

El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura

Eva Margarita Godínez López*

Luisa Josefina Alarcón Neve**

Resumen

El presente trabajo da sustento a la premisa de que el empleo de léxico especializado en los textos ofrece información sobre la competencia discursiva académica de quienes los produjeron, por cuanto, entre las habilidades académicas, se incluye el conocimiento y el uso de vocabulario relacionado con alguna disciplina particular para comunicarse e interactuar con otros sobre un tema específico. El propósito del estudio fue identificar el repertorio y el uso de términos especializados empleados por un grupo de estudiantes, mediante el examen de los sustantivos en sus textos, para luego relacionar

* Estudiante del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, México (UAQ). Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares de la misma universidad y licenciada en Letras Españolas (Universidad de Guanajuato).

Correo electrónico: egodinez21@alumnos.uaq.mx

** Docente e investigadora de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, México (UAQ). Doctora en Filología Española de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), maestra en Psicología Educativa (UAQ) y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas (UNAM). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Lingüística de la UAQ y miembro internacional del grupo de investigación The Interfaces of Adjective and Adverb in Romance, Department of Romance Philology, Karl-Franzens-Universität de Graz, Austria. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2011. Sus áreas de investigación son: bilingüismo, influencia de la lectura oral en el desarrollo del lenguaje, desarrollo discursivo en etapas tardías de adquisición y teoría de la mente y su expresión lingüística.

Correo electrónico: lalarcon@uaq.mx

estas características con las calificaciones otorgadas por jueces expertos; ello, con el objeto de analizar si el uso de léxico especializado es valorado como expresión de la competencia discursiva académica. Para este fin, se analizaron 120 ensayos producidos por estudiantes de un bachillerato privado del centro de México en su clase de español y literatura, y una muestra fue sometida a análisis de varianza para buscar diferencias en el repertorio y su uso, según su promedio de calificaciones. Los resultados permitieron observar que, en efecto, la materia curricular en que se llevó a cabo la tarea de escritura provee un *input* léxico especializado que es adoptado por los estudiantes en sus textos y que mientras mayor es ese repertorio y más se usa, estos son mejor valorados por los jueces calificadores. Estos hallazgos abren una ventana a la exploración de posibilidades didácticas que promuevan la adquisición de vocabulario disciplinar como parte importante de las competencias académicas.

Palabras clave: competencia discursiva, discurso académico, escritura académica, léxico especializado, evaluación de textos

Abstract

The present study gives evidence about the use of specialized lexicon in academic writing as a feature of discursive competence, since academic skills include the knowledge and use of topic-related vocabulary to communicate and interact with others in school context. The purpose of this study was to identify the repertoire and the extent of usage of specialized terms used by a group of students through the exam of the nouns in their texts, and relate them to the rates given by expert judges to establish if specialized lexicon is valued as an expression of academic discursive competence. The repertoire was extracted from 120 texts produced by students of a private high school in central Mexico in their Spanish and Literature class. Tests of variance were conducted over the texts sample to find differences according to their rates. The results show that, in fact, the curricular subject in which the writing task was carried out provides a specialized lexical input that is adopted by the students in their texts, and that the greater this repertoire is and the more it is used, they are better valued by experts. These findings open a window to the exploration of didactic possibilities to promote the acquisition of disciplinary vocabulary as an important feature of academic competence.

Keywords: discursive competence, academic discourse, academic writing, specialized lexicon, text evaluation

Introducción

Históricamente, el estudio del discurso académico ha dado gran importancia al lenguaje escrito, porque el objetivo principal de su desarrollo es brindarles a los estudiantes las herramientas para escribir textos que legitimen su acceso a un título universitario. El éxito escolar en el siglo XXI requiere dominio del discurso académico y el uso y la comprensión del lenguaje informativo en las modalidades habladas y escritas (Bolívar y Parodi, 2015; Nippold y Scott, 2010). En el ámbito anglosajón, el “lenguaje de la escolaridad” (Schleppegrell, 2001) o “lenguaje académico” se refiere específicamente a las formas en que este es empleado para construir significados en el contexto de la escuela (Schleppegrell, 2004, 2009; Snow y Uccelli, 2009). Es incluido en los estudios de la literacidad (*literacy*) y la alfabetización académica (Carlino, 2012; Perry, 2012) como una forma de acción social en la que el lenguaje y el contexto coparticipan en la generación y comunicación de significados sociales (Schleppegrell, 2004). La importancia de abordarlo problemáticamente radica en la necesidad de reconocer que, aunque muchos estudiantes son competentes en las diversas habilidades de lenguaje que les demanda la escolaridad media y superior, otros luchan por cumplir con estas expectativas.

En la práctica, el discurso académico es una competencia que se caracteriza por el hecho de que el hablante-escritor es capaz de comprender y usar tanto vocabulario general como léxico especializado; interpretar y producir estructuras gramaticales complejas; asumir múltiples funciones del lenguaje, y conocer y producir diversas estructuras discursivas con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades, interactuar sobre un tema o comunicar información a otros en el marco escolar (Bailey, 2007), para cumplir las expectativas y los retos de la vida académica, que, a su vez, los debe preparar para participar en la vida social y profesional. En el presente trabajo operamos con base en esta definición, que engloba habilidades tanto lingüísticas como discursivas y cuyo desempeño se puede observar en los medios oral y escrito.

Investigaciones previas han demostrado que el desarrollo del discurso académico plantea un reto cognitivo considerable para los niños y jóvenes, pues se aleja de las funciones cotidianas del lenguaje hacia usos mucho más convencionalizados y complejos (Fang, Schleppegrell y Cox, 2006), los cuales movilizan un proceso de “acomodación” de sus capacidades comunicativas a las condiciones particularmente retadoras del ambiente escolar (Snow y Uccelli, 2009).

Los logros que se alcanzan en varios niveles del lenguaje en la etapa tardía del desarrollo, como el léxico, la sintaxis y la conciencia metalingüística y pragmática (Nippold, 2000, 2007; Schleppegrell, 2004), son conducidos durante la escolaridad por el aprendizaje de los géneros académicos, con un gran peso del medio escrito. A medida que los estudiantes dominan los modos de organización de nuevos géneros, se familiarizan también con el lenguaje académico que los caracteriza (Uccelli, Dobbs y Scott, 2012).

Varios investigadores coinciden en describir el lenguaje de los textos académicos con base en los siguientes aspectos: 1) la precisión léxica; 2) un denso “embalaje” de la información, a nivel de la cláusula, a través de grupos nominales complejos; 3) una organización del discurso explícita, por medio de marcadores, y 4) el posicionamiento académico, principalmente apoyado por la modalización (Berman y Nir, 2009; Uccelli, Dobbs y Scott, 2012).

