemente adaptada, es de ese jocundo autor y actor francés llamado Raymond Devos de quien hace unos meses conocimos (Tantarantana) una muestra de su humor trepidante y personal. Un humor en cuyas raíces pueden convivir el SURREALISMO , el cosquilleo del absurdo y todas las inocentes victorias sobre el ridículo.				Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. <http://www.rae.es> [2016]					
Relaciones paradigmáticas:		Relaciones sintagmáticas:							
		Entrada			Rasgo				
Sinonimia:	G.	francés, internacional, español			[+origen]				
Superrealismo	-	Contaminado, ortodoxo, difuso, absoluto			[+correcto]				
Antonimia:	Tipo	Bretoniano			[+autor]				
-	-	Visual, escrito, pictórico, plástico, poético			[+tipología]				
El término base posee modificadores directos de "tipo" que apuntan sobre todo al formato en el que se materializa la obra artística surrealista. Se halla también una combinación cuyo vocablo posee el rasgo autor y tres que ostentan el de origen, entre otros elementos.									

5.3. FASE DE ANÁLISIS FINAL

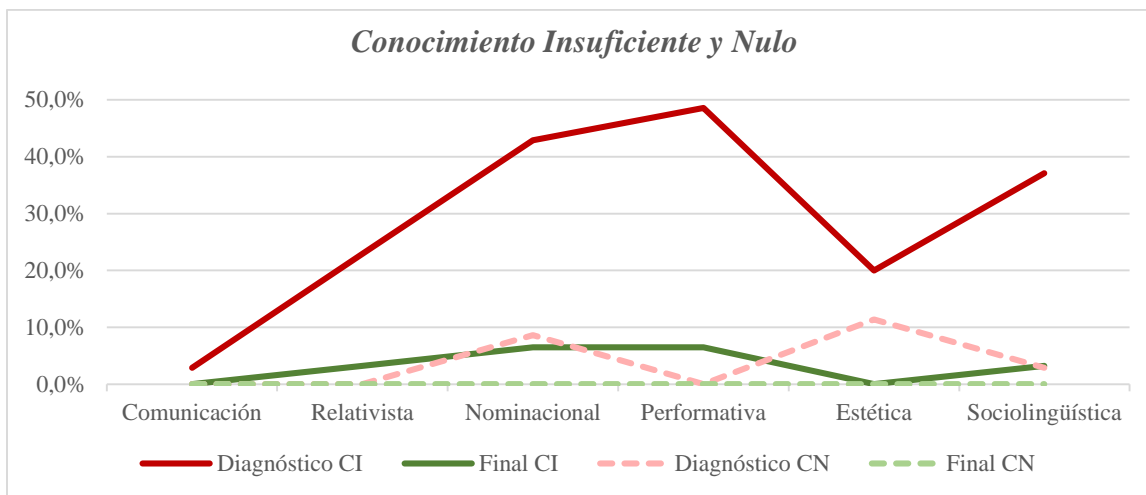
Los instrumentos se aplicaron a un total de 31 estudiantes. Se encuentra una diferencia numérica con los valores de la fase inicial (35 sujetos). Por lo tanto, las comparaciones que se hagan con respecto de los instrumentos diagnósticos se efectuarán porcentualmente. Por su parte, en lo respectivo a los términos, la muestra se subdivide en 10 estudiantes para el campo semántico *Terror y muerte*, 9 para *Amor y Romance*, y 12 para *Fantasía e irrealidad*. En los casos donde dos CS ostentan el mismo significante, este se tabula de manera unificada.

5.3.1. Concepciones sobre el lenguaje

Igual que en el análisis diagnóstico, a continuación se exponen los resultados del *Knowledge and Prior Study Inventory* perteneciente al instrumento conclusivo. Desde el inicio se describen y analizan los cambios que se hallaron en contraste con los resultados generados en la aplicación inicial del instrumento. En términos generales se encuentra que la intervención arroja resultados positivos. Toda vez que, como se observa en las gráficas lineales, el aumento del conocimiento total sobre las funciones del lenguaje (Final CT) es inversamente proporcional al conocimiento parcial (Final CP), insuficiente (Final CI) y nulo (Final CN) de las mismas.



Gráfica 4: conocimiento total y parcial sobre funciones del lenguaje.



Gráfica 5: conocimiento insuficiente y nulo sobre funciones del lenguaje.

Por otra parte, los dos esquemas precedentes permiten evidenciar cómo en el instrumento final todas las categorías del *conocimiento total* aumentaron en relación con el análisis diagnóstico. Mientras tanto, los demás niveles de saber decrecieron respecto de la fase inicial. Para mayor comprensión se desarrolla una descripción pormenorizada de los resultados en los apartados sucesivos:

✓ *Concepción comunicativa*

Como se lee en la tabla de frecuencia siguiente, el KPSI permite evidenciar que después de la intervención pedagógica, la totalidad del grupo reconoce la función comunicativa del lenguaje.

NC	Valor	F	%
CT	Comprende que el lenguaje y la lengua son instrumentos que sirven para la comunicación humana	31	100
Total		31	100

Tabla 31: tabulación concepción comunicativa

La consecución de este objetivo no representó mayor trabajo, pues, en relación con el diagnóstico, la intervención se focalizó en ratificar los saberes que un 85,7% ya tenían, en subsanar dudas de un 11,4% y explicar al 2,9% restante lo que implicaba la función en cuestión. Estos resultados se deben, como se explicó en su momento, a que la concepción operativa del lenguaje es predominante en la sociedad y en los sistemas educativos contemporáneos.

✓ *Concepción relativista: facultad del lenguaje, pensamiento y cultura*

La triada conceptual fue interiorizada por un total de 87,2%. Este porcentaje de estudiantes admite que el lenguaje sirve como vehículo del pensamiento, y que estos dos configuran y se modifican de acuerdo con la cultura. En relación con el diagnóstico se observa un crecimiento significativo en cuanto al conocimiento total de dicha relación relativista. Numéricamente no se encuentra en la primera aplicación de la escala KPSI ningún educando que posea las competencias suficientes como para catalogarse en el nivel de *Conocimiento total (CT)*. En cuanto al *Conocimiento Parcial (CP)*, se halla una reducción del 58,9%, pues, se transita desde el 68,6% (Valor inicial, VI) hacia el 9,7% (Valor final, FV). Se individúa además una disminución del 19,7% (VI: 22,9%) en lo referente al *Conocimiento Insuficiente (CI)*. Tal y como se explicó en las gráficas lineales, el aumento del CT ocasiona la reducción del CP y el CI.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CI	Posee dudas que le impiden identificar la relación entre pensamiento, lenguaje y cultura	1	3,2
CP	Determina parcialmente que el lenguaje es un instrumento de pensamiento que incide y es afectado por la cultura	3	9,7
CT	Reconoce que el lenguaje, el pensamiento y la cultura son fenómenos interconectados	27	87,1
<i>Total</i>		<i>31</i>	<i>100</i>

Tabla 32: tabulación concepción mentalista.

✓ *Concepción nominacional: aprehensión de la realidad*

El carácter denominativo del lenguaje mediante la lengua es reconocido parcialmente por el 61,3% de los educandos. Se observa un aumento del 12,7% respecto del 48,6% perteneciente al análisis diagnóstico. Por su parte, 32,3% logra una competencia suficiente para ubicarse en el CT. 6,5% se localiza en un nivel de conocimiento insuficiente (CI), cantidad inferior al valor inicial de 42,9%. Los cambios respecto de los datos primarios se observan sobre todo en la aparición de estudiantes con CT, el aumento del CP, la supresión de la categoría de conocimiento nulo (CN) y la reducción del CI. En sentido pedagógico, pese a que esta función es una de las finalidades elementales de la lengua, fue bastante complejo que los

estudiantes comprendieran en su totalidad aquello que Saussure (1945) expone como signo lingüístico o que Ogden y Richards (1989) explican en su triángulo semiótico (Después de la transposición didáctica). En cualquier caso, son necesarias propuestas didácticas más focalizadas a las funciones del lenguaje y la lengua para aproximar a los aprendices a su carácter referencial.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CI	Posee dudas que le impiden determinar el carácter referencial de la lengua	2	6,5
CP	Refiere parcialmente que la lengua sirve para aprehender la realidad	19	61,3
CT	Reconoce el papel referencial de la lengua	10	32,3
<i>Total</i>		<i>31</i>	<i>100</i>

Tabla 33: tabulación concepción nominacional.

✓ *Concepción performativa: incidencia sobre la realidad*

En lo que a esta función respecta, se halla que el 67,7% del estudiantado logra identificar que el lenguaje y la lengua inciden sobre la realidad haciéndola cambiar (CT). Este dato presenta un acrecentamiento del 64,8% en referencia al valor hallado en la diagnosis. Así mismo, se registra una reducción del CP y el CI, la cual ubica a un 25,8% de los discentes en el primer tipo de saber, y a un 6,2% en el segundo. Se advierte que, en lo concerniente al 48, 6% que se exhibe en ambos valores iniciales, la movilización cognoscitiva se considera positiva. Pese a esto, son necesarios mayores esfuerzos desde el plano pedagógico para optimizar la cantidad de individuos que reconocen la función referida.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CI	Posee dudas que le impiden determinar que el lenguaje puede cambiar elementos de la realidad	2	6,5
CP	Reconoce parcialmente que los enunciados pueden crear e influenciar la realidad	8	25,8
CT	Identifica que los discursos influyen sobre la realidad haciéndola cambiar	21	67,7
<i>Total</i>		<i>31</i>	<i>100</i>

Tabla 34: tabulación concepción performativa.

✓ *Concepción estética: representación de múltiples realidades*

Uno de los énfasis del proyecto en general fue lograr que los aprendices identificaran el arte como una forma de expresión del lenguaje en la que operan distintas convenciones lingüísticas. En este sentido, el 100% de los estudiantes logró individuar, mediante la respuesta a las afirmaciones, el carácter estético de la facultad semiótica.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CT	Reconoce que el arte es una expresión producto del lenguaje	31	100
<i>Total</i>		<i>31</i>	<i>100</i>

Tabla 35: tabulación concepción estética.

La tabla de frecuencias deja entrever la desaparición de los conocimientos parciales (42,9%), insuficientes (20%) y nulos (11,4%). Por lo tanto, se juzga beneficiosa la intervención pedagógica en el ámbito del campo artístico.

✓ *Concepción sociolingüística: variación diafásica*

En lo concerniente al parámetro diafásico del lenguaje, los datos recolectados indican un aumento representativo en la cantidad de estudiantes que reconoce la naturaleza variacionista de la lengua. Mientras en el diagnóstico el número de discentes equivalente al 2,9% se aproximaba al CT de este fenómeno sociolingüístico, pasada la intervención el valor ascendió al 96,8% de la muestra. No obstante, un 3,2% no logró las competencias para sustraerse del grupo con CI. Finalmente, desaparecen las categorías de CN y CP.

<i>NC</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
CI	Posee dudas que le impiden identificar en la lengua el aspecto diafásico	1	3,2
CT	Determina que la lengua posee normas sociolingüísticas que se instauran como criterios de exclusión	30	96,8
<i>Total</i>		<i>31</i>	<i>100</i>

Tabla 36: tabulación concepción sociolingüística.

En conclusión, la gráfica lineal expone que, después de la intervención, las categorías atinentes al *conocimiento total* y *parcial* tienden al alza, mientras que las de *conocimiento*

insuficiente y nulo tienden a 0% (El CN desaparece). La falta de homogeneidad en los resultados se debe a cuestiones asociadas con los sujetos del acto educativo, bien porque los docentes-investigadores enfatizaron en ciertas funciones sobre otras, bien porque para los estudiantes representaron mayor complejidad ideas y concepciones específicas.

5.3.2. Apropiación lexical

5.3.2.1. Nivel semántico

✓ *Redes léxicas de los términos*

La tabla que procede este texto resume los resultados obtenidos a través de la construcción de un mapa de ideas por parte de los estudiantes, en donde se buscó identificar redes léxicas para cada uno de los términos. En este sentido, *N* corresponde a la suma de la periodicidad de las palabras asociadas, el *Mínimo* equivale al menor número de repeticiones que se encontró entre los vocablos y el *Máximo* corresponde al mayor número de repeticiones que hubo entre los conceptos.

	N	Mínimo	Máximo
Fatalismo	61	1	17
Elegía	60	1	8
Utopía	36	1	6
Nigromancia	34	1	6
Misticismo	32	1	9
Estereotipo	31	1	10
Genocidio	30	1	6
Narcisismo	33	1	8
Verosimilitud	28	1	8
Fantasmagoría	27	1	6
Surrealismo	26	1	5
Distopía	34	1	10
Ucronía	24	1	7

Tabla 37: uso de campos semánticos.

En las tablas siguientes, por su parte, se expone para cada uno de los términos trabajados los vocablos que los estudiantes asociaron a cada unidad especializada y la frecuencia de agrupación según el número de estudiantes (% **PM**). Así mismo, se observa el porcentaje total de uso con respecto a la población muestra, señalada en la fila que se halla al final de la

tabla. Se resaltan con verde las palabras clave (prototipos) bajo las que se valoran los demás componentes del campo semántico.

Fatalismo			Elegía		
Vocablos	<i>f</i>	% (PM)	Vocablos	<i>f</i>	% (PM)
Destino	17	89,5 / 100	Muerte	8	42,1 / 100
Suerte	5	26,3 / 100	Canto	7	36,8 / 100
Prescripción	5	26,3 / 100	Desamor	7	36,8 / 100
Filosofía	4	21,1 / 100	Lamento	5	26,3 / 100
Desgracia	4	21,1 / 100	No responde	4	21,1 / 100
Teoría	3	15,8 / 100	Poema	4	21,1 / 100
Sobrenatural	3	15,8 / 100	Pérdida	3	15,8 / 100
Doctrina	3	15,8 / 100	Sufrimiento	3	15,8 / 100
Dios	3	15,8 / 100	Tragedia	3	15,8 / 100
Tragedia	2	10,5 / 100	Tristeza	3	15,8 / 100
No responde	2	10,5 / 100	Catástrofe	2	10,5 / 100
Muerte	2	10,5 / 100	Fatalidad	2	10,5 / 100
Final	2	10,5 / 100	Guerra	2	10,5 / 100
Tristeza	1	5,3 / 100	Lírica	2	10,5 / 100
Nostalgia	1	5,3 / 100	Amor	1	5,3 / 100
Misterio	1	5,3 / 100	Desgracia	1	5,3 / 100
Miedo	1	5,3 / 100	Drama	1	5,3 / 100
Leyes naturales	1	5,3 / 100	Melancolía	1	5,3 / 100
Desamor	1	5,3 / 100	Vida	1	5,3 / 100
Total	61	-	Total	60	-
Población muestra (PM): 19			Población Muestra (PM): 19		

Tabla 38: CS fatalismo y elegía

La tipificación de las palabras del campo *fatalismo* arroja un conjunto de elementos que refieren los sentimientos asociados a los efectos de las leyes inexorables (tristeza, miedo, nostalgia), a los tipos de *entes* que cumplen la labor de prescripción (Dios, suerte, sobrenatural, leyes naturales), a los aspectos de la vida que se atribuyen al *fatum* (desamor, muerte, final), a los vocablos conectados directamente con el significado del término (doctrina, teoría, destino) y a la disciplina de donde surge el concepto (filosofía). Es de observar que la categoría que se enfoca en los sentires se encuentra, si se hablara desde la teoría de los prototipos semánticos, más hacia los márgenes respecto de los modelos. Estos fueron escritos entre dos estudiantes, quienes representan el 10,6% de la muestra. En general, al menos el 89,5% escribió una palabra clave o algún vocablo vinculado de manera estricta con esta. Por su parte, el término *elegía* está constituido por un cúmulo de palabras que

describen los temas principales de la lírica grecolatina con sus múltiples sentimientos (guerra, amor, desamor, muerte, catástrofe, fatalidad; melancolía, pérdida, sufrimiento...), así como las expresiones concernientes a los prototipos del significado establecido en la ficha terminológica (lírica, poema, canto; lamento). El 84, 21% (16) de los individuos identifica una o más denominaciones relacionadas de manera directa con el concepto principal.

