

9 789587 223491

María Alicia Serna Pinto, (Pereira, Risaralda, Colombia, 1990). Magíster en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciada en Español y Literatura Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora Auxiliar Facultad de Bellas Artes. Coautora en la obra: *Textos y discursos: estudios de la Maestría en Lingüística*, 2017. Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales de su especialidad. Grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.
maalserna@utp.edu.co

VERSIÓN IMPRESA

Escritura académica en el acceso al posgrado

Aproximación al léxico disciplinar en Lingüística

Mireya Cisneros Estupiñán

Giohanny Olave Arias

María Alicia Serna Pinto



Colección Trabajos de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
2018

Cisneros Estupiñán, Mireya
Escritura académica en el acceso al posgrado.
Aproximación al léxico disciplinar en Lingüística / Mireya Cisneros Estupiñán, Giohanny Olave Arias y María Alicia Serna Pinto. – Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

142 páginas. – (Colección trabajos de Investigación).

ISBN: 978-958-722-349-1

1. Lexicografía 2. Filosofía del lenguaje 3. Lenguaje y educación 4. Metalingüística
5. Escritura – Enseñanza 6. Lectura - Enseñanza 7. Lexicología 8. Lingüística.

CDD. 410

Escritura académica en el acceso al posgrado.
Aproximación al léxico disciplinar en lingüística

© Mireya Cisneros Estupiñán
© Giohanny Olave Arias
© María Alicia Serna Pinto
© Universidad Tecnológica de Pereira

Primera Edición, 2018

ISBN: 978-958-722-349-1

Colección Trabajos de Investigación

Proyecto de Investigación: “Estudio de la disponibilidad léxica en profesionales relacionados con el área de la Lingüística” (Cód. CIE 4-16-5).

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Coordinador editorial UTP
Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Tel:3137381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 - Los Álamos
Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:
Universidad Tecnológica de Pereira
Centro Recursos Informáticos y Educativos, CRIE

Impresión y acabados:
Publiprint SAS

Reservados todos los derechos

Contenido

Introducción	9
Nota metodológica	15
CAPÍTULO UNO	19
Patrones léxico-disciplinares	21
1.1. Introducción	21
1.2. Análisis de la riqueza léxica	22
1.3. Uso especializado del léxico y terminología lingüística	25
1.4. Análisis cotextual de los usos especializados	34
1.4.1. Uso de la lexía <i>lingüístic-</i>	34
1.4.1.1. Nominalizaciones con la forma art + <i>lingüístic-</i>	35
1.4.1.2. Nominalizaciones con la forma sust + <i>lingüístic-</i>	41
1.4.1.3. Nominalizaciones con la forma art + <i>lingüístic-</i> + adj	45
1.4.1.4. Nominalizaciones con la forma art + sus + prep + art + <i>lingüístic-</i>	46
1.4.2. Nominalizaciones frecuentes con los términos <i>lengua(s)</i> y <i>lenguaje(s)</i>	48
1.5. Cierre	53
CAPÍTULO DOS	57
Asociaciones léxicas en la escritura	59
2.1. Introducción	59
2.2. Análisis de similitudes léxicas	59
2.3. Análisis de mundos lexicales	62
2.4. Análisis factorial de correspondencias	70
2.5. Cierre	72

CAPÍTULO TRES	75
La conexión en la escritura	77
3.1. Introducción	77
3.2. La conexión: proceso cognitivo y textual	77
3.3. Funciones del conector textual en el texto académico escrito	79
3.4. Problemáticas en la conexión textual del texto académico escrito	80
3.5. Análisis cuantitativo y cualitativo	82
-Frecuencias de conectores	82
3.6. Funciones textuales: contraargumentativa, consecutiva, aditiva y organizadora de la información	84
3.6.1. Contra argumentativos	84
3.6.1.1. <i>Pero</i>	85
3.6.1.2. <i>A pesar de</i>	85
3.6.1.3. <i>Sin embargo</i>	86
3.6.1.4. <i>Aunque</i>	86
3.6.2. Consecutivos	87
3.6.3. Aditivos	88
3.6.3.1. <i>Además</i>	89
3.6.3.2. <i>Igualmente</i>	89
3.6.3.3. <i>Pero también</i>	89
3.6.4. Organizadores del discurso	89
3.7. Desviaciones en el uso de los conectores	91
3.7.1. Desconocimiento del valor del conector	91
3.7.2. Errores de construcción sintáctica	92
3.7.3. Interrelación oralidad-escritura en la conexión textual	93
3.8. Cierre	96

CAPÍTULO CUATRO	99
La modalización léxica	101
4.1. Introducción	101
4.2. Características de la modalización	102
4.3. ¿Modalización o conexión?	103
4.4. Análisis de las unidades sintácticas con valores modales	105
4.4.1. Adverbios modales	106
4.4.2. Construcciones verbales modales	110
4.4.2.1. Verbos modales	113
4.4.2.2. Perífrasis verbales	115
4.4.3. Adjetivos con valor modal	120
4.5. Cierre	123
A modo de conclusión	125
Referencias bibliográficas	131



Introducción

Este libro es parte de los resultados de la investigación “Estudio de la disponibilidad léxica en profesionales relacionados con el área de la lingüística” (Cód. CIE 4-16-5), adelantada en la Universidad Tecnológica de Pereira, desde julio de 2016. En esta obra, abordamos el conocimiento del léxico y su uso con fines académicos por parte de los aspirantes a la Maestría en Lingüística de la misma universidad, después de haber finalizado una carrera relacionada con el campo de las ciencias del lenguaje o de la comunicación.

El objetivo fundamental no fue solamente diagnosticar los niveles escriturales de esta población, sino caracterizar la disponibilidad léxica en la elaboración de textos académicos, que poseen los profesionales cuyo perfil coincide en el interés en el estudio y la enseñanza de la lengua, cuando aspiran a ingresar a estudios posgraduales en el área de la lingüística. Para ello, articulamos aspectos de los estudios clásicos sobre disponibilidad léxica –que pretenden descubrir qué lexías sería capaz de usar un hablante en determinados temas de comunicación y centros de interés– con los estudios sociorretóricos sobre géneros discursivos académicos y comunidades disciplinares (Castelló, 2014; Mac Arthur, Graham & Fitzgerald, 2015; Navarro, 2017; Solé, 2014).

A partir de prácticas discursivas sobre objetos de estudio específicos, los sujetos organizan comunidades científicas. Si bien los objetos de estudio y el léxico son distintos en la Arquitectura, la Antropología y la Medicina, por ejemplo, las prácticas discursivas tienen ejes comunes en las variadas disciplinas, tales como el uso de las unidades procedimentales de la lengua¹.

Los textos académicos son construcciones semióticas con las que un sujeto participa en su comunidad científica para validar, exponer, cualificar y medir su saber frente los demás miembros de la comunidad, con lo cual gana o no la aceptación de la misma. Por ejemplo, al ser aceptada una defensa de tesis, el estudiante empieza a participar en prácticas sociales en las que antes no era aceptado, como pueden ser las reuniones de graduados, los concursos cuyos requisitos exijan la acreditación del nivel de estudios, etc. En este sentido, el discurso académico no solo se refiere a los usos del lenguaje que existen en la academia, sino que también abarca las prácticas

1. Se puede afirmar que “eritema” es un término propio del léxico de los médicos, pero palabras como “sin embargo”, “además”, “porque”, no pertenecen a ámbitos disciplinares específicos.

sociales de los grupos que usan dichas formas:

But academic discourse does more than enable universities to get on with the business of teaching and research. It simultaneously constructs the social roles and relationships which create academics and students and which sustain the universities, the disciplines, and the creation of knowledge itself. Individuals use language to write, frame problems and understand issues in ways specific to particular social groups and in doing these things they form social realities, personal identities and professional institutions (Hyland, 2009:1).

Esto significa que el discurso académico es una construcción disciplinar que es también una forma de ser y de hacer en el saber y en la sociedad (Bazerman, 2012; Hyland, 2007, 2009); el sujeto aprende el léxico, el comportamiento y la metodología de un lugar social ya construido:

Academic discourses are not, in other words, just regularities of a peculiar kind of formal style or the result of some mental processes of representing meaning. Instead they evoke a social milieu, where the writer activates specific recognizable and routine responses to recurring tasks. Texts are constructed in terms of how their authors understand reality. These understandings are, in turn, influenced by their membership of social groups which have objectified in language certain ways of experiencing and talking about phenomena (Hyland, 2009:46).

Así, el texto académico configura no solo unas prácticas lingüísticas, sino también unas prácticas sociales que transparentan roles y funciones en la comunidad de práctica: el estudiante y el profesional, el maestro y el aprendiz; el investigador principal, el coinvestigador y el auxiliar, el coordinador de área y los practicantes, etc., ya que es en el texto académico donde el sujeto construye la imagen social que evalúa la comunidad académica: ¿un experto? ¿un aprendiz? ¿un par?

La imagen social que se construye a través de los textos configura el “ethos” (Amossy, 2010), validado y sustentado en el imaginario social del grupo académico que le confiere un valor positivo o negativo a tal imagen. Si es positiva, el sujeto tendrá influencia y poder en el grupo: se ha convertido en una “autoridad académica”, es decir, la imagen proyectada se vincula al arquetipo del “experto” que simboliza el mundo *ethico* del “científico”, ya sea de las ciencias humanas o de otras; aunque también podrá construir una imagen de “inexperto”, en cuyo caso su discurso no será valorado positivamente por la comunidad académica.

Por otro lado, la textura del texto académico puede ser oral, escrita o multimodal, ya que los medios de producción son una instancia del sistema “or the general communicative resources which are available to a particular community” (Hyland, 2009:25). Así por ejemplo, en textos orales académicos como la ponencia o la disertación, la espontaneidad discursiva es mayor que en los textos académicos escritos como el artículo de investigación o la tesis (Hyland, 2009).

Mientras la oralidad es el medio de producción discursiva primario en la especie humana (Larsen-Freeman, 2006), la escritura es una técnica que se aprende a usar mediante la instrucción. La escritura, como técnica de representación de la lengua (Saussure, 1991), requiere recrear el contexto comunicativo y precisar la situación comunicativa de tal modo que logre dar cuenta del pensamiento del escritor.

En el ámbito académico, el objetivo del texto académico escrito es “presentar una serie de informaciones de manera razonable y convincente, a fin de conducir al lector a las conclusiones que interesan” (Montolío, 2001). En ese sentido, el texto académico escrito busca la especificidad, la precisión en la expresión y el efecto de objetividad que suele vincularse con el quehacer científico y profesional (Llamas, 2014; Montolío, 2015), más allá de las discusiones sobre la posibilidad o el sentido de esa objetividad en la ciencia.

Los estudios sobre enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad constituyen actualmente un campo activo de investigación en Latinoamérica (Ávila, 2017; Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman, 2016; WRAB, 2017). Diversas iniciativas en Colombia han contribuido significativamente en el área (González y Vega, 2013; Rojas, 2017) y siguen explorándola con una diversidad de métodos en sus aproximaciones. Desde el grupo *Estudios del Lenguaje y la Educación*, añadimos a los aportes que hemos realizado en ese campo (Cisneros, Olave y Rojas, 2013a, 2013b, 2014, 2016c; Cisneros y Muñoz, 2014, Cisneros y Vega, 2011) una propuesta de trabajo centrada en el plano lexical del discurso académico universitario. Específicamente, nos interesa analizar la dimensión léxica en los textos escritos por aspirantes a la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el convencimiento de que este estudio puede tener semejanzas o aproximaciones con otras universidades, dado que, quienes se presentaron en las dos cohortes de la Maestría objeto de este estudio, provienen de diferentes regiones del país.

Entendemos el léxico académico como el conjunto de lexías (Pottier, 1977) o de unidades léxicas asociadas estrechamente o usadas recurrentemente en los géneros discursivos y textuales del ámbito académico (Bazerman, 2012; Bazerman et al., 2018; Hyland, 2009; Parodi, 2008) y que contribuyen a la conformación de comunidades

disciplinarias específicas (Hyland, 2004) dentro de las cuales funcionan esos géneros. En este sentido, la noción resulta indesligable del léxico disciplinar o del uso de lexías con significados precisos y particulares dentro de los límites de un área de estudio, es decir, su relación con el vocabulario especializado, técnico, semitécnico y subtécnico de las profesiones (Coxhead, 2016:177-178), pero también, con las variaciones disciplinarias que presenta el uso del léxico en el ámbito académico y que forman parte de los recursos que utiliza cada disciplina para conformar sus argumentos y constituirse en cuanto tal (Hyland & Tse, 2009).

La noción de léxico académico presupone la idea de que algunas unidades léxicas son usadas más frecuentemente en textos académicos y disciplinarios, que en textos pertenecientes a otras actividades sociales. La larga tradición de los estudios en terminología, lexicología y lexicografía (Adelstein, 2004) apoyan este presupuesto, lo mismo que algunas aproximaciones desde la psicología cognitiva del desarrollo, como la Hipótesis de la calidad lexical (Perfetti, 2007), los enfoques desde la lingüística de corpus (Matsuda, Sadowsky y Sabaj, 2011; Venegas, 2007) y los estudios de enseñanza del inglés con fines específicos, centrados en el léxico (Coxhead, 2014, 2016; Hyland & Tse, 2009; Nation, 2013). No obstante, ninguno de estos enfoques autoriza un paso automático hacia la alfabetización académica, pues es evidente la insuficiencia del aprendizaje de un lexicón para el dominio de la lectura y la escritura en las disciplinas profesionales.

Esta investigación no obvia esa complejidad, sino que propone abordar la dimensión léxica de los textos académicos para 1) atender ese campo de vacancia en los estudios actuales sobre alfabetización académica en español; 2) analizar el desempeño léxico (disponibilidad, diversidad, densidad, relaciones, conexiones y modalizaciones léxicas) en la producción escrita de profesionales aspirantes a cursar estudios posgraduales, y 3) derivar propuestas que se articulen y contribuyan a la formación posgradual de los magísteres en Lingüística de la región.

El uso del léxico especializado es constituyente de toda cultura disciplinar (Gunnarson, 2009; Hyland, 2004; Rojas, 2018) y de sus profesiones, es decir, forma parte de las prácticas que constituyen a los lingüistas, por ejemplo, como una comunidad de profesionales encargada de investigar sobre la lengua, en los ámbitos teórico y aplicado. Las prácticas de cada cultura disciplinar no se limitan a la regulación de estilos formales de escritura, sino que cubren todos los aspectos que le permiten al profesional actuar y ser reconocido como parte de una comunidad de especialistas.

Enseñar a leer y escribir en la universidad significa ayudar institucionalmente a los estudiantes a ingresar y participar en las prácticas discursivas propias de las

profesiones para las cuales se preparan (Carlino, 2013) o en las cuales se especializan (Arnoux, 2009; Ibarrola, 2014). En el caso de la posgraduación en lingüística, el desafío resulta mayúsculo, no solo por la activa dinámica del campo disciplinar, en constante demanda de actualización, sino también y sobre todo por la exigencia de estudiar la lengua *con* la lengua misma, es decir, el solapamiento entre el objeto de estudio y las herramientas para abordarlo. Pensamos que esta especificidad disciplinar hace muy pertinente poner el foco en el ámbito lexical.

Cabe anotar que en el estado del arte de los estudios sobre disponibilidad léxica se encuentran numerosas investigaciones en diferentes países, sin embargo, por tratarse de estudios sociolingüísticos sobre el uso cotidiano y coloquial de la lengua, consideramos que no es pertinente agotar este espacio entrando en detalle sobre ellos, ya que la presente obra se centra en el uso de la lengua en el texto académico escrito. Sin embargo, para una ilustración precisa en este sentido, se remite, entre otros, a los trabajos de Bartol (2001, 2006a y 2006b) y López (1995).

Desde su fundación y en el transcurso de su consolidación, la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira ha atendido a esos desafíos y se ha preocupado por adelantar procesos de investigación sobre el uso de la lengua en el contexto regional, pero también hacia el interior de sus procesos formativos. Procuramos que esta mirada analítica dentro del programa se realice de manera autocrítica, con el propósito de adelantar procesos de cualificación que redunden en beneficio de la población de maestrandos, de la comunidad científica de lingüistas en el país y del programa mismo de formación posgradual.

Nota metodológica

Articulamos aspectos metodológicos de los estudios lexicométricos sobre disponibilidad léxica (Garnier y Guérin, 2010; López Morales, 1984, 2011; Menard, 1983; Romero, Alarcón y García, 2018) con los estudios sociorretóricos sobre géneros discursivos académicos y comunidades disciplinares (Bazerman, 2012; Bazerman, Bonini & Figueiredo, 2009; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016; Bazerman, et al., 2017; yuy, 2009, 2011). En los primeros dos capítulos, utilizamos los índices cuantitativos de riqueza léxica (densidad, variedad y hápax), patrones léxicos, asociaciones semánticas y análisis factorial de correspondencias. Complementariamente, en los capítulos 3 y 4, analizamos las relaciones léxicas de conexión y modalización textual, respectivamente. Utilizamos las herramientas de lexicometría automatizada, provistas por el *software* Iramuteq 0.7 alpha 2 (Pélissier, 2016, Sarria, Mingo, Mazara & Leone, 2016).

El corpus está constituido por los textos argumentativos que los aspirantes a la maestría en Lingüística de la UTP presentaron como requisito de admisión, para las cohortes IV y V, correspondientes a los años 2014 y 2015. La recolección de los textos se realizó a través de una convocatoria abierta institucional, ligada al inicio de los estudios de maestría, en la cual se le solicita a cada aspirante la presentación escrita de dos textos argumentativos.

Se trabajó con dos cohortes de la Maestría en Lingüística, en un lapso de dos años. Cada aspirante presentó estos dos textos:

1. Texto en el que argumenta el impacto de la Lingüística en los ámbitos social, lingüístico y educativo.
2. Texto en el que refiere cuál es el tema que pretende desarrollar para su trabajo de grado y por qué.

Para las cohortes IV (16 estudiantes) y V (26 estudiantes) se recolectaron 81 textos: 39 propuestas y 42 ensayos, con una extensión en promedio de 1175 y 262 palabras, respectivamente. En su mayoría, los aspirantes ejercen como docentes de español en instituciones de educación básica y media, lo que corresponde a su formación profesional en los pregrados, y provienen de distintas universidades del ámbito regional del Eje Cafetero, de lugares aledaños y también de otras regiones como la Costa Atlántica, el centro y el sur del país.

Agradecimientos

Este estudio no hubiera sido posible sin la colaboración de los estudiantes de las cohortes IV y V de la Maestría en Lingüística, cuyos textos de admisión fueron utilizados para conformar el corpus de trabajo. Si bien mantenemos en el anonimato sus nombres personales, les ofrecemos un sentido reconocimiento por el esfuerzo, dedicación y motivación al emprender sus estudios posgraduales en este campo del saber. Ellos son una prueba tangible del compromiso y la responsabilidad con la cual los profesionales de la región y, en particular, sus educadores, asumen las labores diarias y las proyectan hacia la intervención positiva sobre la sociedad colombiana, conscientes del poder de la lengua sobre lo social.

A la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, le debemos nuestro reconocimiento por incentivar la investigación y de ese modo permitir que nuestros esfuerzos docentes se reflejen y cualifiquen en proyectos situados en las ciencias humanas que revierten en la reflexión y búsqueda de la calidad académica de los profesionales que formamos.

Asimismo, los autores agradecemos a nuestras familias, compañeros(as) de vida y amadas hijas (Emilia y Helena), por el apoyo invaluable que nos ofrecen emocionalmente y que nos permite alternar los compromisos laborales con los personales, siempre desde su comprensión y afecto.



CAPÍTULO UNO



Patrones léxico-disciplinares

1.1 Introducción

En este capítulo nos interesa examinar algunos patrones léxico-disciplinares en los textos que escribieron los aspirantes a la Maestría en Lingüística de la UTP (2015-2016). Esos patrones representan modos o tendencias de uso del léxico al inicio de los estudios posgraduales; por lo tanto, ofrecen información valiosa para comprender la competencia léxica en las prácticas de escritura académica de los profesionales que aspiran a especializarse en la disciplina lingüística.

Es necesario aclarar que no enfatizaremos en posibles diagnósticos ni en una mirada evaluativa sobre la producción escrita de los aspirantes. Sostenemos que más allá de su función de filtraje para acceder al posgrado, los textos que se les solicitan rara vez son estudiados como material valioso para el análisis didáctico y lingüístico dentro de los programas posgraduales. Pese al corpus relativamente amplio de investigaciones sobre la escritura en este nivel de formación (Badenhorst & Guerin, 2015; Basturkmen & Shackleford, 2015; Choisy y Jaramillo, 2016; Moya, Vanegas y González, 2014; Murad, 2016; Narvaja de Arnoux, 2009; Navarro, 2017; Wallace & Wray, 2011, entre otros), no es común que se analicen textos del inicio del posgrado, o lo que es igual, del momento de transición entre la formación profesional y la especialización disciplinar (Basturkmen & Shackleford, 2015).

En cuanto al análisis de los patrones léxico-disciplinares, estamos de acuerdo con Muñoz (2006:70) en que estudiar cualitativamente las frecuencias o recurrencias de uso del léxico en géneros textuales propios de la formación universitaria, contribuye a entender el “proceso de reconceptualización profunda y específica de la realidad”; proceso que acontece en la especialización en contextos académico-profesionales. El nivel léxico permite aproximarse, desde la dimensión más concreta, a la gestión que realiza el individuo cuando debe enfrentar tareas de escritura académica con registro formal y especializado. Desde una perspectiva sociorretórica (Bazerman, 2012; Hyland, 2009), el desafío que plantea la situación de escribir un ensayo y una propuesta de investigación como requisitos para acceder al inicio de un posgrado, predeterminan fuertemente las elecciones léxicas del productor del texto y, por tanto, hacen depender la situación social (estudiar un posgrado) del mayor o menor dominio del género discursivo. De ahí que, más allá de la identificación de patrones léxicos, propongamos esas frecuencias como patrones léxico-disciplinares, es decir, ligazones muy estrechas entre el léxico usado en la producción textual y la posibilidad de inserción en la cultura disciplinar de los lingüistas.

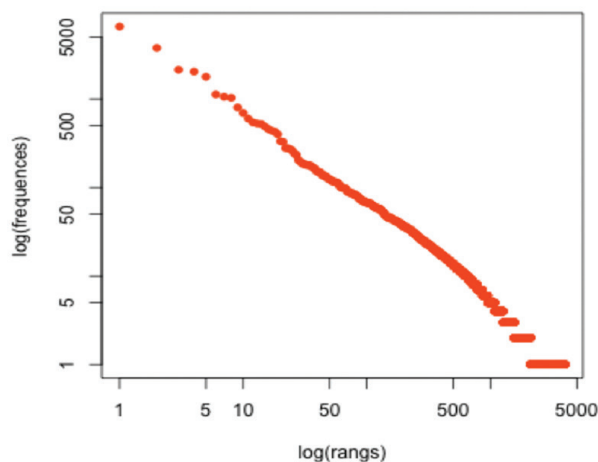
A continuación abordaremos tres ejes analíticos para estudiar los patrones léxico-disciplinares: la riqueza léxica, el uso especializado/terminológico y los cotextualización de esos usos.

1.2 Análisis de la riqueza léxica

Las pruebas que miden la riqueza léxica de los textos de un corpus son de naturaleza cuantitativa y comparativa (López Morales, 1984). Se tienen en cuenta dos indicadores principales: 1) Densidad léxica, esto es, la proporción de palabras con contenido semántico o formas activas (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) en relación con el número de palabras sin contenido semántico o suplementarias (preposiciones, conjunciones, artículos, pronombres, etc.). A partir de este índice, se puede calcular también el intervalo de aparición de las palabras nocionales o formas activas. El índice aumenta según disminuye el intervalo de aparición de lexías nocionales; en contraste, cuanto más amplio es el intervalo, menor es la riqueza léxica de la muestra. 2) El índice hápax identifica el uso de lexías utilizadas solo una vez en el corpus. El valor de hápax se obtiene aplicando la fórmula $V/(suma\ de\ palabras\ de\ una\ ocurrencia)$. Para determinarlo, se divide la cifra total de lexías por aquellas que solo se emplean una vez en el texto.

En síntesis, los textos que contienen el mayor porcentaje de vocablos y el menor intervalo de palabras nocionales y de hápax son los clasificados como de mayor riqueza léxica, eso sí, sujeta a las condiciones disciplinares de la terminología especializada. Este tipo de índice permite conocer el dominio del léxico activo de un sujeto o de un grupo y, a partir de allí, programar intervenciones pedagógicas.

En el corpus de escrituras de aspirantes a la Maestría, la Figura 1 muestra los resultados de los índices 1 (densidad léxica) y 3 (hápax):



Número de textos: 81
 Número de ocurrencias: 56318
 Media de ocurrencias por texto: 695,28
 Número de formas léxicas: 6320
 Número de hápax: 3423
 (5,76% de ocurrencias; 51,31% de formas léxicas)

Figura 1. Logaritmos de frecuencia y de rango en el corpus

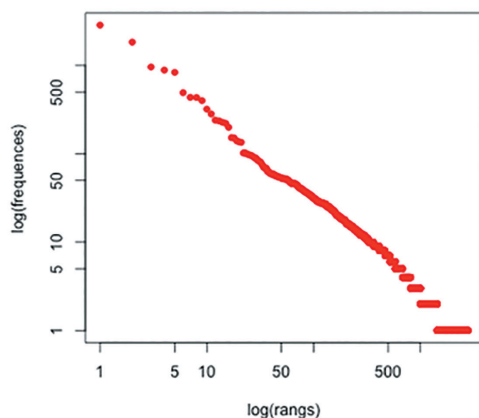
La estadística textual indica que en 56318 usos léxicos se utilizan apenas 6320 formas distintas, es decir, cada lexía nocional (nombres, adjetivos, verbos y adverbios) se utiliza en un 8,91% en el total de 81 textos, lo que constituye el porcentaje de vocablos. Este indicador grueso nos ofrece una visión general de la baja diversidad léxica del corpus: en los textos es necesario esperar cada 8,91 lexías para que aparezca un uso nuevo de contenido semántico nocional. Teniendo en cuenta que a mayor número de usos nocionales menor es el valor del intervalo y mejor el índice de riqueza léxica, este primer análisis indica que el corpus presenta un vocabulario restringido.

En cuanto a las lexías usadas solo una vez en el corpus (hápax), representan una mínima parte (5,76%) del total de ocurrencias y casi la mitad (51,31%) del total de formas léxicas distintas. El resultado indica una muy baja presencia de esas lexías únicas; como señalan Matsuda, Sadowsky y Sabaj (2011), el mayor porcentaje de hápax se vincula con una alta presencia de terminología y supone un esfuerzo máximo en la comunicación, para alcanzar un registro altamente elaborado destinado a una audiencia especializada y reducida.

En clave contrastiva, resulta interesante destacar las relaciones diferenciales entre géneros textuales en cuanto a su riqueza léxica. Como se mencionó en la Presentación de este libro, el corpus del estudio está conformado por dos géneros académicos: el ensayo y la propuesta de investigación.

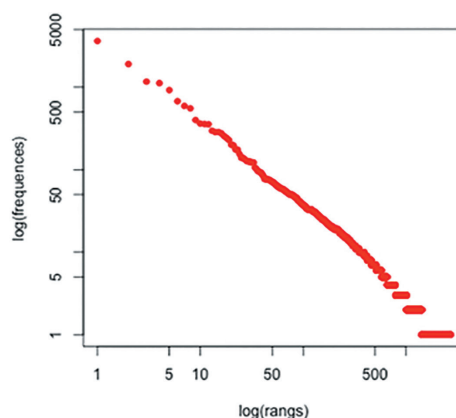
Si bien ambos tipos textuales comparten su orientación argumentativa a través de secuencias prototípicas, divergen en su estructura composicional y genericidad estilística; una, menos rígida o estandarizada (el ensayo) y la otra, más formalizada (la propuesta de investigación)². Si conformamos dos subcorpus con estos géneros, obtenemos las Figuras 2 y 3.

Figura 2. Frecuencia y rango en el subcorpus de propuestas de investigación



Número de textos: 40
 Número de ocurrencias: 25511
 Media de ocurrencias por texto: 637,77
 Número de formas léxicas: 2780
 Número de hápax: 1340
 (5,25% de ocurrencias;
 48,20% de formas léxicas)

Figura 3. Frecuencia y rango en el subcorpus de ensayos



Número de textos: 40
 Número de ocurrencias: 30166
 Media de ocurrencias por texto: 754,15
 Número de formas léxicas: 2688
 Número de hápax: 1269
 (4,21 % de ocurrencias;
 47,21% de formas léxicas)

2. Análisis del ensayo y de la propuesta de investigación, como géneros textuales en perspectiva discursiva y didáctica, pueden consultarse en Colombi (2003) y Olave, Rojas y Cisneros (2013), respectivamente.

La densidad léxica de las propuestas de investigación es de 9,17%, frente a un 13,91% en el caso de los ensayos. Pensamos que la mayor densidad en este último género tiene que ver con sus límites más difusos, pero también con una mayor familiaridad y entrenamiento en la escritura de este tipo textual. En contraste, la mayor estandarización del género propuesta de investigación no se condice con una mayor habilidad para componerlo a través de densidades léxicas amplias. Dado que el intervalo de aparición de usos nocionales es menor para el caso del género propuesta de investigación, se puede evidenciar una menor habilidad para construirlo con un vocabulario amplio. En un trabajo anterior (Olave, Cisneros y Rojas, 2014:7), se había problematizado este vacío teórico y didáctico en la enseñanza de la investigación en la educación superior:

En la mayoría de programas académicos suele existir una clase denominada Metodología de la Investigación, en diferentes momentos de la carrera universitaria. En cualquier cosa, el énfasis suele estar en los procesos formales de la investigación y se atiende menos a los asuntos escriturales y a los elementos discursivos que necesariamente determinan la configuración del trabajo.

En el momento del ingreso al posgrado, emerge ese vacío en la escritura de los aspirantes, especialmente desde el punto de vista de la baja densidad léxica de sus propuestas de investigación. Se trata de textos con bajo dominio de las etiquetas verbales propias del diseño problemático, metodológico y teórico de un proceso investigativo, aun si se solicita como una idea en ciernes. En la siguiente sección profundizaremos en este sentido, reparando en la aparición o ausencia de la terminología propia del campo “metodología de la investigación”.

En cuanto al índice hápax, no aparecen diferencias significativas al comparar los géneros: en ambos casos, casi la mitad de las formas léxicas o usos nocionales aparecen solo una vez, con una ligera mayoría en la redacción de las propuestas de investigación (48,20% Vs. 47,21%). Es claro que los textos no muestran una especialización superior desde el punto de vista terminológico, sino que los usos que predominan son los de la lengua estándar e inclusive la coloquial e informal, que tiende a la reiteración léxica, pese a que ambos géneros autorizarían la inclusión de usos especializados, especialmente la propuesta de investigación.