Por supuesto, cada situación de escritura les plantea a los escritores la movilización de recursos cognitivos, lingüísticos y discursivos diferentes. Los géneros de la escolaridad, con sus particulares exigencias y realizaciones dinámicas, ofrecen, en todo caso, un espacio para observar la forma en que los estudiantes de distintos grados afrontan la tarea de escritura y echan mano de sus competencias lingüísticas y discursivas en su esfuerzo por construir nuevos conocimientos en las configuraciones discursivas típicas del ámbito escolar (Hyland, 2002; Nippold y Scott, 2010; Schleppegrell, 2004; Swales, 1990).

La competencia discursiva académica en jóvenes escolarizados

No obstante la importancia capital de los aprendizajes mencionados, “en la educación formal el discurso académico no se enseña porque, en la mayoría de los casos, se supone que este se aprende o se adquiere con la práctica” (Bolívar y Beke, 2014, p. 16). Como resultado de este descuido institucional, la escritura académica ha demostrado ser un reto mayor incluso para los jóvenes universitarios, en cuyos textos se puede observar que se pierde de vista o se desconoce el propósito, el tipo y la estructura global del texto, se vacila entre la formalidad y la informalidad en el uso del lenguaje, se desconocen o se pasan por alto las convenciones del género, no se establecen de manera explícita las relaciones semánticas y sintácticas en el texto y hay un manejo insuficiente de vocabulario especializado, referencias y formas de atribución (Bolívar y Beke, 2014; Enríquez Ovando y Sánchez Gómez, 2017).

En el contexto latinoamericano, y en particular en el mexicano, el desarrollo de las habilidades que configuran la competencia discursiva académica no es ni homogéneo ni suficiente para garantizar el éxito de las nuevas

generaciones a la hora de ingresar a y permanecer en el nivel superior. Además de los resultados de exámenes de carácter nacional o regional aplicados al término del bachillerato¹, la investigación sistemática de interés pedagógico en el campo de las habilidades académicas pone el foco sobre la necesidad de continuar contribuyendo a la identificación de barreras de aprendizaje y al diseño de propuestas de solución para afrontar las carencias que colocan a una gran proporción de los jóvenes preuniversitarios en situación de desventaja frente a quienes poseen las destrezas lingüístico-discursivas exigidas por la universidad (Carlino, 2012; Cisneros, 2006; Cisneros y Muñoz, 2014; Meneses *et al.*, 2017; Uccelli, Barr, Phillips Galloway y Meneses, 2015; Uccelli *et al.*, 2015, entre otros).

Desde un punto de vista pragmático, la competencia de los jóvenes en el uso y la producción de discurso académico se puede entender como un predictor del éxito escolar. Como lo señala Schleppegrell (2004), la escolarización es en principio un proceso lingüístico, por lo que a menudo —aunque de manera inconsciente— el dominio del lenguaje ha servido para evaluar y diferenciar a los estudiantes.

El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica

Partiendo de esta realidad, creemos que es necesario analizar y determinar si la incorporación de léxico especializado en los textos producidos por jóvenes en situación escolar puede ser un indicador de su competencia en discurso académico, con el fin de apoyar procesos didácticos tendientes a evaluar y promover esta habilidad académica en los estudiantes. Por ello, nuestro proyecto se propone contribuir al conocimiento de la relación entre el empleo de léxico académico especializado y la percepción de la competencia de los escritores por parte de jueces expertos, mediante el análisis de un corpus de escritura académica producida por estudiantes del último año de bachillerato en una clase de literatura.

¹ El sistema educativo mexicano se compone por tres niveles: la educación básica (de 3 a 15 años), compuesta por preescolar, primaria y secundaria; la educación media superior (de 15 a 18 años), que es llamada *bachillerato* o *preparatoria*, y el nivel superior, que comprende tanto los estudios profesionales de grado —llamados de licenciatura— como los de posgrado: maestría y doctorado. Algunas de las pruebas que evalúan las capacidades de los aspirantes a las universidades en México son diseñadas y aplicadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval, 2015) y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies, 2014), que específicamente examina las habilidades lingüísticas.

El objetivo central es determinar el carácter especializado del léxico empleado por los estudiantes en sus textos, mediante el examen del contexto discursivo de los sustantivos en el corpus, en razón de que se ha demostrado que la mayoría de los términos especializados son sustantivos o nominalizaciones (Bello, 2016; Cademártori, Parodi y Venegas, 2006; Halliday y Martin, 1993, entre otros), así como agruparlos en los campos disciplinares observados efectivamente en el corpus para definir el repertorio y la extensión de su uso, para luego relacionar estas características con un promedio de calificaciones otorgadas por jueces expertos por su calidad como escritura académica.

Nuestro planteamiento se basa en el supuesto de que los jóvenes adoptan, para la composición de su discurso, el léxico de las materias escolares que forman parte de la situación de escritura y que, por lo tanto, puede ser categorizado semánticamente como un repertorio que tiende hacia la especialización disciplinar, siendo este uno de los rasgos más sobresalientes de una escritura académica (Bello, 2016; Cademártori *et al.*, 2006; Halliday y Martin, 1993; Schleppegrell, 2001, 2004; Zwiers, 2008).

Un estudio exploratorio realizado sobre el corpus que es objeto de análisis permitió distinguir vocablos del ámbito literario que los estudiantes emplean para comparar obras que leyeron en clase (Godínez y Alarcón, 2016). La lista incluía términos que hacen referencia al escritor, al lector, a la obra literaria, a los actos de escritura y a la acción interpretativa del lector, todos ellos, como agentes y objeto del hecho literario (Garrido, 2017). Además, se encontraron términos empleados para la contextualización, la descripción y el contraste de las obras literarias en un sentido técnico e histórico, incluyendo aspectos del método comparativo tomados por los estudiantes de su libro de texto (Betancourt, 2008).

Con base en esa exploración, el presente trabajo se propuso ahondar y extender el análisis en dos sentidos: uno, restringiendo la identificación de léxico especializado solo entre los sustantivos presentes en los textos, y dos, ampliando la categorización a cualquier otro campo del conocimiento, aparte de la lengua y la literatura, que surgiera del análisis del corpus.

Las siguientes preguntas condujeron la investigación: ¿cómo es el repertorio de términos especializados presente en los textos de los estudiantes de bachillerato?, ¿existen diferencias en el manejo del repertorio de términos especializados y la extensión de su uso según su promedio de calificación como escritura académica?

