



Literacidades escolares y académicas:
actores y espacios educativos

Antología de trabajos

Literacidades escolares y académicas:
actores y espacios educativos

Antología de trabajos

**Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón, Verónica Macías Andere
y Mara Edna Serrano Acuña (Coords.)**

Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD)

Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI)

Libros digitales de acceso libre

Fundación Sm México

Consejo Puebla de Lectura, A.C.

Puebla, México

Agosto, 2020

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos.

Antología de trabajos

Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón, Verónica Macías Andere y Mara Edna Serrano Acuña
(Coords.)

FUNDACIÓN SM DE EDICIONES MÉXICO, A.C.
INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO IDEA

Directora
Cecilia Espinosa Bonilla

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.

Presidente
Daniel Ramos García

Autores por orden alfabético

Luz Eugenia Aguilar
Luisa Josefina Alarcón Neve
María Edith Araoz Robles
Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Armando Ávila-Carreto
Armando Balcázar Orozco
Elba Edith Bañuelos Ramírez
Carlos Barriga Zegarra
Germán Abraham Becerra Romero
Lilia Lizbeth Camberos Gutiérrez
Karla Michelle Canett Castro
Ivonne Valencia Chaves
Claret Aurelia Cuba Raime
Omar Davison
María Constanza Errázuriz

Jesús Ferral Sánchez
Laura Emilia Fierro López
Gilberto Fregoso
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez
Martha Lucía Garzón Osorio
Eva Margarita Godínez López
Klency González Hernández
Sandra Guerrero Martínez
Héctor Octavio Guido Torres
Luz Stella Henao García
Adriana María Hernández Sandoval
Denise Hernández y Hernández
César Junca Rodríguez
Karla Lombardi González

María Paulet López Flores
Rocío López González
Alexandra Martínez Alzate
Lilia Martínez Lobatos
Marleys Patricia Meléndez Moré
María Teresa Orozco López
Sara Berenice Orozco López
Jorge Ramírez Condado
Belem Reséndiz Núñez
Itzel Rodríguez Villalobos
Lilian Salado Rodríguez
Tatiana Salazar Marín
Juan Carlos Silas Casillas
Lucrecia Agustina Sotelo
Ana Bertha de la Vara Estrada

SERIE LENGUAJE,
EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

Coordinadora
Alma Carrasco Altamirano

Editora
Verónica Macías Andere
Diseño Editorial e Imagen
José Mariano Amador Cabrera
Coordinación de diagramación
Mara Edna Serrano Acuña
Jesús Eladio Barrientos Mora
Formación
Kathya Itzel Barba Torres

Comité Académico LEI

- Úrsula Zurita Rivera
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.
 - Virginia Zavala
Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú
 - Alicia Tecuanhuey Sandoval
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
 - Inés Miret
Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas. España
 - María Beatriz Medina
Banco del Libro. Venezuela
 - Guadalupe López-Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California. México
 - Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra. España
 - Claudia Albarrán Ampudia
Instituto Tecnológico Autónomo de México. México
- Dictaminadores académicos de la obra**
Daniel Ramos García
María Fernanda Varela Moroni

Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes, quienes han financiado su edición. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos. Primera edición, México, 2020. D.R. © Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D.F. Tel. +52 (55) 1087-8400. www.fundacion-sm.org.mx. ISBN de la obra: en trámite.

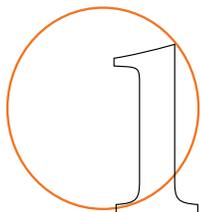
Esta obra forma parte de la Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). ISBN de la serie LEI: 978-607-8053-14-8. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

Dirección de Fundación SM México: Cecilia Espinosa Bonilla. Edición: Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón y Verónica Macías Andere; Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: Mara Edna Serrano Acuña.

La marca IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V.

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos.