Nigromancia			Fantasmagoría			Genocidio		
Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)
Espíritus	6	60,0 / 100	Fantasma	6	60,0 / 100	Masacre	6	60,0 / 100
Magia negra	4	40,0 / 100	Quimera	4	40,0 / 100	Exterminio	5	50,0 / 100
Muertos	4	40,0 / 100	Teatro	4	20,0 / 100	Cultura	4	40,0 / 100
Ritual	4	40,0 / 100	Ilusión óptica	3	30,0 / 100	Holocausto	3	30,0 / 100
Brujería	3	30,0 / 100	Alucinación	3	30,0 / 100	Estirpe	3	30,0 / 100
Muerte	3	30,0 / 100	Filosofía	2	20,0 / 100	Muerte	3	30,0 / 100
Arte	2	20,0 / 100	Espectro	2	20,0 / 100	Pueblo	2	20,0 / 100
Danza	2	20,0 / 100	Proyección	1	10,0 / 100	No responde	2	20,0 / 100
Invocación	2	20,0 / 100	Imaginación	1	10,0 / 100	Grupo Social	1	10,0 / 100
Poesía	2	20,0 / 100	Cine	1	10,0 / 100	Raza	1	10,0 / 100
Otros	2	20,0 / 100						
Total	34	-	Total	27	-	Total	30	-
Población Muestra (PM): 10			Población Muestra (PM): 10			Población Muestra (PM): 10		

Tabla 39: CS nigromancia, fantasmagoría y genocidio.

El término *nigromancia* posee como palabras prototípicas *invocación* y *espíritus*; a razón de estas surgen léxicos como *magia negra*, *muerto*, *ritual* (danza), y *brujería*. Sumada a dicha red semántica se encuentran expresiones conectadas con el campo artístico (poesía, arte) que se alejan de los prototipos, pues, pese a que la nigromancia se puede rastrear en el arte, este último no pertenece a la idiosincrasia del término. En *fantasmagoría* se individualizan significantes que refieren el tipo de expresión o formato en el que se presenta la denominación base (teatro, Cine), una de las perspectivas teóricas que sostienen el concepto (filosofía), así como las voces ligadas indisolublemente con los arquetipos (ilusión óptica: quimera, fantasma, alucinación, espectro, proyección; teatro). En *Genocidio* a su vez se desarrollan aquellos elementos que sirven como sinónimos relativos de los modelos seleccionados para el término (exterminio: masacre, holocausto, muerte; estirpe: pueblo,

cultura, grupo social, raza). En los tres significantes, el 100% (10) de los estudiantes identifica al menos uno de los ejemplares semánticos o una de sus variantes directas.

Narcisismo			Misticismo			Estereotipo		
Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)
Personalidad	8	88,9 / 100	Misterios	9	100	Prototipo	9	100,0 / 100
Trastorno	6	66,7 / 100	Teoría	8	88,9	Patrón	9	100,0 / 100
Agrandado	3	33,3 / 100	Ritos	3	33,3	Norma Social	3	22,2 / 100
Narciso	3	33,3 / 100	Divinidad	3	33,3	Idea	3	33,3 / 100
Egocentrismo	3	33,3 / 100	Espiritualidad	3	33,3	Cultura	3	33,3 / 100
Vanidad	2	22,2 / 100	Alma	3	33,3	Pensamiento	2	22,2 / 100
Belleza	1	11,1 / 100	Doctrina	2	22,2	Etnocentrismo	2	22,2 / 100
Delirio	1	11,1 / 100	No responde	1	11,1	Concepción	2	22,2 / 100
Enamoramiento	1	11,1 / 100				Subjetividad	1	11,1 / 100
Envidia	1	11,1 / 100				Creencia	1	11,1 / 100
Impotencia	1	11,1 / 100				No responde	1	11,1 / 100
No responde	1	11,1 / 100						
Perfección	1	11,1 / 100						
Superficialidad	1	11,1 / 100						
Mito	1	11,1 / 100						
Total	33	-	Total	32	-	Total	31	-
Población Muestra (PM): 9			Población Muestra (PM): 9			Población Muestra (PM): 9		

Tabla 40: CS narcisismo, misticismo, estereotipo.

El campo que surge del término *narcisismo* está constituido por categorías referentes a los sentires de la persona con dicha perturbación (impotencia, enamoramiento, delirio), a la base literaria desde la que lo retoma la psicología (mito, narciso) y a los prototipos elegidos (personalidad; trastorno: egocentrismo, agrandado, perfección, vanidad, belleza). A diferencia de otros conceptos, en este se localiza una palabra del registro informal (agrandado), lo cual evidencia que, además del carácter continuo de la lengua, el término se anudó al sistema lexical de ciertos estudiantes. En las unidades léxicas *misticismo* y *estereotipo* se detalla que todos los constituyentes tienen una relación directa con alguno de los prototipos *teoría* (doctrina) y *divinidad* (espiritualidad, alma, rito, misterio) para el primero, y *patrón* (prototipo, idea, pensamiento, concepción, creencia) o *cultura* (norma social, etnocentrismo, subjetividad) para el segundo. En suma, se reconoce que en la triada expuesta la totalidad de la población muestra señala al menos uno de las dos designaciones arquetípicas o uno de sus sinónimos relativos.

Utopía			Distopía		
Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)
Mundo ideal	6	50 / 100	Mundo indeseable	10	83,3 / 100
Proyecto	6	50 / 100	Caos	5	41,7 / 100
Ideal	5	41,7 / 100	Mundo imperfecto	4	33,3 / 100
Fantasía	4	33,3 / 100	No responde	3	25 / 100
Sueño	4	33,3 / 100	Desigualdad	3	25 / 100
Deseo	3	25,0 / 100	Problemas sociales	3	25,0 / 100
Irrealidad	2	16,7 / 100	Actualidad	2	16,7 / 100
No responde	2	16,7 / 100	Pobreza	1	8,3 / 100
Otros...	2	16,7 / 100	Muertes	1	8,3 / 100
Felicidad	1	8,3 / 100	Infierno	1	8,3 / 100
Sistema	1	8,3 / 100	Guerra	1	8,3 / 100
Total	36	-	Total	34	-
Población Muestra (PM): 12			Población Muestra (PM): 12		

Tabla 41: CS utopía y distopía.

La cadena cohesiva de *utopía* está conformada por denominaciones en estrecha relación con los prototipos (proyecto: sistema, mundo ideal; ideal: sueño, felicidad) y con rasgos propios del término como su carácter impracticable (irrealidad, fantasía). El 83,3% (10) de los estudiantes identifica alguno de los sinónimos relativos de las palabras clave. En la red léxica de *distopía*, por su parte, se individuán designaciones sinonímicas de la palabra clave (mundo indeseable: mundo imperfecto, infierno) en el 100% (12) de los educandos. Además, se hallan sustantivos que desarrollan rasgos de ese escenario indeseable (caos, desigualdad, problemas sociales, pobreza, muertes, guerra), incluso una que lo compara con la realidad contemporánea.

Surrealismo			Verosimilitud			Ucronía		
Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)	Vocablos	f	% (PM)
Vanguardia	8	66,7 / 100	Verdad	10	83,3 / 100	Historia	12	100 / 100
Imaginación	5	41,7 / 100	Creíble	8	66,7 / 100	Alternativa	6	50 / 100
Irracionalidad	5	41,7 / 100	Apariencia	4	33,3 / 100	Reconstrucción	4	33,3 / 100
Irrealidad	3	25,0 / 100	Realidad	3	25,0 / 100	Hipótesis	3	25,0 / 100
Capacidad	3	25,0 / 100	Coherencia	3	25,0 / 100	Imaginación	3	25,0 / 100
Movimiento	3	25,0 / 100	Composición	2	16,7 / 100	Género Literario	2	33,3 / 100
No responde	1	8,3 / 100	Atributo	2	16,7 / 100	No responde	2	16,7 / 100
Abstracción	1	8,3 / 100	No responde	1	8,3 / 100	Alteración	1	8,3 / 100
Pensamiento	1	8,3 / 100						
Total	30	-	Total	34	-	Total	33	-
Población Muestra (PM): 12			Población Muestra (PM): 12			Población Muestra (PM): 12		

Tabla 42: CS surrealismo, verosimilitud, ucronía.

La voz *surrealismo* deja entrever categorías conectadas con los prototipos (vanguardia: movimiento; irracionalidad: irrealidad, abstracción) y con los procedimientos cognitivos asociados al acto creador (capacidad, pensamiento, imaginación). El 91,7% (11) de los integrantes del grupo logra indicar mínimamente uno de los componentes integrativos de la categoría arquetípica. El término *verosimilitud* por su parte se encuentra constituido por vocablos en relación inmediata con el sistema de significación principal (verdad: realidad; apariencia: creíble) y palabras que indican algún rasgo de las obras artísticas (coherencia, composición, atributo). Finalmente, la expresión *ucronía* alberga hipónimos que concuerdan con los conceptos clave (historia: reconstrucción; alternativa: alteración, hipótesis), y con el *género literario*. En estas dos últimas unidades terminológicas (verosimilitud y ucronía) el 100% de los discentes enunciaron una o más denominaciones prototípicas.

✓ *Definición y uso: tablas cruzadas*

Las siguientes *cross-tabs* evidencian el tratamiento que los estudiantes realizaron de cada uno de los términos. Las convenciones para la lectura se localizan a continuación. La primera categoría del cuadro es la de nombre, allí se establece tanto el uso como la definición que se le asigna al concepto, así, se establece qué cantidad de jóvenes la utilizó correctamente, cuáles fueron los errores que se presentaron y cuántos de ellos no respondieron. En la misma línea se muestra el número de estudiantes que escribieron una *Definición Exacta* (DE), *inexacta* (DI), y *nula* (DN) del vocablo³⁷ o *no responden* (NR), luego se expresa el total de los aspectos evaluados. En cuanto a la segunda categoría, la de adjetivo, se realiza el mismo mecanismo de lectura. En general, estas tablas tienen como principal función la de servir como “materia prima” para la realización de la clasificación según los postulados de Beck, McKeown, y Omanson (1987). Por lo tanto, no se realizará descripción de los datos. Además, la lógica interpretativa es semejante a la seguida en el análisis diagnóstico con los cuadros de convergencia allí expuestos.

³⁷ El proceso de categorización de las definiciones realizadas por los estudiantes en los tres grupos expuestos (DE, DI, DN) se desarrolla en el marco metodológico, en el apartado de *Fase de análisis final, Apropiación léxica*.

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN FATALISMO				Total
		DE	DI	DN	NR	
Nombre	Correcto	7	9	0	1	17
	NR	1	0	1	0	2
	Total	8	9	1	1	19
Adjetivo	Error "Fatalismo"	1	0	0	0	1
	Error "Narcisista"	1	0	0	0	1
	Correcto	5	9	0	0	14
	NR	1	0	1	1	3
	Total	8	9	1	1	19

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN ELEGÍA				Total
		DE	DI	DN	NR	
Nombre	Correcto	11	5	0	1	17
	NR	1	0	1	0	2
	Total	12	5	1	1	19
Adjetivo	Error "Narcisista"	0	1	0	0	1
	Correcto	10	4	0	0	14
	NR	2	0	1	1	4
	Total	12	5	1	1	19

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN NIGROMANCIA		Total
		DE	NR	
Nombre	Correcto	8	0	8
	NR	1	1	2
	Total	9	1	10
Adjetivo	Correcto	7	0	7
	NR	2	1	3
	Total	9	1	10

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN GENOCIDIO		Total
		DE	NR	
Nom.	Correcto	7	0	7
	NR	1	2	3
	Total	8	2	10
Adj.	Correcto	5	2	7
	NR	2	1	3
	Total	7	3	10

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN FANTASMAGORÍA			Total
		DE	DI	DN	
Nom.	Correcto	3	4	0	7
	NR	1	0	2	3
	Total	4	4	2	10
Adj.	Correcto	6	1	0	7
	NR	2	0	1	3
	Total	8	1	1	10

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN NARCISISMO			Total
		DE	DI	NR	
Nom.	Correcto	5	3	1	9
	Total	5	3	1	9
	Adj.	Correcto	5	3	1
	Total	5	3	1	9

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN MISTICISMO		Total
		DE	DI	
Nom.	Correcto	4	2	6
	NR	2	1	3
	Total	6	3	9
Adjetivo	Correcto	5	2	7
	Error "Elegía"	0	1	1
	NR	0	1	1
	Total	5	4	9

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN ESTEREOTIPO			Total
		DE	DI	NR	
Nom.	Correcto	5	3	1	9
	Total	5	3	1	9
Adj.	Error "Narcisista"	0	3	0	3
	Correcto	3	2	0	5
	NR	0	0	1	1
	Correcto	5	3	1	9

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN DISTOPÍA			Total
		DE	DI	DN	
Nombre	Correcto	5	4	1	10
	Error "Utopía"	0	1	0	1
	NR	1	0	0	1
	Total	6	5	1	12
Adjetivo	Error "Utópico"	1	0	0	1
	Correcto	5	4	1	10
	NR	0	1	0	1
	Total	6	5	1	12

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN UTOPIA		Total
		DE	DI	
Nombre	Correcto	6	4	10
	NR	1	1	2
	Total	7	5	12
	Correcto	7	3	10
Adjetivo	Error "Distópico"	0	1	1
	NR	0	1	1
	Total	7	5	12

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN SURREALISMO			Total
		DE	DI	DN	
Nombre	Correcto	6	3	2	11
	NR	0	1	0	1
	Total	6	4	2	12
Adjetivo	Correcto	5	4	1	10
	NR	1	0	1	2
	Total	6	4	2	12

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN VEROSIMILITUD		Total
		DE	DI	
Nombre	Correcto	5	4	9
	NR	2	1	3
	Total	7	5	12
Adjetivo	Correcto	8	2	10
	Error "Ucronía"	0	1	1
	NR	0	1	1
	Total	8	4	12

USO DEL TÉRMINO		DEFINICIÓN UCRONÍA		Total
		DE	DI	
Nombre	Correcto	4	6	10
	NR	1	1	2
	Total	5	7	12
Adjetivo	Correcto	7	3	10
	Error "Verosimilitud"	0	1	1
	NR	0	1	1
	Total	7	5	12

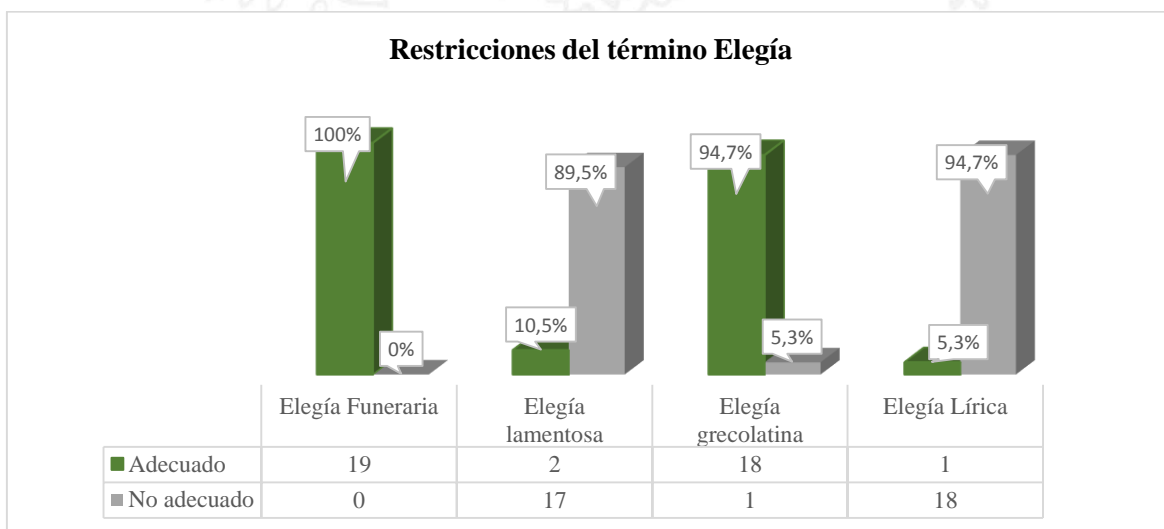
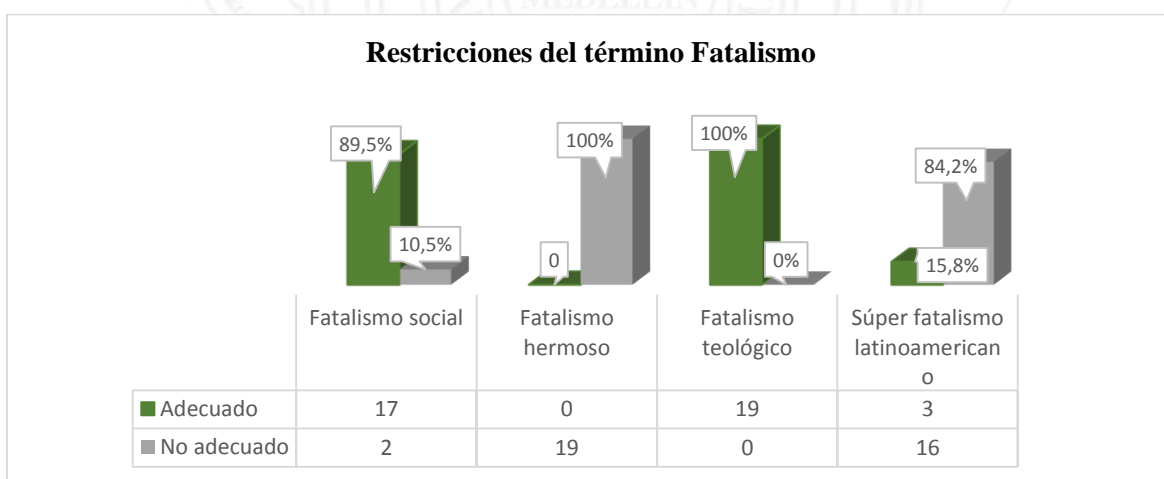
Tabla 43: conglomerado de *crosstabs*