Marco teórico

El discurso académico se caracteriza por la complejidad sintáctica y pragmática, pero también por la complejidad léxica (Bailey, 2007; Chafe y Danielewicz, 1987; Schleppegrell, 2001; Uccelli *et al.*, 2012). Es sabido que el léxico, a diferencia de la sintaxis o la fonología, “es un acervo que se sigue adquiriendo a lo largo de toda la vida” (Ávila, 1991, p. 621). Esta asimilación, que en las situaciones comunicativas de la vida diaria se produce de manera natural, en el entorno académico es mediada por los aprendizajes escolares, de suyo sistemáticos. Esto es decir que, en la edad escolar, las fuentes de obtención de vocabulario no solo se diversifican a causa de la interacción, enriqueciendo el entorno lingüístico de los hablantes, sino que se especializan por la exposición a la lectura y la escritura disciplinares (Berko y Bernstein, 2010), a medida que el estudiante comprende y produce discurso académico.

El discurso académico refleja el *input* disciplinar de la escolarización, por lo cual es más especializado (Bolívar y Parodi, 2015; Cademártori *et al.*, 2006; Fang *et al.*, 2006; Schleppegrell, 2001; Snow y Uccelli, 2009; Zwiers, 2008), y en conjunto, estas características son bien valoradas al evaluar la calidad de este tipo de textos (Alotaibi, 2014; Berman y Nir, 2009, 2010; McNamara, Crossley y McCarthy, 2009; Scott, 2010).

Schleppegrell (2001) ha señalado que, a través de las opciones léxicas, los estudiantes toman parte de comunidades de discurso particulares, mostrando su habilidad para adoptar el léxico de las disciplinas. Cada materia tiene sus propias demandas en este sentido, y, además, los elementos de vocabulario no necesariamente técnico, pero que ocurren rara vez en la interacción conversacional, son comunes en los textos que los estudiantes leen. Las relaciones entre las habilidades para comprender y escribir textos académicos con el dominio de un léxico disciplinar muestran que el uso y la producción de conocimiento escolar moldea las competencias lingüísticas de niños y adolescentes (McNamara, Floyd, Best y Louwerse, 2004; Nippold, 2007, 2010; Snyder y Caccamise, 2010), por lo que es de esperar que dicho léxico aparezca en su escritura.

Ligada a esta adopción léxica, en el contexto pedagógico la calidad de un texto es percibida como una función inversa de su “accesibilidad”: el hecho de que en el texto aparezcan palabras de menor frecuencia en las interacciones cotidianas, menos familiares y menos accesibles al lector demuestra un nivel de sofisticación en el discurso, de tal suerte que el dominio del vocabulario,

su relación con la comprensión de textos complejos y el logro académico son temas que han sido explorados de manera intensiva en los últimos años (Crossley, Salisbury, McNamara y Jarvis, 2011; Hess Zimmermann, 2013; McNamara *et al.*, 2009; Scott, 2010; Uccelli *et al.*, 2015, entre otros).

Los avances en este campo nos sugieren la posibilidad de analizar la adopción del léxico especializado por parte de los jóvenes escritores y observar las diferencias en su uso en los textos, según su promedio en competencia discursiva académica.

Metodología

El corpus de textos académicos

El corpus está formado por 120 textos, escritos por estudiantes en igual cantidad de hombres y mujeres de una escuela preparatoria privada del centro de México, dirigida a un estrato socioeconómico medio y medio-alto y de alta exigencia académica. Los estudiantes tenían entre 17 y 18 años de edad y cursaban el último semestre del bachillerato en el momento de la recolección de los textos, que fueron donados voluntariamente.

Para escribir sus textos, los estudiantes dispusieron de una rúbrica que consideraba al tipo textual como un ensayo comparativo con una estructura de introducción-desarrollo-conclusión, bajo las consignas de no contar la historia sino comparar las obras leídas, emplear conectores, cuidar la ortografía, evitar la personalización, comparar tres aspectos de las obras (tomados del libro de texto) y asentar un mínimo de citas en estilo de la American Psychological Association (APA). Respecto del lenguaje a utilizar, la rúbrica indicaba lo siguiente: “usa sinónimos y antónimos para evitar repeticiones y cacofonías; emplea el sentido denotativo preciso de los términos; usa un lenguaje académico adecuado al propósito del texto. No usar ambigüedades como *cosa, algo*, etc.”. Esta indicación sobre el lenguaje académico no hace referencia explícita a la obligación de atraer terminología específicamente literaria ni las fuentes de donde debía tomarse ese vocabulario; no hubo un entrenamiento especial para emplearlo en la escritura propia ni fue objeto de supervisión o corrección en los borradores. Todos los estudiantes tuvieron igual oportunidad de planificar su texto y de recibir apoyo de su profesora en clase, especialmente acerca de la elección de las obras literarias, los aspectos a comparar y la revisión ortográfica del borrador a quienes la solicitaban, de modo que se puede considerar que la escritura fue producida en un entorno

naturalista que permite observar las variables sin intervención por parte de las investigadoras.

Las variables de estudio

Dado que los estudiantes-escritores respondieron a una tarea de escritura comprendida en su clase de literatura, con fines de evaluación curricular, y no para la investigación, la calidad del texto como evidencia de aprendizaje escolar, que en un sentido pedagógico incluye aspectos que van más allá del discurso (hacia los contenidos propios de la materia), no fue objeto de análisis en el presente trabajo, y por lo tanto, la calificación escolar no fue considerada, sino una evaluación externa efectuada por jueces expertos.

Para tener un parámetro para contrastar los desempeños en adopción y uso de léxico especializado por los estudiantes-escritores, se obtuvo un indicador de dominio de la competencia discursiva académica, operacionalizado como un promedio de calificaciones. Con ese fin, la totalidad de los textos fueron evaluados *a posteriori* para esta investigación por cinco jueces expertos, mediante una rúbrica de seis niveles adaptada de McNamara, Crossley y McCarthy (2009), que evalúa la calidad de la escritura académica, previos piloto y validación con la prueba Intraclass Correlation Coefficient (ICC, Shrout y Fleiss, 1979) en el programa estadístico R². El índice de dominio de la competencia discursiva académica en la escritura (en adelante PromEA) se validó con un 72 % de confiabilidad (moderado para Koo y Li, 2016, y cercano al del antecedente de McNamara *et al.*, 2009, que fue del 80 %).

Las unidades de análisis fueron la cantidad de tipos diferentes de términos especializados identificados en los sustantivos del corpus y la frecuencia de su uso (cantidad de veces que aparecen), más las categorías en que se pudieron agrupar, que fueron ajustadas a la naturaleza del corpus.

Procedimientos de obtención y análisis de los datos

Los originales impresos fueron digitalizados y convertidos a formato txt, luego, anonimizados con una clave y normalizados. Se normalizó la ortografía, para favorecer el procesamiento automatizado, y se eliminaron las citas textuales y sus referencias, para enfocar el análisis en la escritura propia de los jóvenes. La extensión fue muy variada, con una media resultante, después de la normalización, de 807 palabras. Con apoyo de la herramienta

² R es un *software* y entorno de programación gratuito para el análisis estadístico y la producción de gráficos. Se encuentra disponible en <https://www.r-project.org>

AntConc³, se obtuvo la lista de palabras del corpus junto con sus líneas de concordancia, que luego se etiquetó sintácticamente con el programa Freeling, provisto por la UNAM⁴; sobre ella, con la utilidad de filtrado de Excel, se separaron todos los sustantivos. Esta lista final se analizó manualmente para identificar el léxico especializado.