Antología de trabajos



Eje I. Trayectorias y enculturación

1. Cartografías de prácticas de aprendizaje

Lucrecia Agustina Sotelo

14

16

Eje II. Literacidad e inclusión educativa y social

2. Un tapiz de múltiples hilos de colores. Ejercicios de literacidad académica del *semillero Diálogos de Pulgarcita, reflexiones educativas en tiempos de reinvencción*

*Ivonne Valencia Chaves
Alexandra Martínez Alzate
César Junca Rodríguez*

28

30



3. El papel del facilitador/mediador en el desarrollo de la literacidad académica: El trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados (indígenas)

*Juan Carlos Silas Casillas
Karla Lombardi González*

42

4. Retos y oportunidades en la formación Posgradual de maestros indígenas para la enseñanza del lenguaje. Caso La Guajira

*Martha Lucía Garzón Osorio
Tatiana Salazar Marín
Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Luz Stella Henao García*

56



Eje III. Alfabetización informacional/digital

5. ¿Alfabetización o literacidad digital? Breve recorrido histórico conceptual

*Denise Hernández y Hernández
Lilian Salado Rodríguez
Rocío López González*

68

70



Eje IV. Literacidad y alfabetización académica

6. Percepción de estudiantes universitarios sobre sus habilidades de comprensión lectora

*María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez
Ana Bertha de la Vara Estrada
María Edith Araoz Robles*

82

84

7. Hábitos de lectura de los alumnos de ciencias sociales y administrativas de la UATx

Armando Ávila-Carreto

96

8. Sustantivos abstractos y nominalizaciones en la escritura escolar de estudiantes de bachillerato

*Eva Margarita Godínez López
Luisa Josefina Alarcón Neve*

108

9. Índice de riqueza léxico-semántica en textos narrativos de estudiantes universitarios alteños

*Gilberto Fregoso Peralta
Luz Eugenia Aguilar González*

122

10. Representaciones sociales de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana- I con respecto de la alfabetización disciplinar

Adriana María Hernández Sandoval

136



Eje V. Literacidad en lenguas adicionales a la materna

11. Reflexividad sociolingüística como punto de inflexión en la enseñanza de la gramática española en contextos plurilingües.

Germán Abraham Becerra Romero

150

152

12. Las narrativas como artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios.

*Karla Lombardi González
Juan Carlos Silas Casillas*

164



Eje VI. Estudios sobre discursos culturales y didáctica de la literatura

13. Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y contribución identitaria

Marleys Patricia Meléndez Moré

178

180

8. Sustantivos abstractos y nominalizaciones en la escritura escolar de estudiantes de bachillerato

*Eva Margarita Godínez
López
Luisa Josefina Alarcón
Neve*

Palabras clave

Discurso, escritura, evaluación de textos, educación media superior.

Resumen

La escritura académica es problemática para los estudiantes de bachillerato porque no han tenido suficientes oportunidades para familiarizarse con las características del discurso académico, o no han recibido una enseñanza formal al respecto. Este tipo de discurso es denso, complejo y abstracto en los niveles léxico, sintáctico y pragmático (Schleppegrell, 2001, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli, Dobbs y Scott, 2012); dentro de esa complejidad, se han resaltado la función cohesiva, metadiscursiva y encapsuladora de los sustantivos (Halliday y Martin, 1993; Jang y Hyland, 2016; López, 2011, 2013, 2015). El presente trabajo enfoca estos recursos lingüísticos como indicadores de calidad de la escritura estudiantil, la cual generalmente es objeto de evaluación y cuyo adecuado dominio puede favorecer el tránsito a la universidad. Para ello, se analizaron 60 textos producidos por estudiantes de un bachillerato del centro de México, calificados por jueces con base en una rúbrica de calidad de la escritura (McNamara, Crossley y McCarthy, 2009). Los sustantivos se categorizaron semánticamente y se analizó su contexto discursivo para describir los usos que les dan los estudiantes. El empleo de este tipo de sustantivos y las nominalizaciones revela una intención de los estudiantes de seguir las convenciones del discurso aca-



démico al incorporar significados abstractos en sus textos, distinguiéndolo de las interacciones cotidianas que les son más familiares; aunque la exploración cuantitativa reveló que lo hacen de manera diferente. Por ello, es necesario diseñar estrategias didácticas que pongan énfasis en la incorporación de léxico abstracto en el discurso escolar desde el bachillerato.

Introducción

El desarrollo del conocimiento que se genera en el ámbito escolar requiere que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje de nuevas maneras (Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008). Dado que el conocimiento disciplinar y los contenidos escolares están constituidos y presentados a través del lenguaje, para aprender una materia, los estudiantes deben leer textos que están organizados lingüísticamente por determinados propósitos comunicativos y que son producidos por miembros expertos de comunidades académicas. Además, deben aprender a escribir textos que se asemejan a esos “géneros expertos”, por medio de los cuales serán evaluados (Navarro y Revel, 2013).