✓ *Restricciones semántico-pragmáticas*

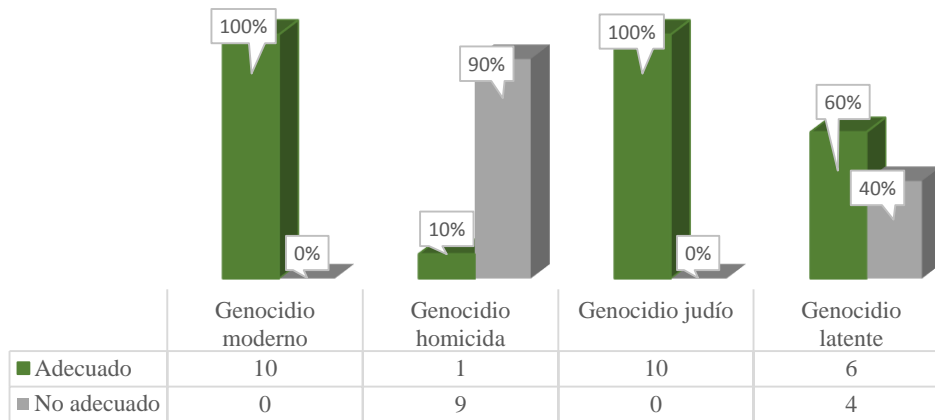
En las gráficas se observa la tabulación de las respuestas dadas por los estudiantes para ciertas combinaciones sintagmáticas escogidas adrede. Se individualizan entonces los grupos de palabras que se señalaron en el instrumento, compuestos por el término y uno o dos adjetivos, así como el número de estudiantes que expresaron la validez del sintagma de acuerdo con el sentido del término (adecuado), indicados en la fila superior y la frecuencia de las

reprobaciones para los mismos (no adecuado), señalados en la fila inferior. Al igual que las tablas cruzadas, este instrumento es funcional para la categorización de los estudiantes. No obstante, dado que se instituye como una herramienta no utilizada con anterioridad, se explicará el primer gráfico y con base en ese deberán realizarse las demás lecturas.

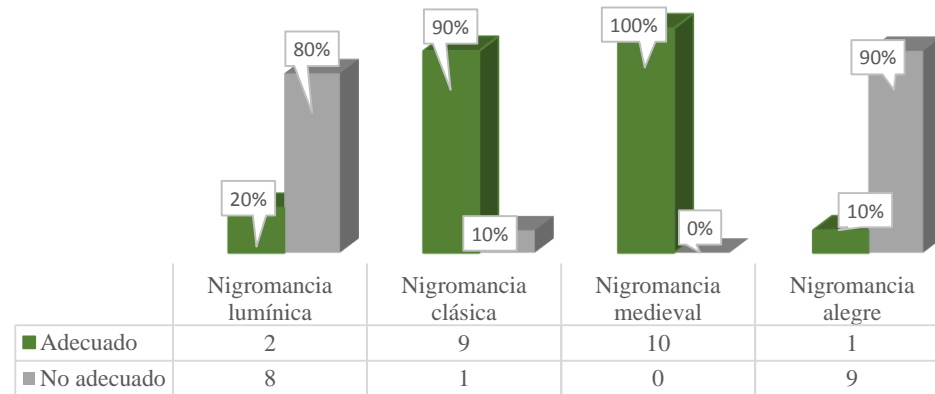
En el término *fatalismo* se encuentra que la mayor parte de la población muestra reconoce que este puede combinarse con palabras que determinan su tipología. Así, se encuentran 17 personas (89,47%) que indican como acertada una colocación con el adjetivo *social* y 19 (100%) su asociación con el vocablo *teológico*. Por su parte, 19 estudiantes (100%) desechan la posibilidad de que la palabra se una con adjetivos que enuncian juicio de valor (belleza, grandeza...) y 16 (84,21%) marcan como inadecuado su uso con “amplificadores” coloquiales como *súper*. En esta unidad terminológica, la generalidad acierta en la respuesta.



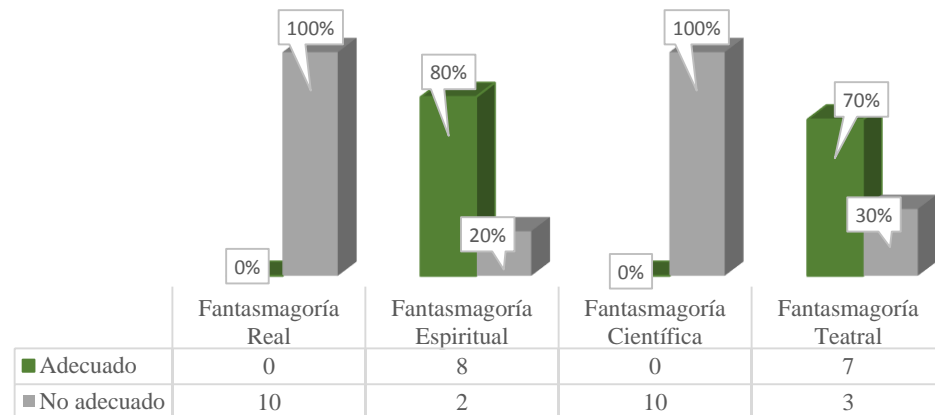
Restricciones del término Genocidio



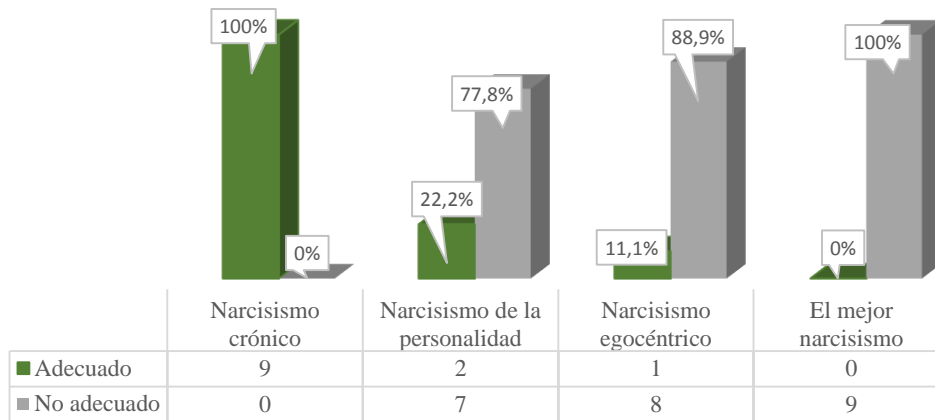
Restricciones del término Nigromancia



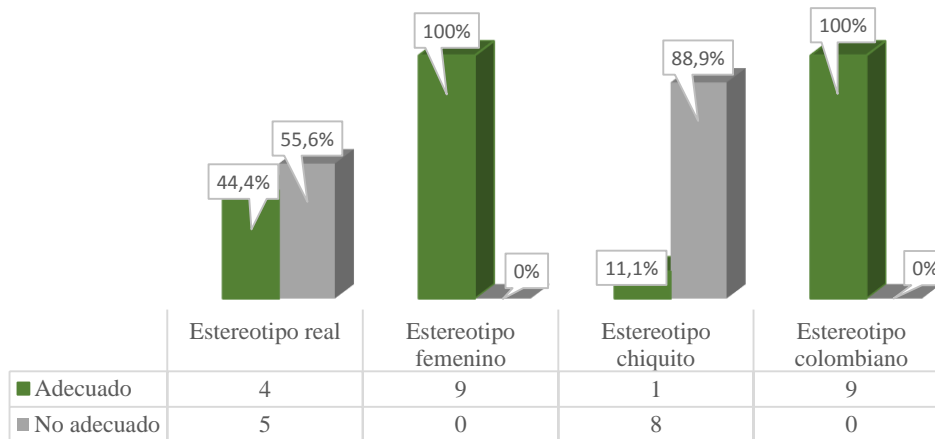
Restricciones del término Fantasmagoría



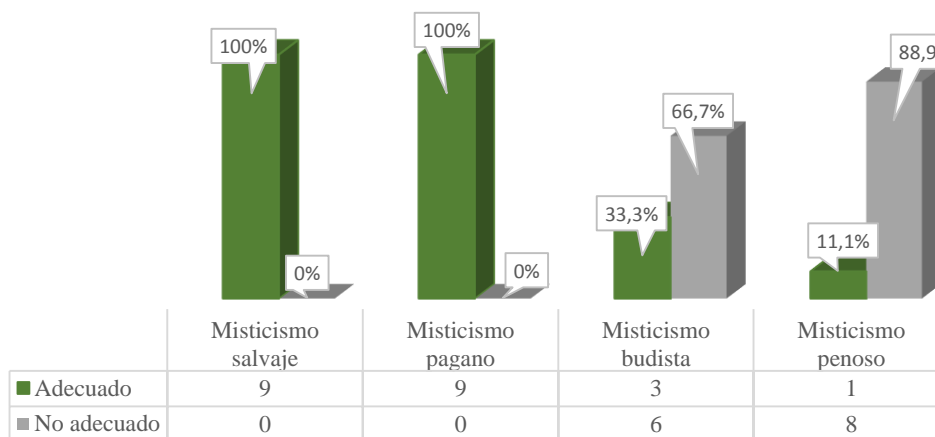
Restricciones del término Narcisismo



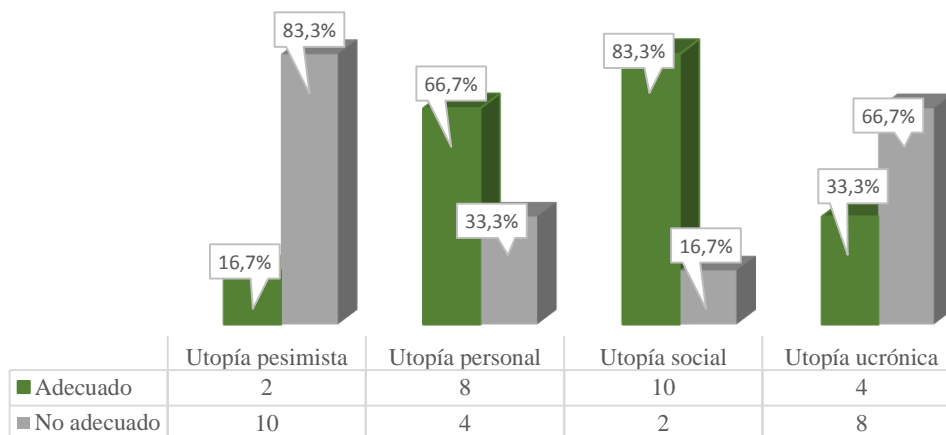
Restricciones del término Estereotipo



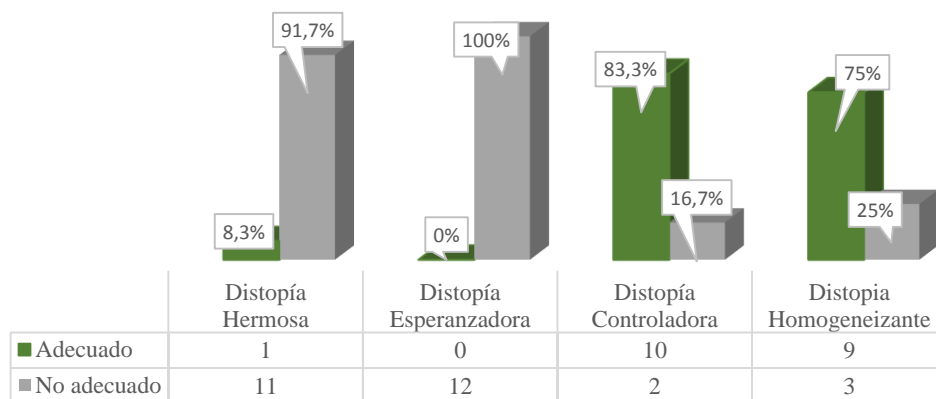
Restricciones del término Misticismo



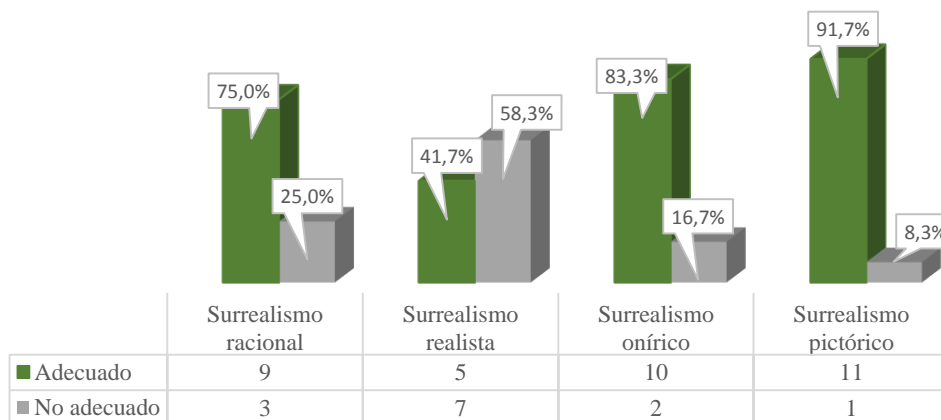
Restricciones del término Utopía

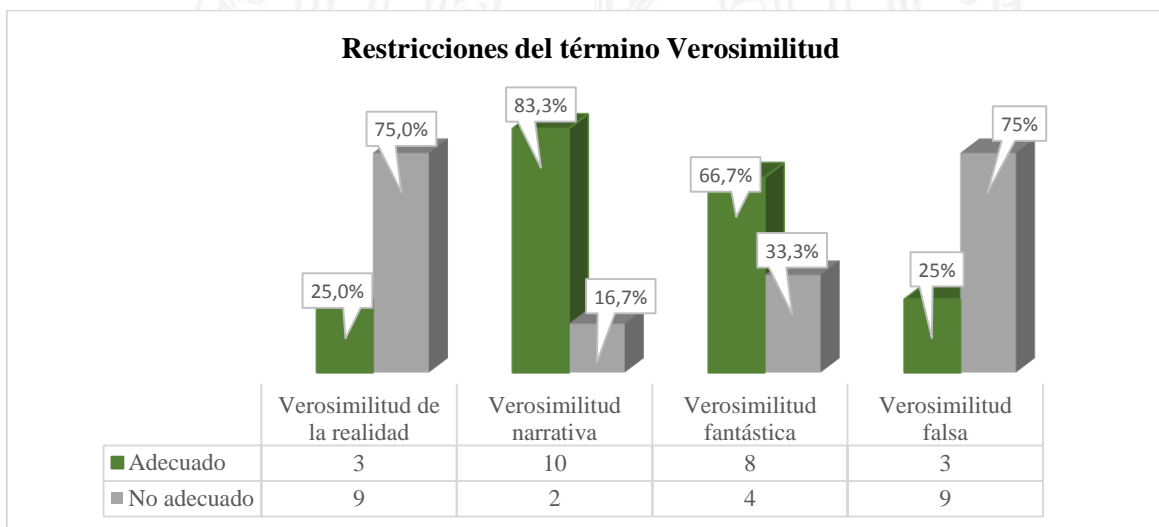
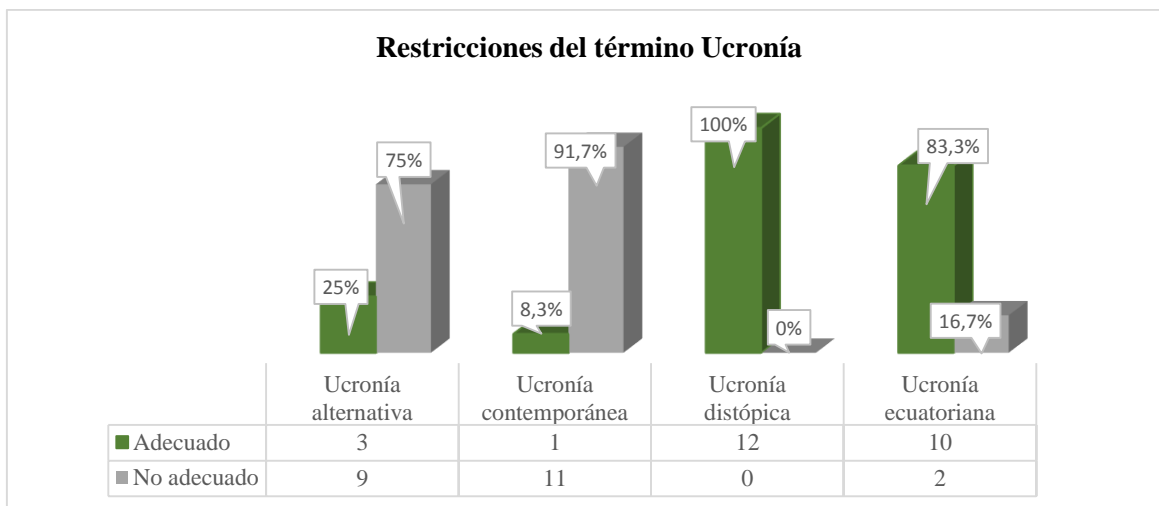


Restricciones del término Distopía



Restricciones del término Surrealismo





Gráfica 6: conglomerado de tablas sobre restricciones de los términos.

