



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LA CONSTRUCCIÓN INICIAL DE CAMPOS ESPECIALIZADOS:

Una aproximación interestratal del lenguaje disciplinar en respuestas a preguntas
abiertas de estudiantes universitarios de primer año de Ciencias Sociales y Humanidades

por

BASTHIAN MARTÍN MEDINA CAMPOS

Tesis presentada en la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado académico de magíster en Letras mención Lingüística

Profesora guía: Beatriz Quiroz Olivares

Profesora informante: Teresa Oteíza Silva

Enero, 2020

Santiago, Chile

©2020, Basthian Martín Medina Campos

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita la investigación y su autor.

FACULTAD DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LA CONSTRUCCIÓN INICIAL DE CAMPOS ESPECIALIZADOS:

Una aproximación interestratal del lenguaje disciplinar en respuestas a preguntas
abiertas de estudiantes universitarios de primer año de Ciencias Sociales y Humanidades

por

BASTHIAN MARTÍN MEDINA CAMPOS

Tribunal de tesis:

Profesora guía, Dra. Beatriz Quiroz Olivares

Profesora informante, Dra. Teresa Oteíza Silva

“Los estudiantes no consiguieron su piscina, pero sí tuvieron un impacto, porque su control [del lenguaje] les dio la oportunidad de participar [en su comunidad]”.

Rose y Martin, 2012, p. 70, trad. propia

AGRADECIMIENTOS

Desde que empecé este trabajo, estuve pensando en que escribiría en los agradecimientos. Luego de escribir toda esta tesis llena de palabras abstractas, me parece increíble lo complejo que es poner en palabras la enorme gratitud que siento por todos/as los/as aquí mencionados/as.

En primer lugar, quiero expresar la mayor de las gratitudes tanto a mi profesora guía, Beatriz Quiroz, como a la profesora Margarita Vidal. Esta tesis ha sido posible por la confianza que han puesto en mí. Gracias a ambas comprendí la importancia del trabajo sistemático, nuestro rol como lingüistas en la redistribución del lenguaje y que siempre hay espacio para beber mojitos con los/as amigos/as. Dicho todo esto, muchísimas gracias a ambas, por creer en mí.

En segundo lugar, quiero agradecer a los/as diferentes académicos/as que han contribuido en esta investigación. Gracias a Dra. Jing Hao por su constante apoyo y su guía teórica para poder adentrarme en la complejidad del lenguaje disciplinar. Agradecer, también, al Dr. Yaegan Doran y al Dr. J.R. Martin, por su orientación en esta primera aproximación hacia el campo. Finalmente, a pesar de no ser académicos, agradecer a todos/as los/as estudiantes de Sociología y Estudios Literarios que aportaron al desarrollo de esta investigación con el importante aporte de sus producciones textuales. Sin su aporte, nada de esto sería posible.

Por último, le agradezco y le dedico parte de esta tesis a dos personas y un gato. Por una parte, a mi mamá. Muchas gracias por apoyarme en todo este viaje desde el primer momento. El cariño que le he puesto a este trabajo es un reflejo del amor que me has dado toda tu vida. Por otra parte, a Cristóbal y a mi gato, Beto. A pesar de entender la mitad de lo que estudio, hago y hablo, han estado siempre ahí para darme las fuerzas para terminar todo este trabajo. A todos/as, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	1
2. Marco conceptual.....	6
2.1. Introducción.....	6
2.2. Disciplinas y lenguaje.....	6
2.2.1. Una definición sobre lenguaje disciplinar	7
2.2.2. La socialización de los campos disciplinares a través del lenguaje especializado.....	9
2.2.2.1. Del sentido común al conocimiento especializado.....	9
2.2.2.2. El ingreso a las comunidades especializadas a través del lenguaje	13
2.2.2.3. Respuestas a preguntas abiertas.....	16
2.2.3. La construcción de las disciplinas a través del lenguaje.....	19
2.2.4. Una síntesis sobre las disciplinas y lenguaje especializado.....	22
2.2. Lingüística Sistémico Funcional.....	23
2.2.1. Teoría y descripción.....	23
2.2.1.1. Campo.....	24
2.2.1.2. Sistemas semántico-discursivos.....	32
2.2.1.2.1. ENTIDADES y DIMENSIONES	37
2.2.1.2.2. FIGURAS	39
2.2.1.2.3. CONEXIÓN.....	44
2.2.1.2.4. Recursos semántico-discursivos adicionales: PERIODICIDAD y VALORACIÓN	48
2.2.2. Síntesis del apartado	50
3. Metodología.....	52
3.1. Corpus.....	52
3.2. Unidades y categorías de análisis	55