En particular, la escritura en el ámbito escolar es problemática para los jóvenes que cursan el bachillerato porque no han tenido suficientes oportunidades para familiarizarse con las características del discurso académico, o ni siquiera han recibido una enseñanza formal al respecto. Los avances de investigación sobre este problema son considerables: se sabe que el discurso académico es denso, complejo y abstracto en los niveles léxico, sintáctico y pragmático (Bailey, 2007; Chafé y Danielewicz, 1987; Schleppegrell, 2001, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli, Dobbs y Scott, 2012); dentro de esa complejidad, se han resaltado funciones relevantes de los sustantivos en este tipo de discurso, entre ellas cohesiva, metadiscursiva, encapsuladora y constructora de significados disciplinares (Cademártori, Parodi y Venegas, 2007; Fang, Schleppegrell y Cox, 2006; Flowerdew, 2003; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1994; Halliday y Martin, 1993; Hess, 2013; Jiang y Hyland, 2016; López, 2013, 2015, 2018;

Ravid, 2006; Schmid, 1999; Zwiers, 2008).

En ese plano de los sustantivos, la nominalización es un rasgo omnipresente y particularizante del texto académico, a tal grado que puede llegar a ser establecido como un indicador de referencia para explicar, enseñar y aprender las prácticas lingüísticas de los aspirantes a investigadores (Bello, 2016; Fang et al., 2006; Halliday y Martin, 1983). Como mecanismo gramatical, la nominalización es la expresión en un sustantivo o una frase nominal de significados que serían típicamente expresados con un verbo, un adjetivo o una cláusula completa. Tanto los sustantivos abstractos como las nominalizaciones tienen un papel instrumental en la clasificación e interpretación del mundo por medio del lenguaje (Halliday y Martin, 2003; Zwiers, 2008), y al ser empleados en la construcción del discurso le conceden un nivel de complejidad. Estos recursos lingüísticos contribuyen tanto al empaquetamiento y a la densidad informativa de la cláusula, como a la cohesión referencial, por ello su dominio es muy importante (Fang et al., 2006).

En estudios previos se encontró que la densidad nominal de los textos producidos por los estudiantes de bachillerato es un aspecto influyente en la forma en que son evaluados por jueces expertos (Godínez y Alarcón, 2019c), lo mismo que la presencia de sustantivos abstractos (Godínez y Alarcón, 2019b) y de léxico especializado (Godínez y Alarcón, 2019a).

Con base en ello, el presente trabajo tiene como objetivo profundizar en esos hallazgos para determinar si el empleo de ciertas clases de sustantivos abstractos se relaciona con un nivel de dominio de la escritura académica, tal como es percibido por jueces encargados de evaluar la calidad de los textos. Asimismo, se propone categorizar los usos que dan los estudiantes de bachillerato a estas clases de sustantivos en la construcción de sus textos, mediante el análisis de su contexto discursivo. Las preguntas que se plantean son: ¿La frecuencia con que se usan las clases de sustantivos abstractos ubican de manera diferente a los textos en los niveles *alto* o *bajo* de calificación? ¿Qué tipo de referentes expresan los sustantivos abstractos empleados por los estudiantes en la construcción de sus textos? Para contestarlas se hicieron dos aproximaciones a la escritura de los jóvenes: una cuantitativa y una cualitativa.

Como categoría funcional y desde una perspectiva semántica, los sustantivos concretos etiquetan, categorizan, destacan, recortan y ponen en perspectiva referentes de la realidad extralingüística a los cuales la conciencia puede imaginar e individualizar, por lo cual pueden atribuirse a una clase de

entes, un individuo, un grupo o un rol. En contraparte, los sustantivos abstractos ayudan al hablante a construir sus referentes al asignarles un nombre, los concretizan y objetivan como si fueran entidades existentes, para así poder operar con esas realidades mentales complejas al condensarlas en una forma nominal (Lyons, 1977; Schmid, 1999). Este criterio básico permite separar entre sustantivos abstractos *estricto sensu* y otros sustantivos que, aunque también hacen un recorte del flujo de la experiencia, pueden remitir a realidades concretas, fácilmente imaginables por estar sujetas al espacio y al tiempo. Permite también poner entre paréntesis cualquier criterio morfológico en la clasificación, dando por sentada la posibilidad de que se incluyan nominalizaciones entre los sustantivos abstractos, como lo ratifica la teoría sobre el discurso académico (Cademártori et al., 2006; García, Hall y Marín, 2005; Marinkovich, 2007). La clasificación de los sustantivos abstractos en este trabajo se hizo bajo las caracterizaciones que se resumen y ejemplifican en la Tabla 1.