En relación con los rasgos semánticos exhibidos en las fichas terminológicas, las respuestas acertadas en cuanto al valor ***adecuado*** son: *fatalismo* social y teológico; *elegía* funeraria y grecolatina; *genocidio* moderno, judío y latente; *nigromancia* clásica y medieval; *fantasmagoría* espiritual y teatral; *narcisismo* crónico; *estereotipo* femenino y colombiano; *misticismo* salvaje, pagano y budista; *utopía* personal, social y ucrónica; *distopía* controladora y homogeneizante; *surrealismo* onírico y pictórico; *ucronía* distópica y ecuatoriana; *verosimilitud* narrativa y fantástica. En la variable *inadecuado* es correcta la selección de las demás combinaciones.

✓ *Triangulación y clasificación según el esquema de Beck, McKeown, y Omanson (1987)*

Después de la tabulación y descripción de los resultados concernientes al uso, definición y restricción de los términos, corresponde la fase de tipificación de los estudiantes según el sistema de conocimiento lexical, tal como se estableció en el marco metodológico. En tanto, se recuerda que dicho cuadro se encuentra dividido en cinco niveles: el primero que alude al conocimiento nulo del significado de una palabra, aunque esta aparezca en un contexto; el segundo que refiere el conocimiento marginal de la expresión según el cual se reconoce algún rasgo del vocablo, pero no su significado; el tercero que apunta al conocimiento específico del significante que está completamente ligado a unos pocos contextos y combinaciones; el cuarto por su parte que representa el conocimiento general, descontextualizado, inexacto pero aproximado al significado de la palabra; y el quinto, finalmente, que constituye el conocimiento amplio y descontextualizado que permite la transposición del concepto y su uso efectivo. Se expone a continuación la tabla que resume la categorización:

Nivel	FAT	ELE	NAR	EST	MIS	NIG	GEN	FAN	DIS	UTO	SUR	VER	UCR
1 (N1)	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0
2 (N2)	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1
3 (N3)	1	2	1	2	2	1	1	1	5	2	4	4	1
4 (N4)	9	5	3	2	2	0	0	4	3	4	2	3	5
5 (N5)	7	11	5	5	4	8	7	3	4	5	5	3	4
Total	19	19	9	9	9	10	10	10	12	12	12	12	12

Tabla 44: clasificación según el esquema de Beck, McKeown, y Omanson (1987).

Nótese que, en general, la gran parte de los estudiantes se encuentra ubicada entre los niveles tres y cinco, ambos inclusive. Al realizar una caracterización pormenorizada de los datos se puede indicar que:

En el término *Fatalismo (FAT)* se halla 1 persona cuyo resultado equivale a 0% en ambos instrumentos (N1); 1 individuo cuyo porcentaje corresponde al 33% (N2), consecuencia del 0% de la tabla cruzada (TC) y el 100% de las restricciones semánticas (RS); 1 sujeto en N3 con el 67% (50% TC, 100% RS); 9 jóvenes en N4 con el 83% (75% TC, 100% RS); y 7 actantes en N5 con el 100% en ambas categorías.

En el vocablo *Elegía (ELE)* 1 discente obtiene 0% en los dos instrumentos (N1); 2 estudiantes consiguen un 67% (50% TC, 100% RS) y se colocan en el nivel tres (N3); 5 aprendices alcanzan la cuarta clase (N4) con el 83% (75% TC, 100% RS); y 11 educandos logran el 100% correspondiente al grado de conocimiento más alto.

En el significativo *Narcisismo (NAR)* se identifica 1 persona cuyo 67% (100% TC, 0% RS) lo ubica en el tercer nivel (N3); 3 individuos que se posicionan en el N4 con el 83% (75% TC y 100% RS); y 5 sujetos tipificados en el N5 con el 100%.

En el término *Estereotipo (EST)* 1 discente obtiene 50% (75% TC, 0% RS) y 1 estudiante alcanza el 67% (50% TC, 100 RS) situándose ambos en el nivel tres de comprensión léxica; 2 aprendices logran además el 83% de exactitud (N4) con un 75% en las *Tablas cruzadas (TC)* y un 100% en las *Restricciones semánticas (RS)*; 5 educandos finalmente encabezan la escala con el 100% en ambos instrumentos (N5).

En el vocablo *Misticismo* se halla 1 persona cuyo resultado del 33% (50% TC, 0% RS) lo sitúa en el nivel dos (N2); 2 individuos cuyo porcentaje corresponde al 67% (N3), efecto del 50% de la tabla cruzada (TC) y el 100% de las restricciones semánticas (RS); 2 sujetos en N4 con el 83% (75% TC, 100% RS); y 4 jóvenes en N5 con el 100% en ambas categorías.

En el significativo *Nigromancia (NIG)* 1 discente obtiene 0% en ambos instrumentos (N1); 1 estudiante consigue un 67% (50% TC, 100% RS) y se sitúa en nivel tres (N3); mientras tanto, 8 aprendices alcanzan el 100% (N5).

En el término *Genocidio (GEN)* se identifica 1 persona cuyo 0% lo ubica en el nivel de conocimiento nulo (N1); 1 individuo que se posiciona en el N2 con el 33% (0% TC y 100% RS); 1 joven cuyo 67% (50% TC, 100% RS) lo coloca en N3; y 7 sujetos tipificados en el N5 con el 100%.

En el vocablo *Fantasmagoría (FAN)* 1 discente obtiene el 0% (N1); 1 aprendiz logra el 33% de exactitud (N2) con un 0% en las *Tablas cruzadas (TC)* y un 100% en las *Restricciones semánticas (RS)*; 1 educando se ubica en el nivel tres (N3) con el 67% (50% TC, 100% RS); y finalmente 3 estudiantes encabezan la escala con el 100% en ambos instrumentos.

En el significante *Distopía (DIS)* se encuentran 5 sujetos con un nivel de conocimiento restringido (N3): 3 con el 67% (50% TC, 100% RS y 100% TC, 0% RS), y 2 con el 50% (25% TC, 100% RS y 75% TC, 0% RS); 3 jóvenes en N4 con el 83% (75% TC, 100% RS); y 4 personas en N5 con el 100% en ambas categorías.

En el término *Utopía (UTO)* 1 discente obtiene 17% (25% TC, 0% RD) como resultado de los dos instrumentos (N1); 2 estudiantes consiguen un 67% (50% TC, 100% RS y 100% TC, 0%) y se colocan en nivel tres (N3); 4 aprendices alcanzan la cuarta clase (N4) con el 83% (75% TC, 100% RS); y 5 educandos logran el 100% correspondiente al grado de conocimiento más alto.

En el vocablo *Surrealismo (SUR)* se puede encontrar que 1 persona obtiene dentro de su valoración un 17% (25% TC, 0% RS), hecho que lo encuadra en el nivel uno; mientras tanto, 3 individuos llegan al 67% (2: 50% TC, 100% RS y 1: 100% TC, 0% RS) y 1 joven alcanza el 50% (75% TC, 0% RC), lo cual hace que se dispongan en el nivel tres; 2 actantes a su vez logran el 83% (75% TC, 100% RS) para el N4; y 5 aprendientes ostentan el conocimiento descontextualizado, global y exacto propio del N5.

En el significante *verosimilitud (VER)* se identifica 1 estudiante cuyo 33% (0% TC, 100% RD) lo ubica en el nivel de conocimiento marginal (N2); 5 discentes que se posicionan en el N3 con el 67% (0% TC y 100% RS) para cuatro personas y el 50% para 1 (75% TC, 0% RS); 3 educandos cuyo 83% (75% TC, 100% RS) los colocan en N4; y 3 aprendices tipificados con el 100% en el N5.

En el término *Ucronía (UCR)* se halla 1 individuo, cuyo porcentaje corresponde al 33% (N2), resultado del 0% de la tabla cruzada (TC) y el 100% de las restricciones semánticas (RS); 2 sujetos en N3: 1 con el 67% (50% TC, 100% RS) y el otro con el 50% (75% TC, 0% RS); 5 jóvenes en N4 con el 83% (75% TC, 100% RS); y 4 personas en N5 con el 100% en ambas categorías.

Finalmente, es menester mencionar que para los fines u objetivos de la investigación los resultados se juzgan satisfactorios, pues, el ensanchamiento funcional en términos semánticos alcanza primordialmente graduaciones relacionadas con el conocimiento exacto,

inexacto y contextual de los conceptos. Si bien se localizan integrantes de la población muestra con un saber nulo o marginal respecto de los significados y usos, en general, son los mismos individuos (1 para los campos semánticos de *Amor* y de *Fantasía*, y 2 para el de *Terror* y *muerte*) los que obtuvieron estos resultados. Por lo tanto, la mayor parte de los datos *desfavorables* se constituyen como *accidentes (fenómenos)* y no como *constantes*.

5.3.2.2. Nivel morfológico

A continuación se encuentra la tabla que expone los datos relacionados con los aciertos y las dificultades que mostraron los estudiantes a la hora de adjetivar los términos trabajados.

FATALISMO	ELEGÍA	NARCISISMO	ESTEREOTIPO	MISTICISMO
Fatalista (19)	Elegíaco (17) Elejiaco (2)	Narcista (7) Narcista (2)	Estereotipado (8) Estereotípico (1)	Misticista (9)
DISTOPIA	UTOPIA	SURREALISMO	VEROSIMILITUD	UCRONIA
Distópico (10) Histópico (1) NR. (1)	Utópico (10) Otópico (1) Autópico (1)	Surrealista (12)	Verosímil (11) Berosímil (1)	Ucrónico (11) NR. (1)
	NIGROMANCIA	GENOCIDIO	FANTASMAGORIA	
	Nigromántico (5) Nigromante (5)	Genocida (9) NR. (1)	Fantasmagórico (8) Fastasmático (2)	

Tabla 46: adjetivaciones de los términos.

En cuanto al término *fatalismo*, se observa que la totalidad de los estudiantes que lo abordaron lo derivan acertadamente. Por su parte, en el término *elegía* se individúa un número reducido de estudiantes que presenta dificultades a nivel ortográfico, esto es, que escribe la palabra con **J** en vez de **G**. Para el caso de *narcista* se evidencia confusión estructural con los vocablos nazismo y nazista (situación latente durante la intervención pedagógica), además, se observa un fenómeno de síncope, ya que se produce la pérdida de una sílaba en medio de la palabra. Con respecto al término *estereotipo*, se observa que la mayoría de los estudiantes muestran claridad en la adjetivación, el único error que se observa tiene que ver con la confusión de *estereotipado* con *estereotípico*, este último, adjetivo que según la RAE alude a la estereotipia, es decir, movimientos, voces o posturas repetitivas propias de personas con trastornos mentales. El término misticismo no muestra dificultades en la derivación.

En el campo de *fantasía e irrealidad*, se presentan anomalías en la escritura adjetivada de la mayoría de los términos, salvo en los vocablos *surrealista* y *ucronía*. Así, para el caso de *distópico*, se observa una errata en la escritura del grafema inicial de la palabra ya que la **D** es cambiada por **H**. Este mismo fenómeno se evidencia en la derivación de *utopía*, pues un estudiante, en vez utilizar la **U**, hace uso de la **O** al inicio de la derivación; para este mismo término hubo también quien antepusiera una **A** al lexema.

Por su parte, en los tres términos que el campo de *terror y muerte* no comparte con el de *amor y romance* (se recuerda que ambos campos trabajaron elegía y fatalismo), se presenta, en primer lugar, una confusión significativa con respecto a la categoría gramatical. Lo anterior dado a que, en vez de escribir nigromántico, la mitad del grupo propone el sustantivo nigromante, que para el caso del vocablo en cuestión, sería aquél que ejerce la nigromancia. En segundo lugar, se evidencia confusión a nivel semántico ya que hay estudiantes que circunscriben lo *fantasmagórico* a lo fantasmal, por tanto, hacen la derivación con respecto a este último. Además, vale anotar que dicha confusión se debe sobre todo a que los estudiantes ya conocen la palabra fantasmal y, por ende, eliminan ciertos valores propios del concepto trabajado, olvidando que, pese a que ambos términos aluden etimológicamente a espectros, el morfema ágora atribuye otros sentidos.

5.3.2.3. Plano “prescriptivo”

✓ Norma sociolingüística (registro)

Las tabulaciones sucesivas conglomeran las respuestas dadas por los estudiantes a diversas situaciones comunicativas. Estos indican la adecuabilidad de los términos en los contextos elegidos (anexo 2). La descripción de los datos más relevantes se realiza con base en el tipo de lenguaje especializado definido en la ficha terminológica (sectorial o técnico-científico) y la pertinencia de las respuestas.

SITUACIÓN	Fatalismo		Elegía		Narcisismo		Misticismo		Estereotipo	
	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
Cotidianidad	1 5,3%	18 94,7%	1 5,3%	18 94,7%	6 66,7%	3 33,3%	1 11,1%	8 88,9%	8 88,9%	1 11,1%

Académica (oral)	19 100%	0 0%	19 100%	0 0%	9 100%	0 0%	9 100%	0 0%	9 100%	0 0%
Formal (museo)	19 100%	0 0%	19 100%	0 0%	9 100%	0 0%	6 66,7%	3 33,3%	7 77,8%	2 22,2%
Informal (Familiar)	2 10,5%	17 89,5%	0 0%	19 100%	0 0%	9 100%	2 22,2%	7 77,8%	7 77,8%	2 22,2%
Con niños (escuela)	0 0%	19 100%	0 0%	19 100%	1 11,1%	8 88,9%	4 44,4%	5 55,6%	6 66,7%	3 33,3%
Académica (escrita)	19 100%	0 0%	19 100%	0 0%	9 100%	0 0%	9 100%	0 0%	9 100%	0 0%

Tabla 47: Registro, campo semántico Amor y Romance.

En los términos compartidos por los campos *Amor* y *Terror* se puede encontrar que tanto para *fatalismo* como para *elegía* un número representativo de estudiantes reconoce como adecuado el uso de estos en contextos académicos y formales. Esto se halla en consonancia con la categorización que se realiza de los vocablos en el análisis terminológico, pues, estos se valoran como componentes del *lenguaje técnico-científico* y por tanto tienden a una carente versatilidad. Por su parte, en los significantes propios de la red léxica *Amor y romance* se observa que para los tres conceptos restantes *narcisismo*, *misticismo* y *estereotipo* los estudiantes privilegian su uso en contextos elaborados. No obstante, 6 educandos (66,7%) consideran que la denominación *narcisismo (narcisista)* puede emplearse en situaciones cotidianas, teniendo en cuenta criterios de exclusión diastrática como la edad. Lo mismo sucede con *estereotipo*, 8 individuos (88,9%) creen que este tiene cabida en un contexto cotidiano y 7 (77,8) suponen que además puede utilizarse en situaciones familiares. Aun con la diferencia numérica presente en cada género discursivo, se concluye que gran parte de la población (el mínimo está en 55,6%) concuerda en sus respuestas con el carácter *sectorial* de narcisismo y de estereotipo, además de acertar en al aspecto *técnico-científico* del misticismo.