El criterio básico para considerar un sustantivo simple o un grupo nominal como especializado fue el uso dado por el escritor a esa palabra, uso que se hizo observable mediante el análisis de su contexto discursivo en las líneas de concordancia. La tabla 1 resume este criterio, con algunos ejemplos.

Tabla 1. Categorías de sustantivos de acuerdo con la especialización de su referente

Categorías	Clases	Ejemplos
No especializados: sustantivos generales, de uso común		Adversidad, ajuste, anzuelo, cicatriz, compañero, condena, desesperanza, foso, noche, reaparición, terror
Especializados: elementos nominales de carácter técnico o específico de una materia	Lengua y literatura: referentes del hecho literario, de la poética, la narrativa y la lingüística	Adjetivo, analogía, ensayo, metáfora, novela, párrafo, relato, símil, título, tragedia, vocabulario
	Otras: términos con que operan otras disciplinas, como la filosofía, la sociología, la psicología o la economía	<i>Alter ego</i> , arquetipo, fascismo, marxismo, posmodernidad, potencia, radicalismo, sociedad, superhombre

Fuente: elaboración propia

³ AntConc es un *software* de procesamiento léxico desarrollado por el lingüista Laurence Anthony. Su utilidad central es la búsqueda de concordancias. Se encuentra disponible en <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

⁴ Freeling es una *suite* de herramientas para el análisis del lenguaje desarrollada en la Universitat Politècnica de Catalunya. El Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM desarrolló una interfaz de programación de aplicaciones (API por sus siglas en inglés) para usar dicha herramienta vía web en <http://www.corpus.unam.mx/servicio-freeling/>.

Los sustantivos se agruparon en dos categorías: especializados y no especializados, y luego se agruparon los especializados en las dos grandes clases que se pudieron observar en el corpus por su relación con alguna disciplina: términos de “lengua y literatura” y “otros”. De este modo se pudo precisar la cantidad total de términos especializados (expresada en tipos diferentes, fueran sustantivos simples o frases nominales), el número de apariciones totales (expresadas en su frecuencia), la extensión de cada repertorio en los dos campos disciplinares y las proporciones de su uso en los textos, por medio de gráficos generados en Excel, con lo cual se atendió la primera pregunta de investigación.

Con todos los sustantivos ya etiquetados por su categoría y su clase, se procedió a contestar la segunda pregunta, respecto de si el repertorio léxico especializado que emplean los estudiantes en sus textos, el campo disciplinar predominante y la frecuencia con que usan dichos términos se pueden relacionar con la percepción de la calidad de los textos como escritura académica. Para este fin, se seleccionó una muestra de 60 textos, los 30 que fueron evaluados con los promedios más bajos y los 30 que obtuvieron las calificaciones más altas, a partir de la mediana del PromEA⁵.

Los textos de esta muestra fueron caracterizados mediante el filtrado de sus líneas de concordancia, previamente etiquetadas. De cada uno se obtuvo la cantidad total de términos especializados, la cantidad total de términos de “lengua y literatura”, la frecuencia total de uso de los términos especializados en general, la frecuencia de uso de los términos de “lengua y literatura” y el promedio PromEA en dos categorías: “alto” o “bajo”.

Con esta información consignada en una base de datos, se procedió a realizar el análisis estadístico en el programa R, en busca de diferencias entre los grupos de promedio “alto” y “bajo” en cuanto a las variables descritas, por medio de la prueba t para grupos independientes de una vía y se generaron visualizaciones con el mismo paquete estadístico.

⁵ Evaluados con una escala del 1 al 6, en la que el 6 es la puntuación máxima en calidad de escritura académica según McNamara *et al.* (2009), los 120 textos arrojaron una media de 3,7 (0,65 de desviación estándar) y una mediana de 3,8, a partir de la cual se seleccionaron los textos con promedios por encima y por debajo; de este modo, los 60 textos de la muestra se pudieron categorizar en promedio “alto” o “bajo”.

Resultados

El léxico especializado en el corpus

En congruencia con lo que se conoce por estudios previos acerca de que la mayoría de los términos especializados son sustantivos, grupos nominales o nominalizaciones (Bello, 2016; Cademártori *et al.*, 2006; Halliday y Martin, 1993), y recuperando una exploración previa de este tipo particular de léxico sobre una muestra de este corpus (Godínez y Alarcón, marzo de 2016), la especialización del vocabulario empleado por los estudiantes-escritores se determinó mediante el análisis de los sustantivos en el corpus, con un criterio exclusivamente semántico por su relación con alguna disciplina o campo del conocimiento, y no desde criterios morfológicos⁶.

Por razones de espacio, daremos solo algunos ejemplos de los sustantivos que componen el repertorio identificado, en su contexto de uso:

A. Lengua y literatura

1. “En cuanto a *estilo*, es similar en el uso de *oraciones y lenguaje sencillo*” (14M01).
2. “La *obra* El viejo y el mar corresponde al *género* narrativo, pues es una *novela* que tiene un orden cronológico y sucesión clara de *acontecimientos* al *personaje* principal, poniéndolo como *foco* primario y la *obra* gira en torno a éste” (15H24).

B. Otras disciplinas

3. “El *existencialismo* surge de Nietzsche cuya *filosofía* se basaba en la ausencia de un dios que temer” (14M17).
4. “Su pensamiento se veía influenciado por el *modernismo*, el *pesimismo* y el *cosmopolitismo*” (15H17).
5. “Camus es claro: Ni siquiera el *superhombre* puede vencer a la *posmodernidad*” (14H19).

Se resaltan en los ejemplos 1 y 2 palabras que les están sirviendo a los estudiantes para nombrar elementos de la narrativa y cualidades de las obras literarias que valoraron en sus textos, las cuales pueden encontrarse en el discurso

⁶ No obstante, esta línea de investigación está prevista para extender el análisis, junto con la abstracción de los sustantivos, muy relacionada con procesos de nominalización.

cotidiano, pero otras no tanto, como *analepsis*, *analogía*, *sintaxis*, *soliloquio* o *tragicomedia*. Las viñetas 3, 4 y 5 incluyen nombres de corrientes o doctrinas y una categoría de la filosofía existencialista (*superhombre*). Otros términos de las humanidades o las ciencias sociales ayudaron a los jóvenes escritores a contextualizar y explicar su opinión sobre las obras literarias o los personajes, como *alexitimia*, *alter ego*, *capitalismo*, *depresión*, *economía*, *ética* o *fascismo*.