Tabla 1.
Caracterización semántica de los sustantivos abstractos empleada en esta investigación.

Categoría	Clases	Ejemplos
Sustantivos abstractos. Sustantivos que nombran entidades de segundo orden no individuados (Lyons, 1977); constructos perceptuales concretizados como eventos o resultados de acciones por medio de la partición intencionada de sucesos continuos que por naturaleza no poseen bordes o límites. También entidades de tercer orden, con referentes cargados conceptual e ideológicamente (Schmid, 1999).	Eventos del mundo físico y estados de cosas. Refieren procesos, actividades y sus resultados; cualidades y estados de cosas perceptibles y localizados en el tiempo, de los cuales se dice que ocurren o suceden.	<i>lucha, adversidad, apogeo, ascenso, movimiento, control, localización, proceso, facilidad, ebriedad, conflicto</i>
	Procesos del mundo mental y estados afectivos. Sustantivos que refieren procesos mentales y estados anímicos de carácter subjetivo.	<i>clasificación, comprensión, intención, motivación, desencanto, sensación, orgullo, desesperación, enojo, coraje, decepción, preocupación</i>
	Constructos teóricos y conceptos. Proposiciones e ideas que no están sujetas al espacio y al tiempo; relaciones abstractas o ideas que son comunes en las ciencias.	<i>valor, verdad, muerte, vida, ser, existencia, existencialismo, marxismo</i>
	Encapsuladores (shell nouns). Expresiones lingüísticas que requieren una realización léxica en el contexto lingüístico y situacional. Tienen funciones anafóricas y complementantes.	<i>asunto, problema, dato, caso, hecho, situación</i>

Fuente: Adaptación con base en Lyons (1977) y Schmid (1999).

Con este marco de referencia, se planteó la hipótesis de que los textos mejor evaluados manifiestan un uso más amplio de los sustantivos abstractos respecto de los textos con calificaciones bajas, y que los estudiantes los emplean, incluyendo las nominalizaciones, para construir significados complejos relacionados con el contexto disciplinar de la materia en que cumplieron la tarea de escritura.

Desarrollo

Se analizó un corpus de 60 textos escritos por estudiantes del último semestre de bachillerato, 30 hombres y 30 mujeres, de 17 a 18 años, de una escuela privada del centro de México dirigida a un estrato socioeconómico medio y medio-alto. Fueron escritos en una clase de lengua y literatura bajo una pauta que requería estructurar el texto en introducción-desarrollo-conclusión y comparar dos obras literarias con base en ciertos elementos tomados del libro del curso; no había una extensión mínima, por lo que difieren en cantidad de palabras.

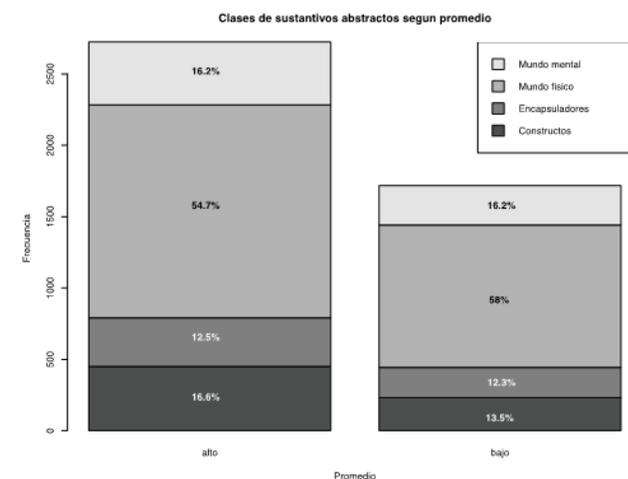
Los textos fueron calificados por cinco docentes de educación media superior que fungieron como jueces empleando una rúbrica de seis niveles adaptada de McNamara, Crossley y McCarthy (2009) y previamente pilotada. Se centra en valorar el texto por el dominio de la escritura académica, no por sus contenidos. El promedio las calificaciones se expresó categóricamente en dos niveles: *alto* y *bajo*, en los cuales fueron ubicados los textos. La confiabilidad de las puntuaciones se validó con una prueba estadística.