SITUACIÓN	Nigromancia		Fantasmagoría		Genocidio	
	A	NA	A	NA	A	NA
Cotidianidad	8 80%	2 20%	0 0%	10 100%	10 100%	0 0%
Académica (oral)	10 100%	0 0%	10 100%	0 0%	10 100%	0 0%
Formal (museo)	10 100%	0 0%	10 100%	0 0%	10 100%	0 0%
Familiar	0 0%	10 100%	0 0%	10 100%	9 90%	1 10%
Con niños (escuela)	0 0%	10 100%	3 30%	7 70%	7 70%	3 30%
Académica (escrita)	10 100%	0 0%	10 100%	0 0%	10 100%	0 0%

Tabla 48: Registro, campo semántico Terror y muerte.

Los aprendices de la red léxica intitulada *Terror y muerte* reconocen que los términos *nigromancia* y *genocidio* están inclinados hacia el lenguaje sectorial. No obstante, dentro del continuum, estos sostienen que existe una mayor versatilidad en el segundo concepto. Así, indican como adecuado el uso de estos en todos los contextos académicos (10; 100%) y durante una eventual conversación en la cotidianidad (8; 80%, 10; 100% respectivamente). Consideran además que es inadecuada la aplicación del vocablo *nigromancia* en un discurso familiar o con *tenores* infantiles. Conciben como aceptable, en cambio, el uso de *genocidio* en todas las situaciones informales, teniendo en cuenta siempre asuntos de forma. Finalmente, *fantasmagoría* se cree pertinente, de manera mayoritaria, solo en los géneros secundarios. Hecho que se ajusta a su carácter *técnico-científico*.

SITUACIÓN	Utopía		Distopía		Surrealismo		Verosimilitud		Ucronía	
	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
Cotidianidad	8 66,7%	4 33,3%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%
Académica (oral)	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%
Formal (museo)	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%
Familiar	2 16,7%	10 83,3%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	1 8,3%	11 91,7%
Con niños (escuela)	4 33,3%	8 66,7%	0 0%	12 100%	1 8,3%	11 91,7%	0 0%	12 100%	2 16,7%	10 83,3%
Académica (escrita)	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%	12 100%	0 0%

Tabla 49: Registro, campo semántico Fantasía e irrealidad.

En la misma línea de sentido, la cadena cohesiva de *Fantasía e irrealidad* revela que para los discentes el vocablo *utopía* puede ser empleado en todos los contextos formales, académicos (12; 100%), e incluso en la cotidianidad (8; 66,7%). Estos sostienen además que en situaciones familiares (10; 83,3%) y con niños de poca edad (8; 66,7%) no es adecuado emplear el término. Tal valoración concuerda con el tipo de lenguaje al que pertenece el vocablo en cuestión, ya que aquel se tipifica dentro del campo *sectorial*. Estos resultados dejan entrever que, si bien los *linguaggi settoriali* tienen una mayor flexibilidad funcional en los diversos registros, esto no implica que sean aptos para todas las situaciones comunicativas. Por su parte, se recuerda que, al contrario del anterior, los términos *distopía*, *ucronía*, *surrealismo* y *verosimilitud* pertenecen a la categoría de *linguaggi técnico-scientifici*, por ende, sus estructuras rígidas y cerradas permiten usos restringidos. Dicho

planteamiento es reconocido por la generalidad de los estudiantes, quienes, para los tres términos referidos marcan prevalentemente como adecuados los géneros discursivos complejos.

✓ *Norma ortográfica*

En cuanto al dominio de la norma ortográfica, la presente tabla evidencia la manera en que los estudiantes escribieron cada uno de los términos trabajados.

FATALISMO	ELEGÍA	NARCISISMO	ESTEREOTIPO	MISTICISMO
Fatalismo (19)	Elegía (10) Elegia (8) Elejía (1)	Narcisismo (6) Narcismo (2) Narcicismo (1)	Estereotipo (9)	Misticismo (9)
DISTOPIA	UTOPIA	SURREALISMO	VEROSIMILITUD	UCRONIA
Distopía (7) Distopia (4) Histopia (1)	Utopía (6) Utopia (5) Otopia (1)	Surrealismo (9) Su realismo (1) Subrealismo (2)	Verosimilitud (11) Berosimilitud (1)	Ucronía (8) Ucronia (4)
	NIGROMANCIA	GENOCIDIO	FANTASMAGORIA	
	Nigromancia (9) Nigromansia (1)	Genocidio (6) Genosidio (4)	Fantasmagoría (5) Fantasmagoria (5)	

Tabla 50: ortografía y cacografía en los términos.

En el campo de *Amor y Romance*, se observan errores en la escritura de los vocablos *elegía* y *narcisismo* puesto que hay confusión entre los grafemas **G -J**, **C -S**, y en dos casos, cuando se alude al término *narcisismo*, se presenta el fenómeno de síncope, esto es, hay pérdida de una sílaba en medio de la palabra. Estos errores son ampliamente conocidos en el contexto escolar pues tienen que ver con la dificultad que generan ciertos grafemas sin distinción en su forma fonológica. Por lo tanto, la correcta pronunciación que hacen los jóvenes de una palabra no es garantía de que la plasmen de forma acertada.

Este fenómeno se presenta también en el campo de *Terror y muerte*, las palabras *elegía* y *nigromancia* se tornan algo complejas por la no distinción entre los grafemas ya mencionados. A esto debe sumarse la dificultad en cuanto al uso del acento ortográfico.

Por su parte, en el campo de *Fantasía e Irrealidad*, el asunto del manejo de las tildes se agudiza, pues no hay un conocimiento claro de las normas para utilizarlas o no existe una experiencia lectora que permita identificar si a una palabra se le debe marcar este signo. Los

vocablos que se prestan para esta confusión son *utopía*, *distopía* y *ucronía*. Además de esto, se manifiestan inconvenientes con el uso de los morfemas iniciales en los vocablos anteriores y en *surrealismo*. Se nota asimismo confusión entre los grafemas **B** y **V** para la palabra *verosimilitud*.

5.3.3. Participación discursiva

La participación social no se circunscribe a un asunto cívico; aunque esta pueda entenderse como “la interacción de unos individuos con otros en situaciones y procesos más o menos estructurados, y que desarrollan una actividad con fines significativos dentro del sistema social” (Alaminos, Francés, Y Santacreu, 2005); también connota la capacidad y el acceso de los sujetos a diferentes esferas sociales, diversos géneros discursivos y disímiles contextos comunicativos que son relevantes para la formación de la persona.

Vista así, la participación involucra más que una cuestión desiderativa elementos de orden lingüístico, cultural, educativo, ideológico, etcétera. Estos aspectos permiten u obstaculizan el desenvolvimiento de los individuos en su comunidad de habla, pues, son esenciales para la adaptación de sus discursos a razón de las *normas sociales y lingüísticas* vigentes en cada sistema. Bajo esta perspectiva se exponen en los trazos siguientes los resultados derivados de las lecturas y las exposiciones respectivamente.

En el campo *Fantasia e irrealidad*, las preguntas 1 y 2 están relacionadas con la reconstrucción del sentido del término *distopía*, a partir de la idea del “yo” en este género literario, en la primera, y la exposición de los mecanismos de control, en la segunda. Esto exige una recuperación por parte del estudiante de las características del término en cuestión y la construcción analógica de las respuestas. Ante las mismas, 3 estudiantes (25%) proponen explicaciones y mecanismos coherentes con los ideales distópicos, lo que demuestra en últimas la comprensión inferencial del significado del vocablo. Por otro lado, 4 jóvenes (33.3%), responden a ambos interrogantes con el significado enciclopédico del término, lo que evidencia dificultades en las competencias de lectura inferencial y crítica. 5 jóvenes (41.7%) no dan respuesta a las preguntas.

En el tercer punto, se evidencia que 5 estudiantes (41.7%) proporcionan respuestas acordes con el interrogante y el contexto dado para los términos, identificación que, sumada al conocimiento conceptual de estos, expone una comprensión inferencial de los mismos. Al respecto 2 estudiantes (16.7%) brindan contestaciones que no dialogan con los requerimientos del punto y 5 educandos (41.7%), no responden al interrogante.

Por su parte, en el cuarto punto se les pide a los estudiantes formular ideas sobre las implicaciones de la no existencia de determinado concepto. En las respuestas se observa que 3 estudiantes (25.0%) exponen reflexiones acordes con el término propuesto para el ejercicio, 4 jóvenes (33.3%) no comprenden el sentido de la instrucción dada y 5 (41.7) no se pronuncian al respecto.

En el quinto punto se evidencian dificultades en tanto la mayoría de los estudiantes no logra hacer una asociación de las ideas expuestas con los términos específicos ya que lo que se les pide a los educandos es explicar enunciados a la luz de los términos trabajados. Lo anterior permite inferir que al concepto no estar presente de manera explícita en el enunciado, se presentan dificultades para establecer relaciones con los sentidos y lógicas que estos proponen. Así, 2 estudiantes (16.7%) son los que muestran comprender los sentidos e ideas relacionadas a los vocablos sin la necesidad de la alusión directa a los mismos y 5 (41.7%) los que presentan confusiones significativas, forzadas, al tratar de poner a dialogar la información brindada con los términos propuestos. 5 (41.7%) no dan respuesta alguna.

En lo que concierne a la primera pregunta del campo semántico *Amor y romance*, al indagar por el concepto antagónico (fatalismo) a un enunciado específico que alude al carácter retroactivo y voluntario de los sujetos, 6 de los estudiantes (66,7%) yerran y mencionan otro término. La confusión radica en que los educandos realizan una lectura literal más que inferencial. Estos se dejan llevar por la aparición de otro vocablo en el párrafo (anexo 2) y no se centran en el contenido semántico del aparte. Por otro lado, 3 discentes (33,3%) responden adecuadamente a esta pregunta de selección múltiple. En cuanto al segundo

interrogante del instrumento, la totalidad del grupo logra identificar la tesis del texto. La cual se encuentra parafraseada de manera explícita dentro del mismo.

Respecto del tercer punto del instrumento, el 77,8% de los sujetos (7) es capaz de explicar el enunciado que allí se plantea. Una de las respuestas más cercanas al significado del fragmento propuesto postula que “a pesar de que se considera al narcisismo y al fatalismo como partes de la problemática actual, la sociedad incita a alimentar estas conductas, pues la religión por todos lados nos dice que ‘Dios’ ya tiene todo preparado para nosotros, quitándonos la posibilidad de actuar por nosotros mismos. Además, la sociedad superficial nos lleva a estar tan enfocados en la vanidad y la atención a sí mismos que nos olvidamos de lo verdaderamente importante, nos quedamos en la superficialidad y perdemos la capacidad de actuar” (Estudiante X). Pese a ciertos errores de gramaticalidad y a algunas faltas de adecuación, en el texto escrito por el aprendiz se evidencia la comprensión de los términos. Por su parte, 22,2% de los individuos (2) no se expresa frente al interrogante y el 11,1 (1) responde de manera incongruente.

El cuarto punto, que se centra en el “reemplazo” de una expresión por uno de los términos vistos en clase (Narcisistas) recibe una respuesta correcta por parte del 55,6% de los alumnos (5); 22,2% de los individuos señala inexactamente a fatalismo como la opción indicada; 11,1% (1) no responde y 11,1% (1) no lee adecuadamente las instrucciones, por lo cual responde erradamente.

El quinto y último interrogante, que indaga por una comprensión global del escrito y busca que los estudiantes expliquen por qué se le atribuye el concepto de texto argumentativo elegíaco a la lectura propuesta, deja entrever que la mitad del grupo (5; 55,6%) se aproxima adecuadamente al término elegía y logra extraer su significado en la mayoría de los contextos. 22,2% destaca ciertos rasgos atinentes al carácter de lamentación propio del documento, mientras que otro 22,2% se abstiene de dar una respuesta.

Por su parte, en el campo de *terror y muerte* se observa que los estudiantes poseen un conocimiento parcial de los términos puesto que responden correctamente cuando se les interroga de manera directa por cada uno de estos, pero, en el momento de relacionar dicha definición o concepto con una temática diferente algunos jóvenes, dudan, se equivocan o eligen no contestar.

En este sentido, a la primera pregunta de selección múltiple, que indaga por uno de los vocablos que se encuentra implícito en la lectura, 9 de 10 estudiantes (90%) contestan de forma no adecuada debido a que no hay una comprensión total de la información contenida en el párrafo por el que se pregunta. Esto entra en consonancia con los campos anteriores, puesto que el resultado encuentra su origen no en el dominio semántico de la palabra sino en el nivel de lectura que han desarrollado los jóvenes, un elemento que no se tuvo como prioritario dentro del trabajo propuesto y que en últimas terminó influenciando todas las respuestas.

Los dos interrogantes siguientes son contestados de modo apropiado por 7 estudiantes (70%). Es importante mencionar que el primero de estos apunta a un nivel inferencial de lectura puesto que pide explicar el sentido de una frase específica y que, el segundo, plantea una pregunta explícita sobre la definición de uno de los términos abordados. En cuanto a la pregunta final, que indaga por el reconocimiento de las unidades terminológicas en el texto, 5 estudiantes (50%) la solucionan sin ningún problema, 4 (40%) responden de forma incompleta y 1 (10%) no contesta.

Analizando los datos anteriores, debe mencionarse que un elemento que no se tuvo en cuenta lo suficiente fue el referido a los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, por lo tanto, la comprensión y manejo de los términos en los textos escritos, proporcionados en los instrumentos finales, se vieron afectados. De esto puede inferirse que el conocimiento del término no es suficiente para usarlo, extrapolarlo y comprenderlo, particularmente en los discursos fijados por la escritura, pues es necesario que el estudiante comprenda los sentidos

y relaciones que el vocablo en cuestión tiene y establece con el contexto en el que se encuentra.

Así pues, los resultados permiten afirmar que el trabajo sobre los diferentes niveles de comprensión lectora es decisivo para la participación activa de los estudiantes en la lectura de diferentes textos o discursos. Cada escrito exige disposiciones y grados de atención diferentes, por tanto, sólo a través del manejo de las habilidades y procesos que exige cada nivel de lectura, el estudiante podrá hacer un análisis justo de los textos, es decir, identificar los elementos necesarios o requeridos, tener los conocimientos enciclopédicos precisos para llenar vacíos, atribuir significados y establecer relaciones.

En un sentido más estricto, Jurado Valencia (1999) divide la lectura en tres subprocesos: lectura de nivel literal o primario, lectura de carácter inferencial y lectura de carácter crítico intertextual (competencia para establecer relaciones y diferencias, para valorar y lanzar juicios rigurosos respecto del texto). Así pues, si leer es comprender, se ve necesario establecer cómo debe entenderse dicha representación lingüística. Comprender es describir, interpretar, analizar, explicar, inferir, comentar, criticar, asociar, entre otros. En su estado más primitivo conlleva necesariamente procesos psicológicos como la atención selectiva, discriminación perceptiva, memoria inmediata, y la linealidad. En una etapa superior implica además de las anteriores, cuestiones como la síntesis, las conexiones intertextuales, intratextuales e intertextuales, el acceso al léxico y el análisis secuencial. Bien lo diría Antonio Vallés (2005) la comprensión de un texto se juega entre variables como el nivel de competencia decodificadora del lector, el nivel de conocimientos previos, las capacidades cognitivas, la competencia lingüística del sujeto, el grado de interés, las condiciones psicofísicas de la situación lectora.

De igual forma, otro factor que no escapa de toda dinámica o proceso escolar es el que tiene que ver con la predisposición frente a ciertas actividades o frente al acto mismo de leer puesto que puede generar resultados que en ocasiones no corresponden con el nivel de apropiación que tienen los estudiantes sobre algún tema. Esto es, en ciertos momentos, los nervios, la

falta de curiosidad, el desinterés que genera la temática del texto o la apatía *per se* que causa la escuela, puede ocasionar procesos de desvinculación entre el conocimiento y el sujeto que aprende.

En consecuencia, la actual reflexión podría encontrar un rumbo en donde las causas de lo anterior sean atribuidas únicamente a un factor endógeno que opera en los estudiantes y por tanto concluir que es algo inabarcable e inmodificable por parte de un otro ajeno al ser de esos individuos. Sin embargo, lo que se propone en este apartado específico es entender la variedad de eventos que pueden confluir para que dichos fenómenos tengan lugar.