1.3 Uso especializado del léxico y terminología lingüística

Nos concentramos ahora en el uso de las unidades léxicas como formas de representación y transferencia del conocimiento especializado en el dominio científico-técnico de la Lingüística y de la investigación en esa área. En este sentido,

consideramos que el dominio del *tecnolecto* es un indicador de la conciencia léxico-disciplinar, es decir, del nivel de apropiación y uso consciente de la terminología de una rama científica por parte de quien escribe. Entendida la lengua como sistema de opciones (Halliday y Hasan 1976), la aparición de términos disciplinares y la mayor o menor especialización del léxico da cuenta de usos deliberados frente a las necesidades argumentativas que atraviesan los textos producidos. Se trata, por extensión, de un modo de gestionar los requisitos genéricos que le plantea la situación comunicativa al productor del texto, puntualmente en cuanto a la construcción de un registro formal o académico.

Al respecto de la terminología, resaltamos su valor en el acceso al posgrado. La mayor o menor presencia de tecnolecto lingüístico en las escrituras de los aspirantes es un indicador importante de su inserción en la comunidad de práctica académica y profesional (Johns, 1997; Hyland, 2009), con la que se proponen dialogar a nivel especializado. La potencia del léxico radica, precisamente, en lo que su uso deja ver acerca del nivel de dominio conceptual de una disciplina por parte del productor de textos, en un momento preciso de su formación profesional. Como parte de ese proceso, el léxico disciplinar es también el léxico propio de una profesión; en este caso, de los profesionales del lenguaje. Su discurso, como plantea Gunnarsson (2009:5-6), desempeña un papel importante en la construcción del conocimiento y los presenta como expertos en él, lo cual puede distinguirlos de los expertos en otros campos, así como de los no-expertos y de los aprendices. Es evidente que el léxico profesional involucra, entonces, niveles epistémicos de formación (aprender los saberes especializados de la disciplina), pero también niveles sociales (la inserción en una comunidad de práctica o de colegas) y societales (la función adquirida por cada tradición disciplinar en el conjunto mayor de la sociedad) (Gunnarsson, 2009).

Asimismo, inscribimos el uso especializado del léxico, dentro de las condiciones genérico discursivas que lo constituyen y determinan. Así, reconocemos que esos usos forman parte del discurso especializado, como nivel mayor de abstracción, dentro del cual interactúan los géneros académicos con los géneros profesionales, esto es, los dos principales ámbitos y actividades sociales dentro de las cuales operan conjuntos de regularidades y regulaciones para la comprensión, circulación y producción de textos. Como lo ha señalado Parodi (2008:30-34), existen sectores de intersección entre los ámbitos académico y profesional dentro de una disciplina o entre disciplinas heterogéneas, donde aparecen géneros que las atraviesan y que contienen, a su vez, géneros disciplinares instanciados en textos concretos. Un componente fundamental de esos géneros disciplinares lo constituye el léxico disciplinar, nivel de lengua sujeto a la tipificación de las formas textuales que organizan las actividades sociales (Bazerman, 2012) y determinado por los “horizontes de expectativas” que construye

cada género discursivo (Adam, 1999).

En cuanto a las unidades léxicas con valor especializado, seguimos la propuesta de Cabré (1999, 2009) y su desarrollo en Adelstein (2004); enfoque desde el cual las unidades terminológicas no son ni monosémicas ni mononímicas, sino que pueden aparecer como unidades léxicas ‘corrientes’, sometidas a usos gradualmente especializados. La especificidad de la especialización léxica y, por extensión, del léxico disciplinar apunta más hacia el uso contextual que hacia la selección de términos dentro de catálogos o listas léxicas cerradas. De este modo, las unidades léxicas pueden funcionar a la vez como unidades especializadas y no especializadas, en contextos naturales (situaciones comunicativas concretas). Un ejemplo claro es la unidad léxica *Variación*, que adquiere valores especializados en disciplinas heterogéneas, como la lingüística (resultado del condicionamiento extralingüístico del uso de la lengua), la estadística (coeficiente de la relación entre el tamaño de la media y la variabilidad de la variable) y la biología (primera magnitud que define el potencial evolutivo de una generación), pero que al mismo tiempo puede aparecer en enunciados de diferente grado de formalidad (*el país vive el clima con mayor variación en años; la variación es el alma del placer*, etc.).

En síntesis,

el sentido especializado, que hemos descrito como *valor* asociado a las unidades del léxico, no es un conjunto predefinido y encapsulado de información, sino una selección específica de características semánticas según las condiciones de cada situación de uso (Cabré, 2009:15).

Ese carácter contextual, derivado del principio metodológico de recolección de corpus en situaciones naturales, hace que lo especializado no sea tanto el término como el valor asociado en el uso. Con ello, el carácter sistemático, unívoco y universal de la noción de término especializado (Wüster, 1998) queda desplazado por una visión pragmática de lo terminológico.

Analizaremos el comportamiento de estas variables en el corpus de ensayos y propuestas de investigación de los aspirantes. En la Tabla 1 se exponen las frecuencias absolutas y relativas, teniendo en cuenta los usos especializados que aparecen en el 50,36% del corpus, como segmento más representativo (usos mayores o iguales al 1%). Se indican, además, las categorías gramaticales correspondientes; no se ha incluido el hápax, para tratarlo más adelante. Los campos disciplinares que sirven de referencia para la clasificación de los usos corresponden al cruce entre la disciplina lingüística y la investigación (teórica o aplicada) en la misma área.

Uso especializado	Frecuencia	Frecuencia	Cat. gramat.
	absoluta	relativa	
lingüística	456	11,39%	adj/sust
lengua	438	10,94%	sust
lenguaje	400	9,99%	sust
discurso	99	2,47%	sust
sistema	87	2,17%	sust
comunidad	86	2,15%	sust
texto	71	1,77%	sust
cambio	70	1,75%	sust
competencia	60	1,50%	sust
adquisición	47	1,17%	sust
signo	42	1,05%	sust
verbal	41	1,02%	adj
estructura	41	1,02%	sust
tiempo	40	1,00%	sust
lectura	39	0,97%	sust
idioma	39	0,97%	sust

Tabla 1. Usos especializados en el 50,36% del corpus

Si bien la categoría gramatical del término especializado más frecuente (*lingüística*, 11,39%) aparece en su función sustantiva y adjetiva en las escrituras de los aspirantes, como efecto de la lematización (Sarrica, Mingo, Mazara & Leone, 2016), decidimos no desagregarla en la tabla de frecuencias, pues la categoría no modifica el uso especializado, en términos léxico-pragmáticos, sino su función gramatical. No obstante, tendremos en cuenta esta doble funcionalidad en el siguiente apartado del análisis cotextual.

En cuanto a su mayor frecuencia, el uso especializado *lingüística* remarca el área de especialización en las escrituras y ayuda a topicalizar los argumentos desplegados; de ahí que su lugar en la escala de frecuencias pueda explicarse como un recurso para desarrollar las consignas de escritura y centrar temáticamente los textos.

En el mismo sentido, aparecen los usos *lengua* (10,94%) y *lenguaje* (9,99%) en segundo y tercer lugar de frecuencia. La triada conformada por estos términos disciplinares representa el 32,32% del conjunto de usos especializados, por lo cual nos enfocaremos en ellos en el análisis cotextual. En la Tabla de frecuencias, el salto cuantitativo hacia el cuarto lugar, donde aparece el término *discurso* (2,47%), refleja la dispersión de los usos especializados por fuera de los ámbitos léxicos de la triada básica (lingüística-lengua-lenguaje). Hay que decir que los usos listados, desde *sistema* (2,17%) hasta *idioma* (0,97%), corresponden más a lo que Cabré (2009) denomina valores especializados que a términos *stricto sensu* del tecnolecto lingüístico.

Esta característica sobre los usos especializados en el corpus presenta una mitigación en el conjunto de hápax, dado al carácter más terminológico que este índice autoriza en función de la singularidad de los usos, por lo cual lo examinaremos por separado. En primera instancia, a nivel cuantitativo ya habíamos indicado que el hápax es poco representativo en el conjunto de usos léxicos del corpus (5,76%); no obstante, revisaremos el comportamiento de ese subconjunto menor y su significancia cualitativa.

En la Tabla 2 se han calculado las frecuencias del hápax especializado, es decir, de aquellos usos léxicos que, además de aparecer solo una vez en el corpus, representan elecciones léxico-disciplinares realizadas por los aspirantes a la maestría. El hápax especializado aparece también discriminado por categoría gramatical y relacionado con tres variables: los usos nocionales, los especializados y el total de usos léxicos.

Hápax especializado	F. absoluta	F. relativa
Sustantivo	55	48,67%
Adjetivo	41	36,28%
Verbal	17	15,04%
Total hápax especializado	113	100%
Relación con hápax general	3423	3,30%
Relación con usos especializados	4177	2,71%
Relación con usos nocionales	6320	1,79%
Relación con usos léxicos	56318	0,20%

Tabla 2. Hápax de usos especializados y sus relaciones

Resaltamos la baja y decreciente representatividad del hápax especializado en el hápax general (3,30%), en los usos especializados (2,71%), en los usos nocionales (1,79%) y en el conjunto del corpus total de usos léxicos (0,20%). Sobre la base de esta escala, que muestra una dimensión realista sobre la escasa presencia de terminología especializada en las escrituras examinadas, pasaremos a revisar las funciones gramaticales que se vinculan con esos usos especializados (Tabla 3).

Tabla 3. Listado hápax por función gramatical

sustantivo	H á p a x	
	adjetivo	verbo
Afásico	Anglófono	Cohesionar
Americanismo	Cognoscitivo	Conceptualizar
Anglicismo	Conativo	Contextualizar
Antropocentrismo	Conductista	Denotar
Arbitrariedad	Consonántico	Descontextualizar
Argumentación	Curricular	Develar
Barbarismo	Diacrónico	Dilucidar
Bilingüismo	Dialéctico	Elucidar
Codificador	Enunciativo	Estandarizar
Cognición	Epistémico	Mediatizar
Conjugación	Epistemológico	Oralizar
Dicotomía	Estructuralista	Polarizar
Enunciatorio	Extralingüístico	Potencializar
Esperanto	Fonológico	Simbolizar
Estandarización	Hipermedial	Subvertir
Estructuralismo	Idiomático	Subyacer
Etnocentrismo	Ilocutivo	Vehicular
Etnografía	Interdependiente	
Etnología	Interdisciplinar	
Falacia	Lexical	
Formalismo	Lexicalizado	
Fraseologismo	Metalingüístico	
Gramaticalismo	Morfológico	
Hipertexto	Multimodal	
Hispanoparlante	Neurolingüístico	

Ideologema	Perlocutivo
Innatismo	Poliédrico
Interdisciplina	Polifónico
Interlengua	Polisémico
Lectoescritura	Psicologista
Logos	Referencial
Macroestructura	Sicosocial
Macronivel	Sincrónico
Metalenguaje	Sintáctico
Morfema	Sistémico
Neologismo	Sociodiscursivo
Pictograma	Sociolingüístico
Preconcepto	Supralingüístico
Presuposición	Transdisciplinar
Pretérito	Transformacional
Rango	Vocálico
Regionalismo	
Segmento	
Semiología	
Semiólogo	
Semiótica	
Significante	
Sílaba	
Sociolecto	
Superestructura	
Translingüística	
Trastorno	
Valencia	
Verbo	
Vocablo	

El listado de hápax nominal representa el conjunto nocional que aparece en las escrituras de los aspirantes, esto es, los conceptos que se topicalizan en los textos alrededor de la lingüística como disciplina. En el listado se destacan las categorías sustantivadas por derivación sufijal, especialmente con *-ismo* (sistemas, tendencias

y expresiones) y –ción (acción y efecto de acciones), ambos vinculados cercanamente con el ámbito disciplinar, en mayor medida, o con términos abstractos de orden académico o metodológico.

Los hápax adjetivales, por su parte, están concentrados en la formación de adjetivos especializados a partir de sustantivos, especialmente por la derivación sufijal con –ico (cualidad, relación o pertenencia), –al (relación o pertenencia) e –ivo (capacidad o función). Aparecen, en este caso, una mayoría de usos tecnolectales formados por parasíntesis (transdisciplinar, sociodiscursivo, polifónico, etc.).

Finalmente, el hápax verbal es el grupo menos numeroso y forma parte de un nivel de análisis muy poco atendido en los estudios sobre discurso especializado, más inclinados hacia las formas nominales (Lorente, 2002). Su importancia radica en la identificación de los valores especializados que los hablantes asignan a ciertas acciones y procesos a través de las cuales se construyen predicaciones dentro de los géneros académicos y científicos. La mayoría de los reportados en el corpus, corresponden a un nivel metadiscursivo que le sirve al escritor para especificar la función discursiva de la acción y concentrar el uso especializado en aquellos actos de habla ligados con la expresividad académica o formal: *conceptualizar*, *denotar*, *dilucidar*, etc.

Otros casos de menor recurrencia apuntan hacia las formas verbales de sustantivos terminológicos, como *cohesionar* (desde *cohesión*) *oralizar* (desde *oralidad*) y *simbolizar* (desde *símbolo*); estos casos son identificados por Lorente (2002) como “verbos-término”, por estar más vinculados a sus ámbitos disciplinares de especialidad.

La predominancia de la función gramatical sustantivo se mantiene en el listado completo de usos especializados, como se sintetiza en la Tabla 4:

Categoría gramatical	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sustantivo	3146	75,32%
Adjetivo	618	14,80%
Verbo	413	9,89%
Total usos especializados	4177	100,00%
Relación con usos nocionales	6320	66,09%
Relación con usos léxicos	56318	7,42%

Tabla 4. Frecuencias de usos especializados por categorías nocionales

Sin tener en cuenta el índice hápax, ya descrito, la mayor parte de los usos especializados son sustantivos (75,32%) y una mínima parte (9,89%) corresponde a verbos que podrían inscribirse en el campo disciplinar o, a lo sumo, en usos formalizados académicamente, más que a tecnicismos. El total de usos especializados representa el 7,42% del total de usos léxicos del corpus y el 66,09% del conjunto de usos nocionales (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios). La categoría adverbio no se tuvo en cuenta para el grupo especializado, por cumplir funciones más ligadas a la modalización. Como habíamos mencionado, el uso lematizado *lingüística* es el más frecuente (11,39%); al desagregarlo, se obtiene la Tabla 5:

Lingüístic(a)(o)(s)	F. Absoluta	F. Relativa
Sustantivo	264	6,60%
Adjetivo	192	4,79%
Total	456	11,39%

Tabla 5. Funciones gramaticales del uso especializado *Lingüístic-*

La diferencia de 1,81% entre las funciones gramaticales del uso *lingüístic-* representan la orientación de esa lexía hacia lo nocional (sustantivo) o hacia lo atributivo y descriptivo (adjetivo). En el primer caso, el término aparece en los segmentos donde los textos conceptualizan o delimitan la *lingüística* como disciplina, para establecer el terreno sobre el cual se despliegan los argumentos sobre su impacto social (en los ensayos), o bien, sobre sus posibilidades de indagación (en las propuestas de investigación).

En cuanto a los usos adjetivales, *lingüístic-* aparece como atributo o como descripción del campo de estudio, de la competencia formal o del ámbito sociocomunicativo, en general. En su función adjetival, este uso especializado delimita y especifica las categorías sustantivas que acompaña (como lo veremos en detalle en la siguiente sección), y en algunas escrituras de los aspirantes aparece nominalizado, a través del artículo neutro:

desde lo lingüístico, hemos podido dilucidar la importancia de los aspectos formales y no formales de la lengua

el uso de estas máquinas en demasía sí puede llegar a perjudicar a las personas en cuanto a lo lingüístico

De acuerdo con la RAE (2009), la forma *lo* + *adjetivo* se utiliza para hacer referencia al concepto que expresa el adjetivo involucrado en el sintagma, es decir, sustantiviza el adjetivo a través de una elisión, que puede recuperarse bajo la forma *lo [referente al campo] lingüístico*. A nivel discursivo, se trata de una elisión a través de la cual el enunciador se posiciona en la perspectiva del campo disciplinar; de ahí que les preceda la preposición *desde* y el marcador metadiscursivo *en cuanto a*, ambos de orden enunciativo-situacional (Tusón y Calsamiglia, 1999:247).

El análisis cotextual, en la siguiente sección, mostrará los diversos matices y recurrencias de los usos identificados, con énfasis en los tres más frecuentes: *lingüístic-*, *lengua* y *lenguaje-*.

1.4. Análisis cotextual de los usos especializados

El objetivo de este análisis cotextual o de concordancias es examinar cualitativamente los usos especializados que se identificaron cuantitativamente como más representativos. Para hacerlo, tendremos en cuenta las nominalizaciones que conforman y las especificidades conceptuales y predicativas dentro de las cuales se insertan, para construir significados en las escrituras de los aspirantes.

1.4.1. Uso de la lexía *lingüístic-*

Los textos coinciden en utilizar esta lexía para especificar su significado (¿qué es la lingüística?), sus componentes disciplinares (¿qué estudia?) y sus aplicaciones (¿para qué sirve?). Usualmente, aparece en posición temática y focaliza el desarrollo argumental en torno a definiciones y descripciones. La lexía aparece nominalizada en cuatro formas recurrentes:

1.4.1.1. Nominalizaciones con la forma art + lingüístic-

En estos casos, las predicaciones coinciden en la presentación de la lingüística como “ciencia” y, en menor medida, como “disciplina”, ambas concentradas en el *lenguaje* o en la *lengua*. Pese a las deficiencias e incorrecciones gramaticales, es evidente el esfuerzo por construir un punto de partida conceptual para el despliegue de los argumentos:

la lingüística es entendida por todos como la ciencia del lenguaje, así con pocas palabras pretende el diccionario definir una ciencia que se ocupa de algo tan grande que de hecho inventó a aquello que pretende simplificar su significado y las profundas connotaciones de este concepto

la lingüística, desde el punto de vista de quien es considerado su padre, Ferdinand de Saussure, es definida como la ciencia que estudia el lenguaje en su forma general y las lenguas en su forma particular

la lingüística es una de las ciencias humanas que impacta directamente en la formación de las sociedades, ya que el lenguaje revela y configura la cultura y las visiones de mundo que caracterizan cada sociedad

la lingüística es la ciencia que tiene a la lengua como objeto de estudio, término demasiado amplio que lleva a diversas ramificaciones para especificar su estudio

la lingüística es conocida como la ciencia teórica y descriptiva del lenguaje verbal humano, encargada de estudiar, describir y explicar sus fenómenos desde los aspectos fonético, fonológico, sintáctico, semántico y pragmático

la lingüística como ciencia inicia en 1916 con Ferdinand de Saussure, dado que es él quien propone que dicho estudio sea empírico, exacto, objetivo, con un método propio y con la lengua como su propio fin

El objeto de estudio de esta *ciencia* resulta ambivalente: en ocasiones, se trata del *lenguaje* y, en otras, de la *lengua*; en general, se trata de nociones intercambiables en las escrituras y con poco rigor en el uso de las fuentes bibliográficas de apoyo. Las nociones que esbozan los aspirantes a la Maestría se inclinan hacia el reconocimiento de la Lingüística como un corpus teórico

muy amplio de conocimientos. Unos pocos usos, la reconocen más como *disciplina* que como *ciencia*:

la lingüística es la disciplina que le permite al ser humano identificar y comprender fenómenos relacionados con su lenguaje

el reconocimiento de la lingüística como disciplina teórica primordial para entender cómo la lengua afecta todos los círculos sociales

para las diversas disciplinas que se encargan del estudio del ser humano y de su desarrollo, la lingüística al ser tan amplia y con tantos matices permite abarcar un gran número de problemáticas o cuestiones que favorecen diversos campos

En tales casos, parece utilizarse el concepto más amplio de *disciplina* como “forma de pensar sistemáticamente porciones de la realidad” (Ander-Egg, 1999:25), y menos las nociones ligadas a la reproducción del saber científico, en el terreno específico de la enseñanza y la formación educativa (Palmade, 1979; Wallerstein, en Giddens, 1987). El puente que une la dimensión nocional con la aplicación pedagógica de los saberes lingüísticos resulta ser una idea recurrente en los textos, al respecto de la importancia natural (“esencial”) de esos saberes para los sujetos como seres sociales:

cuando hablamos de lingüística estamos haciendo referencia al acto comunicativo y, por ende, a una parte esencial para el ser humano, siendo esta la que da origen a toda relación social

la lingüística se ha considerado por muchos autores como un aspecto fundamental en el proceso comunicativo, ya que brinda la oportunidad de adquirir espacios que contribuyen a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas

la lingüística, como esencia innata e inherente del ser humano, puede abarcar e influenciar diferentes aspectos; en especial, el ambiente social, estableciendo diferencias o relaciones entre este y el hombre

la lingüística es inherente a este proceso sociocultural a través del tiempo, con la gramática, el uso de las normas de escritura, la filología o estudio comparativo de los textos y escrituras, y la filología o gramática comparada

En ese tránsito de lo abstracto (la *ciencia*) hacia lo aplicado (la *disciplina*), la lingüística es confundida con el conjunto de capacidades y problemas que ella aborda, es decir, se desplaza metonímicamente el objeto abstracto del saber por las propiedades y funcionalidades que ese saber estudia como fenómenos en los sujetos sociales. Por esta razón, en gran parte del conjunto de usos especializados, la *Lingüística* hace referencia al *lenguaje*, en algunos casos, y a la *lengua*, en otros, generalizaciones que, en todo caso, conducen a incoherencias en la elaboración argumental:

la lingüística se encarga del lenguaje y por ello, como ya lo hemos señalado antes, ofrece una gran gama de beneficios, bondades o como deseemos llamarlas

el lenguaje y la lingüística han permitido a la sociedad que todo se transmita a través del tiempo y de todas las culturas

la lingüística ha ido cogiendo gran impulso en la sociedad en general

la lingüística tiene un lado individual y un lado social, y no se puede imaginar el uno sin el otro

es hermoso apreciar cómo la palabra estudiada por la lingüística se vuelve parte de la convivencia de una sociedad, de una familia, de una pareja, de un ser, en los que se refleja su estado de ánimo

El tono informal de algunas construcciones dentro de las cuales aparece la lexía especializada refuerza los procesos de generalización en el desarrollo argumental, lo cual resulta inadecuado para el propósito comunicativo propuesto. Esas inexactitudes llevan a presentar la Lingüística como un cuerpo homogéneo y poco problemático de saberes tratados desde la intuición o el razonamiento superficial, con lo cual el discurso académico aparece con poca rigurosidad, anclado solo en los usos especializados a nivel lexical, pero con ausencia casi total de los apoyos argumentativos, las citas de autoridad y las relaciones intertextuales que exigiría el género. Sin embargo, lo interesante aquí no es deslegitimar unas escrituras incipientes de quienes aspiran al ingreso al posgrado, sino señalar que el proceso de especialización debe incluir, entre sus planes formativos, la capacidad de formular conceptualizaciones en el camino inverso a la generalización, de manera que se desarrollen la especificación y problematización de los saberes disciplinares. En ese mismo sentido formativo, el aprendizaje del uso de las unidades terminológicas en el posgrado tiene la tarea de desambiguar y reconstruir las relaciones entre los significados especializados, de manera que los profesionales estén en capacidad

de utilizar la terminología sin confundir las nociones que ya forman parte de su lexicón disciplinar:

*la **lingüística** atiende a los procesos que subyacen para que una expresión enunciada por un sujeto sea interpretada y validada como un enunciado por parte de un enunciatario, en el proceso recíproco que supone la comunicación*

*en los ámbitos semántico y discursivo, la **lingüística** permite que el ser humano le dé significado a sus pensamientos, que los pueda compartir de manera clara y organizada, y que le dé sentido a diversas realidades, de acuerdo a los contextos en los cuales se utiliza una lengua en particular*

En estos casos, el problema se desplaza de la pobreza léxico-disciplinar o del uso de coloquialismos en géneros que no los admiten, hacia la yuxtaposición confusa, inexacta o incoherente de términos especializados. La alfabetización disciplinar, en el nivel léxico, implica generar procesos sistemáticos para enseñarle a los estudiantes no solo la incorporación de un corpus terminológico en su vocabulario, sino también la capacidad de establecer relaciones claras entre los conceptos especializados y la habilidad para construirlas y comunicarlas sin riesgo de tergiversaciones.

En otro sentido, la elaboración conceptual sobre la lingüística se orienta hacia modalizaciones deónticas que establecen las funciones programáticas del campo de estudios, desde la perspectiva de los aspirantes:

*la **lingüística**, desde todos sus matices académicos, es llamada a ser la protectora correctiva de los cambios sociales que no son ajenos a nuestra lengua materna*

*la **lingüística** debe contribuir al dominio de los procesos comunicativos que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención*

*es pues muy importante resaltar que bajo ningún pretexto se puede dejar de lado la **lingüística**, teniendo en cuenta que es la ciencia que estudia el lenguaje humano y las lenguas, ya que es a través de estas como se dan a conocer costumbres, conocimientos y demás*

La concepción prescriptiva de la Lingüística hereda de las representaciones sociales sobre la gramática tradicional una cierta función coercitiva y correctiva para el “buen hablar”. La vigencia de este imaginario constituye un desafío para los posgrados en ciencias del lenguaje y, particularmente, para el campo lingüístico, pues

reduce sus funciones sociales a la reglamentación del habla, además de reproducir viejas dicotomías prescriptivas en torno a las gramáticas y a la investigación sobre estos temas. Esta visión, sin embargo, no es única en el corpus de escrituras:

la lingüística estudia todas las manifestaciones del lenguaje humano, un sistema en constante evolución. Este estudio nos permite penetrar en la construcción desarrollo y uso de los sistemas de signos que se emplean en el habla y la escritura

uno de esos nuevos cambios en la lingüística ha estado marcado por el trabajo interdisciplinar, dado que el lenguaje se ha tornado interés de muchas disciplinas que ayudan a la comprensión de problemas, como la relación entre lenguaje y sociedad

Desde este tipo de perspectivas, de carácter menos prescriptivo, se asume la disciplina como un área dinámica y en contacto con las transformaciones socioculturales e históricas de la comunicación humana. Se trata de un enfoque más comprensivo o interpretativo al respecto de la producción científica de la Lingüística, en el que se hace mayor énfasis en el análisis de los cambios y menos en las regulaciones. Junto a estas dos tendencias nocionales, aparece una tercera de mayor regularidad en las escrituras, que identificamos como un enfoque aplicado a la enseñanza en el aula:

la lingüística en el ámbito educativo desempeña un papel fundamental, dado que permite crear espacios para promover las habilidades comunicativas que son objeto de estudio de esta ciencia, tales como la oralidad, la escritura y la lectura manifestaciones propias del lenguaje

desde el punto de vista educativo, la lingüística juega un papel fundamental en el desarrollo y el proceso de enseñanza aprendizaje de la sociedad

la lingüística es esencial en los procesos educativos, ya que nuestro sistema escolar pone en el escenario educativo tanto al infante que apenas está adquiriendo la lengua como al joven que está en constante búsqueda de sí mismo

En la metáfora teatral se apoya la construcción del argumento que busca ubicar la importancia de la Lingüística en el ámbito educativo. Las expresiones “jugar/desempeñar un papel” y “escenario” anclan la disciplina en sus aplicaciones

pedagógicas, a través de esos lugares comunes en la escritura. En todos los casos, la base implícita relaciona los saberes sobre la lengua con el desarrollo de habilidades comunicativas a lo largo de la vida y en el seno de la vida social; los aspirantes postulan que es en el área de la educación donde la lingüística ha realizado mayores contribuciones:

*en la parte educativa, **la lingüística** ha contribuido a que en Colombia no se pierda en su totalidad el interés por el estudio cultural*

*los estudios llevados a cabo desde **la lingüística**, cuando ésta toca con otros campos como el de la sociolingüística, han permitido observar numerosos aportes a la enseñanza y aprendizaje de los idiomas*

*los aportes hechos por **la lingüística** continúan impactando la formación de estudiantes y docentes de idiomas en diferentes países*

No obstante, observamos dificultades en la concreción de esos aportes que refieren los autores, de maneras usualmente categóricas. Las escrituras revelan vacíos en el conocimiento del estado de la cuestión y la falta de un proceso de indagación previa que respalde las apreciaciones y permita elaborar argumentos a través de la ejemplificación directa. De esta manera, los planteamientos no avanzan más allá de las opiniones o impresiones acerca de la importancia de la lingüística en el ámbito educativo, con ausencia de la sustentación requerida por el género, o bien, con incoherencias en las predicciones por confusión de los propios términos especializados:

***la lingüística** tiene un alto impacto en el ámbito **lingüístico** porque permite desarrollar habilidades meta cognitivas para comprender la estructura de las lenguas, con el fin de establecer comparaciones con otras lenguas*

*tanto la pragmática como la sociolingüística le dan a **la lingüística** un rol importante en el ámbito social, el ámbito educativo se beneficia de **la lingüística** en lo que concierne al desarrollo de habilidades de comprensión y producción académica*

En el primer caso, el complemento circunstancial de la primera cláusula genera la incoherencia en el argumento (al elidir *en el ámbito lingüístico*, se recupera el razonamiento) al respecto de la relación entre metacognición y enseñanza contrastiva de saberes lingüísticos. En el segundo caso, la aparición de los usos especializados *pragmática* y *sociolingüística*, en posición temática y agentiva, hace

confuso el argumento que parece orientarse hacia la idea de que la comprensión y producción de textos académicos es un objeto de estudio especialmente atendido por la lingüística; no obstante, la recuperación de este argumento requiere la elisión de los usos especializados en posición agentiva y la reposición de términos implicados, como el adjetivo *textual* antes del determinativo *académica*, en la nominalización compleja con la que se cierra el argumento: *el desarrollo de habilidades de comprensión y producción o académica*.