En cuanto a las cantidades, de un total de 22 225 sustantivos presentes en el corpus, se analizaron 1779 tipos diferentes. De estos, 226 se consideran términos especializados por su referente disciplinar, frente a 1553 sustantivos de uso común.

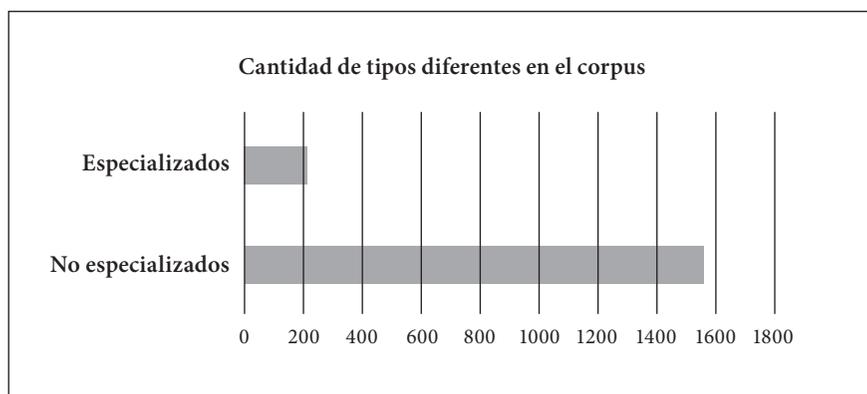


Figura 1. Cantidad de tipos diferentes en la categorización de sustantivos en el corpus

Fuente: elaboración propia

Así, se pudo determinar que el repertorio total de términos especializados consta de 226 formas en conjunto, sin discernir por campo disciplinar, es decir, un 12,7 % de la lista de sustantivos diferentes. Un dato que nos sirve para poner en perspectiva este número es su uso efectivo: en total, los términos reúnen una frecuencia de 6433 apariciones, lo que constituye casi un tercio de los sustantivos del corpus (28,9%). La figura 2 muestra estas proporciones.

Este contraste permite observar la penetración del léxico especializado en el discurso de los estudiantes, pues, aunque los sustantivos relacionados con alguna disciplina académica constituyen alrededor del 12 % del repertorio nominal, su uso, en cambio, es muy frecuente; es decir, 29 de cada 100 sustantivos en el corpus son especializados.

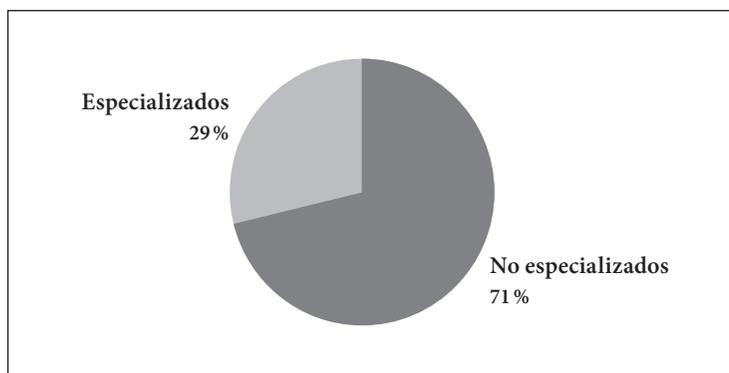


Figura 2. Proporciones de uso de las dos categorías de sustantivos en el corpus

Fuente: elaboración propia

En cuanto al campo disciplinar preferente del repertorio léxico especializado empleado por los estudiantes, este está claramente influenciado por la materia escolar en que se contextualizó la situación de producción discursiva, pues 161 de los 226 términos pertenecen a las disciplinas de lengua y literatura, como se aprecia en la figura 3.

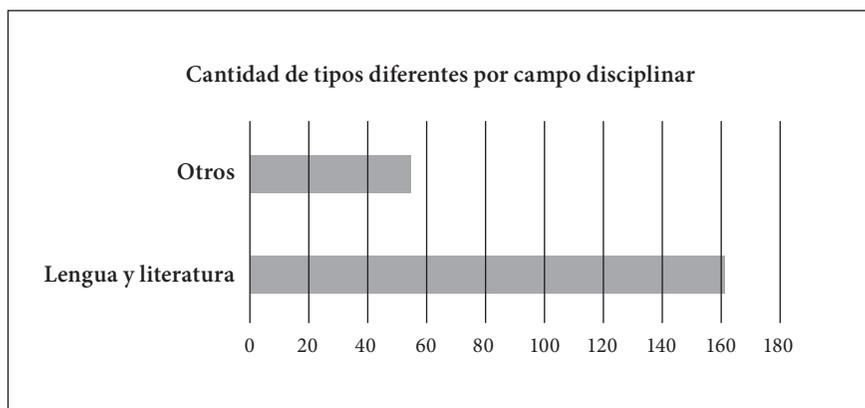


Figura 3. Cantidad de tipos diferentes en las dos clases de la categoría “especializados”

Fuente: elaboración propia

Estas proporciones tienen su reflejo en el uso, que muestra una mayoría en frecuencia de los términos de “lengua y literatura”, con un 96%, como se visualiza en la figura 4.

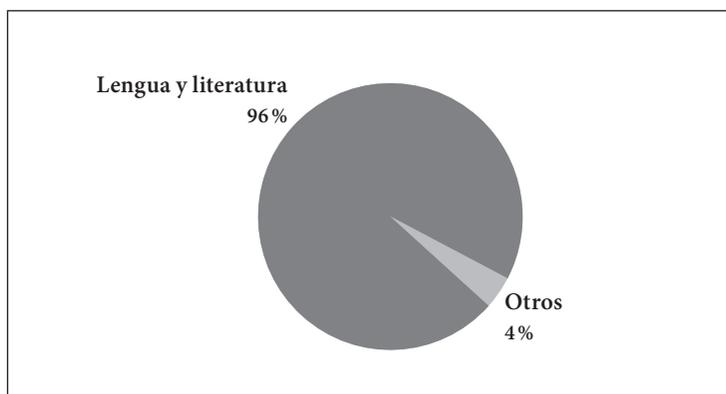


Figura 4. Proporciones de uso de las dos clases de términos especializados

Fuente: elaboración propia

Recordemos que los textos fueron escritos bajo la consigna de componer un ensayo comparativo entre dos obras literarias en un entorno naturalista de clase en bachillerato. Consecuentemente, el campo disciplinar con mayor presencia es el de lengua y literatura, con 161 de los 226 tipos diferentes de términos y un 96 % de frecuencia de uso. Los restantes 55 sustantivos, que aparecen con menor regularidad, pertenecen o se emplean en las esferas de las humanidades y las ciencias sociales, como la economía, la sociología o la psicología, etcétera.