4.	Resultados.....	60
4.1.	La construcción del campo disciplinar	60
4.1.1.	Las entidades y su organización en figuras	60
4.1.1.1.	Entidades.....	61
4.1.1.2.	La relación de entidades en figuras.....	74
4.1.1.2.1.	Co-elaboración de entidades en figuras de estado elaborado	74
4.1.1.2.2.	Extensión de entidades en figuras de estado extendido	81
4.1.1.2.3.	Composición y clasificación en Sociología y Literatura	87
4.1.1.3.	Síntesis: la organización de los ítemes en Sociología y Literatura.....	93
4.1.2.	El despliegue de entidades en figuras	96
4.1.2.1.	Conexión entre figuras.....	97
4.1.2.2.	Conexión externa entre figuras	99
4.1.2.3.	Conexión interna entre figuras.....	109
4.1.2.4.	La construcción de actividades en Sociología y Literatura	117
4.1.3.	Ser y saber: campos de indagación y exploración	123
5.	Conclusiones.....	127
5.1	Principales hallazgos y contribuciones	127
5.2	Proyecciones y futuras direcciones.....	136
5.3	Síntesis.....	138
6.	Bibliografía	139

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2-1 Ejemplo de rasgos del campo desde una perspectiva dinámica	34
Tabla 2-2 Realización de una secuencia a través de un complejo clausular (adaptado de Hao, 2018b)	34
Tabla 2-3 Ejemplo de opciones de entidades.....	38
Tabla 2-4 Estructura orbital de las figuras de estado en español de Chile (adaptado de Quiroz, 2018).....	41
Tabla 2-5 Estructura orbital de las figuras de ocurrencia en español de Chile (adaptado de Quiroz, 2018).....	42
Tabla 2-6 Ejemplos de recursos de conexión entre figuras	45
Tabla 2-7 Secuencia de figuras conectadas causal y externamente (adaptado de Hao, 2018b).....	46
Tabla 2-8 Convención de presentación de conexión	47
Tabla 3-1 Codificación de los textos y figuras del corpus.....	53
Tabla 3-2 Síntesis descriptiva del corpus de estudio	54
Tabla 3-3 Desempaquetamiento de figuras en tablas de análisis.....	55
Tabla 3-4 Codificación de los textos y figuras del corpus.....	56
Tabla 3-5 Tabla de análisis de aumentaciones.....	56
Tabla 3-6 Análisis de figuras de estado	56
Tabla 3-7 Análisis de figuras de ocurrencia	57
Tabla 3-8 Identificación de secuencias (S) en un texto de Sociología	58
Tabla 3-9 Tabla de análisis de secuencias	59
Tabla 3-10 Codificación de los textos y secuencias del corpus.....	59
Tabla 4-1 Opciones e instancias de entidades en Sociología y Literatura.....	73
Tabla 4-2 Relación entre la misma clase de entidad en la figura en Sociología y Literatura	75
Tabla 4-3 Relación entre clases diferentes de entidades en la figura en Sociología y Literatura.....	76