El procedimiento consistió en etiquetar sintácticamente la lista completa de sustantivos del corpus con Freeling (GIL, 2019) y extraer las líneas de concordancia con AntConc (Anthony, 2019). Para este análisis automatizado, los textos se sometieron a un proceso de normalización en el que se corrigió la ortografía, se eliminaron citas textuales y epígrafes, referencias y bibliografía, pero se conservaron los títulos. En las líneas de concordancia se analizó el contexto discursivo de cada sustantivo para clasificarlo según los criterios expuestos en la Tabla 1. Se obtuvieron frecuencias simples y proporciones de las clases de sustantivos en los textos agrupados por su calificación (alta o baja), y se graficó el resultado con ayuda del programa estadístico R (The R Project, 2019); luego se aplicó una prueba Chi cuadrado para verificar si el uso de las clases de sustantivos abstractos se relaciona con el nivel de calificación, y se corroboró con la prueba exacta de Fisher. Finalmente, se seleccionaron y describieron algunos ejemplos de uso, con atención al referente expresado en el contexto en que aparece el sustantivo, sin adentrarnos en su morfología.



Resultados y discusión

En total se analizaron 11,170 sustantivos en el corpus, de los cuales un 40% se caracterizó como abstractos. En cuanto a las clases de sustantivos abstractos, la clase más frecuente en ambos grupos es la de ‘eventos del mundo físico y estados de cosas’, muchos de los cuales son nominalizaciones de verbos o adjetivos (*diferente-diferencia, generar-generación, mover-movimiento, solo-soledad*). Las otras tres clases se usan diferentemente en los dos grupos de textos. En los mejor evaluados se usan tanto ‘constructos teóricos y conceptos’ (*sentido, ser, tiempo, realidad o valor*) como ‘procesos del mundo mental y estados afectivos’, muchos de ellos derivados de adjetivos (*indiferente-indiferencia, perseverar/perseverante-perseverancia, triste-tristeza*) o de verbos cognitivos (*pensar-pensamiento, comparar-comparación, reflexionar-reflexión*). Son menos frecuentes los ‘encapsuladores’ como *tema, caso, hecho, tipo o meta* en ambos grupos de textos, como se ve en la Figura 1.



En los textos mejor evaluados se usan más copiosamente las clases de sustantivos abstractos y el orden de prevalencia es

diferente a la de los textos de calificación baja, lo cual es notorio en el caso de los ‘constructos teóricos y conceptos’, que están en segundo sitio en los textos de nivel alto, pero en tercero en el otro grupo de textos.

Para verificar si este uso diferente de las clases de sustantivos en los textos determina un nivel *alto* o *bajo* de calificación, se corrió una prueba Chi cuadrado que demostró que la calificación sí es influida por la forma diferenciada en que se presenta cada clase de abstractos en los textos ($X^2=8.14$, $gl=1$, $p<0.05$, verificada con la prueba Fisher).

En cuanto a la manera en que los estudiantes utilizan este tipo de sustantivos para construir significados en sus textos, enseguida se muestran algunos ejemplos.

1) “(...) la *sociedad* no tiene un título de *propiedad* sobre las personas para decidir quién es apto para vivir o no, eso lo decidirá una *fuera* superior” (14M13).

2) “El viejo en el mar siente *dolores* físicos, pero también tiene *sentimientos* y *pensamientos* que no lo son, que evocan *alegrías*, *tristezas*, *esperanzas*, *lástima*” (14M11).

En (1) se tienen tres sustantivos abstractos de la clase ‘Eventos del mundo físico y estados de cosas’: *sociedad* refiere a un colectivo, *propiedad* a un estado, mientras que *fuera* es una cualidad. Todos los sustantivos del fragmento (2) son ‘Procesos del mundo mental y estados afectivos’, aunque *dolor* es una sensación física y *pensamiento* el resultado de un proceso mental, como *razonamiento* en el texto (3).