Desde nuestra perspectiva, estos procesos de “traducción” de los textos para desentrañar los argumentos que el productor del texto intenta elaborar, deben ser atendidos desde la etapa inicial del posgrado e involucrados en la formación a lo largo de la carrera, hasta que el escritor desarrolle una capacidad de “autotraducción” de sus ideas y utilice las herramientas de la lengua más apropiadas para hacerlo. De lo contrario, seguirán predominando en estas escrituras profesionales textualizaciones en donde no es tan claro si se está expresando una idea con suficiente profundidad reflexiva, o en el extremo contrario, un galimatías:

podría suceder que las escuelas tienen en común tener el lenguaje como objeto de estudio pero no necesariamente abordar la importancia de la lingüística en la vida cotidiana cualquiera que sea el sujeto que enseña o aprende

1.4.1.2. Nominalizaciones con la forma sust + lingüístic-

En el grupo de nominalizaciones con esta forma es posible trazar un *continuum* de usos entre dos polos que van de lo más a lo menos especializado, para ubicar las lexías encontradas de acuerdo con su mayor o menor carácter terminológico (Tabla 6):

↑ ← + especializado → - especializado ↑		
Competencia lingüística	Diversidad lingüística	Mensaje lingüístico
Identidad lingüística	Recurso lingüístico	Emisión lingüística
Preconcepto lingüístico	Elemento lingüístico	Expresión lingüística
Variación lingüística	Construcción lingüística	Situación lingüística
Código lingüístico	Dimensión lingüística	Realidad lingüística
Signo lingüístico	Estudio lingüístico	Mundo lingüístico
Corpus lingüístico	Campo lingüístico	Ambiente lingüístico
Diferencia lingüística	Comportamiento lingüístico	Océano lingüístico
Unidad lingüística	Fenómeno lingüístico	Pobreza lingüística
Desarrollo lingüístico	Comunicación lingüística	Miseria lingüística
Sistema lingüístico	Uso lingüístico	

Tabla 6. Continuum de usos especializados del término *lingüístic-*

Las lexías alineadas a la izquierda constituyen sintagmas conceptuales con significado propio en el conjunto terminológico de la disciplina. Estos sintagmas pueden encontrarse en diccionarios de lingüística y especifican el campo del saber al diferenciarse de sus usos en otras áreas; de ahí que su significado no pueda inferirse directamente de la suma de significados aislados de sus constituyentes sintagmáticos.

En el extremo contrario, las nominalizaciones listadas no constituyen usos terminológicos y algunas, inclusive, pueden tergiversar el contenido nocional de la lingüística, especialmente los casos que se muestran al final del listado (*riqueza, pobreza, miseria lingüística*). Los usos intermedios, por su parte, se caracterizan por las generalizaciones que operan en los textos, más cercanos a las proformas léxicas (términos “comodín”). A continuación, ejemplificamos y comentamos algunos usos de este *continuum*:

*dentro de los elementos que componen la **competencia lingüística** se encuentran la parte lexical, gramatical, fonética, fonológica, semántica, ortográfica y ortoépica. Los docentes de idiomas deben conocer y saber usar estos **elementos lingüísticos** en los procesos de enseñanza y aprendizaje*

*de esta manera surge la llamada **competencia lingüística** (Noam Chomsky): conjunto de conocimientos que se posee sobre su lengua nativa*

*y que lo acredita para crear **mensajes lingüísticos** bien formados*

*deben tenerse en cuenta las **variaciones lingüísticas** en el uso de la lengua española y hasta qué punto ha sido influenciada por los **elementos lingüísticos** y culturales de la lengua inglesa*

En los textos, los usos más especializados pueden aparecer dentro de un mismo argumento en combinación con otros menos especializados. Esto manifiesta un dominio incipiente de las unidades terminológicas, que debe apelar al apoyo de otras unidades más genéricas para desplegar el desarrollo argumental de un punto de vista. En ese despliegue, las unidades menos especializadas pueden funcionar efectivamente, como en el primer caso, o bien, generar imprecisiones y debilitar el argumento, como en el segundo ejemplo, donde se requeriría la introducción de otras unidades terminológicas, tanto en la lexía *mensajes lingüísticos* (por *oraciones o estructuras sintácticas*) como en el verbo no especializado: *acredita* (por *faculta o habilita*). En el tercer caso, la proforma *elementos lingüísticos y culturales* no permite concretar el argumento esbozado, debido a la elección de esa forma genérica en vez de una unidad terminológica coherente con la afirmación planteada, como *identidades dialectales, políticas lingüísticas, prestigio lingüístico*, etc.

De otro lado, los usos especializados no siempre demuestran el dominio conceptual sobre el campo disciplinar; en algunos casos, el término aparece usado de manera incorrecta o imprecisa:

*los estudiantes de lengua inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira están expuestos a un **corpus lingüístico** académico en inglés bastante amplio, el cual utilizan con mayor regularidad que el léxico académico en español*

*encontramos como efectos la codificación verbal y el surgimiento de **términos lingüísticos** como parte fundamental de la lengua*

*la lingüística cambió de orientación teórica, guiada principalmente a acabar con el **preconcepto lingüístico***

Regularmente, el conjunto de unidades terminológicas que corresponde al ámbito metadisciplinar es de difícil apropiación y puesta en texto para los aspirantes. Los casos ejemplificados combinan esa dimensión sobre los términos propios de la disciplina o de sus prácticas investigativas, con el mundo de referencia exterior al campo, por la falta de terminología disponible en su repertorio lingüístico: *vocabulario*, para el primer caso; *metalenguajes*, para el segundo; y (tal vez)

prescriptivismo lingüístico, en el último ejemplo.

En cuanto a los usos menos especializados, su contenido nocional resulta de difícil recuperación por la formación de sintagmas que aparecen, en su forma gramatical y en la disposición cotextual, como usos terminológicos, pero que no corresponden con el acervo de saberes disciplinares:

*ahora se vive una **pobreza lingüística** que tiende a crecer cual bola de nieve, impulsada por la tecnología que ha sido desviada del objetivo para el cual se creo (...). La tecnología no debe ser vista como el enemigo número uno de la **miseria lingüística** que se vive en la actualidad*

*la integración de las dimensiones son llevadas a cabo mediante el lenguaje, son **mundos lingüísticos** y semánticos que se construyen en relación con otros*

*hasta qué punto esta nueva modalidad de comunicación escrita [los emoticones en el chat] puede ocasionar crisis dentro de un **ambiente lingüístico** y educativo*

El caso de las lexías *pobreza lingüística* y *miseria lingüística* indica el solapamiento entre preconcepciones o valoraciones personales frente al uso de la lengua, con unidades terminológicas que se construyen por contraste con otras aceptadas en el dominio disciplinar, como *riqueza lingüística*. En el mismo sentido, el uso de *mundos lingüísticos*, de dudoso contenido nocional, parece haber desplazado al término *mundo lexical*, precisamente por el apoyo del complemento (*semántico*) que orienta su sentido en el segundo argumento. En casos como el tercero, el adjetivo de la unidad terminológica *ambiente lingüístico* no resulta acertado y su elisión permite acceder con mayor claridad a la intención del productor del texto.

Por supuesto, la claridad y coherencia de los textos no descansa solamente sobre las unidades terminológicas en uso ni sobre la dimensión lexical de los argumentos. Estos aspectos son rasgos fundamentales, pero no concluyentes para acceder al razonamiento que sustenta la escritura de los aspirantes; en una porción importante del corpus, la aparición de sintagmas especializados no garantiza que la elaboración argumentativa sea suficiente para sostener un punto de vista o responder a las consignas de escritura propuestas:

*Así nos vamos adentrando a la idea que queremos plantear, la necesidad tan latente que existe en el mundo contemporáneo de cultivar y mantener los **estudios lingüísticos** como una manera, de las tantas que el*

lenguaje permite, para mantenernos humanos y vivos a pesar de las ansias devoradoras de muchos de nuestros errores, estos hijos del antropocentrismo salvaje que hemos cultivado durante tanto y tanto tiempo.

1.4.1.3 Nominalizaciones con la forma **art + lingüístic- + adj**

Este tipo de nominalizaciones permite ver el dominio del campo disciplinar por parte del aspirante, desde el punto de vista de las corrientes, escuelas o tendencias de la lingüística. El corpus evidencia que los profesionales, la mayoría de ellos licenciados en español, comunicación y afines, conocen algunas de esas divisiones disciplinares y las disponen en sus pares opuestos:

*estos estudios se emprendieron, a su vez, desde dos vertientes históricas: la de **la lingüística diacrónica** y **la lingüística sincrónica**; la primera se ocupa de los aspectos históricos y evolutivos de la lengua*

*el papel de **la lingüística pura** y **la lingüística aplicada** han sido esenciales: a partir de estos estudios pudimos entender temas relacionados con la descripción de los niveles de dominio de la lengua*

*otra línea de estudio que se ocupa de describir la aplicación de estos signos en las acciones comunicativas, dicho de otra forma, **la lingüística prescriptiva** y **la lingüística descriptiva** (...) **La lingüística prescriptiva** nos permite dar un orden a los significantes, con el objetivo de dotar de significado la cohesión de las frases*

En todos los casos, estas nominalizaciones especializadas se insertan en segmentos expositivos en los cuales los textos ubican el campo de estudio, lo describen en sus generalidades y lo inscriben en una visión histórica de la disciplina. Usualmente, además, los pares opuestos son explicados en sus nociones más básicas, aunque los contrastes realizados no se dirigen al establecimiento de una posición del productor del texto desde la cual ensaye sus argumentos o proponga sus trabajos de investigación, sino que se despliegan de manera introductoria al campo. El uso de esta terminología, en suma, no resulta abiertamente estratégico para los fines argumentativos que exigen los géneros solicitados. La característica permanece en los segmentos donde la nominalización orienta contenidos históricos sobre el campo de estudio:

*durante décadas, **la lingüística moderna** estudió el lenguaje desde una concepción fundamentalmente psicologista*

años más tarde, el lingüista Noam Chomsky amplía la definición

desde la perspectiva de la lingüística generativa, en donde la mente y las facultades de los seres humanos nos potencian para la adquisición de una lengua

los investigadores pertenecientes a la lingüística crítica buscaron en el discurso las contradicciones y los conflictos ideológicos en que estaban envueltos los productores de esos discursos

En estos casos, los usos especializados forman parte de bloques narrativos que reconstruyen alguna parte del desarrollo disciplinar; la función de estas reconstrucciones sigue siendo preponderantemente expositiva, con muy escasas intervenciones críticas de los aspirantes.

Finalmente, resaltamos en este tipo de nominalizaciones el énfasis en la dimensión aplicada de la Lingüística a la educación, que responde a buena parte de los intereses de los aspirantes, por su perfil profesional y laboral:

la lingüística educativa señala una serie de temas que se pueden investigar en la escuela (...). Para que tal programa de investigación se cumpla, aquellos que apoyen la lingüística educativa deberán desarrollar su teoría basada en la actividad práctica

La elaboración argumental que autoriza esta nominalización especializada resulta más interesante que las anteriores, en términos del posicionamiento que el productor del texto se arriesga a mostrar, frente a los saberes dados. Consideramos que la formulación de nominalizaciones especializadas ayuda a conducir a los estudiantes hacia argumentaciones más complejas en el nivel del posgrado, toda vez que les exige la consulta de los estudios del campo, el establecimiento de relaciones entre saberes y la construcción y defensa de sus puntos de vista.

1.4.1.4. Nominalizaciones con la forma art + sus + prep + art + lingüístic-

Este último caso responde a la tendencia de retomar la consigna de escritura como punto de partida de la elaboración argumental. Así, la pregunta por “el impacto de la Lingüística” es resuelta convirtiendo la interrogación en fórmula asertiva de inicio:

el impacto de la lingüística en los diferentes ámbitos es directo y evidente en el comportamiento actitudes y pensamientos de un individuo pues su alcance queda inmerso en muchos patrones culturales y comportamentales del mismo

el impacto de la lingüística en la educación se acerca a un objetivo determinado que los estudiantes logren aprender un conjunto de conocimientos culturales externos a ellos

el impacto de la lingüística en el ámbito social depende directamente de qué tan consciente sea el usuario al momento de utilizar su lengua

Las diferencias estriban en la predicación circunstancial del agente, aunque se mantiene en el plano de la generalización, bien sea expresado como lo *social*, la *educación*, los *diferentes ámbitos* y demás formas abiertas de abstracción. En la mayoría de casos analizados, no existen respuestas concretas a la pregunta por el impacto de la Lingüística, sino que se elaboran circunloquios alrededor de la misma pregunta o de su importancia declarada:

el estudio de la lingüística le permite al ser humano crear conciencia acerca de la importancia del lenguaje para crear y recrear su pensamiento establecer relaciones interpersonales adaptarse a la realidad que conoce y crear nuevas realidades

no obstante aunque el campo de la lingüística ha sido fuente de constantes discusiones por no definirse claramente si esta debe definirse como parte de la ciencia social o una ciencia natural del ser humano lo que sí sabemos es que ella ejerce importancia relevante en la naturaleza del hombre

Desde una perspectiva lexicológica, los textos revelan la necesidad de introducir nociones especializadas que ayuden a los estudiantes a elaborar argumentos para posicionarse frente al impacto de la lingüístico, que ninguno niega, pero que al mismo tiempo parecen desconocer. Esto significará llenar de sentido el lugar común de “la importancia” del tema que tratan y tener más claras las razones por las cuales eligen especializarse en un área determinada del saber científico. Consideramos que esta reflexión debe aparecer permanentemente a lo largo del posgrado, de manera que no sea vista como un saber magistral, sino uno en construcción, de acuerdo con los intereses particulares de cada profesional. En últimas, el estudiante de posgrado tiene la tarea de hacer dialogar los objetivos disciplinares con los profesionales y personales, especialmente cuando la ciencia que estudia está involucrada directamente con la formación de personas. Así lo expresa uno de los aspirantes:

la meta de la lingüística es la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua eficientes creativos y críticos ya sean niños que se encuentren aprendiendo su lengua materna o adultos en

proceso de aprender una segunda lengua

Las especificidades de los géneros del corpus (ensayo y propuesta de investigación) le exigen al productor de este texto “abrir” las nociones de eficiencia, creatividad y crítica para puntualizar, a través de las herramientas que proporciona el léxico especializado, qué entiende por esos términos que utiliza adjetivamente y desde qué perspectivas teóricas los asume como claves de la finalidad de sus estudios posgraduales. Enseñar a abrir lexicológicamente este tipo de nociones ambiguas es una tarea fundamental de la formación de especialistas en cada rama del saber.

1.4.1.5. Nominalizaciones frecuentes con los términos *lengua(s)* y *lenguaje(s)*

La diferencia entre los términos *lengua(s)* y *lenguaje(s)*- es específica del campo disciplinar de las ciencias del lenguaje y del subcampo sociolingüístico y cognitivo, por lo cual la bibliografía constantemente está delimitando estas nociones o declarando en qué sentido son asumidas por cada autor, para evitar confusiones conceptuales (Areiza, Cisneros y Tabares, 2012:8-9).

Esta diferenciación, sin embargo, no es completamente estable, especialmente en lo referido a la mayor o menor amplitud del término *lenguaje(s)*, que puede aparecer usado como facultad innata humana para comunicarse a través de sistemas de signos, desde una perspectiva chomskiana, o bien, como cualquier sistema de expresión de conocimientos o de modalidades de saberes (*lenguaje sociológico, lenguaje audiovisual, etc.*), e inclusive, de organizaciones signícas alternativas de comunicación o expresión (*lenguaje animal, lenguaje artificial, etc.*). En el caso de *lengua(s)*, el significado más restringido lo dirige hacia la denominación del código o sistema inmanente, abstracto y estable de signos, pero también suele aparecer usado como sinónimo de *idioma* (*lengua francesa, etc.*).

La estandarización de la terminología suele tensionar la norma externa con los posicionamientos intradisciplinarios frente a los conceptos; así, en algunos discursos regulatorios de la lengua española, como el de la Fundéu BBVA (2017), puede leerse este tipo de desambiguaciones: “Todas las lenguas son lenguajes, pero no todos los lenguajes son lenguas: una lengua equivale a un idioma, mientras que un lenguaje es un sistema de comunicación o de expresión de conocimientos, como el lenguaje matemático”.

En síntesis, el estudio de los usos especializados *lengua(s)* y *lenguaje(s)* debe tener en cuenta estas dinámicas intradisciplinarias e integrarlas en la formación de sus especialistas, de manera que se tenga conciencia de los enfoques teóricos

que sustentan la delimitación del contenido terminológico. Una de las tareas de la alfabetización disciplinar en el nivel léxico es, precisamente, abordar estas particularidades para garantizar rigurosidad en la comunicación del saber por parte de los posgraduandos. A continuación, revisaremos los usos de estos términos en el corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes, haciendo énfasis en las construcciones nominales en las cuales ellos involucran los términos y los sentidos que les otorgan. En la Tabla 7 aparecen los usos nominalizados de *lengua(s)*:

Nominalización	F. absoluta	F. relativa
<i>Lengua materna</i>	22	5,02
<i>Uso de la lengua</i>	10	2,28
<i>Lengua inglesa</i>	15	3,42
<i>Segunda lengua</i>	11	2,51
<i>Lengua castellana</i>	11	2,51
<i>Lengua nativa</i>	7	1,60
<i>Lengua extranjera</i>	6	1,37
<i>Lengua escrita</i>	5	1,14
<i>Lengua española</i>	5	1,14
<i>Estudio de la lengua</i>	4	0,91
<i>Enseñanza de la lengua</i>	3	0,68
<i>Lengua oral</i>	4	0,91
<i>Sistema formal de la lengua</i>	4	0,91
<i>Adquisición de la lengua</i>	3	0,68
<i>Aprendices de la lengua</i>	2	0,46
<i>Primera lengua</i>	3	0,68
<i>Hablante de una lengua</i>	2	0,46
<i>Dominio de la lengua</i>	2	0,46
<i>Lengua de señas</i>	2	0,46
<i>Lengua hablada</i>	2	0,46
<i>Lengua natural</i>	2	0,46
<i>Lengua objetivo</i>	2	0,46
<i>La(s) lengua(s) y otras</i>	311	71,00
Total	438	100,00

Tabla 7. Frecuencia de nominalizaciones con el término *lengua*

En las columnas se calculan las frecuencias absolutas y relativas de los usos nominalizados de *lengua*; si bien la mayoría presentan la estructura básica *art + lengua*, se extrajeron las demás formas que incluyen otros constituyentes, de

naturaleza sustantiva, adjetiva o preposicional, siempre que se usen más de una vez en el total del corpus.

Los usos más frecuentes, *lengua materna* y *uso de la lengua*, se condicen con la perspectiva aplicada de la lingüística, que predomina en los textos escritos por los aspirantes. La preocupación central es la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera, especialmente la inglesa (3,42%; *segunda lengua*: 2,51%; *lengua extranjera*: 1,37%), como lo demuestran los cotextos en los que se insertan estas nominalizaciones:

*como docente es importante tener un horizonte, una especie de guía a la hora de enseñar en nuestra **lengua materna***

*en los colegios, la enseñanza de la **lengua materna** es un proceso en el cual se debe tener en cuenta, además del contexto, las capacidades del estudiante*

*los licenciados en idiomas de Colombia en varios programas reciben formación en temáticas de la **lengua materna***

*permiten que los licenciados en formación desarrollen una conciencia metalingüística que los lleve a reflexionar acerca de la forma como usan la **lengua materna***

*La lingüística ofrece la fundamentación y profundización ligada al estudio del español como **lengua materna***

Los textos circunscriben el uso especializado *lengua materna* al ámbito educativo, usualmente para problematizar su enseñanza y su relación con el inglés como lengua extranjera. No obstante, algunas cuestiones ligadas a este campo, como la adquisición temprana, el desarrollo del código, las afasias, el contacto entre lenguas en la escuela y la esfera del aprendizaje, no aparecen dentro de los intereses de los aspirantes. En el grupo de nominalizaciones menos frecuentes se esbozan también otros intereses periféricos a la relación *lengua materna*-educación, como las lenguas indígenas y la lengua de señas.

Las mayores frecuencias permiten inferir que el interés investigativo de los aspirantes anida en el área de la didáctica de la lengua materna (aunque esta misma es una nominalización ausente en el corpus); si bien el término *didáctica* aparece usado solo una vez, los cotextos del término *lengua materna* orientan el sentido de esta nominalización hacia el campo didáctico. Esta inferencia se ve respaldada también con la puesta en cotexto de la segunda nominalización más frecuente en

este segmento: *uso de la lengua*:

*en el ámbito educativo, es necesario mirar el aula como un espacio de comunicación en el que prima el **uso de la lengua** en sus distintas manifestaciones, oral o escrita; los estudiantes y maestros deben asumir sus roles*

*en un campo tan concreto como la interacción de las comunidades mediante el **uso de la lengua** y los factores vivenciales, relacionada con el ser humano y su contexto, así como al mejoramiento la interacción en sociedad y de la educación en todos los niveles*

*la habilidad con que los profesores hacen **uso de la lengua** contribuye sustancialmente a la calidad de la educación y el rendimiento y los logros de sus estudiantes*

El perfil de los productores de estos textos y el enfoque mismo de la maestría explica la tendencia a circunscribir estos usos especializados en el marco de la didáctica de las lenguas. Por este motivo, la formación posgradual que ofrece la maestría enfrenta el desafío de articular los intereses didácticos con el estudio riguroso de la lengua en tanto que sistema; esta conexión interdisciplinar resulta muy problemática y sus desafíos han sido advertidos en otros trabajos (Cisneros, Rojas y Olave, 2015; Olave, 2017).

Los textos de los aspirantes indican que las concepciones y preocupaciones sobre la *lengua materna* tienen una fuerte impronta didáctica, pero una muy débil base lingüística. Se requiere una profunda revisión dentro del programa de formación posgradual en estas áreas, para contribuir a esa pretendida articulación.

En la Tabla 8 presentamos las frecuencias de los usos nominalizados para el término *lenguaje*. El uso de este término amplía la dimensión educativa hacia otros campos de estudio, como las características de la comunicación en diferentes entornos sociales y las referencias metadisciplinarias:

Nominalización	F. relativa (complejas)	F. relativa (todas)
Uso(s) del lenguaje	7	1,75%
Estudio del lenguaje	7	1,75%
Enseñanza del lenguaje	5	1,25%
Lenguaje oral	4	1,00%
Lenguaje escrito	3	0,75%
Lenguaje humano	3	0,75%
Lenguaje verbal	3	0,75%
Desarrollo del lenguaje	3	0,75%
Ciencia del lenguaje	3	0,75%
Definición de lenguaje	3	0,75%
Función(es) del lenguaje	3	0,75%
Usuario(s) del lenguaje	2	0,50%
Uso correcto del lenguaje	2	0,50%
Prácticas del lenguaje	2	0,50%
Perspectiva social del lenguaje	2	0,50%
Lenguaje social	2	0,50%
Lenguaje natural	2	0,50%
Lenguaje académico	2	0,50%
Conocimiento del lenguaje	2	0,50%
Concepción del lenguaje	2	0,50%
Aprendizaje del lenguaje	2	0,50%
Adquisición del lenguaje	2	0,50%
<i>El lenguaje y otros</i>	334	83,50%
Total	400	

Tabla 8. Frecuencia de nominalizaciones con el término *lenguaje*

Las nominalizaciones más frecuentes están estrechamente relacionadas, pues hacen referencia al estudio del lenguaje en uso como objetivo programático de la disciplina. Las aspirantes coinciden en postular una visión social sobre el objeto de estudio de la lingüística, no exclusivamente supeditada al ámbito educativo (aunque sí con una fuerte inclinación hacia este aspecto, como lo demuestra la tercera nominalización, *enseñanza del lenguaje*):

es importante reconocer las nuevas tendencias de los estudios del lenguaje ya que las nuevas propuestas dejan un poco de lado el estudio formal de la lengua para centrarse en los complejos mecanismos que regulan los usos del lenguaje

el horizonte analítico debe extender su alcance; por tanto, lo anterior requiere del estudio de las formas en las que dicha educación se configura a través de diferentes usos del lenguaje: pedagógicos, académicos, políticos

el estudio de la historia, evolución y uso del lenguaje, desde el punto de vista lingüístico se hace necesario, ya que permite comprender las diferentes formas de comunicación

el estudio del lenguaje permite darle significado al pensamiento desarrollar identidad cultural y mejorar competencias académicas de comprensión y producción de textos orales y escritos

el estudio del lenguaje el estudio del hombre mismo como ser racional

el estudio del lenguaje se hace tan extenso y complejo, dadas las muchas teorías que reflexionan y se acercan a algo tan complejo y ambiguo como lo es el lenguaje y la comunicación humana

A partir de la nominalización *estudio del lenguaje* se despliegan argumentos orientados hacia aspectos metadisciplinarios, como el objeto de estudio, los intereses de investigación y las herramientas teórico-metodológicas del campo. Estos usos no alcanzan a ser terminológicos, pues pocos tematizan el lenguaje en términos cognitivistas o psicolingüísticos; los problemas de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, las discusiones en torno a la dicotomía mental-social, innato-cultural, universal-particular, entre otras, no aparecen en las escrituras o presentan referencias incipientes, pese a tratarse de problemáticas básicas en la disciplina, a las que remitiría el uso terminológico de las lexías que involucran el *lenguaje*.

1.5 Cierre

En este capítulo, construimos tres ejes analíticos para estudiar los patrones léxico-disciplinarios en el corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes a la Maestría en Lingüística: la riqueza léxica, el uso especializado/terminológico y la cotextualización de los usos más representativos. Las consignas de escritura propuestas demandaban una clara orientación argumentativa de los textos, tanto desde las especificidades de los géneros solicitados explícitamente (ensayo y propuesta de investigación), como de la situación de escritura dentro de la cual se insertó la actividad, esto es, la producción de textos como requisito para acceder a estudios posgraduales.

Propusimos los análisis cuantitativos y cualitativos desde una perspectiva comprensiva, con menos énfasis en lo evaluativo y más en las posibilidades programáticas a nivel de la planeación formativa que estas escrituras ofrecen, por el momento en el que fueron recopiladas (la articulación entre los saberes profesionales de base y los conocimientos especializados del posgrado) y por el desafío que

representan para la lingüística como área científica, en general, y para los estudios sobre alfabetización académica y disciplinar, en particular.

Consideramos que, en el caso de la posgraduación en lingüística, el desafío resulta mayúsculo, no solo por la activa dinámica del campo disciplinar, en constante demanda de actualización, sino también y sobre todo por la exigencia de estudiar la lengua *con* la lengua misma, es decir, el solapamiento entre el objeto de estudio y las herramientas para abordarlo. Pensamos que esta especificidad disciplinar hace muy pertinente poner el foco en el ámbito lexical y, puntualmente en este capítulo, en los usos especializados. La atención sobre este aspecto tiene una relación directa con la educación científica, especialmente en los niveles avanzados, dado que la escritura no solo está implicada en cada disciplina, sino que a su vez ayuda a construirla, delimitarla y relacionarla con otras disciplinas para la construcción del saber a través de la investigación (Hyland & Tse, 2009).

El trabajo con los textos para delimitar el vocabulario disciplinar demuestra que las fronteras terminológicas son difusas y que los usos se presentan más en forma de *continuum* que en bloques con barreras discretas. En el ámbito de los estudios del inglés para fines específicos, esta dificultad ha sido sorteada a través del trabajo con listas de términos y de construcciones sintagmáticas y colocaciones, así como con categorizaciones graduales del aspecto técnico del vocabulario (Coxhead, 2014, 2016; Chung & Nation, 2003, 2004; Hyland, 2008; Hyland & Tse, 2009; entre otros). En el área de la terminología y en sus aplicaciones lexicológicas y lexicográficas, se ha preferido hablar de “valor especializado” (Adelstein, 2004; Cabré, 2009), más que de unidad terminológica, apropiando perspectivas pragmáticas y comunicativas del léxico, con especial atención a las variables intencionales y contextuales de las selecciones léxicas. En este capítulo nos apoyamos principalmente en esos insumos teóricos para comprender las frecuencias léxicas del corpus analizado, los usos especializados de las lexías *lingüística*, *lengua* y *lenguaje*, y los sentidos contruidos en los diversos despliegues argumentativos, a través del análisis cotextual de las nominalizaciones.

En general, los patrones léxico-disciplinares del corpus de escrituras de los aspirantes a la Maestría en Lingüística señalan la necesidad de incluir en la formación posgradual un componente lexicológico específico. Ese énfasis puede contribuir al tránsito hacia los modos de razonamiento específicos de la disciplina y redundar en beneficio de la producción de géneros textuales con orientación argumentativa.

Como ha insistido la bibliografía en este ámbito, comprender y saber usar el vocabulario especializado ayuda a la inserción de los profesionales en sus campos académicos o científicos y en sus comunidades discursivas (Hyland, 2004; Wray,

2002). La meta de la alfabetización disciplinar en el posgrado se ubica en ese sentido del apoyo a la construcción de comunidades de pares de especialistas que investiguen, discutan y propongan conocimientos a partir del diálogo y la interacción; el léxico, más que una herramienta, es un mediador y una condición de posibilidad en ese proceso.

Sobre esta base analítica, en el siguiente capítulo abordaremos las redes de relaciones conceptuales que subyacen en los textos escritos para el acceso al posgrado, a través del estudio de las asociaciones semánticas.



CAPÍTULO DOS



Asociaciones léxicas en la escritura

2.1. Introducción

Las asociaciones léxicas son un conjunto de relaciones que abarcan un espectro amplio de problemáticas en torno al significado y constituyen ramas especializadas de la lingüística, conocidas como semántica léxica (si el énfasis se ubica en el estudio del significado de las palabras) y lexicología (mayor atención al estudio del vocabulario de una lengua) (Escandell, 2007). Desde esas perspectivas, las relaciones léxicas que establecen los hablantes evidencian tanto organizaciones del significado con anclaje y realidad psicológica, como lógicas subyacentes acerca de los temas y las realidades del mundo, que son representadas y reconstruidas a través de su lexicalización en los discursos.

Las herramientas de la lexicometría o estadística textual permiten abordar la construcción de significados, a partir del análisis de las asociaciones léxicas. Lebart y Salem (1988:183) definen la lexicometría como “un conjunto de métodos que permiten estudiar la organización formal de las secuencias textuales y analizar estadísticamente el vocabulario de corpus textuales”. Uno de sus índices más utilizados es la coocurrencia o aparición simultánea de dos o más elementos o clases de elementos en una secuencia textual delimitada (Rehel, 2005). En el análisis del corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes a las Maestría, la coocurrencia indica la tendencia de las lexías a aparecer vinculadas en la construcción de significados; el índice, entonces, mide la cantidad de segmentos en los cuales se asocian de cierta forma esas lexías.

A partir del índice de coocurrencia, abordaremos tres tipos de asociaciones léxicas en el corpus: las similitudes léxicas, los mundos lexicales y el análisis factorial de correspondencias.

2.2. Análisis de similitudes léxicas

Las relaciones entre las lexías activas del corpus se pueden disponer en un gráfico de red (Garnier et Guérin, 2010; Péliissier, 2016), para generar inferencias sobre la construcción de significados. El tamaño de las lexías representa su frecuencia de uso; los enlaces pueden aparecer más gruesos o más delgados y más cercanos o más lejanos, de acuerdo con la mayor o menor fuerza asociativa entre los significados. En

la Figura 4, se grafica una muestra representativa (10,26%) del total de sustantivos, adjetivos y verbos que conforman el corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes. Esta muestra corresponde a las primeras 128 formas léxicas en orden descendente, usadas 40 veces o más en los textos.