Tabla 4-4 Elaborado particular y Elaborador general en la figura de estado elaborado relacionando hiperonímicamente las entidades	78
Tabla 4-5 Elaborado particular y Elaborador general en la figura de estado elaborado relacionando meronímicamente las entidades	78
Tabla 4-6 Relaciones de composición en la estructura univariada del grupo.....	79
Tabla 4-7 Relación de posesión en δ con respecto al resto del grupo	79
Tabla 4-8 Elaboración prospectiva de las relaciones de composición en una figura de estado elaborado	80
Tabla 4-9 Configuraciones de elementos en las figuras de estado extendido en Sociología y Literatura.....	82
Tabla 4-10 Estructura de la figura SOC1A.19c en la figura de estado extendido.....	82
Tabla 4-11 Atribución de <i>coherencia</i> desde perspectivas diferentes	83
Tabla 4-12 Relación entre entidades y cualidades en la figura de estado extendido.....	84
Tabla 4-13 Relación de descripción en figuras de estado extendido en Sociología y Literatura.....	86
Tabla 4-14 Recursos para la construcción de taxonomías en Sociología y Literatura	95
Tabla 4-15 Secuenciación de figuras conectadas externamente con instancia de conexión [propósito] en Sociología.....	103
Tabla 4-16 Figuras de dominio/observado conectadas externa y causalmente	105
Tabla 4-17 Figuras de ocurrencia conectadas por condición y causa en Sociología.....	106
Tabla 4-18 Síntesis de secuencias conectadas externamente.....	108
Tabla 4-19 Figuras de estado y ocurrencia conectadas interna y externamente	113
Tabla 4-20 Secuencia conectada interna y causalmente en Literatura	114
Tabla 4-21 Actividades de razonamiento y sus configuraciones semántico-discursivas	117
Tabla 4-22 Características del campo de [exploración].....	124
Tabla 4-23 Características del campo de [exploración].....	125
Tabla 5-1 Principales recursos para la construcción del campo desde una perspectiva estática	128

Tabla 5-2 Principales recursos para la construcción del campo desde una perspectiva
dinámica..... 129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2-1 A la izquierda, representación de los discursos horizontales, donde el conocimiento de cada comunidad (triángulos) se encuentra discontinuo y no integrado. A la derecha, representación de los discursos verticales, donde el conocimiento de una comunidad es integrado en una estructura jerárquica	11
Figura 2-2 Campos del dispositivo pedagógico (adaptado de Vidal Lizama, 2014, p. 47)	12
Figura 2-3 Relación entre variables de registro y lenguaje	25
Figura 2-4 Metafuncionalidad entre estratos del contexto y variables de registro	26
Figura 2-5 Taxonomías en el campo.....	27
Figura 2-6 Actividades en el campo	28
Figura 2-7 Red sistémica básica del campo (Doran & Martin, en prensa).....	29
Figura 2-8 Red sistémica del campo con opciones más delicadas (Doran & Martin, en prensa).....	30
Figura 2-9 Red sistémica del subsistema de PROPIEDAD (Doran & Martin, en prensa)...	30
Figura 2-10 Opciones del campo (Doran & Martin, en prensa)	31
Figura 2-11 Representación de taxonomías realizadas por figuras. En horizontal, taxonomía de composición. En vertical, taxonomía de clasificación.	35
Figura 2-12 Realización de cualidades (subrayado), parte de figuras de estado, en taxonomías en el campo.....	36
Figura 2-13 Estructura nuclear de la figura	39
Figura 2-14 Red sistémica de figuras en el estrato semántico-discursivo	42
Figura 2-15 Red sistémica de opciones de figuras en el estrato semántico-discursivo (adaptado de Quiroz, 2018)	44
Figura 2-16 Sistema de conexión (adaptado de Hao, 2015).....	47
Figura 4-1 Red sistémica de las opciones de [fuente]	63
Figura 4-2 Red sistémica de las opciones de [objeto]	66
Figura 4-3 Red sistémica de las opciones de [entidad actividad]	69