Así, lo primero que debe plantearse es una reflexión por el momento histórico que llevamos a cabo, pues este trae consigo unos modos propios de existencia en donde, en la mayoría de los casos, los sujetos no son propiamente críticos ni conscientes de su devenir. ¿Qué relación puede tener esto con asuntos como el desinterés o la apatía? Santiago Castro Gómez (2009), opina que, en las sociedades de control como las nuestras, las técnicas de gobierno “son muy diferentes a las técnicas hegemónicas en las sociedades de soberanía o en las sociedades disciplinarias, porque aquí ya no opera primariamente el castigo o el adiestramiento del cuerpo, sino la modulación de los afectos, sensaciones y deseos” (p. 23). ¿Cuáles afectos, sensaciones y deseos se propagan en la actualidad? Los jóvenes contemporáneos, además de enfrentarse a procesos críticos pero propios como la pubertad con toda su rebeldía, son sobreestimulados de manera constante por la publicidad, las redes sociales o la televisión, creando en estos subjetividades blandas, pasajeras, enfermizas, depresivas e inconformes con su ser. Podría plantearse entonces que la escuela debe funcionar como un mecanismo anti-hegemónico que dé herramientas a sus estudiantes para que al recibir los discursos imperantes sean lo suficientemente autónomos para acogerlos a darles la espalda, pero ¿qué pasa cuando esta se constituye como un ente garante de dichas dinámicas? Al respecto, Anne- Marie Chartier (2004) concluye que:

Al volverse utilitaria, la escuela invita a los alumnos a ser únicamente realistas o incluso cínicos; por ejemplo, a calcular su esfuerzo escolar en función de lo que puede “proporcionarles” cierta disciplina

en los exámenes. La realidad social se convierte en ley, pero ya no en virtud. Por ello en todas las enseñanzas escolares podemos descubrir la línea de fractura que separa las disciplinas gratuitas de las disciplinas rentables, aquellas que no plantean la cuestión del sentido” (p. 77).

Ahora bien, en cuanto a las exposiciones, hay que destacar que pese a las emociones que se hacen presente en las puestas en escena que implican la oralidad, se evidencia por parte de los estudiantes un dominio semántico y relacional de los términos. Lo anterior dado que ponen a dialogar de manera coherente las obras o textos seleccionados con los vocablos trabajados, haciendo que ambos elementos creen la significación.

Así mismo, se observa que el conocimiento de los términos permite a los estudiantes comprender elementos, obras o expresiones con las que tienen cercanía pero que no sabían clasificar o caracterizar, tales como series, libros, canciones y películas. También, posibilita que algunos de estos involucren su capacidad creativa al componer poemas en donde la escritura adquiere rasgos de uno de los términos estudiados, que para el caso específico de los campos *Amor y romance* y *Terror y Muerte*, por ejemplo, se traduce en una prosa elegíaca. En esta medida, el conocimiento de los vocablos no sólo otorga al estudiante una palabra que se suma a su repertorio léxico, sino que además lo dota de significados, construcciones y relaciones nuevas que le permiten dar mayor claridad, argumentación y extensión a sus ideas o discursos.

En palabras de Michael Cole (2003), los términos trabajados se constituyen como artefactos ideales y/o conceptuales modificados por la acción humana (sus propósitos, metas o explicaciones). El artefacto se transforma tanto a sí mismo como al sujeto (interno o externo) en la medida en que este hace que mute dándole nuevas construcciones cognitivas: experiencias, formas de ver el mundo que le circunda.

Este logro, sin embargo, solo se da de manera tan clara en este punto de la oralidad, quizás por las ventajas que posee esta al permitir que los interlocutores pregunten por el sentido que se desea dar a lo que se dice, puedan retractarse de alguna afirmación hecha o leer el lenguaje

kinésico de quienes los interpelan. Dicho fenómeno ocurre, precisamente, porque los signos kinésicos son conocimientos empíricos de los estudiantes, no necesariamente estudiados en los espacios escolares, mientras que los elementos microestructurales que pueden aparecer en los textos escritos para enriquecer el sentido y significado de los mismos, sí necesitan de un conocimiento y estudio previo, ya que, si hay vacío en estos, también habrá vacíos a la hora de comprender la intención y el sentido global de lo que está escrito.

En este sentido, se infiere que, por lo menos a nivel oral, los estudiantes comprenden y producen de manera parcial discursos secundarios que versan sobre los sentidos de los términos en cuestión, situación que se evidencia en las exposiciones, en donde refieren campos semánticos de los vocablos, los adecúan a un discurso o registro en donde sea factible que aparezcan, los asocian entre sí (como sucede en el caso de fatalismo y elegía, puesto que los chicos concluyen que un caso fatal puede desencadenar una respuesta elegíaca).

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta sección se realiza con base en los objetivos planteados en el principio del trabajo investigativo. De esta manera se retoman aspectos mencionados a lo largo del texto y se realizan unas consideraciones finales.

6.1. OBJETIVO 1: DIAGNÓSTICO

Si bien los documentos oficiales en materia de lenguaje, como los lineamientos curriculares o los estándares, hacen una exposición contundente de la importancia y el protagonismo que han de tener las diferentes dimensiones de los conceptos de lengua y lenguaje, no es esto suficiente para que, en la práctica, el uso y el reconocimiento de las mismas sea exitoso.

Según lo evidenciado a través del análisis diagnóstico, las nociones que poseen los discentes respecto de estos, se circunscriben, sobre todo, hacia aquello que está vinculado con la comunicación y la funcionalidad del sistema sígnico. En este sentido, y en orden descendente, lenguaje es para ellos virtualidad, oralidad, escritura y apelación, mientras que lengua, según su definición, es equiparable semánticamente con el concepto de idioma. Dejando de lado,

por ejemplo, el papel protagónico que estos desempeñan en los procesos culturales y en las creaciones estéticas que realizan los hombres para relacionarse con el mundo.

En cuanto a los niveles de competencia sociolingüística, los diferentes instrumentos utilizados dejaron entrever que existe en los estudiantes una conciencia de la variación del registro o de la adecuación lingüística que debe haber dependiendo de la situación comunicativa, pero, el repertorio léxico que poseen no es tan amplio como para desenvolverse acertadamente en diversos escenarios. Ante esto, la escuela, o mejor dicho, la educación, se enfrenta a una coyuntura en donde debe propiciar que los jóvenes se adapten y se apropien del mundo académico, dejando de lado la idea del destino preconcebido para ciertas clases sociales, por ejemplo, pero debe a su vez hacer un pacto con estos de no olvido, es decir, hacer que estos puedan movilizarse en las distintas esferas de la sociedad sin generar procesos de desarraigo de sus culturas y de los saberes que estas les han propiciado de manera natural.

Lo anterior pone de manifiesto una posible línea de investigación para futuros trabajos, pues, es oportuno que los docentes del área de lengua castellana empecemos a generar interrogantes serios sobre qué concepciones del lenguaje y qué terminologías promovemos a través del currículo, la escuela, y qué transformaciones genera esto en la identidad cultural de los estudiantes, ¿la reconoce, la amplía o la restringe?

6.2. OBJETIVO 2: ESTUDIO TERMINOLÓGICO

El análisis terminológico como instrumento para la enseñanza posibilita la reconstrucción lingüística de conceptos pedagógicos y disciplinares. Una estrategia de este tipo suma rigor a la práctica docente, toda vez que implica el reconocimiento de los principales rasgos y relaciones sistemáticas entre las unidades lexicales. La realización de dicha pesquisa permite la deconstrucción de conocimientos fosilizados sobre la lengua y ayuda a destacar los caracteres principales de cada tema u objetivo de enseñanza. De otra parte, en cuanto al trabajo netamente terminológico, se cree conveniente la reevaluación de las fichas que suelen implementarse para tal fin, los documentos consultados para la creación de las mismas no

conciben en su interior un apartado referido a las relaciones sintagmáticas ni a las paradigmáticas. Un cambio de modelo enfocado hacia la *teoría comunicativa de la terminología* supone entonces también la reformulación de los instrumentos para los análisis.

En cuanto al corpus utilizado para el trabajo investigativo se encontraron algunas constantes dentro de los diversos términos. Estas pueden llegar a generalizarse; no obstante, solo podrá hablarse de una perspectiva normalizadora o cuantitativa cuando se encuentren resultados similares en un corpus con mayor representatividad numérica. Los términos de la presente investigación admiten adjetivos que especifican su tipología, esto es, que determinan una bifurcación temática del significante general. Se encuentran además pocos modificadores directos en donde se valore positiva o negativamente el concepto (lindo, bello, grande), lo cual se encuentra anudado a la presunta rigidez y presunta objetividad científica de las disciplinas académicas. Por otra parte, se niegan combinaciones con vocablos coloquiales, naturalmente por un asunto de adecuación. Las unidades terminológicas admiten sinonimia; no obstante, salvo en contados casos, este tipo de fenómeno semántico suele ser relativo (parcial) y abarcar solo un matiz del significado. Los términos poseen intrínsecamente una rigidez estructural que les consiente ser extrapolados en situaciones comunicativas específicas. Si bien es el hablante quien selecciona y asigna los rasgos especializados a las palabras, dicha discriminación debe hacerse con base en “naturaleza” cualitativa específica del término, el lugar, los tenores y el modo de la conversación.

6.3. OBJETIVO 3: REFLEXIONES RESPECTO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En consonancia con lo anterior, son importantes y necesarias propuestas pedagógicas que apuesten de manera explícita por el enriquecimiento lexical, no dejándolo como un objetivo secundario, implícito o accidental sino con intencionalidades didácticas específicas. Para tal fin, ya se mencionó, es importante la constante reflexión metalingüística acerca de los aspectos comunicativos y gramaticales de las denominaciones.

Así pues, es imperioso que la escuela integre los saberes gramaticales a la enseñanza, no como fines sino como medios para la comprensión y perfeccionamiento de procesos específicos. Lo anterior dado que, si bien los conocimientos normativos son importantes, resulta imperante que las propuestas pedagógicas pongan en diálogo dichas normativas con los contextos de uso, las implicaciones del conocimiento o desconocimiento de las reglas, formas y estructuras, de modo que los estudiantes se apropien de habilidades discursivas que los hagan competentes en diferentes situaciones comunicativas.

Al respecto, cabe resaltar y reiterar que la práctica de la lingüística escolar ha dejado de lado el establecimiento de métodos y la reflexión teórica sobre la enseñanza de la lengua materna. Esta última se encuentra en una posición desfavorable en comparación con la atención que se le imprime a la enseñanza de una lengua extranjera desde los aportes de la lingüística aplicada. Lo anterior debido al hecho incuestionable de que el individuo *adquiere* la lengua vernácula por sí mismo, mientras que el *aprendizaje* de una lengua extranjera requiere de un proceso sistemático y consciente. De ahí que mientras la lingüística aplicada se ha centrado en los estudios recientes, inmersos en la metodología de enseñanza de una LE, los espacios de enseñanza de la lengua materna, despreocupados del carácter riguroso y atento, siguen implementando las complejas definiciones gramaticales y las reglas llenas de excepciones. En este sentido, es menester resaltar que ha de propenderse por la diferencia en las formas de abordaje y tratamiento de aquello que aparece como nuevo o aquello que el individuo no aprende por sí mismo, como ya se ha mencionado, haciéndolo más asequible y eficaz.

Lo anterior, permite afirmar que, pese a la basta fundamentación de los currículos con corrientes actuales y la preocupación por aplicar prematuramente los más recientes avances de las disciplinas lingüísticas a la enseñanza de la lengua, estas no garantizan el éxito educativo en dicha materia. Lo anterior dado que se “ignora la cuestión de la aplicabilidad de las teorías (la generativa o la textual, por ejemplo) al trabajo de aula, específicamente sin el desarrollo de métodos adecuados” (Arnaéz, 2006, p. 350). La exposición precedente exigiría que, por parte de las facultades de educación, en primer lugar, se inicie una reflexión sobre las relaciones entre la lingüística y la didáctica de la lengua y, en segundo lugar, que los docentes comencemos a realizar caracterizaciones rigurosas de fenómenos lingüísticos

contraproducentes en el aula para darles la respuesta adecuada o para aportarles conceptualmente a los campos de saber pedagógico y lingüístico. Los profesores debemos dejar de ser el eco de modelos cuya viabilidad y pertinencia no haya pasado antes por un proceso de análisis y reflexión en su propio ejercicio.

6.4. OBJETIVO 4: EVALUACIÓN DEL IMPACTO

Finalmente, en cuanto a la pregunta por los alcances del ensanchamiento funcional de la terminología en los estudiantes respecto de la apropiación lexical y la participación discursiva, se observa que estos en su mayoría comprenden los términos y los utilizan en oraciones y enunciados simples. Por ello, representa un problema para los discentes entender y producir discursos complejos o secundarios en los que los vocablos especializados aparecen. Una mirada de los resultados permite explicar tal afirmación. En cuanto a la aprehensión conceptual de los términos se encuentra que los aprendices relacionan e identifican las palabras clave asociadas a cada significante, el valor porcentual de estudiantes mínimo hallado dentro de los tres campos semánticos se posiciona en 83,3% (10 personas sobre 12). Por su parte, la escala de conocimientos de Beck, McKeown, y Omanson (1987) arroja que son 3 los jóvenes que no demuestran ningún tipo de cambio después de la intervención; los demás 28 alcanzan mínimamente un nivel contextual (N3) dentro de la tipificación. Los procesos de adjetivación y el desempeño del alumnado en la escritura ortográfica de los vocablos siguen esta misma constante, el número inferior hallado en ambos procesos equivale al 50% de la población, hecho que se presenta solo para algunos términos. En último lugar, el instrumento que describe la adecuabilidad de los enunciados a razón de su naturaleza sectorial o técnico-científica deja entrever que el mínimo muestral que selecciona correctamente alguna de las denominaciones especializadas se encuentra en 66,7%. En síntesis, los niveles de apropiación lexical tienden a variar según los términos, su dificultad conceptual y sus relaciones sistemáticas. Sin embargo, se observa un mayor empoderamiento por parte de los discentes en el nivel semántico (significado, redes léxicas) hecho que contrasta parcialmente con los resultados generados en la práctica (la escritura, el uso, la derivación...).

Análogamente, los resultados en el nivel discursivo se resumen en que la mayoría de los estudiantes produce y comprende parcialmente discursos relacionados con los términos abordados. Sin embargo, es menester resaltar que esa comprensión en el plano lector está puesta prevalentemente sobre el nivel literal, puesto que no abarca la interpretación de ideas en las que el sentido de los vocablos se encuentra de manera inferencial. Pese a lo anterior, resulta importante señalar, además, que el tratamiento conceptual y situacional de los mismos les permite a los estudiantes caracterizar diferentes expresiones que hacen parte tanto de sus prácticas o situaciones inmediatas, como aquellas que se les propone en ejercicios académicos con la debida contextualización. Así mismo, el conocimiento de dichos vocablos, posibilita que algunos jóvenes involucren su capacidad creativa, de manera que sus producciones o reflexiones integren las características de los términos en cuestión.

En resumen, como se mencionó en el principio, se observa una mayor apropiación de los términos en los enunciados simples que compuestos. De cualquier manera, se necesitan más intervenciones pedagógicas para lograr que los educandos alcancen una participación superior. La mera apropiación lexical no permite un acoplamiento completo con las dinámicas y procesos de textos complejos o secundarios. Se recomienda en futuras investigaciones asociadas o derivadas de esta realizar un análisis minucioso de los niveles de lectura de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Accademia della Crusca. (2002). *Linguaggi tecnico-scientifici e settoriali*. Lingue Speciali.

Recuperado de: http://www-old.accademiadellacrusca.it/lingue_speciali.shtml.html

Alaminos, A., Francés, F Y Santacreu, O. (2005) *Socialización, ideología y participación*.

Alicante: Limencop.

Aristóteles. (1988). *Sobre la interpretación*. Madrid: Gredos.