3) “Ambos autores aportaron *teorías* sobre el *razonamiento* humano en *condiciones* complejas, como lo es estar solo en altamar o frente a un tribunal” (14M16).

En (3) y en (4) se presentan ‘Constructos teóricos y conceptos’ como *teorías*, *sentido*, *honor*; ‘Eventos del mundo físico y estados de cosas’: *condiciones*, *acción*, *lucha*, y estados afectivos: *entrega* y *coraje*.

4) “(...) los *temas* principales que reflejaba en la mayoría de sus obras eran el *sentido del honor*, la *acción*, *lucha* y *entrega* de los personajes, *coraje*, entre muchos otros” (15M08).

En (4) y (5) se muestran ejemplos de encapsuladores cumpliendo dos de las principales funciones que se han documentado para esta clase de sustantivos abstractos en el español: primero, la recuperación de un elemento textual, bien sea que haya sido referido previamente (en cuyo caso se realiza una función cohesiva anafórica), o de manera pospuesta al encapsulador (en cuyo caso la función cohesiva es catafórica), y segundo, la categorización, recurso de carácter más metadiscursivo que sintáctico, pues otorga una etiqueta al segmento textual que refleja una cierta posición del enunciador ante su dicho (Francis, 1994; López, 2011).

5) [“La situación social de esa época no permitía a los escritores expresarse con libertad, la censura actuaba de forma despiadada y radical, así que recurrían a otro tipo de métodos literarios para expresar su posición, contraria a lo que se vivía y su afán de cambiarlo. Camus fue uno de estos artistas que crispados con la *situación* decidió manifestarse discretamente a través de sus obras, en este *caso*, => a través de El Extranjero.] Este es un *dato* importante para comprender el significado dentro de esta obra” (15H30).

El sustantivo abstracto *temas* del ejemplo (4) encapsula, catafóricamente, todos los elementos que complementan al verbo en la cláusula nominal subrayada; mientras que el fragmento de (5) presenta tres casos de encapsulación: *situación*, que recupera la información de la cláusula que abre el párrafo; *caso*, que anuncia y categoriza el ejemplo que le sigue, y finalmente *dato*, el cual encapsula la totalidad de la información precedente y la categoriza para fines de la atención del lector. Estas funciones de los encapsuladores han sido documentadas de manera amplia (Borreguero, 2018; Díez, 2018; López, 2011, 2013, 2015, 2018; Schmid, 1997, 1999, 2000, 2018), por lo que en esta investigación se ejemplifican para un estudio posterior.



Conclusión

Los contrastes cuantitativos observados en este trabajo en el uso de los sustantivos abstractos en los textos de estudiantes de bachillerato permiten inferir diferencias cualitativas en el lenguaje empleado en los textos que merecen un estudio más detallado. El hecho de que los textos mejor evaluados en este corpus revelen un empleo más frecuente de esta clase de palabras apoya hallazgos previos respecto de la densidad nominal atribuida a la escritura académica (Godínez y Alarcón, 2019c), y por otra parte, el uso diferenciado de las clases de sustantivos abstractos posiblemente se relacione con lo observado por Halliday y Martin (1983) y Navarro y Revel (2013) respecto de la dificultad en la apropiación de nociones complejas y abstractas. Este dato se verificó en un trabajo anterior (Godínez y Alarcón, 2019b) y confirma, tanto la mayor abstracción conceptual asociada a esta clase de sustantivos (García et al., 2004), como la valoración positiva que tiene su manejo en el ámbito académico (Bello, 2016).

La opción de emplear recursos como la nominalización para empaquetar conceptos en la escritura escolar revela, por parte de los estudiantes, una intención de adscribir su texto a las convenciones del discurso académico, distinguiéndolo de los usos lingüísticos de las interacciones cotidianas que son más familiares para ellos (Fang et al., 2006; Schleppegrell, 2004). En los ejemplos presentados es claro el intento de los estudiantes de incorporar significados disciplinares en sus textos, aunque la exploración cuantitativa reveló que lo hacen de manera diferente. Por ello, es necesario diseñar estrategias de didáctica de la escritura que pongan énfasis en la incorporación de léxico abstracto en el discurso propio, pues este puede ser uno de los accesos a la cultura y las prácticas académicas que faciliten el ingreso de los jóvenes a estudios superiores.