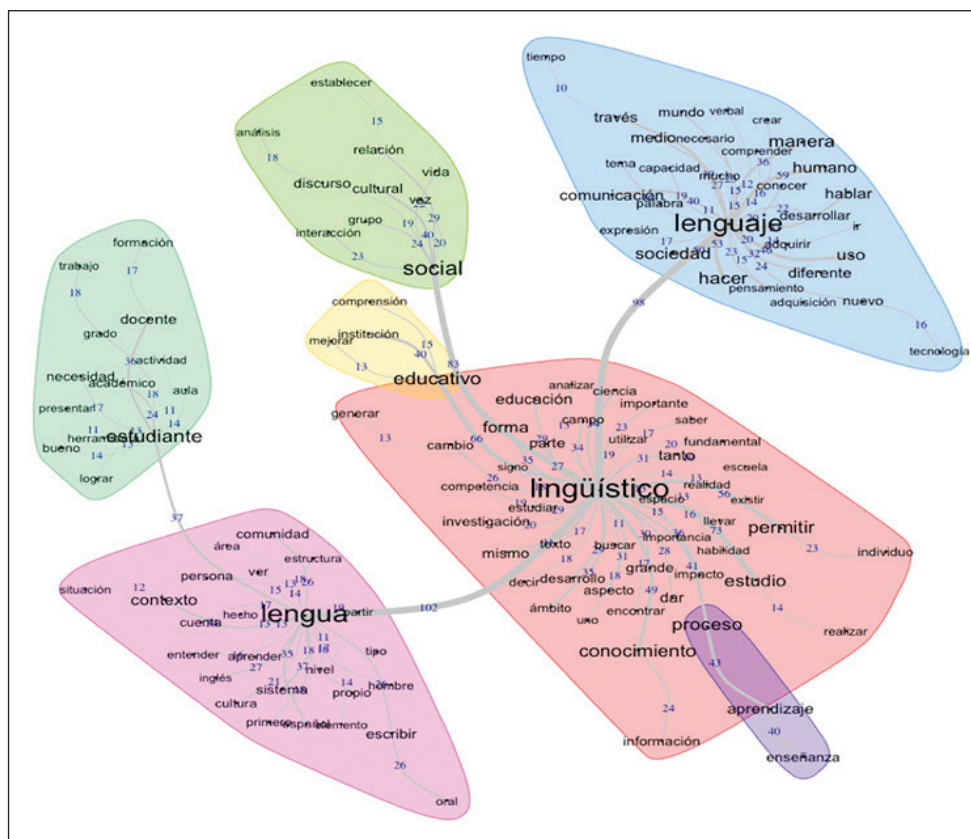


Figura 4. Similitudes léxicas en el 10% del corpus de sustantivos, adjetivos y verbos

A través de los halos de color, el gráfico muestra los grupos léxicos que se asocian alrededor de los términos más recurrentes: *lingüístico*, *lengua* y *lenguaje*. Las relaciones de similitud extrínsecas en estos grupos indican una cercanía casi idéntica de lo *lingüístico* con la *lengua* (102) y con el *lenguaje* (98). De la *lengua* se desprende un subgrupo léxico, dominado por la lexía *estudiante* (37). El grupo *social* es periférico y de menor densidad, pero con cercanía estrecha a lo *lingüístico* (83), lo mismo que los grupos léxico de *proceso* (43) y *educativo* (66), encastrados en su

halo de color, pero derivados hacia fuera. Los grupos mayores, *lengua* y *lenguaje*, son independientes entre sí; tampoco se relacionan con el grupo de lo *social*. El subgrupo *estudiante*, derivado de *lengua*, no muestra conexiones con *lingüístico*, *lenguaje* ni con los demás minoritarios.

Las similitudes extrínsecas destacan la desconexión entre las concepciones sobre la lengua y el lenguaje: estas categorías nocionales, si bien reconocen un vínculo fuerte con la lingüística, se entienden como entidades disyuntas. Asimismo, la visión sobre el estudiante está más vinculada a la concepción sobre la lengua que al lenguaje, la lingüística y la sociedad; además, se le desconecta del proceso de enseñanza y aprendizaje y de lo educativo. Por lo menos a nivel del índice de correspondencias, la concepción del sujeto estudiante depende de la faceta más formal de la lingüística, esto es, de la lengua como sistema. Por su parte, el carácter social de la lingüística es visto como extrínseco a ella, independiente de los procesos educativos y del estudio de la lengua y del lenguaje.

Las similitudes internas, es decir, los grupos de lexías dentro de cada halo de color, indican el contenido de las nociones más recurrentes en el corpus. Los índices numéricos permiten comparar la importancia de las asociaciones. En el primer grupo, que lematiza *lingüística(s)* y *lingüístico(s)*, se asocian con mayor fuerza las lexías *conocimiento* (49), *permitir* (56), *estudio* (73) y las encastradas *educativo* (66) y *proceso* (41). Esta orientación pedagógica de lo *lingüístico* se ve apoyada, además, con las lexías de menor intensidad asociativa, pero orientadas hacia el mismo sentido, como *estudiar* (19), *investigación* (20), *texto* (21), *educación* (29), etc.

La red semántica establecida dentro del halo *lenguaje* es menos densa y reenvía hacia algunos significados más destacados, como *hacer* (53), *comunicación* (40), *sociedad* (50) y *humano* (59). Las concepciones del *lenguaje* como *uso* (46) pueden sintetizar y ayudar a comprender la dispersión de las lexías en este grupo. En el grupo *lengua* tampoco se destacan lexías más coocurrentes, excepto *contexto* (38), *español* (35) y *sistema* (37). Las nociones más estructurales quedan vinculadas fuertemente a la concepción de lengua: *nivel* (18), *elemento* (14), *tipo* (11) y la misma *estructura* (18); otros significados más funcionales son escasos, aunque se asocian con índices altos: *inglés* (27), *escribir* (26), *cultura* (21) y *comunidad* (26). Las demás lexías reenvían hacia el grupo dependiente de *estudiante* (37), en clave pedagógica, con dos significados vinculados más intensamente: *docente* (36) y *académico* (24).

En cuanto al *aprendizaje* como *proceso*, aparece desprendido de la *lingüística*, encastrado en su campo de dominio, pero exteriorizándose en las lexías *aprendizaje* (43) y *enseñanza* (40); esta última, totalmente exterior al grupo *lingüístico*. Equidistante a este subdominio aparece lo *social*, coocurrente con lo *lingüístico* (83),

pero independiente de *educativo* y de *proceso de enseñanza y aprendizaje*. En este halo, los significados se asocian al *discurso* (19): *cultural* (40), *interacción* (23), *grupo* (24) y *relación* (29) y *análisis* (18), presumiblemente por el sintagma *análisis del discurso*.

En síntesis, el indicador de similitudes léxicas evidencia los tres agrupamientos de ideas más fuertes en el corpus: *lingüística*, *lengua* y *lenguaje*, lexías alrededor de las cuales se ramifican significados orientados hacia las problemáticas de la educación. Si bien esta orientación es previsible, dado el perfil profesional y laboral de los informantes, el interés radica en visualizar las relaciones que se establecen, tanto extrínsecamente entre esos grupos lexicales, como intrínsecamente en sus asociaciones. El análisis deja claro que estos campos de *lengua* y de *lenguaje* aparecen desarticulados y subordinados a la *lingüística*, como área de conocimiento. Para los procesos formativos en el posgrado en esta área, será necesario dirigir los esfuerzos hacia la rearticulación de esos grupos que, en últimas, representan conjuntos de creencias y preconcepciones que han enraizado en los futuros magísteres y que pueden generar resistencias frente a la investigación interdisciplinar (Berninger, 2015) y la conducción de la lingüística aplicada a la educación.

2.3. Análisis de mundos lexicales

Con base en un análisis factorial de coocurrencias, se identifican los “mundos lexicales” (Reinert, 1993), un método que permite rastrear el enfoque compartido que proporciona un grupo heterogéneo de textos, a través de las huellas que dejan los puntos de vista de los diferentes autores en los discursos, anclados a sus elecciones léxicas.

A nivel lingüístico, se trata de grupos de lexías organizados en torno a núcleos de significado; las similitudes y diferencias entre usos léxicos permiten constituir categorías conceptuales. La clasificación de las lexías se realiza en orden jerárquico descendente a través de un test chi cuadrado que calcula, mediante un algoritmo, la correlación entre variables comparando la distribución observada de los datos con la distribución esperada de ellos. Las categorías se muestran en dendogramas y representan agrupaciones de puntos de vista de los enunciadores con respecto a los temas sobre los cuales escriben. Las Figuras 2 y 3 ofrecen visualmente la organización jerarquizada de los agrupamientos lexicales o clases de lexías, de acuerdo con sus mundos de referencia, con base en los siguientes metadatos:

Número de textos: 81
 Número de segmentos de texto: 1562
 Número de formas: 6320
 Número de ocurrencias: 56318
 Número de lemas: 4005
 Número de formas activas: 3717
 Número de formas suplementarias: 13
 Número de formas activas con una frecuencia ≥ 3 : 1395
 Media de formas por segmento: 36.055058
 Número de clases: 3
 1476 segmentos clasificados en 1562 (94,49%)

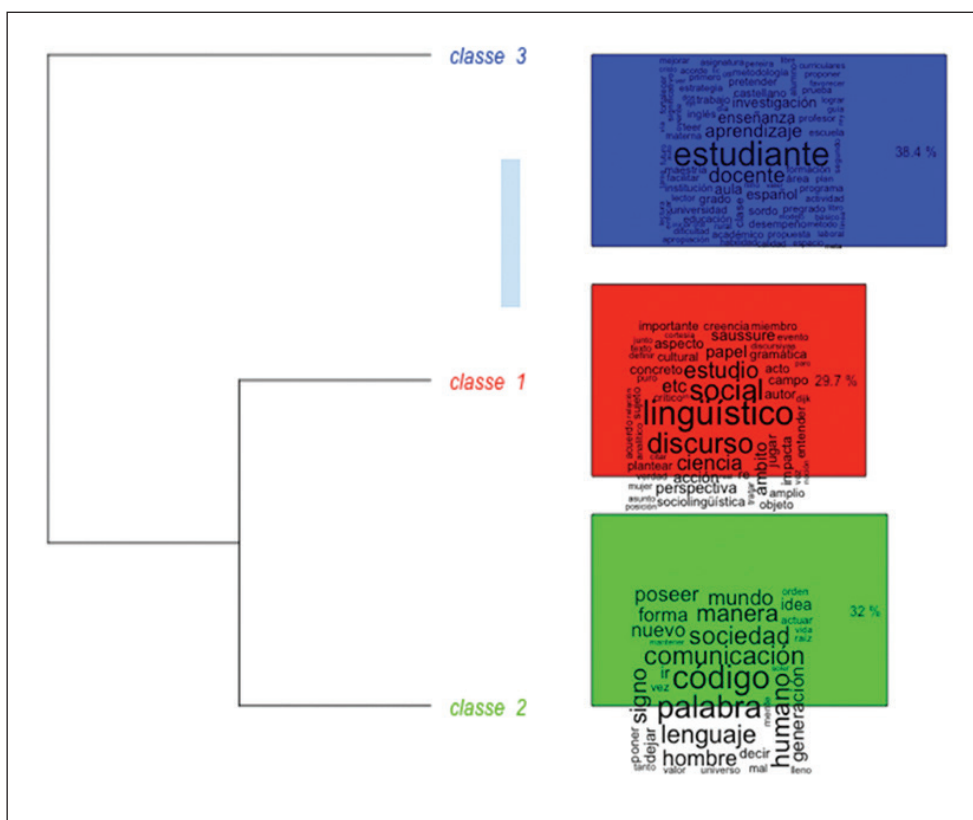


Figura 5. Dendrograma de clases y nubes de palabras

La Figura 5 ofrece una primera visualización de las clases de lexías o mundos lexicales y las relaciones que se establecen entre ellas. Las lexías agrupadas en la clase 3 son más numerosas en cuanto a cantidad de lexías constitutivas del agrupamiento

(38,4%) y las clases 1 y 2 aparecen más equilibradas (29,7% y 32%, respectivamente). Estas últimas clases son derivaciones de la clase 3, por lo cual su contenido (las nubes de palabras) tendrá que leerse como dependiente. En la Figura 6, establecemos la categorización de las clases:

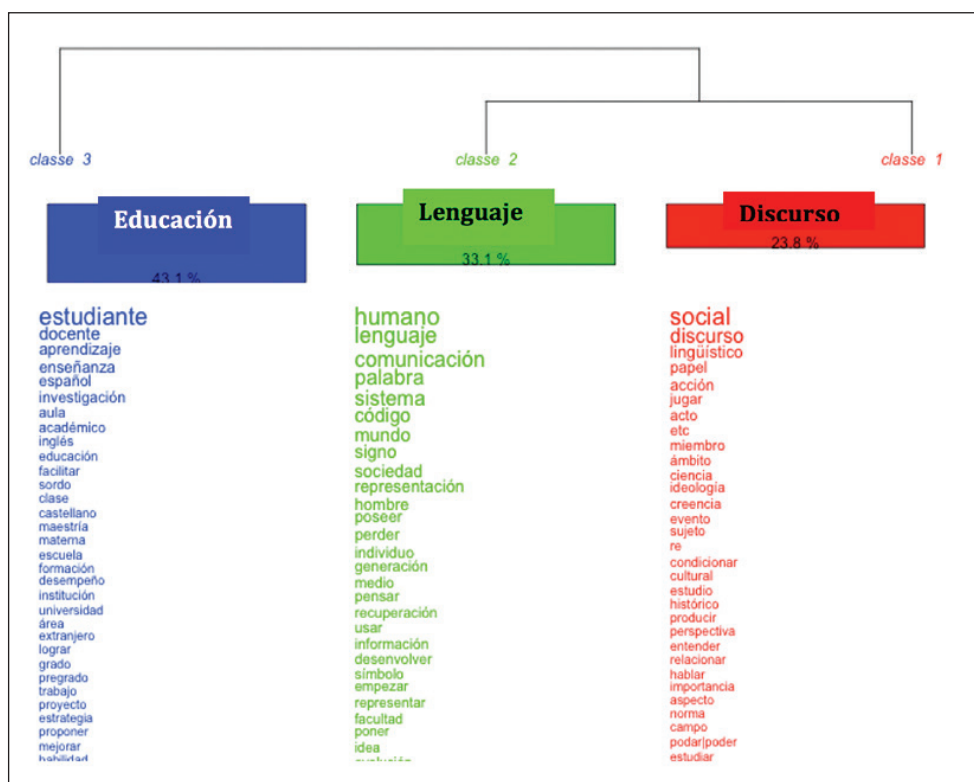


Figura 6. Dendrograma de categorías

Las clases 1 y 2, que hemos categorizado como “discurso” y “lenguaje”, atendiendo a las lexías de mayor frecuencia en cada agrupamiento, constituyen un poco más de la mitad del corpus (61,7%), mientras que la clase 3, “educación”, el 38,4%. La asociación cuantitativa de las clases “discurso” y “lenguaje” responde a una vinculación cualitativa que presenta relaciones de proximidad lexical más fuertes entre ellas que la clase “educación”; esta última subordina a las primeras, es decir, que se conciben como derivadas y dependientes de ella.

El análisis de mundos lexicales muestra que, en el corpus, estos tres campos de significado conforman dos bloques diferenciados y equilibrados: el de la lingüística (*Discurso + Lengua*) y el de la educación. Este último tiene una conexión jerarquizada con el discurso y el lenguaje, es decir, que emerge un punto de vista sobre la educación como un asunto superior y superordenante del estudio científico del lenguaje. Una perspectiva así orientada parece confirmar lexicométricamente lo que se ha hallado cualitativamente en otras investigaciones precedentes (Cisneros, Olave y Rojas, 2016a, 2016b), al respecto de las relaciones complejas entre las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación, en las cuales se conciben órdenes jerarquizados, en vez de diálogos interdisciplinarios simétricos.

Para profundizar en esta hipótesis y complejizar el análisis, indagaremos en los “perfiles” o listados de lexías que constituyen cada clase según el valor de la prueba Chi cuadrado, y los “antiperfiles” o formas disociadas de cada clase.

La Tabla 9 muestra el perfil de la clase *Discurso*, que reagrupa 438 segmentos de 1476 en total. La columna *eff. s.t.*, señalada con la flecha, contiene el listado de las lexías que aparecen en 30 o más segmentos del corpus, en orden descendente.

1 Clase 1 438/1476 29.67% 2 Clase 2 472/1476 31.98% 3 Clase 3 566/1476 38.35%						
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme
0	187	377	49.6	96.35	adj	lingüístico
219	177	490	36.12	14.61	sw	del
1	129	241	53.53	78.52	adj	social
89	119	331	35.95	8.06	nom	lenguaje
3	84	148	56.76	57.81	nom	estudio
2	60	83	72.29	76.53	nom	discurso
80	52	126	41.27	8.88	nom	contexto
41	50	111	45.05	13.59	ver	hablar
183	46	123	37.4	3.84	adj	humano
22	46	90	51.11	21.1	adj	cultural
65	43	99	43.43	9.63	adj	mismo
216	42	118	35.59	2.15	nom	uso
4	42	59	71.19	50.75	nom	ciencia
12	39	68	57.35	26.17	nom	aspecto
23	37	68	54.41	20.9	adj	importante
6	37	56	66.07	36.95	nom	ámbito
17	36	64	56.25	22.64	nom	campo
95	33	75	44.0	7.77	nom	desarrollo
35	32	62	51.61	14.93	nom	impacto

Tabla 9. Perfil de la Clase 1 (*Discurso*)

La tercera y cuarta columnas (*eff. total* y *pourcentage*) corresponden al número total de segmentos que contienen la forma léxica de la última columna en todas

las clases y su cálculo porcentual. La columna χ^2 ofrece el resultado del test de dependencia: cuanto mayor es el índice, más probabilidad existe de que la forma haga parte de la clase correspondiente: a partir de 10,827 en el indicador χ^2 , la correspondencia resulta más fiable (Péllisier, 2016). De acuerdo con este parámetro, las cinco formas que tienen más probabilidad de aparecer en el mundo léxico *Discurso* son: *lingüístico*, *social*, *discurso*, *estudio* y *ciencia*. Solo esta última no corresponde con el orden de la columna *eff. s.t.*, es decir, que se trata de una forma léxica con alta probabilidad de pertenecer a ese mundo léxico, pero con menores apariciones en el segmento que las otras cuatro de su grupo más confiable de χ^2 . Estos cinco usos con mayor χ^2 (mayores de 50) en la clase 1 pueden ser visualizados en un gráfico de perfiles y antiperfiles, donde las barras más altas corresponden a las unidades léxicas antes señaladas, y las más bajas son las que figuran en el mundo léxico *Discurso* con un índice χ^2 más bajo; por tanto, es probable que aparezcan en los otras clases o mundos léxicos (Figura 7).

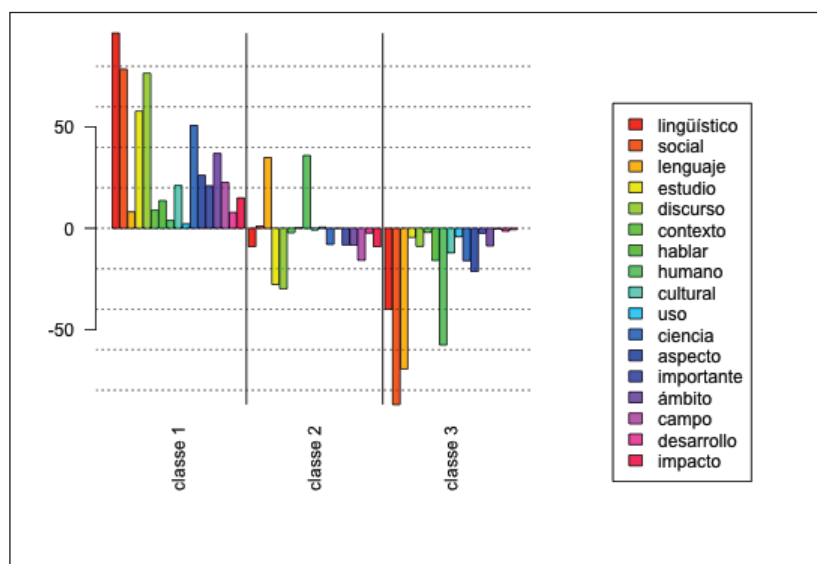


Figura 7. Perfiles y antiperfiles de la Clase *Discurso*

La Figura 7 muestra el listado de la Tabla 9, contrastado con sus perfiles en las otras dos clases, para hallar las formas disociadas de la clase 1. En este caso, se trata de las formas *lenguaje* y *hablar*, representadas por las barras ascendentes en la Clase 2. Estos términos disociados indican una máxima distancia asociativa de sus significados con respecto a los conjuntos *Discurso* y *Educación*, esto es, que ni el lenguaje ni la acción de hablar se inscriben en esos campos de representación

nocional, desde el punto de vista de las concepciones de los aspirantes al posgrado en lingüística.

La Tabla 10 muestra el perfil de la clase *Lenguaje*, que reagrupa 472 segmentos de 1476 en total. La columna *eff s.t.*, señalada con la flecha, contiene el listado de las lexías que aparecen en 30 o más segmentos del corpus, en orden descendente.

1 Clase 1 438/1476 29.67% 2 Clase 2 472/1476 31.98%  3 Clase 3 566/1476 38.35%						
num	eff. s.t. 	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme
5	150	331	45.32	34.9	nom	lenguaje
6	83	160	51.88	32.66	nom	manera
4	81	152	53.29	35.38	nom	sociedad
35	76	167	45.51	15.85	ver	permitir
3	69	123	56.1	35.89	adj	humano
16	68	134	50.75	23.87	nom	forma
2	67	117	57.26	37.35	nom	comunicación
22	52	101	51.49	18.97	nom	medio
9	48	82	58.54	28.15	nom	mundo
14	45	78	57.69	25.03	adj	nuevo
1	43	59	72.88	47.27	nom	palabra
134	42	98	42.86	5.71	adj	tanto
174	41	100	41.0	4.01	adj	diferente
132	41	94	43.62	6.25	nom	través
39	39	74	52.7	15.38	nom	sistema
169	38	90	42.22	4.62	nom	parte
41	38	73	52.05	14.23	nom	información
31	36	65	55.38	17.13	nom	cambio
131	35	78	44.87	6.29	nom	necesidad
28	35	62	56.45	17.82	nom	individuo
160	34	78	43.59	5.1	nom	vida
27	34	59	57.63	18.59	ver	ir
40	33	61	54.1	14.31	ver	decir

Tabla 10. Perfil de la clase 2 (*Lenguaje*)

Las formas que tienen más probabilidad de aparecer en el mundo léxico *Lenguaje* son: *código*, *palabra*, *comunicación*, *humano*, *sociedad*, *lenguaje*, *manera* y *signo*. Hemos ignorado la forma *manera*, por corresponder a la locución *de esta manera*, que para el análisis en curso resulta intrascendente. Los tres primeros índices χ^2 no corresponden a las mismas lexías de la columna *eff s.t.*, es decir, no

representan los usos con más presencia en los segmentos de la clase. Los casos de *código* y *signo* resultan significativos, porque son lexías con índice χ^2 alto, pero con menos de 30 usos dentro de la clase; esto indica que los significados asociados a la *lengua* (como código o sistema de signos) se encuentran fuertemente vinculados a la clase *Lenguaje* por su contenido nocional, pero menos por su frecuencia de uso.

Los usos con mayor χ^2 (mayores de 30) en la clase 2 pueden ser visualizados en un gráfico de perfiles y antiperfiles, donde las barras más altas corresponden a las unidades léxicas antes señaladas, y las más bajas son las que figuran en el mundo léxico *Lenguaje* con un índice χ^2 más bajo; por tanto, es probable que aparezcan en los otras clases o mundos léxicos (Figura 8).

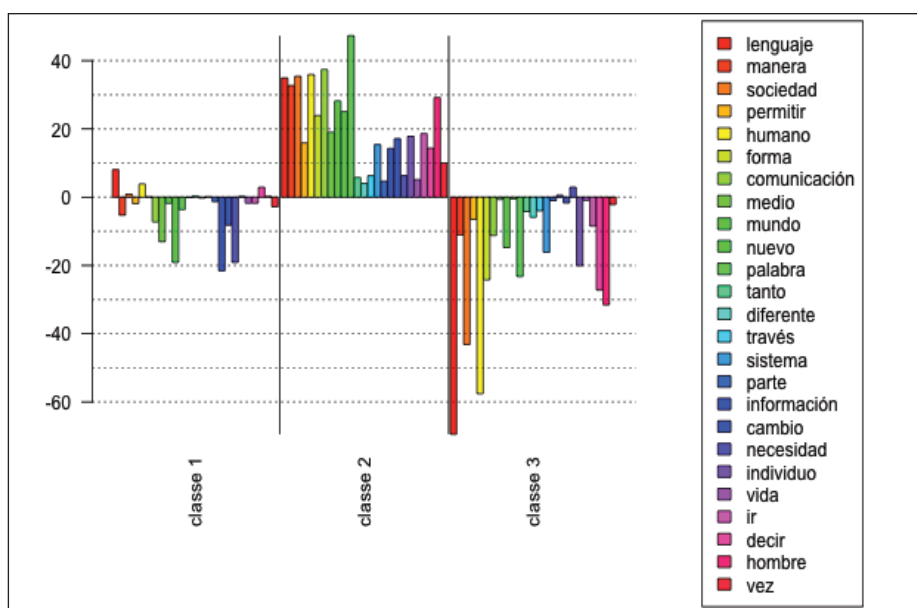


Figura 8. Perfiles y antiperfiles de la clase *Lenguaje*

Según la Figura 8, la unidad léxica *Lenguaje* también aparece en la clase 1, *Discurso*, y en una proporción menor, las lexías *humano* y *hombre*. Asimismo, en la clase 3, *Educación*, el sustantivo *necesidad* es compartido con la clase 2. Estos antiperfiles indican conexiones semánticas entre las clases, a través de la aparición de significados compartidos; no obstante, como queda claro en el gráfico, se trata de usos léxicos con baja posibilidad de aparición por fuera de sus clases. Por el contrario, antiperfiles con indicadores altos, como *lenguaje* en la clase 3, *Educación*, profundizan los límites entre las clases y, por tanto, la desarticulación entre mundos léxicos.

Finalmente, la Tabla 11 muestra el perfil de la clase *Educación*, que reagrupa 566 segmentos de 1476 en total. De nuevo se ha hecho un recorte en las lexías que aparecen en 30 o más segmentos del corpus, según la columna descendente *eff s.t.*:

1 Clase 1 438/1476 29.67%		2 Clase 2 472/1476 31.98%		3 Clase 3 566/1476 38.35%			
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	
0	154	182	84.62	187.98	nom	estudiante	
2	87	110	79.09	83.46	nom	aprendizaje	
63	81	157	51.59	13.04	adj	educativo	
1	79	89	88.76	101.83	nom	docente	
20	67	109	61.47	26.61	nom	educación	
3	63	78	80.77	62.69	nom	enseñanza	
6	59	75	78.67	54.33	nom	investigación	
59	51	90	56.67	13.61	ver	escribir	
5	46	53	86.79	54.57	nom	español	
96	42	75	56.0	10.42	nom	comunidad	
21	42	60	70.0	26.5	adj	académico	
4	40	43	93.02	56.0	nom	aula	
179	39	75	52.0	6.23	ver	desarrollar	
289	37	78	47.44	2.88	nom	necesidad	
26	37	53	69.81	23.02	nom	formación	
187	34	65	52.31	5.61	ver	ver	
36	33	49	67.35	18.03	adj	primero	
13	33	42	78.57	29.59	nom	trabajo	
11	32	39	82.05	32.36	nom	área	
7	32	36	88.89	39.87	nom	grado	
8	31	35	88.57	38.25	nom	clase	
39	30	44	68.18	17.08	nom	habilidad	

Tabla 11. Perfil de la clase 3 (*Educación*)

Las formas que tienen más probabilidad de aparecer en el mundo léxico *Educación* son: *estudiante*, *aprendizaje*, *educativo*, *docente*, *educación* y *enseñanza*. Con la excepción del adjetivo, los demás sustantivos de este subgrupo coinciden con el índice chi2, lo que significa que son usos léxicos con la mayor probabilidad de aparecer inscritos en este mundo léxico y, al mismo tiempo, con porcentajes de aparición muy altos dentro de la clase. Esta coincidencia se puede apreciar gráficamente en la Figura 9.

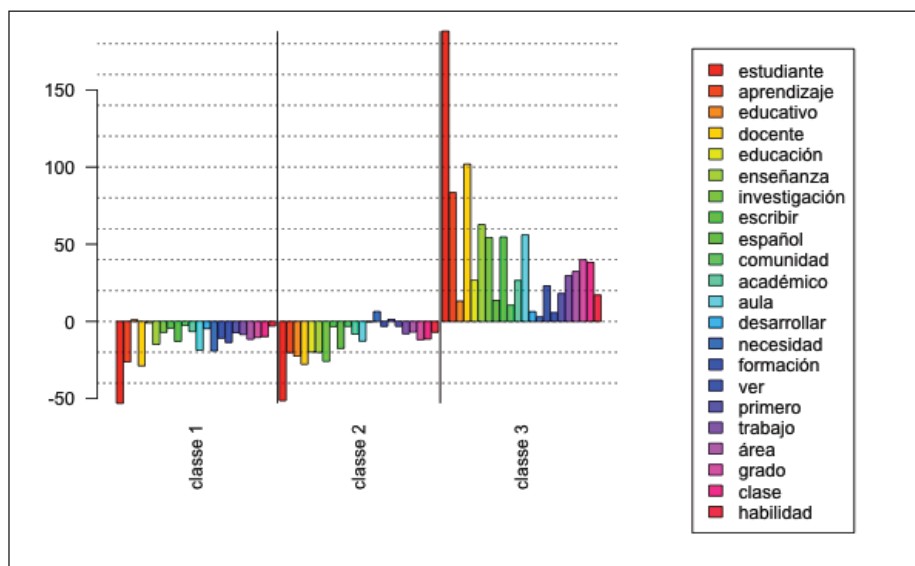


Figura 9. Perfiles y antiperfiles de la clase Educación

La clase 3 es la más cerrada, dado que sus usos léxicos no aparecen compartidos en los otros dos mundos léxicos. La presencia de *necesidad* en la clase 2 es la única con porcentaje positivo, pero no resulta muy representativo. Las fronteras subrayadas entre las clases dejan ver las escisiones entre mundos de significados que subyacen en las concepciones de los aspirantes al posgrado, cuando argumentan en torno al discurso, el lenguaje y la educación.

2.4. Análisis factorial de correspondencias

Este análisis se concentra en la aparición simultánea de lexías. La coincidencia entre ellas indica cercanías entre significados, con las cuales se constituyen agrupamientos y se confirma el análisis Reinert. Estos grupos se acercan o se alejan de otros grupos de lexías coocurrentes, todo lo cual ayuda a identificar las asociaciones semánticas que realizan los informantes.