Arnaéz, P. (2006). *La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de*

- investigación. *Letras*, Vol. 48 (73), 349-363
- Arntz, R, y Picht, H. (1995). *Introducción a la terminología*. (Trad. V. de Irazazábal [et. al.]) España: Ediciones Pirámide S.A. (Original en alemán, 1989)
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 105-129.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo xxi editores
- Bartolomé, P. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, Vol. 10, 51-78.
- Beck I., McKeown M., Omanson R. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In: Curtis M., McKeown M. (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1959). A public Language: Some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology*, Vol 10, 52 – 79.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berruto, G. (2010). *Italiano Standard*. Italia: Enciclopedia dell'Italiano. Recuperado de <http://www.italicon.it/schede/T218-004.pdf>
- Bonomi, I. y Alfonzetti, G. (2011). *Le varietà diafasiche e diastratiche del repertorio*. Milano: Università Statale di Milano.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, Vol. 2 (5), UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Brackenbury, L. (1922). *La enseñanza de la gramática*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Bühler, K. (1967). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Buxó, M. (1983). *Antropología Lingüística 3*. Barcelona: Gráficas Diamante

- Cabré, M. (1998). Elementos para una teoría de la terminología: hacia un paradigma alternativo. *El Lenguaraz. Revista académica del Colegio de Traductores Públicos de la ciudad de Buenos Aires*, 1 (1), 59-78
- Cabré, M. (2005). *La Terminología: Representación y Comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA. Universidad Pompeu Fabra.
- Caldero, A. (2003). *Terminología y procesamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calderón, D. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua maternal. *Enunciación*, 113-118
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 242-260.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Castellano, A. (2008). El registro Coloquial en la enseñanza de la lengua materna. *El Guiniguada*, (17), 31-43.
- Castro, S. (2009). Biopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas. En Mauricio Lazzarato, *Miradas sobre la subjetividad: cátedra lasallista* (p. 21-38). Colombia: Universidad de la Salle.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- Círculo de Praga. (1970). *Tesis de 1929*. Madrid: Comunicación Serie B.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

- Conferenza di Servizi di Traduzione degli stati dell'Europa (CST). (2003). *Raccomandazione per l'attività terminologica*. Berna: Cancelleria federale
- Cots, J. y Nussbaum L. (2001): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc
- Echeverría, Max S. (1991): Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. La enseñanza del español como lengua materna. H. López Morales, 61-78. Riopiedras: Universidad de Puerto Rico.
- Fedor, A. (1995). *Terminología, Teoría y Práctica*. Caracas: Equinoccio-Unión Latina.
- Firth, J. (1957). *Papeles en lingüística 1934-1931*. Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI: México.
- Garcés, J. y Klaus, A. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a partir de la pedagogía alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 - 25.
- Giammatteo, M., Albano, H., Basualdo, M., Bonorino, M., García, P., Chi, A., et al. (2009). *Lengua: léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Argentina: Biblos.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre currículum* (ps. 21-43). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1994). *Igualdad Educativa y Diferencia escolar*. El Roure: Barcelona.
- Gómez, José y Gómez, M. Begoña. (2004); La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudios de estratificación sociolingüística. En

Cuadernos de filología. N. 56. (56). 528 - 546.

González, A., Márquez, L., Castellón, I. (2003). Uso de internet para aumentar la cobertura de un sistema de adquisición léxica del ruso. *Procesamiento del lenguaje natural*. N°. 31, 269-276.

Grajales, R. (2011). Funciones del marcador discursivo pues en el habla de Medellín. *Forma y Función*, Vol. 24 (1), 25-45.

Gregory, M. y Carroll, S. (1978). *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Herder, J. (1772). *Saggio sull'origine del linguaggio*. Italia: Laterza.

Hernández, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

Humboldt, W. (2004). *La diversità delle lingue*. Italia: Laterza.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.

Jackendoff, R. (1993). *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.

Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jurado, F. (1999). La literatura como provocación de la escritura. *Cuadernos pedagógicos*, (9), 207-228.

Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, Vol. 2, (4), 34-46.

- López, M. (2005). *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. España: Centro de investigación y documentación educativa.
- Lyons, J. (ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Martín, J. M. (2012). El conocimiento léxico en la sección de inglés de la prueba de acceso a la universidad. *Revista de educación Madrid*. N° .357, 129 - 142.
- Martinet, A. (1974). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Martinet, A. (1976). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Madrid: Gredos.
- Matthiessen, C. (1993). Register in the round. En M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: theory and practice*. London & New York: Pinter Publishers, 221-292.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí, pero ¿cómo?* España: OCTAEDRO
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Pearson Educación
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Montero, S. (2002). Estructuración conceptual y formalización terminográfica de frasemas en el subdominio de la oncología. *Estudios de lingüística española*, 19. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies19/>
- Montes, J. (1998). *Confusión de «lengua» y «lenguaje», ¿otro aspecto del imperialismo mundializante?* Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/53/TH_53_003_101_0.pdf
- Moreno, F. (2012). Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas: A propósito de

- disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285da9680d3e.pdf
- Moris, J. (2007). Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico. *I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR "Texto y Género"*, 1- 16. Recuperado de <https://goo.gl/VIDAuw>
- Mukarovsky, J. (1971). La denominación poética y la función estética de la lengua. En *Escritos de Estética y Semiótica del Arte* (pp. 35-43). Barcelona: Jordi Llovet.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogden, C. y Richards, I. (1989). *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. United States: Harvest/HBJ.
- Parra, C. (2016). La escolarización de los saberes: un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9 (17), 179-186.
- Pastor, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. *ASELE Actas XV*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez, M. (2005). Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York, United States: Doubleday & Company.
- Pompei, A. (2009). *Lessico e semantica*. Italia: Università di Roma Tre.

- Pruñonosa, M. y Serra, E. (2005). Las formas del lenguaje. En López G. y Gallardo, (Ed.) *Conocimiento y lenguaje* (155 - 216). Valencia, España: Universitat.
- Qian, D. (2002). Investigating the Relationship between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, 513-536.
- Real academia española: Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [2016]
- Rey-Debove, R. (1971). *Etude linguistique et semiotique des dictionnaires francais contemporains*. París: Mouton the Hague
- Richards, J. (1985). *The Context of Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Riediger, H. (2010). *Cos'è la terminologia e come si fa un glossario*. Recuperado de <http://www.fondazionemilano.eu/blogpress/weaver/?wpdmact=process&did=Mi5ob3RsaW5r>
- Rodríguez, J. & Muñoz, I. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, N°. 4. Disponible en: <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2056/servlet/articulo?codigo=2793096>
- Rojas, M. y Montoya, E. (2000). La variación léxico semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros. *XI Congreso internacional de la ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Rojo, G. (1976). La correlación temporal. *Verba*, Vol. 3, 65-89.
- Sanjuán, M. (1991). *Qué significa conocer una palabra: la complejidad de la competencia léxica*. Departamento de didáctica de las lenguas y de las ciencias humanas y sociales de la Universidad de Zaragoza.

- Sapir, E. (1969). *Il Linguaggio, introduzione alla linguistica generale*. Italia: Einaudi.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Seco, M. (1973). *Gramática esencial del español*. Madrid: Edit. Aguilar.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, 209–241.
- Serianni, L. (2005). *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*. Milano: Garzanti Libri
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidades*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Sinclair, J. (1987). *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins
- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *The mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press: Urbana.
- Terrández, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. España: Universitat de València.
- Torres, A. (2009). *Marcadores discursivos y registros: una mirada sociopragmática*. España: Editorial Calleja.
- Trier, J. (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Heidelberg: Felde.
- Trier, J. (1934). Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung. En *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*. Paris: The Hague.
- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos (Barcelona)*, vol. 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (2010). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, G. y Fernández, A., (2009). Ampliación del campo de datos de verbos del español

SenSem. A survey of corpus-based research [Recurso electrónico]. Disponible en:
<http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/65.pdf>

Volochinov, (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Editorial Paidós.

Whorf, B. (1970). *Linguaggio, pensiero e realtà*. Italia: Boringhieri.

Wüster, E. (1979). *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Vienna, New York: Springer Verlag.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

APÉNDICES

ANEXO 1: INSTRUMENTOS DIAGNÓSTICOS

CARACTERIZACIÓN DE LA DISPOSICIÓN ACTITUDINAL DE LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES AL GRADO 10 A HACIA LA ADECUACIÓN, EL USO DE LOS REGISTROS Y LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE

1. Seleccione de las siguientes imágenes las que crea usted aluden o representan algunas funciones del lenguaje. Rellene el círculo que se encuentra en extremo derecho de la imagen:

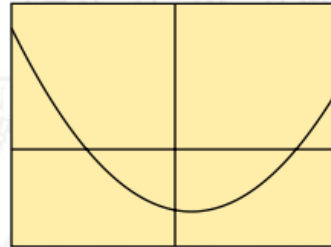


1 8 0 3



Ecuación cuadrática

$$ax^2 + bx + c = 0$$



$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

2. *Teniendo en cuenta sus apreciaciones (opiniones), concepciones, y estudios en el área del lenguaje, mencione: ¿Qué es la lengua?, ¿Para qué sirve esta?, ¿existe diferencia entre lengua y lenguaje?*

3. ESCALA KPSI: CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE

Elija en la tabla siguiente la opción que se acerque más a su opinión sobre los ítems que se le sugieren. Marque con una X si está: **TD** (*Totalmente en desacuerdo*), **D** (*en desacuerdo*), **I** (*Indeciso o neutral*), **A** (*de acuerdo*) o **TA** (*Totalmente de acuerdo*)

N°	ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
1.	El lenguaje es útil para expresar ideas y sentimientos					
2.	La lengua es el instrumento de pensamiento por excelencia					
3.	La literatura permite el acercamiento a otras formas de simbolizar la realidad					
4.	La lengua de señas, por no ser oral ni escrita, no cumple con los criterios básicos para catalogarse como un lenguaje					
5.	Los enunciados, producto del lenguaje, pueden incidir sobre la realidad haciéndola cambiar					
6.	La lengua oral y escrita son los únicos modos de realización del lenguaje.					
7.	Las artes se crean a partir del lenguaje					
8.	Las cosas que digo pueden ocasionar daños o mejorar asuntos de mi realidad.					
9.	El lenguaje no es una capacidad propia de los seres humanos.					
10	Existen maneras de hablar bien y otras en las que se utiliza mal la lengua					
11	Los enunciados solo describen hechos, nunca los realizan o crean.					
12	La lengua puede encuadrar la visión y perspectiva que tengo del mundo					
13	Las palabras son huecas y no sirven para aprehender parcelas de la realidad					
14	Dentro de cada lengua todos los hablantes usan de la misma manera su sistema lingüístico					
15	El lenguaje tiene como única función la comunicación					
16	Si conozco pocas palabras de mi lengua, esto impide que pueda comprender ideas en espacios fuera de mi entorno social habitual.					
17	La lengua no refiere ningún aspecto de la realidad, ni almacena imágenes dentro de la mente de los individuos.					
18	La lengua puede constituirse como un criterio de exclusión social					

19	Tener un conocimiento amplio del léxico de mi lengua (palabras), me permite interpretar la realidad, así como realizar procesos mentales más complejos.					
20	El lenguaje permite representar las cosas u objetos de múltiples formas.					
21	No hay ningún tipo de operación producto del lenguaje en la elaboración de una pintura o escultura.					

4. Sin ningún tipo de ayuda (diccionario, internet, profesor...), empareje la palabra dada con el significado que usted cree le pertenece. Seleccione en la casilla junto a esta **SÍ** si la conoce, o **NO** si es el caso contrario.

Nº	PALABRA	CONOCE	
		SI	NO
1	Absurdo	SI	NO
2	Modernidad	SI	NO
3	Utopía	SI	NO
4	Idilio	SI	NO
5	Personificación	SI	NO
6	Distopía	SI	NO

ID	DEFINICIÓN
	Proyecto, idea o sistema irrealizable en el momento en que se concibe o se plantea
	Relación amorosa romántica e intensa. También designa un poema de carácter bucólico y tema amoroso
	Sociedad ficticia indeseable en sí misma. Enuncia aquella idea que presenta las tendencias sociales de la actualidad, pero llevadas a extremos impensables y de pesadilla.
	Figura que consiste en atribuir a las cosas inanimadas o abstractas acciones y cualidades propias de seres animados, o a los seres irracionales las propias del hombre. Además, nombra la representación de una cosa en forma de individuo.
	Proyecto de los filósofos de la ilustración, cuya idea era unificar a la humanidad a través de una ciencia única, una moral y unas leyes iguales. Promete al hombre aventuras, poder, alegría, transformación de nosotros y el mundo, pero al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos.
	Contrario y opuesto a la razón

5. Haciendo uso de los vocablos del punto anterior, sitúe cada palabra en el párrafo al que corresponda según su criterio.

5.1. Aquella mujer no podía mostrarse más mezquina e indolente, no le importaba el sufrimiento de aquellos que habían consagrado su vida a su cuidado, si pudiera decirse que existe una _____ femenina del mal, aquella despiadada lo sería.

5.2. No podía existir nada, por mínimo que fuera, que ensombreciera aquel momento, el hermoso paisaje, la tranquilidad que se respiraba y la compañía que se hacían uno al otro convertían aquél instante en un cuadro impecable, era el _____ perfecto.

5.3. Solo hasta ese día comprendió que toda su vida había sido el prisionero de sus propias pasiones, de sus deseos más inmediatos, que poco o nada de lo que vivió había pasado por el

filtro de la conciencia. Solo hasta ese día comprendió el irremediable _____ de la vida: por más que viviera apasionadamente, nació para morir.

5.4. Nunca imaginó que esos sueños que tenía de chico eran tan difíciles, por no decir imposibles de alcanzar, todo lo que un día nombró como realizable, y a lo que como única condición puso la adultez, hoy tenía el nombre de _____

5.5. Pensaba que tenía el control de su vida, que todo por lo que hasta ese momento había optado había sido deseo y decisión suya, poco o nada sabía de que el momento histórico en el que vivía, es decir, la _____, tenía todo dispuesto para que así lo pensara, el trabajo duro lo llevaría a tener más, a progresar, pero contrario a lo que esperaba se mantenía en el mismo lugar, porque el progreso era solo una idea que no se materializaba. Pasado un tiempo dejó de creer en los sueños de mejora y empezó a vivir su oscura realidad, su indeseable _____.

6. *A continuación se exponen los posibles temas sobre los que versará el trabajo investigativo. Enumere en orden ascendente según sus intereses y gustos (1 es el que más le llama la atención y 4 el que menos).*

<i>Violencia y sociedad</i>		<i>Amor y romance</i>	
<i>Fantasía e irrealidad</i>		<i>Terror y misterio</i>	

7. Escala de Likert sobre registro:

Nº	ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
1.	Uso la segunda persona (<i>Tu – tutear-</i>) sin tener en cuenta cuestiones referidas a la edad, profesión u otras jerarquías.					
2.	Menciono palabras soeces frente a docente, desconocidos y personas con la que no tengo una relación cercana					
3.	No asisto a museos, teatros, exhibiciones u otros espacios de interés cultural.					
4.	Utilizo indiscriminadamente de la persona palabras como <i>parce, marica, guevón...</i>					
5.	Considero que mi vocabulario no es suficiente cuando me piden hablar sobre arte o a describir una obra de dicho tipo.					
6.	Mi cercanía con el arte es buena, por ello conozco muchos vocablos propios de dicho campo					

7.	Recurro a palabras similares tanto para referir cuestiones artísticas como aspectos de mi situación inmediata					
8.	Adecúo el lenguaje y la lengua de acuerdo con las situaciones en las que me encuentro y las personas que me acompañan.					
9.	Conozco el concepto de “registro” y actúo en concordancia con este					
10	Comprendo videos, charlas, clases, conversaciones referidas al arte donde se utiliza un vocabulario fuera del que empleo diariamente					
11	Hago uso constante de sinónimos para no valerme reiterativamente de las mismas palabras en un texto o conversación					
12	Me han llamado la atención en el pasado por usar incorrectamente ciertas palabras en una conversación o por no utilizar el lenguaje de acuerdo a la situación					
13	Considero que puedo mantener un diálogo fluido y eficiente con un artista sobre un tema cultural					

ANEXO 2: INSTRUMENTO FINAL

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL: CAMPO DE AMOR Y ROMANCE 30%

RESPONDA A LOS PUNTOS DEL 1 AL 5 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO:

ANOTACIONES SOBRE LA NO - SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA

1 Los sujetos, esto es, los seres que *son* «actores de sus actos», en el sentido de que sus comportamientos o conductas no son meramente «reactivas» sino que aportan un plus de originalidad que responde a lo que solemos entender por decisión o voluntad., poseen diferentes caracterizaciones en la actualidad. Sus personalidades se constituyen como el resultado de diversos discursos que las configuran y, en ocasiones, las hacen *no ser*. Y, aunque lamentable, este texto, algo elegíaco, algo lastimero, es simplemente una fotografía de la realidad contemporánea, de la cercana e inminente distopía y de la sociedad decadente.

En este sentido, se encuentran personajes cuyo ego no cabe en sí mismos, que se proyectan de manera desbordante en sus acciones, sus maneras. Estos *no - sujetos* dejan de ser actores y pasan a ser objetos de sus propios delirios. Sus deseos, necesidades e ideas se configuran como el centro del universo, su guía para cualquier accionar, de manera que los actos y razonamientos ajenos son medidos con base en los suyos. Estos, simplemente se nutren de

las redes sociales: de ver sus fotografías en Instagram, de contar sus seguidores en Facebook...