El uso de léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica

Una vez identificado el repertorio de términos especializados y sus proporciones de uso, se caracterizó una muestra de 60 textos, 30 del rango más alto y 30 del más bajo en el indicador de dominio de la competencia discursiva académica operacionalizado como un promedio de calificaciones otorgadas por jueces expertos (PromEA), con el objetivo de analizar las diferencias entre los textos de ambos grupos.

En primer lugar, se obtuvieron las medias de términos especializados, sin distinción de campo disciplinar, en los textos agrupados por promedio alto y bajo. Los estudiantes que produjeron los textos mejor evaluados dispusieron de un repertorio medio de 23 términos, mientras que los jóvenes cuyos textos recibieron las calificaciones más bajas dispusieron de una media de 17,6 términos disciplinares.

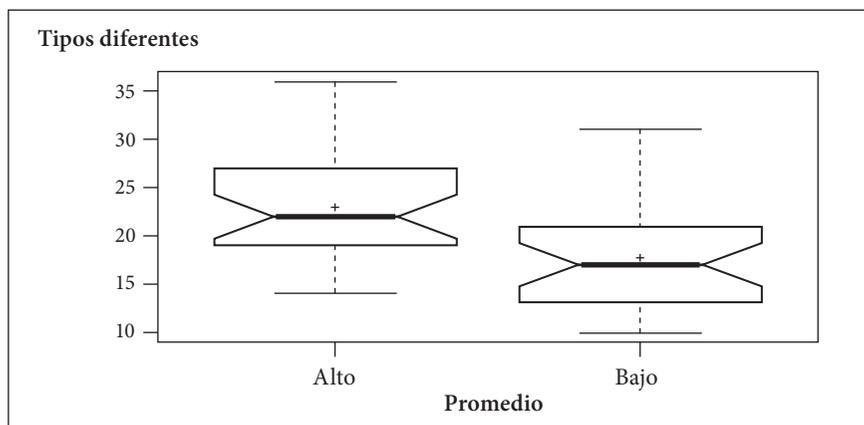


Figura 5. Repertorio de términos especializados según el promedio de los textos

Fuente: elaboración propia

Los gráficos de la figura 5 muestran que los textos con promedio alto tienen un rango de entre 14 y 36 términos especializados distintos, con una mayoría de ellos con un repertorio superior a la media, de 23. Por su parte, los textos con promedio bajo se distribuyen en un rango de 10 a 30 términos, y se agrupan de una manera más homogénea alrededor de su media, de 17,6. Nótese que los intervalos de confianza expresados por las muescas arriba y abajo de la mediana no se solapan, lo que permite inferir que el repertorio de los grupos con alto y bajo promedio es estadísticamente diferente.

Para comprobarlo, se hizo un análisis discriminante con los datos de la cantidad total de tipos diferentes de términos especializados, sin distinción de campo disciplinar, en los 60 textos de la muestra, en relación con su pertenencia al grupo de promedio alto o bajo. Los resultados indican que los escritores que tienen un promedio bajo en competencia discursiva académica (PromEA) manejan un repertorio menos amplio de términos especializados en sus textos ($t = 3,73, 58 \text{ gl}, p < 0,001$)⁷.

En cuanto al uso de este repertorio, el cálculo en el programa estadístico arroja una media de 62,9 apariciones de términos especializados en los textos de alto promedio, en contraste con una media de 44,5 apariciones en los textos de promedio bajo, es decir, no solo disponen de repertorios diferentes en

⁷ Todas las variables bajo análisis (cantidad de tipos de términos, su frecuencia de uso, cantidad de tipos de lengua y literatura y su frecuencia de uso) cumplieron las condiciones de normalidad en la distribución y de homocedasticidad (pruebas Levene y Fligner-Killeen).

extensión, sino que los usan con distinta frecuencia, por lo que configuran dos niveles de especialización en el léxico de los textos: uno bajo y uno alto en consonancia con el promedio de calificaciones obtenidas, como se ve en la figura 6.

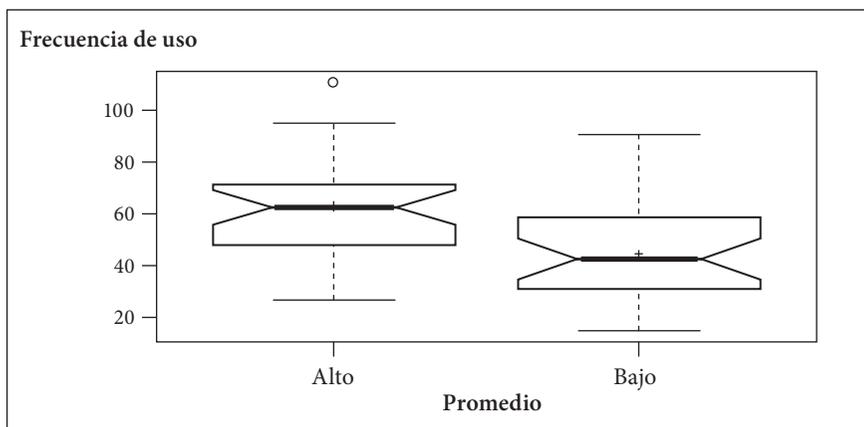


Figura 6. Especialización del léxico según el promedio de los textos

Fuente: elaboración propia

En este caso, las diferencias entre ambos grupos también evidencian que en los textos con alto promedio aparecen con mayor frecuencia términos especializados, agrupados en su mayoría entre las 45 y las 75 apariciones, con un caso excepcional que rebasa ese límite superior y con un uso promedio de casi 63 términos. Los textos con promedio bajo, por su parte, alcanzan una media de 44,5 términos empleados, agrupados en su mayoría entre los 25 y los 60 términos. Salta a la vista que los intervalos de confianza alrededor de la mediana en ambos grupos nuevamente se alejan uno del otro, lo que permite adelantar la hipótesis de que existe una diferencia estadísticamente significativa en la especialización del léxico según el promedio de calificación alcanzado.

La prueba t demostró que los escritores que tienen un promedio bajo en competencia discursiva académica (PromEA) usan menos términos especializados en sus textos, ($t = 3,80$, 58 gl, $p < 0,001$).

Ahora bien, en lo que toca a los dos campos disciplinares en los que se distribuyeron los términos especializados quisimos saber si guardan las mismas relaciones con la forma en que fueron evaluados los textos. Nuevamente, se calculó el repertorio medio de términos especializados en “lengua y literatura” con relación a los dos grupos del indicador PromEA, con los siguientes resultados: los textos de promedio alto tienen una media de 21,3

términos de lengua y literatura diferentes, frente a una media de 16,7 de los textos con promedio bajo.