En este nivel analítico del léxico, se pueden generar hipótesis interpretativas sobre el direccionamiento de las asociaciones semánticas y el tratamiento de los temas sobre los cuales se les ha pedido escribir a los informantes. En la Figura 10, los mundos lexicales hallados antes se distribuyen en plano factorial, conservando los colores asociados con las clases ya categorizadas. La sumatoria de los factores resume el 100% de la información del corpus (Factor 1: 38,63%; Factor 2: 61,37%).

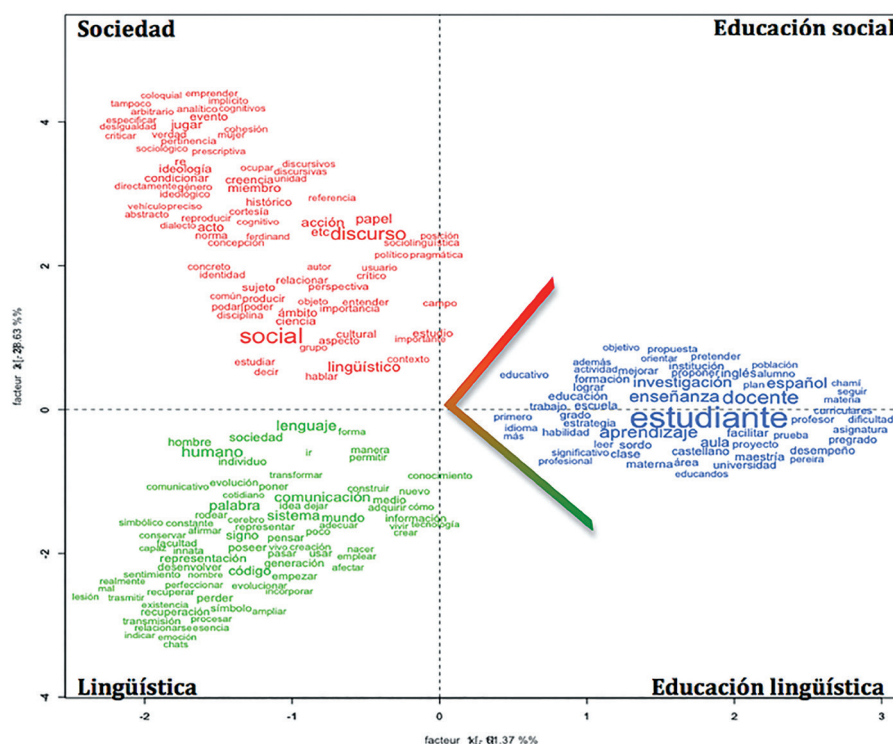


Figura 10. Análisis factorial de correspondencias

En el eje horizontal, es clara la oposición o aislamiento de la clase *Educación* con respecto a las demás, si bien resulta ser un agrupamiento más cohesionado (de proximidades léxicas más fuertes) que los otros dos, más dispersos. La posición de esta clase es muy interesante, pues tiene potencial mediador entre las otras dos clases, aunque se ubique oposicionalmente.

La tendencia de los cuadrantes es hacia la construcción de significados vinculados en el eje vertical, pero desconectados en el eje horizontal. Esto significa que, en las escrituras de los aspirantes, a nivel léxico-conceptual, no se ve reflejado el tránsito del cuadrante *sociedad*, hacia la *educación social*; ni del cuadrante *lingüística*, hacia *educación lingüística*.

En términos de la formación posgradual en este campo del saber, los esfuerzos deberán dirigirse hacia la realización de estos tránsitos que aparecen limitados actualmente, en las concepciones de los aspirantes. Para el nivel posgradual en

lingüística, con el perfil docente de la población actual interesada en estos estudios, el principal desafío anida en el problema interdisciplinar entre las ciencias del lenguaje y las de la educación; una preocupación antigua, pero no por ello menos vigente (Lomas, 2014).

Como hemos insistido en otros trabajos (Olave, 2017, Cisneros, Rojas y Olave, 2015, 2016a, 2016b), se trata de una problemática centrada en la falta de diálogo con los saberes de las otras disciplinas y en la escasez de procesos de investigación en equipos conformados tanto por lingüistas como por profesionales de la didáctica de la lengua materna. Si los programas posgraduales quieren ofrecerse como interdisciplinarios, tendrán que orientar sus esfuerzos epistemológicos, curriculares e investigativos en la formación para el reconocimiento y la articulación con el saber del otro, que permita “entender de mejor manera las relaciones entre campos o áreas de conocimiento y cómo se producen o pueden producir caminos entre la academia y la sociedad” (Frodeman, Thompson y Mitcham, 2010:30).

2.5. Cierre

Los resultados alcanzados con algunas herramientas lexicométricas confirman que es necesario articular las representaciones sobre la lengua –como sistema- y el discurso –como acción social-, con la educación –como praxis-. La aparición de esos dominios en las escrituras al inicio del posgrado en lingüística, más que leerse como una tendencia de los aspirantes a la maestría hacia la lingüística aplicada a la enseñanza, señala que existe baja proximidad entre los significados asociados a esos mundos lexicales, lo cual se refleja en las dificultades para proponer investigaciones interdisciplinarias que enriquezcan tanto la ciencia lingüística como la educativa.

Leemos las implicaciones pedagógicas de esta evidencia en forma de un desafío urgente: el de subsanar en el currículo del posgrado esa desarticulación entre el sistema de la lengua, el discurso como acción social y la educación como praxis. Una rearticulación en ese sentido tendrá que pensar en las orientaciones de la formación investigativa, de manera que ella haga más énfasis en la aplicabilidad social de los resultados de los proyectos de investigación que se proponen como trabajos de grado.

Consideramos que es necesario introducir decididamente la orientación social de las investigaciones lingüísticas en los criterios de evaluación y acreditación de los profesionales que terminan su ciclo de formación en la Maestría. Asimismo, el programa deberá estimular la formulación de proyectos de investigación interdisciplinarios, que conserven el rigor en el estudio de la lengua, pero no olviden problematizar su uso en el campo de las acciones sociales.

Una acción concreta, en este sentido, es la propuesta de elaboración, seguimiento y acompañamiento a proyectos de investigación de los maestrandos, que ofrezcan aportes a la construcción de la paz y la convivencia ciudadana en medio de una tradición de interacciones sociales y verbales violentas, como la de Colombia. Con este objetivo, la Maestría en Lingüística viene apoyando la formación de investigadores becarios de Colciencias en temas de educación para la paz, así como a otros maestrandos con intereses en el estudio de la violencia desde enfoques lingüísticos y discursivos.

Finalmente, consideramos que, así como el nivel léxico permite avizorar la construcción de relaciones semánticas y las concepciones que las sostienen, del mismo modo ese nivel constituye una puerta de acceso para la transformación de esas representaciones en los estudios posgraduales.

En el siguiente capítulo, indagaremos en esas relaciones de sentido, a partir de la conexión textual como actividad mental, que permite establecer articulaciones lógicas entre los elementos sintagmáticos y guiar las inferencias para la interpretación de los enunciados de la lengua en uso, por parte de los aspirantes a la Maestría en Lingüística.

CAPÍTULO TRES

La conexión en la escritura

3.1. Introducción

Los conectores textuales son una subcategoría de los marcadores discursivos³, partículas que carecen de significado léxico pero poseen un significado procedimental (Halliday y Hassan, 1976; Portolés, 1988; Portolés y Zorraquino, 1999; Pons, 2000; Briz, 1993, Loureda y Acín, 2010) cuya finalidad es la de guiar las inferencias que se deben establecer para interpretar el enunciado. Específicamente, el grupo de marcadores discursivos denominado conectores cumplen funciones aditivas, contraargumentativas y consecutivas, propias de los textos académicos de base expositiva-argumentativa.

Sin duda, la elección de un género discursivo, de una tipología textual y el carácter formal y objetivo de la escritura académica, imponen restricciones en la construcción textual. En el caso del corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes a la maestría en lingüística, los textos escritos corresponden a 39 propuestas de investigación y 42 ensayos argumentativos, géneros que se construyen a partir de una base expositivo-argumentativa que exige el dominio de los conectores textuales, más que el de otros tipos de marcadores discursivos.

3.2. La conexión: proceso cognitivo y textual

Si el texto es un hecho social, es aún más un hecho cognitivo: todo lo que se expresa en el texto académico escrito es fruto de la elaboración cognitiva de un sujeto/escritor que configura una red de significados y relaciones lógicas en su mente para comprender y explicar no solo el objeto de estudio que pretende caracterizar, sino también para entenderse a sí mismo en relación con su comunidad académica, lo que ésta le demanda y lo que él puede hacer. En este sentido, escribir un texto académico es recrear en el papel el escenario social en el que participa el autor.

Mientras el texto oral es lineal y temporal, el texto escrito es espacial y visual, por tanto, ocupa un lugar en el espacio que se puede reemplazar una y otra vez, a diferencia del signo lingüístico. De esta propiedad se desprende que en la composición del texto académico escrito intervienen distintas actividades cognitivas de elaboración y reelaboración:

3. Los marcadores discursivos se agrupan según la función que desempeñan en el enunciado, así, para Portolés y Zorraquino (1999) los marcadores forman las siguientes categorías: 1) conectores -aditivos, contraargumentativos y consecutivos -, 2) reformuladores, 3) estructuradores de la información, 4) marcadores conversacionales, 5) operadores argumentativos.

The task representation that a writer forms at the start of the writing process change under the influence of the cognitive activities that are carried out while writing, such as reading the assignment, reading the text produced so far, and generating [...] This means that writers must take into account “the changing task situation during writing” [...] and continuously adapt the way they apply each cognitive activity. For example, if writers reread the assignment while writing and realize that they misunderstood it in some way, then they must set new goals or make a plan to solve this problem. Moreover, adapting to the task at hand in this way, appears to have a positive influence on text quality (Van Weijen, 2009).

Además de estas actividades cognitivas, en la elaboración del texto es determinante la conexión, actividad mental que permite establecer las relaciones lógicas entre los agentes, pacientes, atributos, acciones, procesos, finalidades, consecuencias, espacios y temporalidades del mundo. La conexión no es solo una función sintáctica o textual, es una actividad cognitiva que le permite al sujeto establecer redes de relación, en términos de Cuccato:

La conexión coadyuda a la creación de “patrones” o “morfologías interpretativas” por los que los sujetos configuran el material lingüístico y lo “conforman”, esto es, generan “esquemas” por medio de los cuales elaboran y reelaboran los modelos de situaciones que sostienen la textura lingüística (2009:16).

Las relaciones conectivas se pueden establecer mediante diversos recursos según el medio en el que se produzca el texto y según el género del mismo (Serna, 2017); mientras en la oralidad se puede conectar e indicar interpretaciones mediante la entonación, en el cómic será determinante el diseño de los globos, y, en el texto académico escrito serán los *conectores textuales*, no hay otro recurso que garantice la conexión:

They are all similar to prepositions by virtue of profiling nonprocessual relationships with both a trajector and a landmark. It is through this relationship that the connection between the two clauses is established. The adverbial clause invariably specifies the connector’s landmark, and the matrix clause its trajector[...] Connectors associate the matrix and adverbial clauses by specifying the nature of their relationship: temporal (e.g. *before*, *after*, *until*), causal (*because*, *since*), concessive (*although*, *despite*), conditional (*if*, *provided that*), and so on. Often there are further connections between them. These are typically anaphoric, like the relationship between a pronoun and its antecedent. Thus in (21)(a) [*Alice left before she could thank the hostess*],

the pronoun *she* refers back to *Alice* (Langacker, 2008:420-421).

En este sentido, los conectores no solo expresan relaciones lógicas, sino que también inciden en el nivel arquitectónico del texto:

Esses elementos lingüísticos operam a progressão textual, desempenhando nela funções das mais variadas, de ordem cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional. Desta forma, não apenas são responsáveis, em grande parte, pela coesão textual, como também por um número bastante significativo de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido e, portanto, da coerência (Koch, 2014:100).

Así, la coherencia y la cohesión son consuetudinarias de la expresión de las relaciones lógicas entre los elementos y fenómenos que componen el texto.

3.3. Funciones del conector textual en el texto académico escrito

Dada la especificidad y el rigor disciplinar de la comunidad académica, se espera que el texto académico escrito sea preciso no solo en el uso del léxico sino también en la elaboración de las conexiones pertinentes, tanto entre sus partes como en las relaciones lógicas entre agentes, acciones, espacios, tiempos y demás.

Como cada texto académico se produce en un ámbito disciplinar específico, en un género discursivo determinado y mediante una tipología textual dominante, se espera que los conectores — pese a su polifuncionalidad— se comporten de un modo más o menos estable y convencional. Así, en el texto académico escrito, donde domina la estructura expositivo-argumentativa, los conectores expresan relaciones contraargumentativas, consecutivas, aditivas y organizadoras de la información (Montolío, 2001; Company, 2004)

La contraargumentación u oposición consiste en el contraste entre las cláusulas que componen la oración (Montolío, 2001, p.45) no solo a partir de lo enunciado sino también de los presupuestos.

Funcionan como contraargumentativos los siguientes conectores: *pero, aunque, ahora bien, sin embargo, aun así, a pesar de todo, si bien, por el contrario, antes bien, de todas formas, de todos modos, mientras que, en tanto que, y, en cambio.*

La conexión consecutiva, por su parte, es aquella relación que expresa la causa o premisa que lleva a una conclusión, lo que facilita la operación argumentativa de la demostración (Montolío, 2001:100). Indican la causa los siguientes conectores: *por*

lo que, así que, de modo/manera que, de ahí que, por lo tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues así, por eso/ ello, por esta/tal razón, por esta /tal causa, y, por este/ ese motivo.

En cuanto a la adición y a la organización de la información, explica Montolío:

Las expresiones conectivas de carácter aditivo son también en ocasiones organizadoras de la información discursiva, ya que no sólo presentan datos que forman parte del mismo tema que los datos informativos previamente aparecidos, sino que además ayudan a entender cuál es la estructura de la exposición. [...] Estructuran la información dividiéndola en bloques más pequeños, a fin de que resulte así más fácilmente interpretable (2001:138).

Por tanto, los conectores de esta serie funcionan según el contexto como aditivos o como organizadores del discurso: *asimismo, igualmente, de igual modo/forma/manera, por una parte, por otra parte, por otro lado, a su vez, además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive.*

En conclusión, el texto académico escrito, de base expositivo- argumentativa, se caracteriza por indicar la conexión en dos planos: el primero en la textura, esto es, en el orden en que se organiza la información dentro del texto para garantizar la legibilidad, y, el segundo, en el plano cognitivo donde se induce al lector a elaborar determinadas consecuencias y efectos de los fenómenos y acciones referidas.

3.4. Problemáticas en la conexión textual del texto académico escrito

Las investigaciones sobre los errores en el uso de los conectores o marcadores discursivos en la escritura universitaria se articulan bajo tres ejes: calidad, cantidad y variedad. La calidad se refiere al uso correcto del conector, esto es, que su uso presente la información pragmática y el valor funcional que debe presentar y no otro (Montolío, 2001; Salas, 2011). La cantidad es problemática en la medida en que un uso escaso de conectores textuales es índice de una débil conexión textual, lo que afecta tanto la micro como la macroestructura. Finalmente, la variedad es un índice de la riqueza léxica que pone de manifiesto el dominio que tiene el hablante/escritor sobre los elementos nexivos: a mayor dominio, mayor variedad; a menor dominio mayor uso repetitivo de conectores y, por ende, mayor riesgo de presentar errores.

La calidad en el uso de los conectores es una problemática propia de los escritores sin formación en conexión textual, de allí que generalmente “estos elementos nexivos no son usados con su auténtico significado, sino con otro que erróneamente el autor les ha supuesto” (Montolío, 2001), perspectiva que coincide con la de Salas (2011),

quien plantea que los conectores son utilizados más “de forma intuitiva que de modo concienciado”, esto es, se desconoce la relación o función textual que cumplen los conectores.

Respecto a la variedad, según García Negroni (2009), quien estudia los conectores reformulativos, los escritores universitarios menos avezados manifiestan una menor variedad de marcadores para las estrategias de reformulación parafrástica, lo cual indica que aún en los procesos de formación más altos se desconoce el valor de los elementos nexivos.

La cantidad, por su parte, es problemática ya que cuando aparece un bajo uso de conectores en un texto académico escrito, aumenta la posibilidad de que el texto presente debilidad a nivel micro y macrotextual; además, un déficit en el uso de conectores —específicamente los metatextuales—, según García Romero (2005), hace que el texto no manifieste interactividad entre escritor-lector.

El problema de cantidad no debe desligarse del problema de la calidad: puede ser que un texto tenga una alta frecuencia de conectores y aún así se presenten fallas en la conexión, o puede que un texto esté cargado de “palabras funcionales”, que se caracterizan por expresar variados valores en la oralidad, y que en el texto escrito no son apropiadas. Explica Hyland:

The potential difficulties for students caused by high-frequency multi-word clusters such as *the thing is*, *you could say* and *look at it like*, which can be used to focus the discussion, negate a point or introduce complexities. Similarly, discourse markers such as *right*, *well* and *OK*, which indicate shifts in the exposition and ‘phonological paragraphing’, which chunks spoken discourse into paragraph planning units, appear to be crucial to understanding lectures (2009: 99).

En efecto, el problema de la calidad, cantidad y variedad de elementos conectivos dentro del texto académico escrito deriva del valor polifuncional que tiene el conector, desconocido por la mayoría de principiantes que aspiran acceder a la comunidad académica. Al no conocer los distintos usos y valores de las partículas conectivas se tiende a caer en el uso ‘subespecificado’ de las mismas. Explica Cucatto:

Cuando los textos están mal conectados, como lo muestran los “usos subespecificados”, no pueden establecerse las relaciones conceptuales e interpretativas válidas para la comprensión del texto en la medida en que no se logra elaborar una relación explícita entre los segmentos que lo conforman, cuestión que pone de manifiesto severas limitaciones de algunos

sujetos para planificar, textualizar y revisar sus escritos y que revela que, por el contrario, su producción -fuertemente influida por restricciones del entorno comunicativo en que se hallan-va surgiendo en forma discontinua e interrumpida (actuando como una especie de “corte” y “pegue”) (2009:33).

Así, el desconocimiento del significado procedimental de los conectores hace que muchos escritores principiantes no usen las partículas con los valores que les corresponde en la escritura, sino a partir de sus propios usos dialectales orales, en cuyo caso muchas relaciones textuales son obvias para el escritor pero no para el lector —ya sea porque no se comparten los mismos saberes y presuposiciones o porque no se comparte el contexto físico ni social—, si el escritor no explicita los elementos y su relación lógica, el lector no podrá elaborar las debidas inferencias, por ello en la escritura se requiere de suma precisión tanto en la información léxica como en el encadenamiento oracional.

3.5. Análisis cuantitativo y cualitativo

Hasta ahora hemos señalado que dentro de los recursos que garantizan la conexión, como fenómeno cognitivo, se encuentran los conectores textuales, partículas especializadas de la lengua que permiten conectar los distintos segmentos del texto.

Dentro de la comunidad académica se espera que los estudiantes a mayor avance en los estudios, mayor dominio de la estructura textual, y, con ello, mayor efectividad en la elaboración de las conexiones.

En el caso específico que nos interesa, la comunidad académica de los aspirantes a la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, hemos seleccionado un corpus de textos escritos previos a la formación académica posgradual. Analizamos la conexión en estos textos para determinar el dominio de los conectores textuales y caracterizar la conexión en los aspirantes a Magíster en Lingüística, que si bien no han atravesado por el proceso formal de enseñanza posgradual ya pertenecen la comunidad académica al ser licenciados en áreas afines como el español y demás.

- Frecuencias de conectores

La cuantificación de los conectores textuales nos permite determinar la variedad, la calidad y la cantidad de conectores presentes en el corpus de Disponibilidad léxica.

La frecuencia total de conectores por función textual (contraargumentativa, consecutiva, aditiva y organizadora de la información) se presenta en la Tabla 12.

Conectores textuales	Ensayo	Propuesta
Aditivos	38	39
Consecutivos	44	35
Organizadores del discurso	28	19
Contra argumentativos	88	60
Total de palabras por género	30530	26100

Tabla 12. Frecuencia de los conectores en el corpus de Disponibilidad Léxica de los Profesionales relacionados con el área de la Lingüística

Esto significa que la frecuencia relativa por función no llega al 1%, como se observa en la Figura 11.

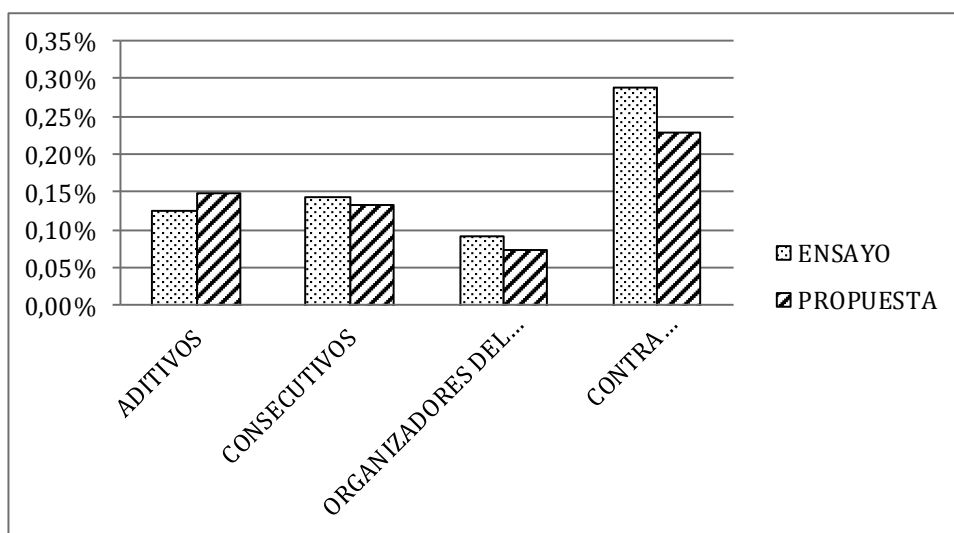


Figura 11. Frecuencia relativa de los conectores en el corpus de Disponibilidad Léxica de los Profesionales relacionados con el área de la Lingüística.

La baja frecuencia de los conectores es un indicador de la débil formación que tienen al respecto los aspirantes a la Maestría Lingüística, lo cual resulta problemático puesto que esta población, si bien aún no hace parte de la comunidad académica de los lingüistas, ya hace parte de otras comunidades científicas al ser licenciados en áreas afines a la lingüística. Significa, además, que aún en la formación posgraduada

debe insistirse en procesos básicos de alfabetización académica.

Por otro lado, el análisis cuantitativo indica que la variable ‘género textual’ puede determinar el uso de los conectores; así, en el género *ensayo* se presenta mayor frecuencia de los conectores contraargumentativos y de los consecutivos, elementos conectivos que, en últimas, son los que permiten desarrollar una buena argumentación para defender la tesis, estructura fundamental del ensayo académico.

Por su parte, el género ‘*propuestas*’ presenta mayor uso de los conectores aditivos; esto se explica por la especificidad del género en la que se busca desarrollar varios aspectos para dar cuenta de cómo se resolvería una situación problemática en un contexto específico.

3.6. Funciones textuales: contraargumentativa, consecutiva, aditiva y organizadora de la información

La base expositivo-argumentativa del texto académico escrito hace que los conectores cumplan funciones específicas de contraargumentación, expresión de la consecuencia, adición y organización de la información. A continuación, presentaremos cómo se dan tales funciones en el corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes a la Maestría en Lingüística.

3.6.1. Contraargumentativos

La argumentación es la “operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario, ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión” (Plantin, 1990). En el texto académico escrito se contraargumenta con la finalidad de prever posibles argumentos contrarios a la tesis a que defiende el escritor para que, trayéndoles a colación, pierden su fuerza. Para Montolío (2001), los conectores contraargumentativos establecen un contraste o “discusión” entre las cláusulas que conectan.

La frecuencia relativa de la serie de conectores contraargumentativos, en el corpus de Disponibilidad Léxica de los aspirantes a la Maestría en Lingüística, se presenta en la Figura 12.

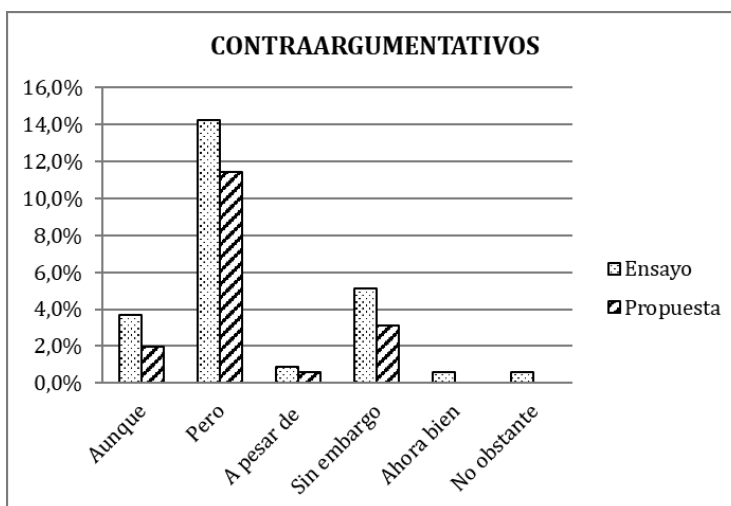


Figura 12. Frecuencia relativa de los conectores contraargumentativos en el Corpus de Disponibilidad léxica de los aspirantes a la Maestría Lingüística

Esto significa que la contraargumentación es una estrategia discursiva que caracteriza al género ensayístico. Igualmente, indica que la variedad de estos conectores en el Corpus de Disponibilidad Léxica es poca, casi que se limita al conector prototípico ‘pero’, cuya diferencia con ‘sin embargo’ es de 9%. Los conectores ‘a pesar de’, ‘no obstante’ y ‘ahora bien’ son los que presentan menor frecuencia.

3.6.1.1. Pero

Conector especializado en la oposición de los términos de un argumento. Marca la contraargumentación en posición sintáctica intermedia entre la primera y segunda cláusula, en cuyo caso, el argumento ofrecido en la segunda se presenta con mayor valor que el primero, de allí que oriente la conclusión final. Por ejemplo:

- (i) ^{P1}Nos indignábamos ante la injusticia, *pero* ^{P2}encubríamos nuestras trasgresiones

En este caso, se presenta una afirmación (p1) que cuestiona un antivalor para después ‘oponerlo’ ante el real proceder.

3.6.1.2. A pesar de

Para Montolío (2001) este conector introduce argumentos débiles, —aquellos

que no cambian la conclusión de la argumentación—, y tiene un carácter más formal y culto que *‘aunque’*, dado que permite construcciones nominales.

Así, el conector le permite al escritor reconocer un posible aspecto contradictorio —un argumento débil— que no afecta la orientación de la conclusión, por ejemplo:

- (ii) los jóvenes consideran que los adultos, a pesar de demostrar un gran dominio de la lengua, emplean palabras de otras épocas

3.6.1.3. Sin embargo

‘Sin embargo’ es un conector especializado en la unión de segmentos discursivos formados por más de una oración (Montolío, 2001).

- (iii) En lo concerniente al estudiante de pregrado como actor de su propio proceso académico, se espera que tome parte de dicho proceso de forma activa, demostrando autonomía. Sin embargo, esto es algo que no siempre ocurre ya que algunos de los aspectos antes mencionados o actores directos dentro del proceso, no cumplen la función esperada

En este caso específico, el conector ‘sin embargo’ expresa una oposición al sintagma nominal ‘autonomía’, con lo cual une una característica ideal con su efecto y manifestación real: no se da la autonomía.

3.6.1.4. Aunque

Esta partícula tiene un valor concesivo y de oposición, explica Montolío (2001) que aquello se debe a que es un conector prototípico en la presentación de argumentos débiles: “presenta una información admitiendo su posible importancia como obstáculo posible [...] que no llega a ser un obstáculo lo suficientemente fuerte como para impedir que, finalmente, se cumpla lo expresado por la oración principal” (p. 52).

- (iv) Cuando hablamos del colectivo “colombianos”, sabemos que incluimos en él a costeños, paisas, pastusos, vallunos, cachacos y demás grupos que aunque poseen ciertas particularidades, conservan algo común que permite llamarlos “colombianos”, que en este caso es habitar el país Colombia.

En este caso, mediante el nexos “aunque” se hace una concesión en la que se reconoce que en el conjunto ‘colombianos’ sus elementos constitutivos presentan

rasgos diferenciadores, pero, finalmente, estas aparentes diferencias no impiden su agrupación porque comparten un rasgo común fuerte —habitar Colombia—, lo cual se presenta como un argumento con mayor valor.

3.6.2. Consecutivos

Mediante los conectores que expresan consecuencia se pueden construir argumentos causales, los cuales “relacionan un hecho con su efecto, un hecho con su causa, o dos hechos sucesivos” (Bassols y Torrent, 2012:41). Para Montolío (2001), las secuencias conectadas mediante este tipo de conectores mantienen una conexión semántica ya que “una parte se presenta como la causa que desencadena la consecuencia expresada en el otro segmento textual” (p.99).

En general, es bajo el uso de los conectores consecutivos en el corpus de Disponibilidad Léxica de los Profesionales relacionados con el área de la Lingüística. A continuación, en la Figura 13, se presenta la frecuencia por conector:

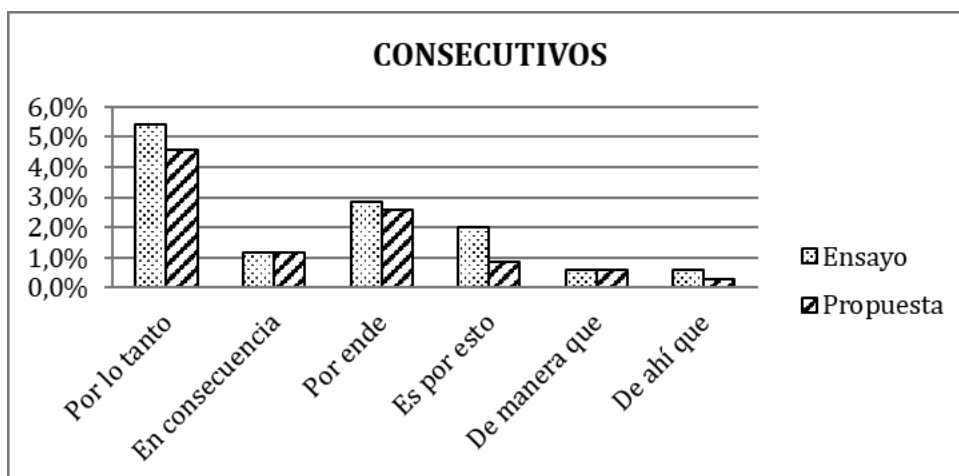


Figura 13. Frecuencia relativa de los conectores consecutivos en el Corpus de Disponibilidad léxica de los aspirantes a la Maestría Lingüística

La Figura 13 indica que hay poca variedad de conectores consecutivos y que presentan mayor frecuencia en el género ensayístico que en el de las propuestas. El

conector prototípico en el corpus es ‘por lo tanto’, mientras que los menos frecuentes son ‘de ahí que’ y ‘de manera que’ con una frecuencia de 2 en el ensayo y 1 en las propuestas:

- (v) Es el lenguaje el que media la relación con los demás y con uno mismo, por lo tanto tiene una naturaleza social
- (vi) Los fraseologismos revelan aspectos sociales y contribuyen a su reproducción, de ahí que se dejan ver como verdaderos ideogramas que contienen y pueden provocar una visión y un comportamiento excluyente

Como se puede apreciar en (v) y (vi), los conectores ‘por lo tanto’ y ‘de ahí que’ conectan una premisa con su respectiva conclusión.