De otra parte, hay otros individuos que se instituyen como *no sujetos*, esto es, como títeres que bajo las banderas del misticismo cristiano o cualquier otra ideología ceden su ser, sus actos, sus ideas ante la vaguedad, las estructuras preconcebidas, los estereotipos fundacionales y el control de un narcisista. Se vuelven objetos del sistema, cuerpos dóciles y homogéneos que “entran en un mecanismo de poder que los explora, los desarticula y los recompone. Una "anatomía política" que define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina.” (Foucault, 2002, p. 124). Hablamos entonces de un dios y sus vasallos, esto es, de una fuerza social que determina el destino, las prácticas y los pensamientos de las personas. En algunos casos tal fuerza exterior no existe, es el resultado de mentes trajinadas que pertenecen a individuos cuya vida solo es vegetada bajo términos como *la esperanza, el azar, la suerte* o simplemente la ilusión de *SER* algún día.

Finalmente, estos dos actores tienen algo en común, su pertenencia a la sociedad de viñeta (comunidad de apariencias). El primero, como prototipo de la exaltación de un yo primitivo; el segundo como modelo del servilismo de la humanidad. Es que, bien lo plantea Vargas Llosa (s.f.):

En la civilización de nuestros días es normal y casi obligatorio que la cocina y la moda ocupen buena parte de las secciones dedicadas a la cultura y que los «chefs» y los «modistos» y «modistas» tengan ahora el protagonismo que antes tenían los científicos, los compositores y los filósofos. Los hornillos, los fogones y las pasarelas se confunden dentro de las coordenadas culturales de la época con los libros, los conciertos, los laboratorios y las óperas, así como las estrellas de la televisión y los grandes futbolistas ejercen sobre las costumbres, los gustos y las modas la influencia que antes tenían los profesores, los pensadores y (antes todavía) los teólogos (p. 11).

Somos la nueva sociedad de la superficialidad, y esto se debe a prácticas de control. El poder, desde la perspectiva de Bourdieu presupone un conjunto de estrategias (discursos públicos y comunicativos, publicitarios, técnicos, ideológicos), privilegios (fuerza, status, fama, conocimiento, dinero...), y un capital cultural que faculta a los beneficiarios del poder para controlar. En la sociedad e instituciones estatales se provoca constantemente una doble violación social, dinámica en la que opera un proceso de imposición, y a la vez, un ocultamiento de la misma que hace ver dicha práctica como un hecho natural. La mediocridad y el espectáculo, la cultura que alimenta al narcisista y que se reproduce con el fatalista no nos posibilita pensar, menos la unión social necesaria para producir verdaderos cambios sociales. Estamos destinados a no *SER*.

1. En el apartado número 1 puede hallarse un argumento que es antagónico a uno de los términos vistos en clase ¿Cuál?
 - a) Elegía

- b) Fatalismo
- c) Narcisismo
- d) Estereotipo
- e) Misticismo

2. La tesis del texto es:
- a) Las personas dejaron de *ser* debido a los programas de cocina, la moda y la internet
 - b) La subjetividad ha sucumbido ante la superficialidad, el control ideológico y la homogeneización.
 - c) La subjetividad del narcisista y el elegiaco carece de rasgos que propendan por los cambios sociales.
 - d) Las personas dejaron de *ser* debido a que los intereses y la cultura han cambiado. Ahora se atiende de manera más preeminente a las modas y a los placeres de la vida.
3. Explique la frase “La mediocridad y el espectáculo, la cultura que alimenta al narcisista y que se reproduce con el fatalista no nos posibilita pensar, menos la unión social necesaria para producir verdaderos cambios sociales.”

4. En el apartado número 2 la expresión “Estos *no – sujetos*” puede ser reemplazada por un término de los vistos en clase. ¿cuál? _____

5. El escrito puede ser considerado un texto argumentativo elegiaco, ¿por qué?

6. Formule, para cada una de las palabras trabajadas, tres oraciones en la que esta aparezca explícitamente:

Palabra 1: _____

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Palabra 2: _____

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Palabra 3: _____

- a. _____
- b. _____
- c. _____

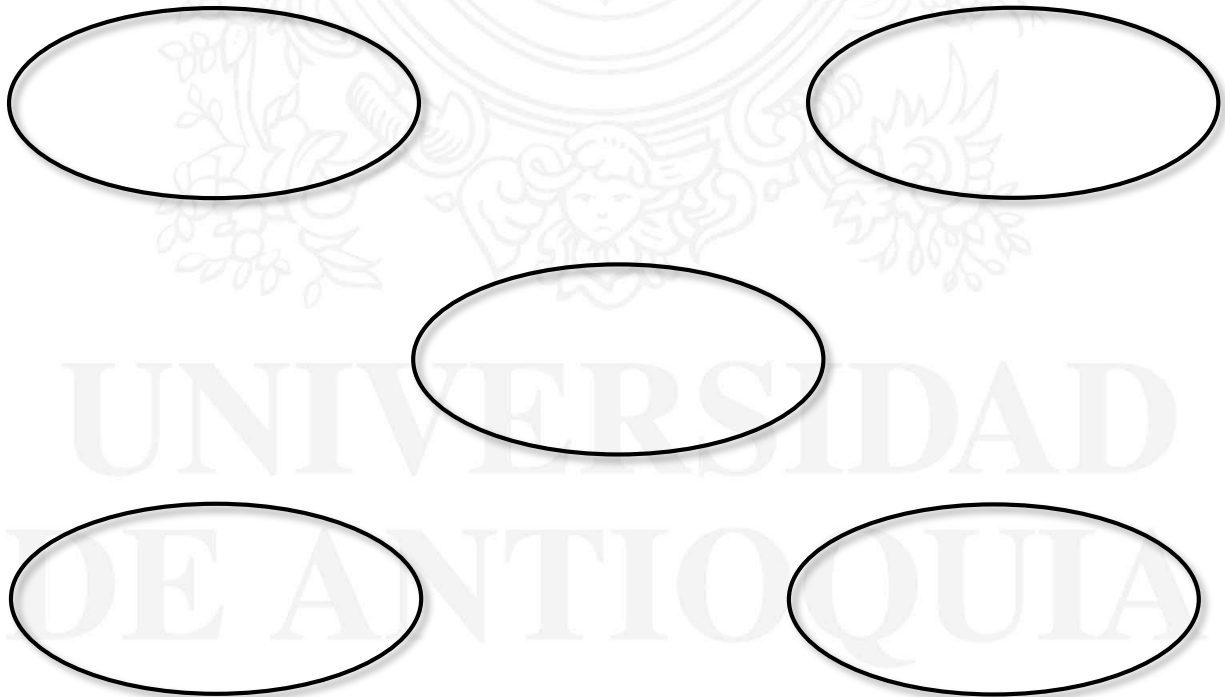
Palabra 4: _____

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Palabra 5: _____

- a. _____
- b. _____
- c. _____

7. A continuación encontrará 3 círculos, los cuales corresponden al número de palabras trabajadas. Escriba dentro de cada uno el concepto visto y luego alrededor del mismo elabore una lista de palabras asociadas.



8. Defina cada término. Sea lo más preciso posible.

9. Rellene los espacios con las palabras adecuadas. Tenga en cuenta que en algunos casos estos se encuentran como sustantivos y en otras como adjetivos.

“Obsérvelo de cerca, y verá que la palabra libertad es una palabra vacía de significado; que no puede haber seres libres; que no somos otra cosa que aquello que conviene al orden general, a la organización, a la educación y a la cadena de acontecimientos. Puede haber algo de _____, pero he ahí lo que dispone de nosotros invenciblemente. No se concibe un ser que actúe sin la atadura o bien de una naturaleza o de una causa cualquiera que no está en nosotros, es el concepto de _____ operando constantemente” (Dietrich, 1976)

Son relevantes las _____ tituladas *Tristezas (Tristia)* y *Cartas desde Ponto* (Epistulae ex Ponto). En ellas Ovidio, entristecido en una tierra salvaje alejada de los placeres de Roma, se lamenta continuamente de su situación: nos habla de la última noche que pasó en Roma, de su viaje a Tomis, de la añoranza de su ciudad natal y de sus seres queridos, de lo inhóspito del lugar, de la tristeza de la vejez...; todo ello mezclado con continuas súplicas a Augusto para que le levante el castigo o adulando a las personas que podrían ayudarlo. En muchas de aquellas epístolas de carácter _____ consigue Ovidio la profundidad de sentimiento y la sensación de algo realmente vivido que había faltado en sus composiciones de tema amoroso.

Con todas las exaltaciones la persona _____ está camuflando su vacío interno, su carencia real de autoestima. En la infancia temprana de estos individuos se encuentra a menudo una actitud indiferente o minusvaloradora por parte de sus progenitores, lo cual les deja una inseguridad que tratan de compensar por medio de una autoevaluación exagerada, irreal e inflada, es decir, por medio del _____ exacerbado (Baumeister, 1996).

El _____ es innegable. Durante el siglo XIX el psicologismo positivista y otros sectores negaron la veracidad de la existencia de lo místico, atribuyéndolo a supersticiones o supercherías. Pero colocándome en el terreno más positivista posible tengo que afirmar la existencia de libros de autores de diferentes países y épocas, razas y religiones, como *Las moradas y Caminos de perfección de Santa Teresa* de Jesús, *El viaje del espíritu hacia Dios* de San Buenaventura, *La explicación mística del Arca Santa* de Hugo San Victor, *Las siete armas espirituales* de Santa Catalina de Bolonia (...). La lógica _____ se presenta, a veces, de golpe: pero este estado, en otras, puede derivarse de la práctica voluntaria y racional de reglas que varían desde la contemplación de la belleza que embelesa y excita con gran violencia, que es lo que prescribe Plotino, hasta las prácticas corporales de

un imán musulmán o un sacerdote hindú; en otras ocasiones basta el cumplimiento de prescripciones que imponen determinada vida espiritual para obtener la perfección mística. (Menéndez, 2003, p. 13)

María (Jorge Isaacs) suspira, muere dulcemente y deja sus trenzas, muerta, muerta sin haber exhalado una queja, la muerte ejemplar, el _____ de la heroína decimonónica; *Dolores (Soledad Acosta de Samper)* en cambio sufre, escribe, reniega de Dios, y deja sus diarios. Esta última se instaura como heroína realista. Aquella que “vive un conflicto propio que era relevante para la mujer de la época: la enfermedad, la soledad, la pasión, la injusticia, la soberbia. De esta manera, la protagonista halla amenazada su identidad por expectativas socioculturales; cada una experimenta una tensión entre el cuerpo y la mente, la sociedad y su propia definición” (Rodríguez, 2004, p. 3). Dolores subvierte las ideas _____ del ángel del hogar. Para tal fin se vuelve monstruo.

10. Tabla de control: escriba la forma radical y adjetivada de cada término

SUSTANTIVO	ADJETIVO

11. Escriba **A (adecuado)** si las combinaciones dentro de las frases son admisibles en cuanto al uso y al significado o **NA (No adecuado)** si se presenta el caso contrario.

- Fatalismo social _____
- Bello fatalismo _____
- Fatalismo conceptual _____
- Súper Fatalismo Latinoamericano _____
- Elegía funeraria _____
- Elegía lamentosa _____
- Elegía grecolatina _____
- Elegía lírica _____
- Narcisismo crónico _____
- Narcisismo de la personalidad _____
- Narcisismo egocéntrico _____
- El mejor Narcisismo _____
- Estereotipo real _____
- Estereotipo femenino _____
- Estereotipo chiquito _____
- Estereotipo colombiano _____
- Misticismo salvaje _____
- Misticismo pagano _____
- Misticismo budista _____
- Misticismo penoso _____

12. Marque con una X si en los siguientes contextos es adecuado (A) o no (NA) utilizar cada término.

SITUACIÓN	Fatalismo	Elegía	Narcisismo	Estereotipo	Misticismo

Usted se encuentra en una discoteca con sus amigos, de repente alguno menciona la siguiente frase: “El guevón ese me dijo que dejara de ser -----”	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
Una exposición de la universidad: “Las estructuras sociales postmodernas ven en el/la ----- una idea válida de vida.”	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
La conversación en un museo respecto de una obra específica.	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
La discusión con sus padres respecto de los pensamientos e ideas arcaicas de estos.	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
Usted se encuentra pagando las horas sociales reglamentarias. Para tal fin debe dar clase en segundo grado y explicarles un tema artístico determinado a los niños. Indique la pertinencia de utilizar los vocablos vistos.	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA
Debe escribir un texto argumentativo sobre la personalidad y configuración del mundo ----- que reconoce en sus vecinos.	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA	A	NA

ANEXO 3: TABLAS DE FRECUENCIA POR PREGUNTA (KPSI)

P1

	<i>f</i>	%	Acumulado
I	2	5,7	5,7
A	5	14,3	20,0
TA	28	80,0	100,0
Total	35	100,0	

P2

	<i>f</i>	%	Acumulado
TD	4	11,4	11,4
D	4	11,4	22,8
I	14	40,0	62,8
A	10	28,6	91,4
TA	2	8,6	100,0

Total	35	100,0
-------	----	-------

P3

	<i>f</i>	%	Acumulado
TD	1	2,9	2,9
D	2	5,7	8,6
I	7	20,0	28,6
A	16	45,7	74,3
TA	9	25,7	100,0
Total	35	100,0	

P4

	<i>f</i>	%	Acumulado
A	3	8,6	8,6
I	2	5,7	14,3

D	5	14,3	28,6
TD	25	71,4	100,0
Total	35	100,0	

P5

	<i>f</i>	%	Acumulado
D	3	8,6	8,6
I	16	45,7	54,3
A	15	42,9	97,1
TA	1	2,9	100,0
Total	35	100,0	

P6

	<i>f</i>	%	Acumulado
TA	2	5,7	5,7
I	3	8,6	14,3
D	11	31,4	45,7
TD	19	54,3	100,0
Total	35	100,0	

P7

	<i>f</i>	%	Acumulado
TD	5	14,3	14,3
D	3	8,6	22,9
I	10	28,6	51,4
A	12	34,3	85,7
TA	5	14,3	100,0
Total	35	100,0	

P8

	<i>f</i>	%	Acumulado
D	4	11,4	11,4
I	9	25,7	37,1
A	17	48,6	85,7
TA	5	14,3	100,0
Total	35	100,0	

P9

	<i>f</i>	%	Acumulado
TD	11	31,4	31,4
D	6	17,1	48,6
I	10	28,6	77,1
A	5	14,3	91,4
TA	3	8,6	100,0
Total	35	100,0	

P10

	<i>f</i>	%	Acumulado
TA	8	22,9	22,9
A	21	60,0	82,9

I	1	2,9	85,7
D	3	8,6	94,3
TD	2	5,7	100,0
Total	35	100,0	

P11

	<i>f</i>	%	Acumulado
A	4	11,4	11,4
I	19	54,3	65,7
D	9	25,7	91,4
TD	3	8,6	100,0
Total	35	100,0	

P12

	<i>f</i>	%	Acumulado
D	3	8,6	8,6
I	8	22,9	31,4
A	11	31,4	62,9
TA	13	37,1	100,0
Total	35	100,0	

P13

	<i>f</i>	%	Acumulado
TA	1	2,9	2,9
A	1	2,9	5,7
I	10	28,6	34,3
D	8	22,9	57,1
TD	15	42,9	100,0
Total	35	100,0	

P14

	<i>f</i>	%	Acumulado
TA	1	2,9	2,9
A	4	11,4	14,3
I	6	17,1	31,4
D	15	42,9	74,3
TD	9	25,7	100,0
Total	35	100,0	

P15

	<i>f</i>	%	Acumulado
TA	1	2,9	2,9
A	5	14,3	17,1
I	9	25,7	42,9
D	12	34,3	77,1
TD	8	22,9	100,0
Total	35	100,0	

P16

	<i>f</i>	%	Acumulado
TA	1	2,9	2,9

A	8	22,9	25,7
I	6	17,1	42,9
D	13	37,1	80,0
TD	7	20,0	100,0
Total	35	100,0	

I	11	31,4	68,6
A	10	28,6	97,1
TA	1	2,9	100,0
Total	35	100,0	

P17

	<i>f</i>	%	Acumulado
TD	3	8,6	8,6
D	9	25,7	34,3
I	3	8,6	42,9
A	13	37,1	80,0
TA	7	20,0	100,0
Total	35	100,0	

P19

	<i>f</i>	%	Acumulado
D	1	2,9	2,9
I	1	2,9	5,7
A	12	34,3	40,0
TA	21	60,0	100,0
Total	35	100,0	

P20

	<i>f</i>	%	Acumulado
I	4	11,4	11,4
A	17	48,6	60,0
TA	14	40,0	100,0
Total	35	100,0	

	<i>f</i>	%	Acumulado
TD	8	22,9	22,9
D	5	14,3	37,1

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3