Referencias

- Anthony, L. (2019). *AntConc* [software en línea]. Disponible en <http://www.laurenceanthony.net/software.html>
- Bailey, A. L. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalization in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies*, 16(2), 1-23.
- Borreguero, M. (2018). Los encapsuladores anafóricos: una propuesta de clasificación. *Caplletra*, 64, 179-203. doi: 10.7203/Caplletra.64.11380
- Cademártori, Y., Parodi, G. y Venegas, R. (2007). El discurso escrito y especializado: Las nominalizaciones en manuales técnicos. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira* (pp. 79-96). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- 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.
- Díez, M. (2018). Abstract nouns as metadiscursive shells in academic discourse. *Caplletra*, 64, 153-178. doi: 10.7203/Caplletra.64.11372
- 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.
- Flowerdew, J. (2003). Signalling nouns in discourse. *English for Specific Purposes*, 22, 329-346.
- Flowerdew, J. y Forest, R. (2015). *Signalling nouns in English. A corpus-based discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Francis, G. (1994). Labelling discourse. En M. Coulthard (Coord.). *Advances in Written Text Analysis* (pp. 83-101). Londres: Routledge.
- García, M. M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista signos*, 38(57), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>
- GIL (2019). *Freeling vía web* [software en línea]. México: UNAM-Grupo de Ingeniería Lingüística. Disponible en: <http://www.corpus.unam.mx/servicio-freeling/>
- Godínez, E. M. y Alarcón, L. J. (2019a, en prensa). El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura. En Ch. Bazerman (Comp.) *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Writing Across the Curriculum Clearinghouse.
- Godínez, E. M. y Alarcón, L. J. (2019b, inédito). *El papel de los sustantivos abstractos en la construcción y evaluación de textos académicos*. Ponencia presentada en el 4º. Congreso Internacional Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Monterrey, N. L., Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 12, 13 y 14 de junio.
- Godínez, E. M. y Alarcón, L. J. (2019c, en revisión). *Predictores léxicos de dominio de la escritura académica*. Artículo entregado para publicación.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. (1993). *Writing Science*. Londres: The Falmer Press.
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología* 27 (115), 113-127. Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.
- Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evacuativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En G. Parodi y G. Burdiles (Eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Santiago de Chile: Ariel.
- Jiang, F. y Hyland, K. (2016). Nouns and Academic Interactions: A Neglected Feature of Metadiscourse. *Applied Linguistics*, 23, 1-25.

- López, A. (2011). *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Filología.
- López, A. (2013). Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 27, 167-197.
- López, A. (2015). *Etiquetas discursivas, hiperónimos y encapsuladores: una propuesta de clasificación de las relaciones de cohesión referencial*. *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 31(2), 435-462.
- López, A. (2018). La encapsulación nominal en el discurso académico-científico oral y escrito: patrones de aparición. *Caplletra*, 64, 129-152. doi: 10.7203/Caplletra.64.11369
- Lyons, J. (1977). *Semantics*, vol. 2. Nueva York: Cambridge University Press.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A. y McCarthy, P. M. (2009). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86.
- Marinkovich, J. (2007). La nominalización como un recurso de cohesión léxica en los manuales de la formación técnico-profesional. En Parodi, G. (ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira* (pp. 97-113). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmid, H.-J. (1997). Constant and ephemeral hypostatization: *Thing, Problem* and other “shell nouns”. En B. Caron (Ed.). *Proceedings of the 16th. International Congress of Linguists*. París: Elsevier.
- Schmid, H.-J. (1999). Towards a functional-cognitive lexicology of nouns. En W. Falkner y H.-J. Schmid (Eds.). *Words, lexemes, concepts, approaches to the lexicon: Studies in honour of Leonhard Lipka* (pp. 213-226). Tübinga: G. Narr.
- Schmid, H.-J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schmid, H.-J. (2018). Shell nouns in english. A personal roundup. *Caplletra*, 64, 109-128. doi: 10.7203/Caplletra.64.11368
- Snow, C. E., 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.
- The R Project for Statistical Computing (2019). R [software en línea]. Disponible en <https://r-project.org>
- Uccelli, P., Dobbs, C. L. y Scott, J. (2012). Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. *Written Communication*, 30(1), 36-62.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/IRA.