3.6.3. Aditivos

Los conectores aditivos conectan cláusulas relacionadas por un tema o referente. Así, la cláusula pospuesta al conector funciona como expansión de la antepuesta. En la siguiente gráfica se observa la frecuencia de la serie de conectores que cumplen esta función en el Corpus de Disponibilidad Léxica de los aspirantes a la maestría en Lingüística (Figura 14).

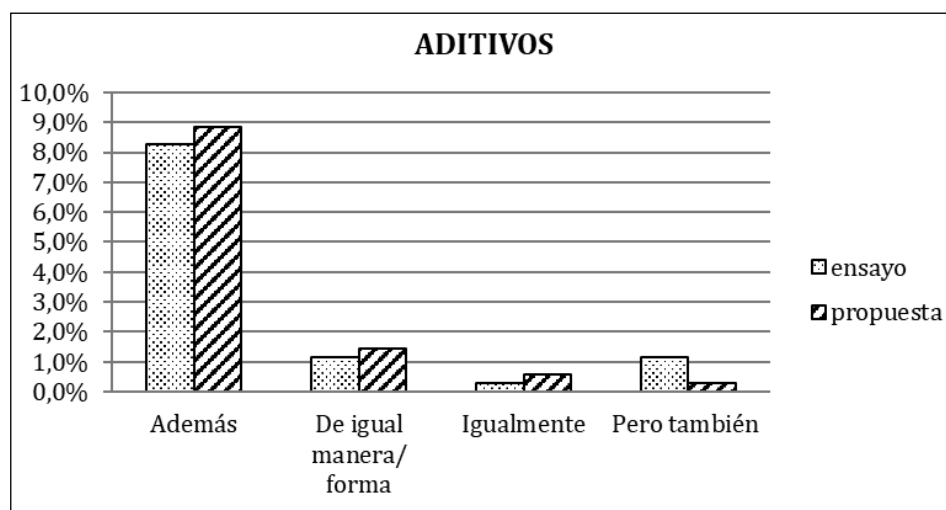


Figura 14. Frecuencia relativa de los conectores aditivos en el corpus de Disponibilidad léxica de los aspirantes a la Maestría Lingüística

3.6.3.1. Además

Según Montolío (2001) este conector se caracteriza por coordinar varias proposiciones en “una misma dirección argumentativa pues llevan a la misma conclusión” (p. 138). Consideremos el siguiente caso:

- (vii) ^{p1} Los Estudios del Discurso, la semiótica visual y la multimodalidad identifican, describen y explican de manera sistemática los mecanismos semiótico-discursivos de la publicidad tanto de su dimensión visual como de la verbal; *además*, ^{p2} exploran las posibles (inter)relaciones que se establecen entre estas, con el propósito de develar los funcionamientos de persuasión de las tarjetas publicitarias.

En este caso, el conector ‘además’ coordina la proposición 1 con la 2. La segunda proposición añade información de tipo descriptivo-verbal al grupo nominal ‘los estudios del discurso, la semiótica visual y la modalidad’.

3.6.3.2. Igualmente

Sirve para indicar la igualdad entre dos proposiciones o bloques temáticos. La proposición pospuesta al conector añade información que amplía la descripción del fenómeno o acción tratada en la primera proposición. Para Montolío (2001), es un conector que forma de una enumeración o serie.

Este conector presenta una frecuencia de 3 en el corpus analizado, no es posible presentar un caso donde el conector cumpla efectivamente su función textual ya que se usa erróneamente; en II.2.3.2 se amplía el caso.

3.6.3.3. Pero también

Conector compuesto por una oposición y una adición. La oposición marcada por ‘pero’ sirve para enfatizar el valor de la información que se añade, como en el caso siguiente:

- (viii) Así, ^{p1} algunas ideologías pueden funcionar para legitimar la dominación, *pero también* ^{p2} para articular la resistencia en las relaciones de poder

3.6.4. Organizadores del discurso

Son conectores que unen cláusulas o secuencias sin que entre ellas se presente

un menor o mayor peso argumentativo, funcionan para ‘ordenar’ los elementos del texto. Explica Montolio (2001) que estas partículas sirven para continuar la andadura discursiva y distribuir los datos, presentando un nuevo aspecto sin que presente como más o menos importante.

La serie de conectores que cumplen la función de organizadores del discurso en el Corpus de Disponibilidad léxica en los aspirantes a la Maestría en Lingüística no presenta mayor variedad (Figura 15).

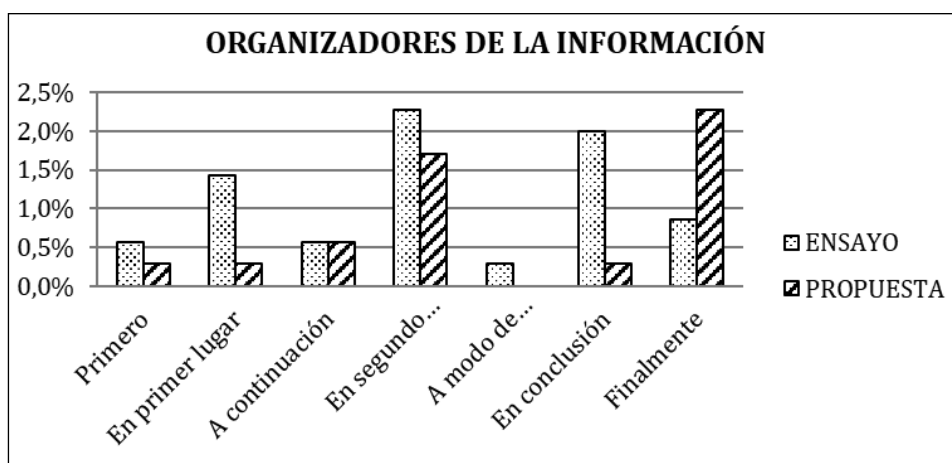


Figura 15. Conectores organizadores de la información en el corpus de Disponibilidad Léxica en profesionales relacionados con el área de la Lingüística

Como se observa en la Figura 15, son ocho los conectores que en el corpus organizan el discurso. Los conectores ‘primero’ y ‘en primer lugar’ funcionan ordenando una serie y se presentan con mayor frecuencia en el género ensayo, al igual que el conector ‘en segundo lugar/plano’. En el género de la propuesta de investigación presenta mayor frecuencia el conector de cierre ‘finalmente’, mientras que en el ensayo cierra el discurso el conector ‘en conclusión’, dado que su estructura es argumentativa. Consideremos los siguientes casos:

- (ix) *En primer lugar*, está suficientemente demostrado que la lengua escrita no puede ser el modelo para la lengua hablada (Ensayo Mónica)
- (x) La lingüística explica el lenguaje y trata *en primer lugar* sobre el lenguaje articulado (distingue dos realidades básicas el acto

lingüístico y la lengua) y en segundo lugar de los demás sistemas que reproducen a este. (Ensayo Alba Rivera)

- (xi) Finalmente, se puede concluir que se formula esta propuesta de investigación para que los estudiantes del grado quinto de básica primaria del área rural en su etapa más importante de desarrollo cognitivo y emocional puedan sentir el deseo de fortalecer y mejorar su lenguaje

En (ix), el conector ‘en primer lugar’ ordena e introduce un nuevo tópico, lo que hace que funcione tanto como organizador del discurso como conector aditivo; mientras que en (x) funciona plenamente como organizador del discurso, de allí que esté seguido del conector ‘en segundo lugar’. Por su parte, el conector ‘finalmente’ en (xi), además de ordenar la información marca el cierre del texto ya que introduce el párrafo con que finaliza el ensayo.

3.7. Desviaciones en el uso de los conectores

La subespecificación o uso erróneo de los conectores dentro de un texto académico escrito se genera básicamente por dos razones: 1) el escritor desconoce el valor polifuncional del conector; 2) al escritor le falta pericia en la construcción sintáctica del texto.

3.7.1. Desconocimiento del valor del conector

Consideremos el texto siguiente:

- (xii) ^{p1}Durante mi pregrado tuve la oportunidad de acercarme tres ramas en las cuales es posible desempeñarme como docente y aunque ^{p2}la pedagogía y la literatura son dos líneas de pensamiento educativo muy interesante y es de mi total agrado

En este caso el conector ‘aunque’ no funciona de modo contraargumentativo, es decir, no presenta un valor concesivo que no afecta la conclusión, no introduce un argumento débil. En realidad, la proposición que introduce ‘aunque’ explica cuáles son las “ramas” en las que se puede desempeñar el escritor y las valora; no concede ni opone argumentos, sino que marca el desarrollo del planteamiento enunciado.

Otro conector contraargumentativo que presenta usos subespecificados en el corpus de disponibilidad léxica en aspirantes a la Maestría en Lingüística es ‘pero’, el cual, es el conector con mayor frecuencia en el corpus. Sin embargo, frecuencia no equivale a efectividad en el uso como se observa en (xiii):

- (xiii) El campo educativo permite muchas cosas, pero existe una muy importante que procederemos a explicar.

En este caso, ‘pero’ no opone argumentos. Acaso cumple una función intensificadora, propia de la oralidad de la comunidad de habla de Pereira (Serna Pinto y Hernández Miranda, 2016). Situación similar ocurre en (xiv), donde ‘pero’ introduce un inciso aclaratorio, que, en últimas, se convierte en el tópico: el desarrollo de la escritura:

- (xiv) Teniendo como punto de partida la oralidad, puesto que no poseían un medio de comunicación escrita definida, pero que con el pasar de los días utilizo las imágenes para dicho fin, hasta llegar a la escritura, la cual se ha ido trasformando de acuerdo a los avances tecnológicos y a los cambios culturales a los que se enfrentan a diario.

En cuanto a los conectores aditivos, ‘igualmente’, —quizá por su baja frecuencia—, se presenta de modo erróneo en el corpus ya que no cumple la función textual que le corresponde, como se observa en el siguiente caso:

- (xv) Se olvida la importancia que tiene la fundamentación teórica de todas las ciencias y áreas de estudio, ^{p1}el estudiante podrá jerarquizar el conocimiento, relacionar los conceptos y clasificar los mismos, igualmente ^{p2}es fundamental un enfoque analítico, critico, que encuentre las razones, los motivos y los contra-argumentos de una situación puesta a analizar, que identifique soluciones y acciones practicas a las problemáticas.

Dado que en (p1) se plantea una proposición afirmativa se espera que le siga una oposición negativa o la expresión de la causa, por el contrario, aparece ‘igualmente’, conector que no organiza ni añade información, sino que, en este caso, introduce un tópico nuevo que no guarda relación con las partes anteriores.

3.7.2 Errores de construcción sintáctica

Muchos de los errores o usos subespecificados de los conectores textuales en el corpus analizado se presentan porque estas partículas se incrustan en construcciones sintácticas ambiguas:

- (xvi) La elaboración de ideogramas permite crear un discurso, que sea persuasivo, innovador y transformacional, porque cambia el código tradicional de la lengua verbal, a una icónica, donde no solo se

priorice los contenidos, sino además se relacionen y se grafiquen, mejorando la comprensión de los mismos.

En este caso, el escritor presenta fallas en la construcción de oraciones subordinadas y yuxtapuestas, lo que hace que el conector ‘porque’ no conecte directamente la causa con la consecuencia, sino que sea obstaculizada la conexión por una subordinada innecesaria. Caso similar ocurre en (xvii):

- (xvii) Lo que se pretende resaltar es la importancia que cada experiencia lingüística puede aportar a cada contexto y como esto limita la norma en “parámetros socialmente adecuados” además de contrastarlo con lo que pueda considerarse una trasgresión ponga en evidencia la falta.

En este caso, el conector ‘además’ no añade información nueva, sino que introduce una anáfora mediante el acusativo, lo que vuelve compleja la expresión ya que el objeto directo no está expresado anteriormente.

3.7.3. Interrelación oralidad-escritura en la conexión textual

La adscripción a una comunidad científica y el rol que se cumple en ella, al igual que la actitud y el interés por el objeto de estudio y la capacidad reflexiva para interpretar los fenómenos del mundo y de las relaciones que se instauran entre agentes y acciones; causas y consecuencias; tiempos y espacios, son factores sociales, emotivos y cognitivos que intervienen en la elaboración del texto académico escrito.

Todo ello requiere un procesamiento mental en el cual el sujeto se vale de su conocimiento científico, experiencial y social de la realidad o fenómeno que pretende explicar en su texto. En este sentido, todo texto escrito conserva “huellas” del procesamiento cognitivo del autor.

Si bien la academia se caracteriza por el uso científico y especializado del lenguaje, es claro que como técnica la escritura es un proceso que se va fortaleciendo a medida en que se practica. Así, los estudiantes que ingresan a una comunidad académica no dominan plenamente los elementos nexivos característicos de la escritura, esto hace que algunos escritores principiantes partan de procesos de pensamiento y conexión propios de la oralidad, restándole efectividad al texto escrito.

La influencia de la oralidad en la escritura de textos académicos escritos se evidencia en el uso de las partículas conectivas características de comunidades de habla y no de la lengua estándar, como el caso del valor de ‘pero’ enfático en el habla de Pereira (Serna Pinto y Hernández Miranda, 2016) y en el uso de partículas

informales de la lengua como ‘además’ y ‘pero también’, ambos con valor aditivo (Montolío, 2001).

Igualmente, consideramos que el uso de partículas complejas compuestas por verbos de acción verbal en coordinación con preposiciones y sintagmas nominales es un indicio del procesamiento oral del texto escrito. En el corpus de Disponibilidad Léxica en aspirantes a la Maestría en Lingüística, encontramos las siguientes construcciones que obedecen tal patrón:

Función	Marcador discursivo
Apertura/ introducción del tópico	Hablar de.
Aditivos orales	Hablando de/ cabe decir.
Organizadores orales	Dichas/dicho+S.N’/comolodije anteriormente.
Finales/ conclusivos orales	Para razones dicho se fin /por decir dichas entonces.

A continuación, en la Figura 16, se presenta la frecuencia de tales formas en el corpus analizado:

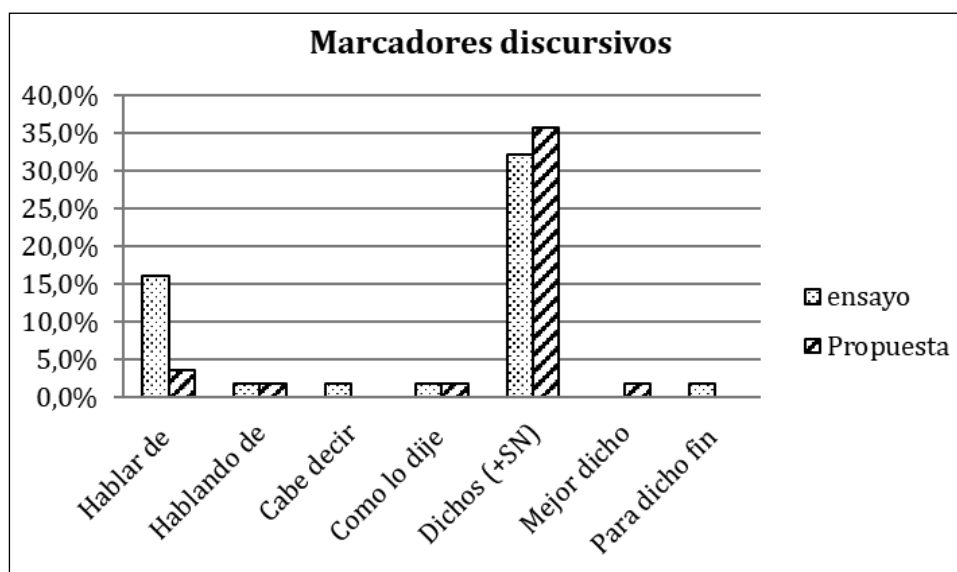


Figura 16. Marcadores discursivos en el Corpus de Disponibilidad léxica de los profesionales afines al área de lingüística

La forma ‘*hablar de*’ es utilizada por los aspirantes a la Maestría en Lingüística para iniciar el desarrollo de su texto. Esta partícula funciona como marcador de introducción del tópico, tal como se observa en los siguientes casos:

- (xviii) Hablar de las diferentes formas del discurso en la cultura implica mucho más que observaciones y reflexiones, gramaticales, semánticas y sintácticas de las características del lenguaje a las que se puede recurrir cuando se intenta observar la realidad del hablante.
- (xix) No podríamos hablar de Lingüística sin entender que el lenguaje, la sociedad y la lengua, no existirían si uno de ellos, no existiera. Somos Lenguaje.
- (xx) Es inevitable hablar de educación sin referirnos al tema del lenguaje; no se puede negar que éste ha sido utilizado desde épocas inmemorables.

Para los aspirantes a la maestría en lingüística, la forma infinitivo+preposición se convierte en una manera sencilla de introducir el tópico. El verbo “hablar”, según Moliner, cuando está acompañado de las preposiciones ‘de’, ‘sobre’ y ‘acerca de’, se refiere a “conversar, charlar, departir, platicar” (2016:1315), significado que confirma el carácter oral de tal forma en el texto académico escrito.

Por su parte, ‘hablando de’ tiene la función de adicionar información y cambiar el tópico. Es un conector propio de la oralidad y de la expresión coloquial (Briz, 1993, 1998) ya que permite abandonar el tema de conversación y pasar rápidamente a otro, característica esta de la conversación (Tusón, 2002), función que cumple en el corpus de Disponibilidad léxica de los profesionales relacionados con el área de la Lingüística, como se observa a continuación:

- (xxi) Hablando de la lengua en el momento actual y cotidiano de las comunicaciones y relaciones humanas, tanto en sus expresiones orales como escritas, vistas en diálogos de “paz”, conversaciones electrónicas “chats”, cotidianidad escolar “currículo de español” y entornos cotidianos adaptados a los diferentes contextos diarios a los que no enfrentamos los seres hispanoparlantes. Es necesario decir, que debemos buscar formas y medios de protección, conservación y sana adaptación de nuestro idioma al cambiante mundo en que, en éste momento nos estamos moviendo.

En este caso, ‘hablando de’ introduce el tema que se supone anterior al momento de enunciación y después se hace una “recopilación” del mismo, por lo que el escritor usa la forma ‘es necesario decir’ para situar el nuevo tema, esto hace que la estructura de este texto escrito sea muy similar a la de un texto oral coloquial.

Otro verbo de acción que interrelaciona la oralidad con la escritura es ‘decir’, en el corpus analizado este verbo se coordina con elementos preposicionales y nominales formando los siguientes elementos complejos: *como lo dije*, *dichos +S.N*, *mejor dicho*, *para dicho fin*.

Moliner define el verbo ‘decir’ como aquél que permite “hablar expresando cierta cosa: ‘Dice que le esperemos. Te he dicho que te vayas’ [...] en algunas formas se usa como intransitivo, equivaliendo a hablar” (2016:782). En el corpus analizado se presentan los casos siguientes:

- (xxii) Como una necesidad latente de ponernos a la vanguardia y no quedarnos apartados o mejor dicho desconocer que las personas sordas forman parte de nuestra sociedad y requieren ser incorporados al mundo actual.
- (xxiii) No poseían un medio de comunicación escrita definida, pero que con el pasar de los días utilizo las imágenes para dicho fin.
- (xxiv) Tan vital como el aire y el agua, como anteriormente se dijo, sin los procesos lingüísticos no existiría legado sociocultural y sin ellos, las futuras generaciones no tendrán una razón para su existencia.

En (xviii) ‘mejor dicho’ funciona como un conector reformulativo (Briz, 1998) mediante el cual el escritor replantea lo escrito, mientras que ‘para dicho fin’ en (xix) funciona como un conector anafórico, al igual que ‘como... se dijo’, es decir, funcionan como partículas que permiten retomar lo enunciado.

3.8. Cierre

En este capítulo construimos un eje analítico para describir el uso de los conectores del texto en el corpus de disponibilidad léxica. Además, hemos presentado una caracterización teórica sobre los conectores propios de la escritura académica y aquellos que se generan a partir de pautas orales como “hablando de”.

Elaboramos un análisis cuantitativo y cualitativo de los conectores; más que objetivos estadísticos, pretendemos tomar los resultados cualitativos para proponer soluciones formativas en la Maestría en Lingüística. Sin duda, el uso subespecificado

de los conectores constituye un eje a fortalecer durante el proceso de cualificación posgradual.

En este sentido, consideramos la conexión como un fenómeno cognitivo que explica cómo la mente le permite al hombre enlazar causas con efectos, consecuencias; agentes con pacientes y demás interrelaciones que forman los fenómenos físicos y sociales que nos rodean como especie. En todas las actividades que ejecutamos, realizamos procesos mentales de conexión que nos permiten prever resultados y situaciones. Ahora bien, dado que la escritura es una técnica de representación de la lengua, es necesario que los profesionales, —que forman las distintas comunidades académicas—, dominen plenamente el uso de los conectores textuales.

Tal como se evidencia en el corpus de disponibilidad léxica de aspirantes a la Maestría en Lingüística, es preciso que aún en estudios posgraduales se insista en programas de alfabetización académica, específicamente en aquellos que fortalezcan el dominio de los conectores textuales para sortear los problemas de variedad, calidad y cantidad que se presentan con estas unidades. Además, puesto que la oralidad interviene en la escritura, en los textos de los aspirantes se encuentran marcadores discursivos de diversa funcionalidad, algunos de uso extendido en el registro coloquial y otros propios de las comunidades de habla a las que pertenecen los sujetos. Este tipo de marcadores altera el registro formal y objetivo que caracteriza al texto académico.

En consecuencia, consideramos que los planes formativos de la Maestría en Lingüística deberán incluir metodologías para el desarrollo de la oralidad académica, ya que, en última instancia, es la oralidad el medio usado con mayor frecuencia y con mayor naturalidad y espontaneidad. Una vez familiarizados con los registros académicos orales, los estudiantes podrán elaborar textos escritos con una mayor riqueza conectiva y con una mejor arquitectura textual.

Consideramos que la oralidad y la escritura no deben separarse en el proceso de cualificación posgradual. Como competencias comunicativas, la habilidad que se posee en la una, incide en la otra; fenómeno aun más evidente en el uso de los engarces o conectores textuales.

Por último, subrayamos la importancia que tienen los conectores a nivel pragmático ya que poseen una gran fuerza ilocutiva en el enunciado, lo que hace que algunos autores consideren que estas partículas pueden expresar modalidad ya que actúan a nivel metaenunciativo (Etkin, 2016, Muñoz y Ramos, 2016, entre otros). Koch (2014), por ejemplo, incluye bajo el nombre de ‘marcadores’ a aquellos que comentan la propia enunciación, propiedad especificidad de los modalizadores; este aspecto se ampliará en el capítulo siguiente *la modalización léxica*.

CAPÍTULO CUATRO



La modalización léxica

4.1. Introducción

En este capítulo nos preguntamos sobre el uso de los recursos léxicos modales en la escritura académica, con el fin de evidenciar el grado de veracidad y duda que poseen los enunciados que tejen las conceptualizaciones, las definiciones y los argumentos de los aspirantes.

La modalización léxica es uno de los recursos de la lengua mediante el cual es posible dejar “huellas” personales en el enunciado, es decir, es uno de los recursos que expresa la subjetividad del enunciador tanto en el enunciado como en la enunciación.

En la enunciación, la fuerza ilocutiva expresada mediante la entonación nos permite inferir no solo la intención del enunciador sino también el grado de verosimilitud, certeza y duda que el propio sujeto le adjudica a lo enunciado. Por ejemplo, un enunciado como “viene mañana”, puede ser producido con una entonación dubitativa o con una entonación asertiva; en el primer caso, es probable que el enunciatario infiera que su interlocutor realmente no sabe si el sujeto sobre el cual están hablando realmente vendrá mañana; mientras que en el segundo caso, tendrá total certeza y seguridad sobre el asunto.

Ahora bien, no solo desde la enunciación se puede evidenciar la posición del sujeto frente a lo que enuncia, también se puede evidenciar desde el enunciado mismo ya que el uso de ciertos adverbios, perífrasis verbales y otros recursos léxicos de la lengua nos permiten identificar el grado de conocimiento, certeza y duda que el sujeto le ha asignado al enunciado mediante el propio código.

En este sentido, la escritura académica y científica debe expresar lo verídico, es decir, el texto académico debe generarse a partir de los conceptos propios de la ciencia y, en caso de que existan múltiples significados para una expresión lingüística, debe explicitarse el marco teórico desde el que se procede a elaborar el discurso.

Por tanto, en este capítulo, explicaremos cómo se manifiesta la modalización en el corpus de Disponibilidad Léxica de los aspirantes a la Maestría en Lingüística. A partir de los datos cuantitativos obtenidos mediante el software Iramuteq 0.7 alpha 2, analizamos las lexías activas correspondientes a las categorías gramaticales de “adjetivo” y “adverbio”, para determinar la cantidad y los modos en que los informantes se posicionan frente al enunciado. Igualmente, analizamos el uso de los

verbos modales y algunas construcciones perifrásticas ubicadas en el lindero de la modalización y la marcación discursiva.

4.2. Características de la modalización

La modalización designa la acción de comentar el propio enunciado (Palmer, 1990; Bybee y Fleischman, 1995; De Sterck, 2001; Etkin, 2016). El hablante puede expresar las opiniones, juicios de valor y dudas mediante varios recursos léxicos, tales como los adjetivos, los adverbios, las perífrasis verbales y algunas flexiones verbales. También, en la oralidad, la entonación (Fuentes Rodríguez, 2012) se convierte en un indicador de modalidad ya que mediante ella se registran los valores ilocutivos.

En el plano de la escritura académica, caracterizada por el uso especializado del léxico y el objetivo de exponer claramente el conocimiento, se espera que la modalización se marque a través de recursos léxicos, sintácticos y gramaticales.

En este sentido, según se le ubique en el plano semántico o en el plano gramatical, se tendrán dos tipos de modalización: el primero incide en la enunciación mientras que el segundo, en el enunciado. En el plano de la enunciación:

Se consideran habitualmente MODALIDADES ENUNCIATIVAS O MODALIDADES DE LA ENUNCIACIÓN las que corresponden a las estructuras interrogativas, exclamativas e imperativas. A ella se añade, como modalidad por defecto o no marcada, la ENUNCIATIVA O ASEVERATIVA (RAE, 2009:3114).

En efecto, la interrogación, la exclamación y la orden indican la fuerza ilocutiva expresada por el enunciador que le permite al enunciatario inferir si le han formulado una pregunta o le han expresado una afirmación; de allí que la modalidad enunciativa se materialice en los actos de habla preguntar, imponer y expresar.

Por su parte, el segundo tipo de modalización afecta al enunciado:

Existe otro tipo de modalidades, llamadas a veces MODALIDADES PROPOSICIONALES O MODALIDADES DEL ENUNCIADO, que subordinan el contenido de la oración a informaciones predicativas que se refieren al grado de seguridad con el que se presentan dichos contenidos. [...] En la semántica y en la lógica modal se reconocen diversas MODALIDADES PROPOSICIONALES, como la epistémica o del conocimiento; la deóntica o de la obligación; la alética o de la necesidad y la probabilidad de los sucesos; la bulomaica o volitiva, etc., que se establecen en función de la naturaleza de estos contenidos (RAE, 2009:3116).

En este sentido, las modalidades del enunciado expresan la posición que toma el hablante respecto a su propio enunciado: ¿lo considera verídico, dudoso, necesario, probable? Tal posición no se enuncia directamente, sino que se expresa sutilmente mediante adverbios, adjetivos y perífrasis con verbos modales; que se traducen en huellas o rastros de la subjetividad del enunciador.

En el plano del discurso académico, la objetividad científica se expresa mediante la enunciación de lo verídico o real de la ciencia, esto es, aquellos conceptos y hechos que forman parte de la experiencia de la comunidad científica. En términos de Hyland (2011: 193-194):

a privileged form of argument in the modern world, offering a model of rationality and detached reasoning. It is seen to depend on the demonstration of absolute truth, empirical evidence or flawless logic, representing what Lemke (1995) refers to as the discourse of “Truth” (p. 178). It provides an objective description of what the natural and human world is actually like, and this, in turn, serves to distinguish it from the socially contingent

Sin embargo, el discurso académico, aunque trate de ser sumamente objetivo, no anula la subjetividad del hablante/escritor. Al ser una construcción social, el texto académico no se desprende de los valores, juicios, creencias y actitudes que la comunidad académica ha impregnado en el sujeto:

Academics do not just produce texts that plausibly represent an external reality. They are not just talking about garlic proteins, stress fractures or brains in vats. Instead, they use language to acknowledge, construct and negotiate social relations. The notion of interaction, and especially the ways writers convey their personal feelings and assessments, has become a heavily populated area of research in recent years (Hyland, 2011, p.196)

De lo anterior, se deduce la necesidad de estudiar cómo se manifiesta en el texto la subjetividad del hablante/escritor; de allí que, en este capítulo, analicemos cómo se presenta el uso de los modalizadores del enunciado en los textos que forman el corpus de Disponibilidad Léxica. Sin embargo, antes de continuar, es preciso delimitar el terreno fronterizo entre la marcación discursiva y la modalización.

4.3 ¿Modalización o conexión?

Los conectores o marcadores discursivos son partículas especializadas en la conexión, carecen de significado léxico, pero poseen un significado procedimental mediante el cual guían al enunciatario/ lector o destinatario en la elaboración adecuada de las inferencias que garantizan la correcta interpretación del enunciado.

Así, los marcadores cumplen varias funciones conexas a nivel del enunciado y a nivel metaenunciativo.

Briz, Pons y Portolés (2008) consideran que la marcación del discurso actúa en el plano de la conexión, la modalidad y el control del contacto. En la conexión, la marcación cumple una función argumentativa —expresada mediante los conectores textuales— y otra metadiscursiva en la que el sujeto expresa o comenta la estructuración y la reformulación del enunciado. La modalidad, desde esta perspectiva, designa aquellas formas que el usuario usa para intensificar o atenuar su enunciado para proteger su imagen (Brenes, 2017). Por último, el control de contacto se refiere a las formas que permiten interactuar con el otro y, por ende, revisar el canal.