En la figura 7 es posible comprobar cómo las medias de ambos grupos son diferentes y cómo, aunque existen algunos textos de promedio bajo que incorporan más de 20 tipos, en realidad son más los que incorporan cantidades tan bajas como de 12 a 16, con un caso excepcional que alcanza los 30. Para verificar si los intervalos de confianza se solapan entre ambos grupos, se corrió una prueba t de Student con el resultado de que los escritores que tienen un promedio bajo manejan en sus textos un repertorio menos amplio de términos de lengua y literatura, con una buena probabilidad estadística ($t = 3,40$, 58 gl, $p < 0,01$).

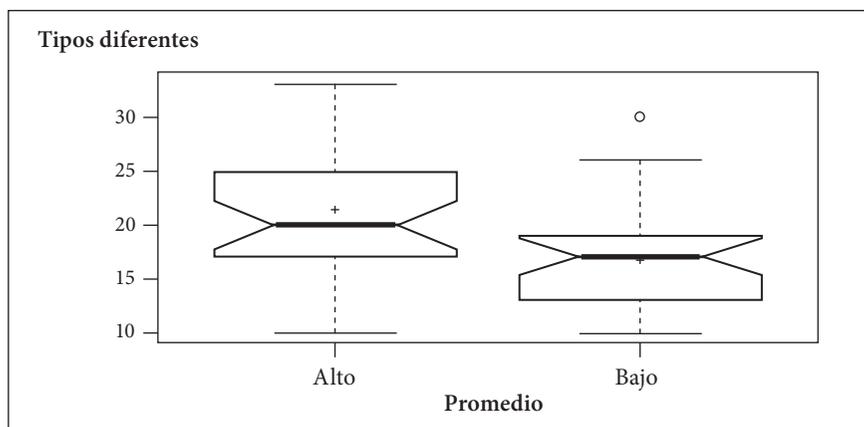


Figura 7. Repertorio de términos de lengua y literatura según promedio

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto al uso de este repertorio especializado en el campo de “lengua y literatura”, se calcularon las medias de aparición de este tipo de términos en los textos de ambos grupos en el indicador PromEA. En los textos con promedio alto, la frecuencia media de esta clase de términos es de 60, en tanto que en los de promedio bajo la media es de 42,9, de modo tal que, al parecer, un repertorio menos amplio se corresponde, en los textos con baja calificación, con un uso menos frecuente de los términos especializados del campo de la lengua y la literatura⁸.

⁸ No se extendió el análisis a la clase restante de términos especializados relacionados con otras

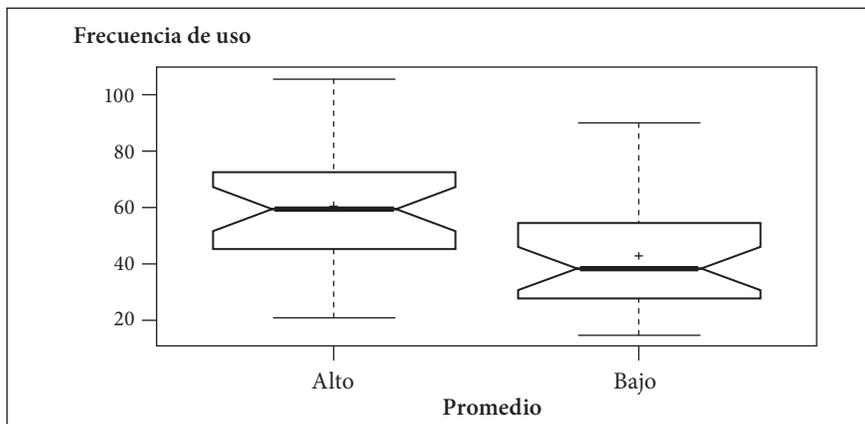


Figura 8. Uso de los términos de lengua y literatura según promedio

Fuente: elaboración propia

En la figura 8 es claramente visible la diferente frecuencia en el uso de los términos especializados del campo de la lengua y la literatura en los textos con alto y bajo promedio en el índice PromEA. Una distribución del uso mucho más homogénea caracteriza los textos mejor evaluados, mientras que en el grupo de los peor evaluados hay algunos textos con tendencia a usar más de cuarenta veces los términos del repertorio disponible, lo cual eleva un tanto la media, sin que los intervalos de confianza lleguen a solaparse. Este uso diferente de esta clase de términos se puso a prueba por medio del análisis discriminante, que confirmó que los escritores cuyos textos obtuvieron un promedio bajo usan menos términos de lengua y literatura en su discurso, con una alta significatividad estadística ($t = 3,59, 58 \text{ gl}, p < 0.001$).

Conclusiones

Como se había vislumbrado en una exploración previa (Godínez y Alarcón, 2016), en los textos producidos por estudiantes en su clase de literatura se pudo identificar un repertorio de términos especializados compuesto por 226 tipos, que se extrajeron de la lista de sustantivos, y estos términos se pudieron distribuir en dos grandes clases disciplinares. El repertorio léxico especializado constituye al menos el 12 % de todos los sustantivos, y su uso

disciplinas del campo de las humanidades y las ciencias sociales, pues su repertorio y su frecuencia de uso son demasiado bajos para esperar diferencias estadísticamente significativas.

comprende casi un tercio de los sustantivos presentes en los textos (29%), lo cual muestra la medida en que fue adoptado el lenguaje disciplinar por parte de los estudiantes.

La adopción de léxico especializado en los textos académicos es una importante habilidad componente de la competencia discursiva, que puede relacionarse con el éxito académico (Halliday y Martin, 1993; Nippold y Scott, 2010; Schleppegrell, 2001, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli *et al.*, 2012), lo cual se pudo constatar al relacionar la extensión y la frecuencia de uso de estos términos con la calificación otorgada a los textos como indicador de dominio de la competencia discursiva académica.

El análisis discriminante entre los grupos de textos mejor y peor evaluados reveló que, en efecto, la percepción de su calidad puede estar siendo influenciada por la presencia de terminología especializada, por el hecho de que esta pertenezca efectivamente al campo disciplinar que fue tema u objeto de la escritura y por la frecuencia en que se emplea ese tipo de léxico.

Podemos inferir que el léxico especializado parece ser accesible para estos escritores noveles quizá debido a que este tipo de palabras tiene referentes más precisos que, por ejemplo, los conceptos abstractos (Bello, 2016; Halliday y Martin, 1993). Aunque, por supuesto, la adopción de un vocabulario especializado no es la única habilidad favorecida por la escolarización, como queda claro gracias a investigaciones recientes de largo alcance en diversas lenguas y registros (Meneses *et al.*, 2017; Uccelli *et al.*, 2015a, 2015b, entre otros), sí abre una ventana a la exploración de posibilidades didácticas que la promuevan como parte no desdeñable de las competencias académicas.