La función metadiscursiva del marcador discursivo tiende a imbricarse con la modalización ya que generalmente “refleja las dudas y marchas atrás del proceso de producción del mensaje” (Pons, 2000:207). En efecto, los marcadores metadiscursivos “comentan” el enunciado y la propia enunciación. Koch (2014) los agrupa en modalizadores, metaformativos y metaenunciativos.

Los metaformativos son los marcadores que permiten organizar el discurso a través de marcas de introducción del tópico, digresión, apertura, progresión y cierre del discurso. Los metaenunciadores son aquellos que permiten relacionar dos enunciados simultáneamente, donde uno se presenta como el evento y el otro como el objeto de mención. Los modalizadores lógicos expresan la duda, la certeza, lo probable, en términos de Koch:

A primeira classe de marcadores metadiscursivos é a dos modalizadores, que podem ser tomados em sentido amplo e em sentido restrito. Os modalizadores *strictu sensu* são aqueles que expressam as modalidades que, desde muito tempo, vem sendo objeto de estudo da lógica e da semântica: *aléticas, epistémicas, deónticas*. A par destes, há os modalizadores *lato sensu*, entre os quais se podem mencionar os *axiológicos, atitudinais e atenuadores* (2014: 92).

La interrelación entre la marcación discursiva y la modalización permite explicar fenómenos pragmáticos que se dan al interior del texto académico. En términos de Hyland:

Attitude markers indicate the writer's affective attitude to propositions, conveying surprise, agreement, importance, frustration, and so on, rather than commitment. This is affect, not epistemology. This allows writers to both take a stand and align themselves with disciplinary value positions.

Attitude is most explicitly signalled by attitude verbs, sentence adverbs, and adjectives, and this marking of attitude in academic writing allows writers to both take a stand and align themselves with disciplinary-oriented value positions (2011: 199-200).

En este sentido, la modalización y la marcación discursiva son recursos de la lengua que permiten guiar las inferencias que debe elaborar el lector o enunciatario para interpretar correctamente los enunciados, de allí que posean un gran valor pragmático.

Además, el uso de los conectores o marcadores discursivos ayuda a cimentar la imagen (Amossy, 2010) del enunciadador ; un buen uso de los conectores crea la imagen de un autor instruido en el plano académico, imagen vital en el ámbito de las comunidades científicas. Por el contrario, un mal empleo de los conectores le resta credibilidad al sujeto. Igualmente, los modalizadores pueden reforzar la imagen positiva del enunciadador o pueden destruir tal imagen, al adjudicarle duda o probabilidad a un hecho científico constatado por la comunidad.

A continuación presentaremos cómo se usan las unidades sintácticas con valores modales en la escritura de los aspirantes a la Maestría con el fin de establecer cómo dichas unidades ayudan o no en la construcción de un ethos académico (Mainguenu, 2010).

4.4. Análisis de las unidades sintácticas con valores modales

La modalidad refiere a las distintas marcas que en el enunciado dan cuenta de la posición o visión del sujeto enunciadador. Tradicionalmente se reconocen tres modalidades: la alética, la deóntica y la epistémica. Sin embargo, autores como Palmer (1990), Bybee y Fleischman (1995), Bronckart (2005) y Gosselin (2010) han planteado otras modalidades, según las distintas marcas del sujeto que se detectan en el enunciado.

El texto académico se caracteriza por ser objetivo, por precisar nociones científicas verídicas y por ser una construcción propia de una comunidad académica. En este sentido, la veracidad se convierte en el valor que representa al texto académico, en términos de Hyland (2011, p. 194), “the label ‘scientific’ confers reliability on a method and prestige on its users. It implies all that is most objective and empirically verifiable about academic knowledge”.

Para los fines de esta investigación, nos interesan en especial la modalidad deóntica y la modalidad epistémica ya que son ellas las que expresan la obligatoriedad

y la probabilidad (Cepeda y Poblete, 2006; Rodríguez, 2004; Otaola, 1988); valores que se expresan en el texto académico escrito, en específico, en el género ensayístico y en el género de la propuesta de investigación, ya que ambos se construyen a partir de una base expositivo-argumentativa; ambos valores expresados mediante adverbios, verbos modales y adjetivos.

Mediante el análisis cuantitativo se observa el comportamiento modal de estas categorías gramaticales en el corpus de Disponibilidad Léxica en aspirantes a la Maestría en Lingüística. Los datos generales parten del análisis de las 56.630 palabras que integran el corpus:

Categoría gramatical	Frecuencia relativa		Frecuencia absoluta	
	ensayo	propuesta	propuesta	ensayo
Adjetivos	8,7%	8,2%	2149	2655
Adverbios	2,1%	2,0%	512	652
Verbos	10,7%	10,4%	2718	3258

Tabla 13. Frecuencias de adverbios, verbos y adjetivos en el corpus

Como se observa en la Tabla 13, la diferencia porcentual por género discursivo es mínima en el uso de adverbios, verbos y adjetivos con valores modales, esto se entiende ya que los dos textos académicos poseen la base expositiva-argumentativa. Sin embargo, más que ofrecer estadísticas, nos proponemos caracterizar y describir las unidades sintácticas portadoras de valores modales.

4.4.1. Adverbios modales

Son adverbios del enunciado, es decir, adverbios que se marcan dentro de la estructura oracional manifestando la actitud del hablante hacia el contenido proposicional. Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009:2350):

Los ADVERBIOS MODALES supeditan la veracidad de las proposiciones a ciertos factores externos. Estos adverbios expresan contenidos relativamente similares a los que manifiestan los auxiliares modales. Así, *posiblemente* es un adverbio modal EPISTÉMICO de forma similar a como *poder* es un auxiliar modal epistémico. Las oraciones *Posiblemente, las cosas son así* y *Las cosas pueden ser así* expresan (en uno de los sentidos de esta última oración) el mismo significado.

En este sentido, los adverbios del enunciado se organizan en torno a las modalidades epistémicas y deónticas. En castellano “los adverbios y las locuciones adverbiales modales epistémicas se asocian con la verosimilitud, la posibilidad y la

incertidumbre” (RAE, 2009:2350), de allí que los adverbios de duda (*quizá (s), tal vez, a lo mejor, acaso, lo mismo, igual*) expresen valores epistémicos ya que indican la posibilidad de que se dé una situación.

Por su parte, los adverbios y las locuciones adverbiales que manifiestan la modalidad denominada deóntica:

supeditan la veracidad de las proposiciones a condiciones externas relativas a la necesidad, la obligación u otros factores de naturaleza normativa o impositiva: *necesariamente, obligatoriamente, indefectiblemente, con seguridad, por narices, sin remedio, pese a quien pese, a pesar de los pesares, de cajón o de todas todas* (RAE, 2009:2352).

Al respecto, cabe señalar que, dentro del paradigma adverbial modal, algunos adverbios son más formales y propios para la escritura académica que otros, propios de registros informales y coloquiales, tal como *a pesar de los pesares*, por ejemplo.

A continuación, presentamos el análisis cuantitativo, realizado mediante el software Iramuteq, de los adverbios encontrados en el corpus de Diponibilidad Léxica en la escritura de los aspirantes a la Maestría en Lingüística.



Figura 17. Nube de adverbios en el ensayo



Figura 18. Nube de adverbios en la propuesta de investigación

Como se observa en las nubes de las Figuras 17 y 18, los adverbios con mayor frecuencia en el corpus, tanto en el género ensayo como en el género de la propuesta de investigación, son *más, ya, tanto, cómo, además y así*, adverbios de cantidad, interrogación y tiempo. Con menor frecuencia aparecen los adverbios modales, tal como se observa en la Tabla 14:

Adverbios	Frecuencia relativa		Frecuencia	
	Ensayo	Propuesta	Propuesta	Ensayo
Más	12,9%	13,5%	69	84
Ya	10,4%	10,4%	53	68
Tanto	8,7%	9,6%	49	57
Así	9,0%	8,2%	42	59
Además	4,4%	6,1%	31	29
Cómo	5,1%	5,7%	29	33
Tan	4,0%	2,0%	10	26
Sólo	1,8%	2,0%	10	12
Quizás	0,3%	0,8%	4	2
Necesariamente	0,6%	0,2%	1	4

Tabla 14. Frecuencias relativa y absoluta de adverbios en el corpus de Disponibilidad léxica

En consecuencia, los adverbios modales presentan un bajo rendimiento en el corpus y se presentan como periféricos en las redes de similitudes (Figura 19):

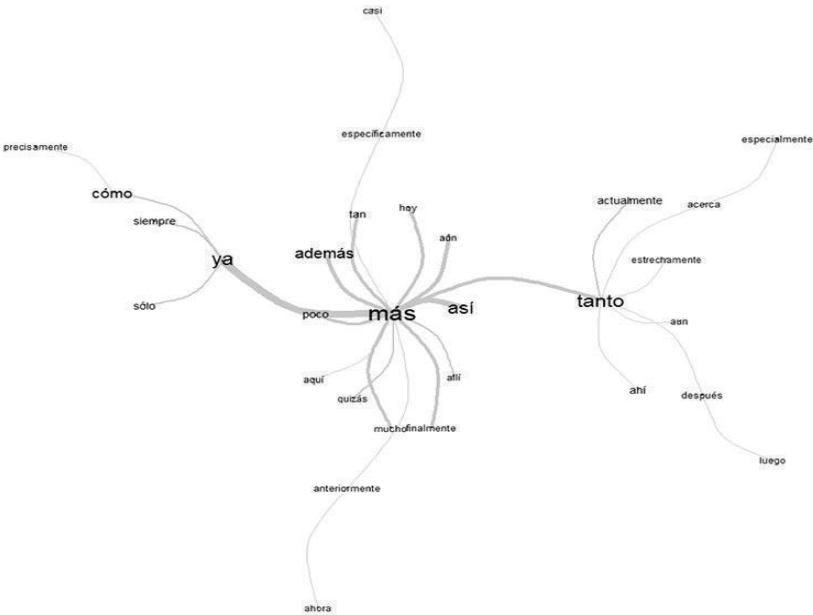


Figura 19. Red de similitudes de los adverbios en el corpus de Disponibilidad Léxica

Pese al bajo rendimiento, es necesario analizar los cotextos de uso de los adverbios modales ya que revelan la forma en que los aspirantes evalúan sus enunciados. Consideremos los siguientes casos:

(i) *para subsistir requerimos la socialización con el otro*, es por ello que la lengua tiene un papel fundamental ya que es por medio de ella que se forma al hombre y *a partir de este proceso que quizá no se está haciendo de manera correcta* ni se le da la importancia que posee, el individuo presenta falencias que van afectando la evolución del hombre y generando los problemas que tenemos en la actualidad.

En (i) la modalidad epistémica, de la duda o de la probabilidad, se expresa mediante el adverbio “quizá” que le permite al sujeto evaluar su enunciado e indicar duda frente al mismo. Cabe señalar que la construcción sintáctica del texto es ambigua y permite reconstruir dos estructuras profundas: 1) El proceso de socialización con el otro no se está haciendo de manera correcta; 2) El proceso de formar al hombre no se está haciendo de manera correcta; en este sentido, la duda introducida por “quizá” funciona como comentario de una cláusula ambigua.

(ii) La lengua está ligada al proceso socio-lingüístico entre los seres humanos, y ^{P1}**podría ser tal vez la única forma de construcción de significados** funcionales para establecer un diálogo que conlleve a relaciones sociales y culturales que permitan que un individuo sea parte de un todo y no un ente aislado, pues ^{P2}**nacimos para vivir necesariamente en sociedad**

Resulta interesante el caso (ii) ya que en este texto se manifiesta la modalidad epistémica y la modalidad deóntica. En la proposición 1 (p1) el sujeto indica la probabilidad de que la lengua sea el medio para construir significados, no está seguro de que aquello sea cierto, por eso usa un inductor de la modalización (podría ser) y la focaliza mediante el adverbio “tal vez”. Caso contrario ocurre en la proposición 2 (p2), donde el sujeto a través del adverbio “necesariamente” expresa el valor deóntico que impone una obligación de la especie humana: vivir en sociedad.

Aunque interesante el uso del adverbio modal deóntico, consideramos la construcción textual interesante ya que el hablante realiza una afirmación cuya fuerza ilocutiva es aseverativa (la lengua está ligada al proceso socio-lingüístico) y después introduce el inductor de la modalización (podría ser); este giro discursivo anula parcialmente el valor de veracidad que el sujeto le atribuye a su afirmación y a su conceptualización sobre la lengua.



Figura 21. Nube de verbos en las propuestas de investigación

Como se puede observar en las Figuras 20 y 21, la mayor frecuencia la presentan verbos no modales en tiempo presente y 3º persona gramatical del modo indicativo, lo que significa que los sujetos consideran que las acciones que narran en los textos son reales, en el sentido tradicional que se le asigna al modo indicativo. Los valores porcentuales se presentan en la siguiente Figura 22:

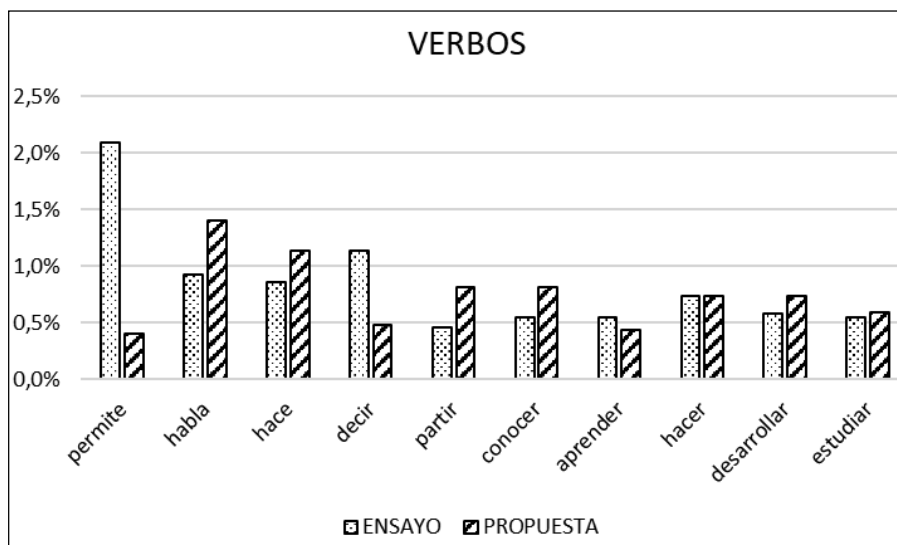


Figura 22. Porcentajes de los verbos con mayor frecuencia en el corpus de Disponibilidad Léxica

Como se observa en la Figura 22, la frecuencia de verbos modales es baja. Por su parte, los infinitivos presentan una frecuencia relativa que se debe considerar como significativa. Sin embargo, en el análisis cualitativo se obtiene que ‘decir’ y ‘partir’, no mantienen su carácter verbal en los textos, sino que participan en la construcción de otras expresiones, tal como se observa a continuación:

(iii) El lenguaje como expresión en las diferentes prácticas: culturales, sociales y académicas proporciona vehículos para la acción **a partir de** significados y significantes que ponen en perspectiva el entorno y su relación con los otros

(iv) No se trata de cuestionar a dichas máquinas, ni tampoco de decir que son inútiles o nocivas, sino de analizar hasta qué punto el uso de estas máquinas en demasía si puede llegar a perjudicar a las personas en cuanto a lo lingüístico, **es decir**, se acostumbrarán tanto a dicha economía de lenguaje

que se va crear una falencia comunicativa y escrita pues se les dificultará mayormente construir textos escritos y argumentar oralmente algún contenido

En efecto, el verbo ‘partir’ hace parte de locución adverbial “a partir de” y el verbo “decir”, en la construcción “es decir”, es un marcador discursivo reformulativo. Por su parte, los verbos “conocer” y “aprender” mantienen su valor verbal en el corpus:

(v) Sin embargo, **conocer** la lengua de señas colombiana, acercarse a la comunidad y entenderla, propiciará espacios de reflexión para comprender cómo facilitar este aprendizaje

(vi) También implica **aprender** una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales, el escribir de forma coherente, apropiada y eficaz requiere tener en cuenta la finalidad del texto en concreto

En general, los infinitivos pueden funcionar sintácticamente como nombres y, por su puesto, formar perífrasis verbales, modales o no. A continuación, mostramos cómo funcionan las perífrasis verbales modales en la construcción de los textos de los aspirantes.

4.4.2.1. Verbos modales

Es extendido el razonamiento según el cual la flexión de tiempo puede expresar valores modales. Sin embargo, la Nueva Gramática de la Lengua Española guarda cierta distancia:

Los llamados USOS MODALIZADOS DE LOS TIEMPOS no se considerarán aquí modos, lo que no niega que, en tales usos, los tiempos verbales contengan componentes de naturaleza modal. Así, el llamado *futuro de conjetura* se interpreta como presente modalizado. La secuencia *Serán las tres de la tarde* equivale, de manera aproximada, a ‘Son probablemente las tres de la tarde’, y la oración ¿Qué habrá en esa caja? Viene a equivaler a ¿Qué puede haber en esa caja? (RAE, 2009: 1867)

No obstante, en el uso coloquial de la lengua se comprueba la pauta de variación que presentan, en especial, los morfemas de futuro y el condicional (Montes, 1962; Berschin, 1987; Bauhr, 1989; Orozco, 2007; Mendez, 2008; Butragueño y Lastra, 2010, Serna, A. 2017). En este sentido, Hualde et. al, (2010) afirman que la modalidad epistémica y deóntica se transmiten con la flexión de los verbos modales, como en:

(a) Dice que viene mañana

(b) Dice que vendrá mañana

(c) Dice que vendría mañana

Donde (a) se considera más probable que (c), se transmiten “por medios morfológicos grados de probabilidad que también se expresan léxicamente” (Hualde et. al, 2010:161). De este modo, revisamos a continuación la frecuencia de los verbos en el corpus de Disponibilidad Léxica en la escritura de los aspirantes a la Maestría en Lingüística (Tabla 15):

Modalizador	Frecuencia relativa		Frecuencia absoluta	
	Ensayo	Propuesta	Ensayo	Propuesta
Podríamos	5,21%	3,77%	10	4
Podría	12,50%	6,60%	24	7
Puede ser	4,69%	2,83%	9	3
Puede	35,42%	36,79%	68	39
Podrá	2,08%	1,89%	4	2
Debemos	4,69%	4,72%	9	5
Deben	7,81%	7,55%	15	8
Deberá	1,04%	1,89%	2	2
Debería	3,13%	1,89%	6	2
Se debe	23,44%	32,08%	45	34
Total	100,00%	100,00%	192	106

Tabla 15. Frecuencia y relativa de los verbos en el corpus de Disponibilidad Léxica

Pese a la baja frecuencia, en el corpus de Disponibilidad Léxica se encuentran los valores de probabilidad y obligatoriedad expresados mediante la flexión de los verbos modales:

(vii) El lenguaje nos ha hecho lo que somos, seres humanos, su importancia es tan grande que nos define como especie, y más que el uso de instrumentos, la manipulación del fuego, el lenguaje es ese instinto nuestro que nos permite situarnos un escalón arriba en la evolución y la selección natural. **Claro, esta idea, podría estar en este momento de nuestra historia en una revisión mucho más consciente y severa** acerca de nuestro uso de esta gran herramienta natural.

En (xii), la modalidad epistémica manifiesta la duda del sujeto frente a su propio enunciado, de allí que el valor epistémico se construya en coordinación con el adjetivo “claro” que funciona como introductor modal (NGLE), lo que hace más intensa la expresión de lo poco probable que le resulta al sujeto el enunciado anterior.

(viii) La tarea de promover el uso crítico y expresivo del lenguaje (en pensamiento y en acción) se mantiene esencialmente sin alteración, **independientemente de la especificación genética que podrá eventualmente ser señalada en el estudio de la gramática universal.**

La modalidad epistémica en (xiii) se expresa mediante la flexión de tiempo futuro del verbo poder y se intensifica mediante el adverbio “eventualmente”. En este caso específico, se presenta como una probabilidad la inclusión de lo genético en lo que el sujeto considera “el estudio de la gramática universal”.

(ix) **Como docentes de español y literatura debemos alimentar** en los estudiantes la necesidad de aprender para la vida, de leer, de escribir con criterio propio, de valorar cada día más la idiosincrasia de la región.

En (xiv) se manifiesta la modalidad deóntica mediante el verbo “deber” conjugado en 1º persona plural, modo indicativo del tiempo presente. La obligación se impone desde la institucionalidad donde el sujeto se reconoce como docente de español y, por tanto, está en la obligación de “alimentar la necesidad de aprender” en sus estudiantes.

4.4.2.2. Perífrasis verbales

El verbo, como categoría gramatical flexiva, aporta la información de *modo*, tradicionalmente entendida como el carácter real o irreal de la acción; distinción que da lugar a los paradigmas verbales *indicativos* y *subjuntivos*, ambos con sus respectivos repertorios de tiempos verbales.

Sin embargo, más allá de esta “morfologización de la modalidad” (Hualde, Olarrea, Escobar y Travis, 2010), la modalización semántica del enunciado puede expresarse a través de construcciones perifrásticas con los auxiliares modales, mediante las siguientes estructuras:

Tener que +infinitivo

Deber (de) +infinitivo

Poder+ infinitivo

Haber de + infinitivo

Se distinguen dos tipos de perífrasis modales: personal o radical y la epistémica, impersonal o proposicional. La modalidad radical se predica de un sujeto al que se le puede atribuir capacidades, disposiciones e intenciones; mientras que en la epistémica se denotan probabilidades o conjeturas del hablante.

Sobre los valores que puede tomar el infinitivo con el modal *deber*, la Nueva Gramática de la Lengua Española explica:

Suele analizarse “deber + infinitivo” como un modal radical y “deber de+ infinitivo” como epistémico. Así, *Debes beber mucha agua* expresa, en principio, un consejo o una obligación del destinatario, mientras que *Debes de beber mucha agua* expresa una conjetura del hablante, es decir, la manifestación de una probabilidad inferida (RAE, 2009:2143).

Igualmente, ‘*poder*’ presenta dos valores, según si actúa como radical o como epistémico:

Usado como modal radical, *poder* expresa capacidad, facultad o habilidad, como en *El muchacho puede mover las orejas [...]* Para manifestar el sentido epistémico de conjetura, “poder + infinitivo” alterna con las expresiones semilexicalizadas *puede que* y *puede ser que* (p.2149).

“Tener que”, igualmente, puede ser usado como modal radical o como epistémico:

como modal radical o personal, expresa obligación o necesidad externa inevitable impuesta por las circunstancias, de forma que el sujeto no es capaz de sustraerse a ella [...] En sus usos epistémicos, “tener que+ infinitivo” expresa una inferencia certera o una conclusión palmaria, por oposición a la probabilidad denotada por “deber de+ infinitivo (RAE, 2009:2144-2145).

A continuación, presentamos los cotextos en que se insertan las perífrasis para denotar la modalidad epistémica y deóntica:

(x) En niveles de básica primaria y secundaria, prima la gramática tradicional como el eslabón más débil y representativo de la cadena lingüística, por consiguiente, ese conocimiento tácito del lenguaje, se rebaja o **tiene que equipararse** con los valores sociales con que cada individuo juzgue la eficacia y eficiencia del lenguaje

(xi) El maestro, lo que **tiene que hacer**, es desarrollar esta competencia lingüística en el alumno; haciéndole que hable y enseñándole vocabulario y no solamente gramática.

En (viii) “tiene que” expresa un valor deóntico, mediante el cual, según el sujeto, el lenguaje se obliga a “rebajarse” al nivel de los valores sociales. En (ix) expresa la modalidad deóntica, en este caso específico, manifiesta la obligación que tiene el maestro frente a la formación del estudiante.

(xii) Gracias a esta facultad, el ser humano **puede interpretar** una diversidad de signos que percibe de su entorno.

‘Puede’, en (xii) funciona como un auxiliar modal radical que indica una capacidad o habilidad del sujeto.

(xiii) Teniendo en cuenta que la lingüística es el estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales y su evolución histórica, **hay que enfatizar** en la manera como esa naturaleza se ha ido transformando y entonces vemos que se ha pasado de una lengua primitiva rica en signos que poco a poco fueron incluyendo palabras y sonidos hasta llegar a formar lenguas o idiomas

La perífrasis “hay que enfatizar” en (xiii), expresa una obligación, un deber por cumplir en el ámbito de la enseñanza de la lengua, por lo cual, es una perífrasis con valor deóntico: desde el plano de la institucionalidad académica lingüística se hace el llamado de atención.

Sin embargo, las fallas en la construcción sintáctica y en la concordancia de los sujetos gramaticales le restan fuerza a la expresión.

(xiv) Para nuestros propósitos educativos, **quizás el aprendizaje del lenguaje pueda ser definido** como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción e interacción. Tal definición, vaga como debe serlo por necesidad, subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real.

Resulta interesante la construcción de la modalización epistémica en (xiv) porque no se expresa mediante un solo recurso gramatical, sino que se da por coordinación entre el adverbio de duda ‘quizás’ y la perífrasis; en este caso, el adverbio funciona como un introductor al modal conjugado en el tiempo subjuntivo del presente.

Por otro lado, atendiendo la interrelación entre marcación y modalización es posible caracterizar los siguientes casos:

(xv) Es por ello que el tema que pretendo desarrollar como trabajo de grado es el de la economía del lenguaje, es decir, la manera como las

personas actualmente se están comunicando, teniendo en cuenta que la “lengua” busca referirse a todo sistema de signos que puede utilizarse como medio de comunicación, entonces podríamos decir que es un nuevo sistema de signos que se está estructurando empleado como medio la tecnología.

(xvi) Cómo se da ese proceso evolutivo y sistemático realizando un contraste y una comparación con la teoría de Saussure que podríamos decir que se contrapone un poco con Chomsky al sustentar que la adquisición de la lengua es arbitraria e involuntaria.

En (xvii), no sólo se expresa la modalidad epistémica mediante la perífrasis verbal “podríamos decir” sino que también toda la construcción subrayada funciona como un marcador, específicamente como un conector consecutivo: dado que la lengua refiere a todos los sistemas de signos, la comunicación virtual es un nuevo sistema de signos. Sin embargo, la construcción sintáctica del texto presenta fallas que afectan la unión del razonamiento con la conclusión.

En (xviii), la perífrasis verbal no sólo indica la modalidad epistémica, sino que todo el subrayado se comporta como un marcador discursivo metadiscursivo (Briz, Pons y Portolés, 2008) metaformativo (Koch, 2014).

(xvii) No podríamos hablar de Lingüística sin entender que el lenguaje, la sociedad y la lengua, no existirían si uno de ellos, no existiera. Somos Lenguaje

En (xix) la perífrasis verbal presenta un valor modal deóntico que indica la obligatoriedad de entender la imbricación que existe entre el lenguaje y la sociedad. A su vez, funciona como un marcador de apertura, específicamente es un marcador metadiscursivo de tipo metaformativo.

Así, mediante la interrelación entre marcación y modalización es posible caracterizar los siguientes casos que se presentan en el corpus de Disponibilidad Léxica:

(xviii) Es por ello que el tema que pretendo desarrollar como trabajo de grado es el de la economía del lenguaje, es decir, la manera como las personas actualmente se están comunicando, teniendo en cuenta que la “lengua” busca referirse a todo sistema de signos que puede utilizarse como medio de comunicación, entonces podríamos decir que es un nuevo sistema de signos que se está estructurando empleado como medio la tecnología.

(xix) Cómo se da ese proceso evolutivo y sistemático realizando un

contraste y una comparación con la teoría de Saussure que **podríamos decir que** se contrapone un poco con Chomsky al sustentar que la adquisición de la lengua es arbitraria e involuntaria.

En (xvii)) no sólo se expresa la modalidad epistémica mediante la perífrasis verbal “podríamos decir” sino que también toda la construcción subrayada funciona como un marcador, específicamente como un conector consecutivo: dado que la lengua refiere a todos los sistemas de signos, la comunicación virtual es un nuevo sistema de signos. Sin embargo, la construcción sintáctica del texto presenta fallas que afectan la unión del razonamiento con la conclusión.

En (xviii), la perífrasis verbal no sólo indica la modalidad epistémica, sino que todo el subrayado se comporta como un marcador discursivo metadiscursivo (Briz, Pons y Portolés, 2008) metaformativo (Koch, 2014)

(xx) **No podríamos hablar de** Lingüística sin entender que el lenguaje, la sociedad y la lengua, no existirían si uno de ellos, no existiera. Somos Lenguaje

En (xix), la perífrasis verbal presenta un valor modal deóntico que indica la obligatoriedad de entender la imbricación que existe entre el lenguaje y la sociedad. A su vez, funciona como un marcador de apertura, específicamente es un marcador metadiscursivo de tipo metaformativo.

(xxi)) Es por ello que el tema que pretendo desarrollar como trabajo de grado es el de la economía del lenguaje, es decir, la manera como las personas actualmente se están comunicando, teniendo en cuenta que la “lengua” busca referirse a todo sistema de signos que puede utilizarse como medio de comunicación, entonces podríamos decir que es un nuevo sistema de signos que se está estructurando empleado como medio la tecnología.

(xxii) (ii) cómo se da ese proceso evolutivo y sistemático realizando un contraste y una comparación con la teoría de Saussure que podríamos decir que se contrapone un poco con Chomsky al sustentar que la adquisición de la lengua es arbitraria e involuntaria.

En (xvii), no sólo se expresa la modalidad epistémica mediante la perífrasis verbal “podríamos decir” sino que también toda la construcción subrayada funciona como un marcador, específicamente como un conector consecutivo: dado que la lengua refiere a todos los sistemas de signos, la comunicación virtual es un nuevo sistema de signos. Sin embargo, la construcción sintáctica del texto presenta fallas

que afectan la unión del razonamiento con la conclusión.

En (xviii), la perífrasis verbal no sólo indica la modalidad epistémica, sino que todo el subrayado se comporta como un marcador discursivo metadiscursivo (Briz, Pons y Portolés, 2008) metaformativo (Koch, 2014).

(iii) No podríamos hablar de Lingüística sin entender que el lenguaje, la sociedad y la lengua, no existirían si uno de ellos, no existiera. Somos Lenguaje

En (xix), la perifrasis verbal presenta un valor modal deóntico que indica la obligatoriedad de entender la imbricación que existe entre el lenguaje y la sociedad. A su vez, funciona como un marcador de apertura, específicamente es un marcador metadiscursivo de tipo metaformativo.