El conjunto de los hallazgos demuestra que la tarea de escritura de un texto académico motivó, por parte de los estudiantes, la incorporación de un repertorio léxico claramente relacionado con categorías del análisis literario y del lenguaje, pero también con otros campos de las ciencias sociales que les ayudaron a desarrollar su discurso. Es notable que aunque la rúbrica empleada por los estudiantes para escribir los textos en su clase no hacía referencia explícita a la obligación de atraer terminología específicamente literaria ni las fuentes de donde debía tomarse ese vocabulario, estos jóvenes escritores adoptaron un repertorio terminológico disciplinar que se hizo presente en los textos, mostrando diferencias en la frecuencia con que lo utilizaron, y estas diferencias probaron tener impacto en la percepción de la calidad de los textos por parte de jueces expertos.

Estos resultados pueden ser de interés para el diseño de intervenciones didácticas, pues, como señala Ávila (1991):

El aprendizaje fuera del ambiente escolar es circunstancial y aleatorio. Frente a esto, la escuela debe ofrecer —por contraste— una enseñanza planificada y eficiente. Para hacerlo habría que partir de lo que ya sabe el alumno y proceder en consecuencia. La lingüística podría contribuir a ese conocimiento mediante la descripción del lenguaje de los estudiantes, y más específicamente, del léxico. (p. 626)

Finalmente, queda claro que la situacionalidad de los géneros académicos, su carácter adaptativo a las exigencias lingüísticas y discursivas planteadas por la escolaridad, se deja ver en uno de sus rasgos más evidentes, que es la influencia del lenguaje disciplinar, aunque otras características del léxico pueden ser analizadas desde distintas perspectivas como expresión de la competencia discursiva académica de los jóvenes escolarizados, en tanto que estos responden a situaciones escolares específicas cuyo *input* verbal utilizan para exponer ideas complejas de carácter abstracto.

Referencias

- Alotaibi, H. (2014). The role of lexical cohesion in writing quality. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), 261-269. doi. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v4n1p.261>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies] (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México. Desempeño en el EXHALING 2011*. México: autor.
- Ávila, R. (1991). Densidad léxica y adquisición del vocabulario: niños y adultos. En C. Hernández, G. de Granada, C. Hoyos, V. Fernández, D. Dietrick y Y. Carballera (coords.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El español de América* (pp. 621-630). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Bailey, A. (2007). *The language demands of school: Putting academic english to the test*. New Haven: Yale University Press.
- Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalizations in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies*, 16(2), 1-23. doi. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes/2016/2/262921>. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/262921>

- Berko, J., y Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. México: Pearson.
- Berman, R. A., y Nir, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality. Global versus local? En V. Evans y S. Pourcel (eds.), *New directions in cognitive linguistics* (pp. 421-440). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R., y Nir, B. (2010). The lexicon in writing-speech differentiation: Developmental perspectives. *Written Language & Literacy*, 13(2), 183-205. doi. <https://doi.org/10.1075/wll.13.2.01ber>
- Betancourt, M. (2008). *Literatura comparada clásica*. México: McGraw Hill.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bolívar, A., y Beke, R. (2014). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A., y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (ed.), *The Routledge handbook of hispanic applied linguistics* (pp. 459-475). Nueva York: Routledge.
- Cademártori, Y., Parodi, G., y Venegas, R. (2006). El discurso escrito y especializado: caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnicos. *Literatura y Lingüística*, 17, 243-265. doi. <https://doi.org/1010.4067/S0716-58112006000100015>
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2015). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2015. EXANI-II Diagnóstico: módulo Básico. Lenguaje escrito. Zona Centro-Occidente*. México: autor.
- Chafe, W., y Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz y F. J. Samuels (eds.), *Comprehending oral and written language*. Nueva York: Academic Press.
- Cisneros, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M., y Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Crossley, S. A., Salisbury, T., McNamara, D. S., y Jarvis, S. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243-263. doi. doi.org/10.1177/0265532211419331.
- Enríquez-Ovando, A., y Sánchez-Gómez, E. (coords.). (2017). *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., y Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273. Recuperado de http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3803_1
- Garrido, M. (2017). *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales (Detli)*. Madrid: Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (ILLA), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Union Académique Internationale.
- Godínez, M., y Alarcón, L. (marzo de 2016). *Rasgos discursivos de la competencia literaria. Estudio exploratorio*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, San José de Costa Rica.
- Halliday, M. A. K., y Martin, J. (1993). *Writing science*. Londres: The Falmer Press.
- Hess Zimmermann, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127. doi. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8316>
- Hyland, K. (2002). Genre, language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135. doi. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>
- Koo, T. K., y Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 1(2), 155-163. doi. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- McNamara, D. S., Crossley, S., y McCarthy, P. (2009). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. doi. <https://doi.org/10.1177/0741088309351547>
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., y Louwerse, M. (2004). World knowledge driving young reader's comprehension difficulties. En *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Sciences (ICLS 04)*. International Society of the Learning Sciences (pp. 326-333).
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., y Figueroa, J. (2017). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual spanish-speaker readers: Evidence from chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 1-25. doi. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax and semantics. *Topics on Language Disorders*, 20(2), 15-28. doi. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020020-00004>
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development. School-age children, adolescents and young adults* (3.ª ed.). Austin: Pro-Ed.

- Nippold, M. A. (2010). Explaining complex matters: How knowledge of a domain drives language. En M. A. Nippold y C. M. Scott (eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (pp. 41-61). Nueva York: Taylor and Francis.
- Nippold, M. A., y Scott, C. M. (eds.). (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Perry, K. (2012). What is literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008156>
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459. doi. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. (2009). Language in academic subject areas and classroom instruction: What is academic language and how can we teach it. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. doi. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Scott, C. M. (2010). Assessing expository texts produced by school-age children and adolescents. En M. A. Nippold y C. M. Scott (eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (pp. 191-214). Nueva York: Taylor and Francis.
- Shrout, P. E., y Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. Recuperado de https://www.aliquote.org/cours/2012_biomed/biblio/Shrout1979.pdf
- Snow, C., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snyder, L., y Caccamise, D. (2010). Comprehension processes for expository text: Building meaning and making sense. En M. A. Nippold y C. M. Scott (eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (pp. 13-39). Nueva York: Taylor and Francis.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Phillips Galloway, E., Meneses, A., y Sanchez, E. (2015a). Core Academic Language Skills (CALs): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in per-adolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, (5), 1075-1107. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006X>

- Uccelli, P., Barr, C., Phillips Galloway, E., y Meneses, A. (2015b). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3). doi. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uccelli, P., Dobbs, C., y Scott, J. (2012). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. doi. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco: Jossey-Bass, International Reading Association (IRA).