4.4.3. Adjetivos con valor modal

Los adjetivos usados en el corpus se muestran a continuación mediante una nube elaborada mediante el software Iramuteq:



Figura 23. Nube de adjetivos en el género ensayo



Figura 24. Nube de adjetivos en el género de las propuestas

En las Figuras 23 y 24, se observa que entre los géneros se presenta una variación en el uso de los adjetivos. A continuación, presentamos una tabla comparativa (Tabla 16):

Adjetivos	Frecuencia relativa		Frecuencia	
	Ensayo	Propuesta	Propuesta	Ensayo
Lingüística	9,7%	2,2%	48	258
Social	4,8%	2,1%	45	127
Diferentes	2,4%	2,1%	45	65
Educativa	0,8%	1,9%	41	22
Sociales	2,7%	1,4%	31	72
Mismo	0,9%	1,2%	25	25
Importante	1,2%	1,1%	24	32
Necesario	0,7%	0,7%	15	18
Interesante	0,2%	0,3%	7	6
Claro	0,1%	0,2%	5	3

Tabla 16. Frecuencia de adjetivos en ensayo y propuesta

En general, los adjetivos modales presentan una mínima frecuencia en el corpus. Se llaman adjetivos modales a aquellos adjetivos calificativos que le atribuyen a un grupo nominal cualidades de mayor o menor posibilidad, probabilidad y obligatoriedad (RAE, 2010). En el corpus se presentan los siguientes casos:

(xxiii) Que las personas de otras tierras ven en Pereira una ciudad de oportunidades de trabajo y de educación y encuentran en la plaza de mercado Impala de Pereira una opción de ingresos para personas de estratos 1 y 2. **Es posible que esta comunidad no tenga nada que ver con lo académico** y que por tanto pensemos que tiene poco que darnos pero particularmente pienso que ese ambiente de trueques, préstamos y amigos es especial para abordarlo con los modelos vistos durante el pregrado.

(xxiv) **Es imposible estudiar a la sociedad prescindiendo de algo tan fundamental como la lengua**, en el sentido de que los grupos sociales han creado, aceptado y utilizado dicho sistema comunicativo por una simple y llana necesidad de interactuar.

En (xv), el adjetivo “posible” en la subordinada presenta un valor modal epistémico mediante el cual el sujeto evalúa su decisión de estudiar la comunidad de la plaza de mercado; mientras que en la subordinada del caso (xvi) el adjetivo

“imposible” actúa como un perfecto modalizador deóntico, expresa directamente la obligación de recurrir a la lengua si se quiere estudiar la sociedad.

Una vez descritos los usos de los verbos, adverbios modales y adjetivos con valor modal, podemos establecer en el cierre de este capítulo algunas directrices metodológicas y curriculares necesarias para el fortalecimiento en el uso de los recursos modales; tal como lo indican los datos, la veracidad o la duda con la que se construyen los enunciados se supedita más a las creencias de los aspirantes que a los saberes científicos.

4.5. Cierre

En este capítulo, construimos un eje analítico para describir los patrones de uso de los recursos modales verbales, adjetivales y adverbiales en el corpus de disponibilidad léxica de los aspirantes a la Maestría en Lingüística. Las construcciones textuales de los aspirantes se construyen a partir de las modalidades aléticas, deónticas y epistémicas.

Tal como se explica en el capítulo 1, las construcciones nominales con la forma art+sustantivo constituyen los puntos de partida conceptual de los aspirantes. Como conceptualizaciones, tales estructuras se presentan con un alto valor alético, es decir, se presentan como verídicas:

La Lingüística es entendida por todos como la ciencia del lenguaje.

La lingüística es una de las ciencias que impacta directamente en la formación de las sociedades.

El lenguaje es ese instinto nuestro que nos permite situarnos un escalón arriba en la evolución y la selección natural.

Lo anterior se explica a partir de las peculiaridades del texto académico que exige una construcción con una alta densidad conceptual, de allí que los aspirantes respondan al canon elaborando conceptualizaciones que presentan y consideran verdaderas y válidas según sus creencias.

Lo anterior es una situación problemática ya que la escritura académica debe partir desde los saberes y verdades científicas y no desde las presuposiciones o creencias del escritor-aspirante. Aún más, las teorías, conceptos e hipótesis elaboradas en el campo de la ciencia no deben ser tergiversadas mediante los recursos lexicales ni suprasegmentales.

Así, por ejemplo, en la definición del lenguaje como “ese instinto nuestro que nos permite situarnos un escalón arriba en la evolución y la selección natural” se tiene una definición, pasional y subjetiva que tergiversa el hecho científico ya que se elabora desde la emotividad del sujeto con una fuerza ilocutiva declarativa y no desde el saber científico.

En este sentido, reiteramos que el proceso de especialización debe permitirle al maestrando desarrollar conceptualizaciones que respondan adecuadamente a los marcos comunes de experiencia de la comunidad académica. Solo así el uso del valor modal alético tendrá una justificación y fundamentación sólida ya que lo verídico, en el plano académico, está supeditado a un marco teórico y conceptual determinado.

Por otro lado, la debilidad conceptual de los aspirantes genera enunciados con cargas modales deónticas y epistémicas cuya función es atenuar las afirmaciones que elaboran, tal como en:

cómo se da ese proceso evolutivo y sistemático realizando un contraste y una comparación con la teoría de Saussure que podríamos decir que se contrapone un poco con Chomsky al sustentar que la adquisición de la lengua es arbitraria e involuntaria.

Sin embargo, más que las peculiaridades textuales, nos interesa el universo simbólico que los valores deóntico y epistémico configuran, ya que tales presupuestos, al ser esquemas de interpretación, inciden en el proceso de cualificación de los maestrandos. Específicamente, las conceptualizaciones y las dudas sobre el lenguaje, la lengua, la lingüística e incluso los roles que los aspirantes le asignan al maestro, se convierten en referentes interpretativos que condicionan el aprendizaje de nuevos saberes.

Igualmente, los recursos modales ayudan o no en la construcción de un ethos académico (Mainguenau, 2010). Así, cada espacio de la vida académica y profesional configura unos usos del discurso, por ejemplo, en el momento de conceptualizar se espera que un profesional conceptualice desde lo alético y no desde lo dubitativo, mientras que a la hora de formular hipótesis se espera que la modalidad epistémica marque lo probable.

En este sentido, consideramos que la enseñanza de la Lingüística en posgrado, debe fortalecer el aprendizaje del uso de las modalidades del discurso, no solo como elementos con valor teórico disciplinar, sino como recursos de la lengua que permiten delimitar y fortalecer las conceptualizaciones sobre el mundo y la ciencia.

A manera de conclusión

Enseñar Lingüística es un desafío profesional y académico que requiere promover la apropiación del aservo teórico, la terminología especializada y las herramientas analíticas de la disciplina. Además de esta parte metalingüística de la profesionalización, también implica promover prácticas discursivas argumentativas que le permitan al maestrando insertarse en la comunidad académica de los científicos de la lengua.

En este sentido, para garantizar la apropiación conceptual y teórica, se deberá considerar en los planes curriculares posgraduales la inclusión de un componente lexicológico, el cual, más allá de perspectivas gramaticales y normativas, servirá de tránsito hacia los modos de razonamiento disciplinar.

Un componente léxico puede afianzar el proceso de alfabetización académica a través de la literacidad disciplinar, o como lo denominan algunos autores, la función retórica de la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito universitario (Navarro, 2018:33): “Formar escritores incluye enseñar sobre la lengua y el discurso, usar un metalenguaje para nombrar sus elementos y desarrollar conciencia metalingüística para guiar la toma de decisiones del escritor experto”. Esta formación ha sido de especial interés en los estudios sobre enseñanza de lenguas para fines específicos, con abundante bibliografía anglófona (Por ejemplo: Coxhead, 2016). Sin embargo, el estudio de los léxicos especializados en español no ha sido atendido con suficiente interés, ni siquiera en el campo creciente de la alfabetización académica.

Consideramos que el componente léxico, en el marco de una concepción multidimensional de la escritura académica, le ayudará al posgraduando a clasificar y representar la estructura conceptual de su disciplina, a partir de las relaciones sistemáticas que se presentan en la lengua, tanto como objeto de estudio y como medio de representación. Pero también, a nivel general, el componente textual le permitirá al escritor académico fortalecer el uso de aquellas unidades de lengua en las cuales no descansa directamente la dimensión nocional de las disciplinas, sino los vínculos entre sus conceptos, esto es, los conectores y los marcadores discursivos. Este componente se centra en las relaciones lógicas que se establecen entre las cláusulas que componen los textos, tanto orales como escritos, ya que es a partir de ellas que se logra la cohesión textual.

Ahora bien, a nivel particular, la introducción de cambios en la formulación de los currículos posgraduales requiere estudiar el léxico de los aspirantes a esos

niveles de formación. Para el caso de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, diseñamos y ejecutamos una investigación cuyos resultados fueron reportados en los capítulos de este libro. El objeto de este estudio fue un tipo de uso de la lengua específico: el texto escrito con fines académicos. Los resultados reflejaron el uso de las unidades analizadas en una situación comunicativa particular: los textos producidos para admisión en una Maestría en Lingüística.

El enfoque analítico que adoptamos corresponde al de los estudios de disponibilidad léxica ya que permite analizar las palabras que los hablantes usan en determinados temas de comunicación. Cabe señalar que una investigación sobre disponibilidad léxica requiere la obtención de datos cuantificables que sirven de base para el análisis cualitativo. El objetivo de realizar análisis cualitativos es poner de manifiesto las características de uso de la lengua, en nuestro caso, la lengua usada con fines académicos, así como los diferentes tipos de asociaciones que se presentan en el léxico disponible en materia de adjetivos, sustantivos y verbos que se usan en los textos.

El corpus que analizamos fue formado con los textos que regularmente se solicitan como requisito para ingresar a una maestría, específicamente, un ensayo y una propuesta de investigación recolectados en el período 2015-2016, escritos por profesionales graduados de carreras afines con la Lingüística; es decir, nuestro corpus fue constituido con textos académicos formales, esto hace la diferencia con los estudios de disponibilidad léxica que se centran en los usos de la lengua propios de la cotidianidad no académica.

El procedimiento analítico del discurso académico, implicó una parte cuantitativa para determinar la frecuencia de los vocablos (principales categorías gramaticales) en el corpus objeto de estudio y una parte analítica; en esta última, partiendo del conocimiento general del funcionamiento de las categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos y verbos), se revisó el sentido, pertinencia y adecuación de estos usos, así como la construcción de vínculos léxicos y asociaciones semánticas que se pueden reconstruir en las tendencias de esos usos.

Dado que el interés del proyecto fue el texto académico escrito, no se trabajó con los “centros de interés”, como lo hacen las investigaciones sociolingüísticas de disponibilidad léxica, ya que tales estudios se centran en usos coloquiales de la lengua en las situaciones de hablas cotidianas que involucran el señalamiento de objetos o situaciones específicas. En el presente trabajo de investigación, el corpus estuvo constituido por textos escritos en una situación comunicativa de tipo académico y el mismo corpus brindó la información requerida al respecto.

El papel que desempeña el texto escrito es ampliamente reconocido por las

incidencias que tiene en los imaginarios y las realidades, porque es un modo de representación que a la vez nos permite a los seres humanos construir conocimiento, experiencia y comunicarnos en comunidades académicas y profesionales. Todo esto, también, en diversos modos de comunicación mediados por la tecnología en la construcción de los saberes en las sociedades contemporáneas.

Sin desconocer el papel de la oralidad y de otros usos del lenguaje y de la comunicación en estos retos, es de resaltar que el texto escrito, al tomar distancia entre el autor, el lector y la situación de producción del discurso, permite un escrutinio de los saberes con el consiguiente desarrollo del pensamiento crítico de los actores de la formación universitaria. De allí que, el presente trabajo, se centró en una parte crucial que, de alguna manera, muestra el resultado de los años de formación universitaria y se enlaza con los estudios postgraduales.

El tema de la cultura escrita es abundante en estudios desde diversas perspectivas, pero con un propósito común: la búsqueda del mejoramiento de la lectura y la escritura —alfabetización académica— en la Educación Superior. Sin embargo, consideramos que es necesario avanzar hacia el estudio de los posibles efectos en las habilidades escritoras y sus implicaciones cognitivas en las escrituras de los egresados de las universidades que se dirigen hacia sus estudios postgraduales en las áreas relacionadas con la docencia y la investigación lingüística; dado que esta población tiene a su cargo (o tendrá) la gran responsabilidad de trabajar en la docencia e investigación de la lengua y sus usos con fines académicos.

En este sentido, el estudio que presentamos en este libro pretendió observar el conocimiento del léxico y su uso con fines académicos, que tienen los estudiantes después de haber finalizado una carrera universitaria relacionada con el campo de la lingüística. Sin embargo, como ya lo señalábamos en la introducción, nuestro objetivo fundamental no fue establecer el repertorio de voces que constituyen su léxico disponible, sino analizar el uso de las categorías lexicales en los textos con fines académicos.

Nos hemos concentrado en el nivel léxico de la escritura disciplinar en lingüística, teniendo en cuenta que los profesionales en esta área debemos tomar distancia del objeto que estudiamos -la lengua-, pero sin dejar de utilizarla en las reflexiones que elaboramos sobre la misma. Esta exigencia metalingüística del campo eleva la pertinencia de los estudios en el nivel léxico y nos desafía a profundizar en su conocimiento en las diferentes instancias de la profesión: la educativa en el momento del posgrado es, por supuesto, una de las más acuciantes. Así hemos interpretado los resultados de esta investigación, desde nuestras preocupaciones pedagógicas, conscientes de que el estudio del léxico puede contribuir a la cualificación de la

formación posgradual en lingüística.

Desde esta perspectiva, hemos evidenciado, en la escritura de los aspirantes a la maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, un estadio de la cultura disciplinar en el cual se entremezclan el léxico común con el especializado, en una transición que avanza hacia la profesionalización del léxico a partir de los insumos de su formación en carreras afines. Esta mixtura confirma que la alfabetización disciplinar no se adquiere inmediatamente, sino que forma parte de un proceso extendido en el que cada fase demanda sus propios desafíos, entre los cuales la especialización del léxico es uno de los principales. Los aciertos, las vacilaciones, las inadecuaciones y, en general, la complejidad de esa transición lexical son objetos de estudio en sí mismos que requerirán nuevas investigaciones lingüísticas en clave contrastiva y procesual, una vez abierto este campo de análisis.

La caracterización que hemos presentado atiende tanto a factores sintácticos como semánticos, de modo que resulta posible delimitar los distintos usos en los que aparecen estas voces. Las evidencias textuales se agrupan alrededor de una función común: el uso de la lengua con la intención de demostrar conocimiento metalingüístico y propósitos investigativos en una maestría, pero también lograr el ingreso a la maestría, lo cual implica la intención de convencer a los académicos que harían la selección de candidatos.

Este análisis tiene interés lingüístico ya que revela, por un lado, la complejidad del funcionamiento de estas unidades y constituye un reflejo de algunos de los empleos de ciertos vocablos que se van consolidando con significaciones particulares en el discurso académico actual. Por otro lado, permite detectar las carencias expresivas de los estudiantes tanto por la sobreutilización de algunas formas como por la elección de acepciones y usos baja o altamente estereotipados.

El conocimiento del léxico que los egresados universitarios son capaces de utilizar, constituye una herramienta fundamental para determinar la competencia lingüística. Además, el vocabulario disponible en el discurso permite explicar la extensión de uso de algunos vocablos o unidades léxicas, las acepciones más utilizadas y las construcciones más frecuentes, no sólo en los escritos académicos, sino en otros tipos de texto que requieran argumentar y justificar las ideas que se exponen.

Consideramos que el estudio del uso del léxico aporta datos que demuestran las tendencias de uso en los escritos de tipo académico aún en otras situaciones comunicativas y en otros tipos o géneros. Además, el estudio sintáctico y semántico de las unidades léxicas puede mostrar si su uso se reduce o no a estructuras sintácticas

fijas y a sentidos estereotipados y vacíos de significado.

Igualmente, evidenciamos que, en la construcción del enunciado, usando elementos léxicos del código, los profesionales egresados de carreras afines a la lingüística, definen y conceptualizan desde las creencias propias y no desde las fundamentaciones teóricas que debieron adquirir a lo largo de su formación profesional universitaria. Una prueba de ello es el alto porcentaje de uso de los modalizadores epistémicos, de los marcadores atenuadores y de las construcciones evasivas o definiciones construidas con rodeos que generan ambigüedad, seguramente con el fin de proteger la imagen del escritor-aspirante al evitar el compromiso directo con el enunciado.

Tal como lo afirman López y Torner (1999): “la caracterización de estadios de lengua posteriores en aprendices nativos también puede aportar datos interesantes no sólo para la Lingüística teórica sino también para la Didáctica de la lengua”. Por cierto, en el actual estado del arte, pese a su amplitud, es evidente la escasez de análisis lingüísticos sobre el léxico especializado en la escritura posgradual en español, particularmente al momento del ingreso a ese nivel de formación.

En este estudio hemos abonado a ese campo vacante, concentrándonos en la función retórica de la escritura disciplinar, pero sin dejar de lado el campo de aplicabilidad pedagógica de los resultados obtenidos, esto es, la preocupación por la función epistémica de la escritura disciplinar. Pensamos que esta vía, emprendida en el seno de los trabajos del grupo de investigación “Estudios del Lenguaje y la Educación”, ayuda a conectar interdisciplinariamente los estudios lingüísticos con los educativos, para alcanzar análisis más integrales que proyecten la alfabetización académica y disciplinar como un área de trabajo interteórica y plurimetodológica.

Con ese propósito interdisciplinar, los análisis que se muestran en la presente obra permiten inferir cómo egresan los estudiantes universitarios en materia de manejo de la lengua y los problemas lingüísticos, específicamente pobreza léxica y argumentativa que se pueda observar en su producción escrita. Lo anterior se constituye en un llamado de atención para trabajar con mayor interés en la producción de textos académicos a partir de conocimientos previos obtenidos con lecturas de distintos textos académicos.

Las descripciones resultantes del análisis del corpus presentan interés lingüístico en sí mismas y aplicación didáctica en la medida en que pueden cimentar propuestas para ser desarrolladas en la educación superior, tanto a nivel de pregrado como de postgrado. De allí que, esperamos derivar pautas de intervención para el mejoramiento de los procesos involucrados en la escritura de textos académicos. Este problema será un objetivo de trabajos posteriores a esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours au textes*. París: Nathan.
- Ander-Egg. (1999). *Qué es y qué no es interdisciplina, interdisciplinariedad en educación*. Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Adelstein, A. (2004). *Unidad léxica y valor especializado: Estado de la cuestión y observaciones sobre su representación*. Tesis de Doctorado, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbal*. París: PUF.
- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista* (2ª ed.). Bogotá: Ecoe.
- Ávila, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bartol, J. (2006a). La disponibilidad Léxica. *Revista Española de Lingüística*, No. 36
- Bartol, J. (2006b). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. *Revista Española de Lingüística*, 36, 379-396
- Bartol, J (2001) *Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. En: En: J. A. Bartol, S. Crespo, C. Fernández, C. Pensado, E. Prieto y N. Sánchez, 221-236. (Salamanca) Luso-española ediciones.
- Badenhorst, C. y Guerin, C. (eds.) (2015). *Research Literacies and Writing Pedagogies for Masters and Doctoral Writers*. London: BRILL.
- Bauhr, G. (1989). *El futuro en -ré e ir a + infinitivo en el español peninsular moderno*. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berschin, H. (1987). Futuro analítico y futuro sintético en el español peninsular y colombiano. *LEA*, IX, 101-110.
- Butragueño, P. y Lastra, Y. (2010). Futuro morfológico y futuro perifrástico en el

- Corpus sociolingüístico de la ciudad de México. *Oralia*, 13, 145-171.
- Brenes, E. (2017). Modalidad, enunciación y estructuración del discurso. Comunicación en congreso. *XLVI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*.
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro
- Basturkmen, H. & Shackleford, N. (2015). How content lecturers help students with language: An observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37, 87-97.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch., Bonini, A. & Figueiredo, D. (eds.) (2009). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bazerman, Ch., Graham, S., Applebee, A., Kei, P., Berninger, V., Murphy, S., Brandt, D., Wells, D. & Schleppegrell, M. (2017). *Talking the Long View on Writing Development. Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Berninger, W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best professional practices for serving the needs of all students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): Su papel argumentativo. *Contextos XI* (21-22), 145-188
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en www.dpde.es
- Bronckart, J.P. (2005). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Bybee, J. & Fleischman, S. (1995). *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cabré, M. T. (1999). *La Terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M. T. (2009). La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIV(2), 9-15.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. En: I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico* (pp. 153-176). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Chung, T. & Nation, I. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 103-116.
- Chung, T. & Nation, I. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2), 251-263.
- Cepeda, G. y Poblete, M. (2006). Cortesía verbal y modalidad: los marcadores discursivos. *Revista signos*, 39(62), 357-377. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300002>
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013a). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013b). Leer y escribir para no desertar en la Universidad. *Folios*, 38, 45-59.
- Cisneros-Estupiñán, M. y Olave, G. (2014). *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.
- Cisneros-Estupiñán, M., Rojas, I. y Olave, G. (2015). Didáctica y lingüística. Un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 159-174.

- Cisneros-Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2016c). Alfabetización académica y pedagogía del género discursivo. Una experiencia de trabajo. *Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 224-246.
- Cisneros-Estupiñán, M., Rojas, I. y Olave, G. (2016a). *Didáctica de la lengua materna en Colombia. Currículos y visiones docentes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros-Estupiñán, M., Rojas, I. y Olave, G. (2016b). *Hacia una desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros-Estupiñán, M. y Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros-Estupiñán, M. y Vega, V. (2011) *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Company, C. (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? El reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español. *Revista de Filología Española*, 84 (1), 29-66.
- Cuccato, A. (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 9 (1), 11-43
- Coxhead, A. (2014). Identifying specialised vocabulary. En: A. Coxhead (ed.), *New ways in teaching vocabulary, revised* (pp. 251–252). Alexandria, VA: TESOL.
- Coxhead, A. (2016). Acquiring academic and disciplinary vocabulary. En: K. Hyland & P. Shaw (eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp. 177-190). London/New York: Routledge.
- De Sterck, G. (2001). La variación modal. La alternancia entre subjuntivo e indicativo en la lengua escrita y el habla culta de América y España con los verbos de percepción y de comunicación en forma negativa, interrogativa o de significado negativo. En: J. De Kock (Ed.), *Gramática española, enseñanza e investigación, apuntes metodológicos*. (pp.11-90). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Escandell, M. V. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: UNED.
- Etkin, S. (2016). *La modalidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Frodeman, R., Thompson, J. y Mitcham, C. (eds.) (2010). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Nueva York: Oxford University Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (2012). Sobre la gramaticalización de los operadores discursivos, como no podía ser de otra manera. *Lingüística Española Actual* XXXIV, 27-58.
- Fundée BBVA (2017). *Consultas*. Disponible en <https://www.fundeu.es/consultas/>
- García Romero, M. (2005) Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47 (71).
- García Negroni, M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44 (1), 46-56.
- Garnier, B. y Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. París: UMR-CEPED.
- Giddens, A. (1987). Análisis de los sistemas mundiales. En: *La Teoría Social, Hoy* (pp. 399-417). Madrid: Alianza Editorial.
- González, B. y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201.
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français. La validation des représentations*. Amsterdam : Rodopi.
- Gunnarsson, B. (2009). *Professional Discourse*. New York: Continuum.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Hualde, J., Olarrea, A, Escobar, A. y Travis, C. (2010). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation.

English for Specific Purposes, 27(1): 4–21.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a global context*. New York: Continuum.

Hyland, K. (2011). Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. En : D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, & L. Yousoubova (Eds.), *Writing in the knowledge society* (pp. 193-214). West Lafayette, IN: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.

Hyland, K. & Tse, P. (2007). Is there an 'academic vocabulary'? *TESOL Quarterly*, 41(2). 235–253.

Hyland, K. & Tse, P. (2009). Academic Lexis and Disciplinary Practice: Corpus Evidence for Specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111-129.

Ibarrola, A. (2014). La enseñanza de la escritura académica en un postgrado multicultural e interdisciplinar. En: I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico* (pp. 113-134). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: CUP.

Koch, I.V. (2014) *As tramas do texto*. Brasil: Editora Contexto.

Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar, a basic introduction*. New York: Oxford University Press

Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27, 590-619.

Lebart, L. y Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.

Llamas, C. (2014). Escribir en el contexto académico: conocimientos y estrategias. En: I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico* (pp. 13-34). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Lomas, C. (coord.) (2014). *La educación lingüística. Entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.

- López Morales, H. (1984). *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.
- López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas. En: J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez y M. Seseña (coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 15-28). Salamanca : Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- López M., H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología*, 35(1), Pág. 245-259.
- López, C y Torner, S. (1999) Disponibilidad léxica y ponderación en el discurso académico: el uso de los adjetivos en el corpus 92'. En: *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* Reale 11, 1999 pp. 23 - 45
- Lorente, M. (2002). Verbos y discurso especializado. *Estudios de Lingüística del Español, ELiEs*, 16. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies16/Lorente.html#2>
- Loureda, O y Acín, E. (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado: la problemática del ethos. *Revista Versión: estudios de comunicación, política y cultura*, (24): 203-225
- MacArthur, A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (eds.) (2015). *Handbook of research on writing* (2ª ed.). New York: Guilford Press.
- Matsuda, K., Sadowsky, S. y Sabaj, O. (2011). Índice de Palabras de Contenido (IPC) y Distribución Porcentual de Legomena (DPL) en artículos de investigación en español. *Signos*, 45(78), 70-82. DOI: 10.4067/S0718-09342012000100005
- Méndez Vallejo, D. (2008). *Periphrastic and morphological future forms in Bogotá Spanish: A preliminary sociolinguistic study of upper class speakers*. Disponible en <https://www.indiana.edu/~iulcwp/wp/article/view/08-03/39>
- Menard, N. (1983). *Mesure de la richesse lexicale. Théorie et vérifications expérimentales. Etudes stylométriques et sociolinguistiques*. Genève-París: Slatkine-Champion.

- Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos
- Montes Giraldo, J. (1962). *Sobre la categoría de futuro en el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional Vol II: Estrategias discursivas*. Barcelona: Ariel.
- Moya, C., Vanegas, I. y González, C. (2014). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado.
- Muñoz, D. (2006). Estructuras y patrones léxicos en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13(1), 55-71.
- Muñoz, M. y Ramos, A. (2016). Modalización de la enunciación y atenuación de la fuerza ilocutiva: estudio de algunos de sus marcadores. *Philologia Hispalensis*, 30(1), 165-191.
- Murad, A. (2016). *Academic Writing Essentials. A Guide for Postgraduate Students*. Sintok, Malaysia: Penerbit Universiti Utara.
- Narvaja de Arnoux, E. (coord.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior. En: M. A. Alves & V. Iensen Bortoluz (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre: Editora Fi.
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E. y Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 100-126. DOI: 10.4067/S0718-09342016000400006
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Olave, G. (2017). Pedagogía del género discursivo para trabajos de grado. Reseña bibliográfica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 325-330.
- Olave, G., Cisneros, M. y Rojas, I. (2014). *Cómo escribir la investigación académica. Desde el proyecto hasta la defensa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Orozco, R. (2007). Social Constraints on the Expression of Futurity in Spanish-Speaking Urban Communities. En: Holmquist, A. Lorenzino y L. Sayahi (Eds.) *Selected Proceedings of the 3rd Workshop on Spanish Sociolinguistics*, (pp. 103-112). Somerville: Cascadilla.
- Otaola, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, LXVIII (1), 97-117.
- Palmer, F. (1990). *Modality and the English modals*. New York: Routledge
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*. París: Kimé.
- Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros discursivos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pélissier, D. (2016). *Initiation à la lexicométrie. Approche pédagogique à partir de Iramuteq*. Disponible en <https://presnumorg.hypotheses.org/>
- Perfetti, Ch. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Pons, S. (2000), Los conectores. En: A. Briz y Val. Es. Co (Eds.), *Cómo se comenta un texto coloquial* (pp. 193-220) Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J y Zorraquino, M. (1999). Los marcadores del discurso. En: I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (cap.63). Madrid: Espasa Calpe.
- Pottier, B. (1977). *Lingüística general*. Madrid: Gredos.
- RAE (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Tomos I y II*. Madrid: Autor.

- Réhel, S. (2005). *Catégorisation automatique de textes et cooccurrence de mots provenant de documents non étiquetés*. Disponible en: <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/22376/22376.html>
- Reinert, M. (1993). Les “mondes lexicaux” et leur ‘logique’ à travers l’analyse statistique d’un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Rodríguez, Y. (2004). La modalidad en la función expresiva del lenguaje: mecanismos lingüísticos. *Itaca. Revista Del Lenguaje* 2(1), 127 – 140.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45(1), 29-49.
- Rojas, I. (2018). *Metafunción textual y lectura para el aprendizaje de contenidos en la asignatura de derecho constitucional*. Tesis inédita de Doctorado en Educación, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Romero, I., Alarcón, Y. y García, R. (2018). Lexicometría: enfoque aplicado a la redefinición de conceptos e identificación de unidades temáticas. *Biblios*, 71, 68-80.
- Salas, C. (2011). Los elementos cohesivos en el discurso académico escrito: una experiencia desde el contexto universitario. *Legenda*, 15 (13), 29-55.
- Sarrica, M., Mingo, I., Mazara, B. y Leone, G. (2016). The effects of lemmatization on textual analysis conducted with IRaMuTeQ: results in comparison. *JADT 2016: 13ème Journées Internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles*. Disponible en <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2016/01-ACTES/82897/82897.pdf>
- Serna, A y Hernández, N. (2016) *Los marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Pereira con base en el corpus del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América – PRESEEA*. (Tesis inédita de Maestría en Lingüística). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Serna, A. (2017). El proceso de conectividad en las conversaciones escritas: esbozo pragmático. En: Cisneros-Estupiñán (Comp.), *Textos y discursos: estudios de la maestría en Lingüística* (pp. 125-140) Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Solé, I. (2014). Alfabetización académica y lectura. En: I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico* (pp. 35-52). Bilbao, España:

Universidad de Deusto.

- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 133-153.
- Tusón, A. y Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Weijen, D. (2009) *Writing processes, text quality, and task effects Empirical studies in first and second language writing*. London: LOT.
- Venegas, R. (2007). Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico. *Signos*, 40(63), 239-271.
- Wallace, M. & Wray, A. (2011). *Critical Reading and Writing for Postgraduates* (2ª ed.). London: Sage.
- WRAB (2017). *Sitio web de la cuarta versión del Writing Research Across Borders*. Febrero 15-18, Bogotá. Disponible en <http://wrab2017.com/javeriana/>
- Wray, A. (2002). *Formulaic sequences and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wüster, E. (1998). *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.





Este libro terminó de imprimirse en los talleres
gráficos de Publiprint SAS, bajo el cuidado de sus autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.