Figura 4-4 Red sistémica de [circunscripción] en Sociología y Literatura.....	71
Figura 4-5 Sistema de ENTIDAD en Sociología y Literatura	71
Figura 4-6 Gradualidad de la entidad <i>coerción</i> en momentos en el texto a través de la cualidad <i>externa e interna</i>	84
Figura 4-7 Taxonomía de ítemes realizados por entidades [objeto]. A la izquierda, taxonomía de Sociología. A la derecha, taxonomía de Literatura	88
Figura 4-8 Taxonomía de composición de las entidades [entidad actividad] en Sociología	88
Figura 4-9 Taxonomía de ítemes realizados por entidades [gente: teórica]. A la izquierda, taxonomía de Sociología. A la derecha, taxonomía de Literatura.	89
Figura 4-10 Taxonomías de composición construidas por medio de figuras de [estado extendido] y circunscripción en Sociología y Literatura	89
Figura 4-11 Taxonomías de clasificación en Sociología y Literatura	90
Figura 4-12 Taxonomías de clasificación difusa en Sociología y Literatura	91
Figura 4-13 Taxonomía de composición en Sociología	92
Figura 4-14 Taxonomía de composición en Literatura.....	92
Figura 4-15 Red preliminar de relaciones en el campo en Sociología y Literatura.....	95
Figura 4-16 Secuencia de figuras conectadas externamente (subrayado)	99
Figura 4-17 Relación entre figuras realizada por el estudiante	101
Figura 4-18 Secuencia condicional en Sociología.....	107
Figura 4-19 Externalización de la conexión interna por la posición explícita.....	111
Figura 4-20 Externalización de conexiones internas en la estructura de la argumentación	112
Figura 4-21 Explicitación de la secuencia lógica en [LIT2A.20a-b].....	115
Figura 4-22 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (1)	118
Figura 4-23 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (2)	119

Figura 4-24 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (3)	119
Figura 4-25 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (4)	120
Figura 4-26 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (5)	121
Figura 4-27 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (6)	122
Figura 4-28 Red sistémica de actividades de implicación en Sociología y Literatura ..	123
Figura 4-29 Tipos de campos en Sociología y Literatura	125
Figura 5-1 Principales focos de interés de Sociología y Literatura, respectivamente, a partir de diferentes tipos de entidades.....	130
Figura 5-2 Carácter difuso de la composición del ítem <i>tema</i> en Literatura.....	130
Figura 5-3 Actividad de razonamiento en Literatura.....	131
Figura 5-4 Actividad de reconocimiento en Sociología	132
Figura 5-5 Reproducción del principio metafuncional en el estudio de las disciplinas	134
Figura 5-6 Variación entre tipos de lenguaje en disciplinas	136

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general Caracterizar, desde un punto de vista semántico-discursivo, la construcción del campo de la Literatura y Sociología en respuestas a pregunta abiertas producidas por estudiantes universitarios de primer año desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF)¹. Para esto, se describen los tipos de entidades, figuras y secuencias (Hao, 2015, 2018; Quiroz, 2018) que configuran el campo de ambas disciplinas. Desde esta perspectiva, la construcción del campo disciplinar es observada a través de su expresión en el estrato semántico-discursivo ideacional.

El trabajo es un estudio cualitativo con el texto como unidad mínima de análisis. El corpus de análisis consiste en 12 respuestas a preguntas abiertas de alto logro (> 80% de logro) producidas por estudiantes de primer semestre de las carreras de Sociología y Literatura. Para cada disciplina, se estudiaron seis respuestas que responden a dos consignas diferentes. Los textos producidos por estos estudiantes corresponden a evaluaciones parciales de mitad de semestre con realización en aula. A partir de un análisis trinocular, la construcción del campo en estos textos es estudiada desde los sistemas de ENTIDAD, FIGURAS y CONEXIÓN (Hao, 2015, en prensa).

El estudio de estos textos expone la necesidad de estudiar el campo a partir de su realización semántico-discursiva. En primer lugar, se destaca la proyección del principio metafuncional, en tanto las diferencias entre los campos se evidencia progresivamente a medida que se asciende en la escala de rango y la jerarquía de estratificación. En segundo lugar, las entidades poseen un rol crucial en el estudio del campo, en tanto contribuye a la diferenciación tanto de figuras como secuencias. Finalmente, se propone una metodología sistemática para el estudio del campo a través del análisis secuencial de las entidades, seguido de las figuras y finalizando en las secuencias.

Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional, campo, semántica del discurso ideacional, Sociología, Estudios Literarios

¹ Esta tesis ha contado con el apoyo de CONICYT por medio del proyecto FONDECYT N° 11170674

1. Introducción

Las disciplinas representan un aspecto clave en los sistemas educativos occidentales. Tal como expone Rose (1997), ya desde la educación secundaria inicial, el sistema educativo integra asignaturas propias de áreas disciplinares de las Ciencias Naturales (p. ej. Matemáticas, Biología, Física), las Artes (p. ej. Artes plásticas, Música, Teatro) y las Ciencias Sociales y Humanidades (p. ej. Lingüística, Historia) con el objetivo de integrar a los estudiantes progresivamente en los niveles terciarios.. Esta integración, no obstante, pasa por medio de la socialización de los estudiantes en prácticas y formas de organizar el mundo de manera especializada a través de un lenguaje propio de cada área (Doran, 2016; Eggins, Wignell, & Martin, 1993; Hao, 2015; Oteiza, 2009; Pavez, 2019; Wignell, Martin, & Eggins, 1993). En otras palabras, las disciplinas solo se transmiten a través del lenguaje, sino que son construidas a partir de un lenguaje propio y particular (Wignell et al., 1993): el lenguaje especializado o disciplinar.

El interés por las disciplinas, y sus tipos de lenguaje especializado, ha sido de interés para la lingüística funcional desde antes del nuevo milenio (véase Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1993; Martin & Veel, 1998). Múltiples trabajos han estado orientados a describir el funcionamiento y características propias de los campos disciplinares desde una perspectiva lingüística. No obstante, su foco ha estado mayormente en cómo es el lenguaje que construye estos campos más que en cómo este lenguaje construye las disciplinas. Así, dentro de los estudios del lenguaje en la universidad, es posible observar dos grandes grupos de investigaciones. Por una parte, el lenguaje disciplinar se ha abordado a partir de la socialización de los estudiantes a nuevas prácticas discursivas. Desde este punto de vista, los estudios se han enfocado en la formulación, desarrollo e implementación de metodologías de enseñanza del lenguaje disciplinar tanto en la escuela (Rose & Martin, 2012) como en la universidad (Moyano, 2017, 2018; Natale, 2013; Rose, Rose, Farrington, & Page, 2008). Por otra parte, los estudios se han enfocado en la caracterización de estas prácticas discursivas especializadas. Dentro de esta categoría, es posible observar una vasta variedad de estudios enfocados en la descripción de diferentes recursos lingüísticos especializados en múltiples disciplinas académicas (Doran, 2016; Eggins et al., 1993;

Halliday & Martin, 1993; Hao, 2015, 2018b; Martin & Veel, 1998; Wignell et al., 1993) y la caracterización de tipos de textos especializados producidos por estudiantes o expertos ya socializados en estas prácticas (Bruce, 2009a; Martín-Martín, 2003; Moyano, 2014; Parodi & Burdiles Fernández, 2015; Tapia Ladino & Burdiles Fernández, 2012).

No obstante, si bien estos estudios contribuyen al conocimiento que se tiene en torno al lenguaje especializado en general, pocos trabajos han abordado cómo se construyen los campos disciplinares a través de este tipo de lenguaje en los primeros años de formación universitaria. En primer lugar, gran parte de estos estudios han tendido a poner su foco en ciertos tipos de textos especializados como tesis de grado, ensayos argumentativos y artículos de investigación (Azuara & Camargo, 2015; Holmes, 1997; Hood, 2010b; Hyland, 1990). Desde esta perspectiva, otros tipos de textos, como las respuestas a preguntas abiertas o los reportes de laboratorio, muy comunes en la formación de pregrado, se han visto relegados por otros textos en el ámbito académico. En consecuencia, el estudio de diferentes construcciones del campo disciplinar se ha visto limitado por esta tendencia a observar ciertas clases de textos.

En segundo lugar, la investigación existente en torno a la construcción del campo se ha centrado de forma general en el lenguaje disciplinar producido por expertos o estudiantes de últimos años de formación (Bruce, 2009a; Farlora, 2015; Meza, 2015; Meza & Nascimiento, 2019; Moyano, 2014; Tapia Ladino & Burdiles Fernández, 2012). En consecuencia, la construcción del campo disciplinar por parte de estudiantes novatos ha sido un área poco abordada por estos estudios. Finalmente, los estudios han tendido a centrarse generalmente en la descripción aislada de rasgos lexicogramaticales del lenguaje especializado (Fang, 2004, 2006; Ignatieva, 2014b, 2014a; Ignatieva & Colombi, 2014). Desde esta perspectiva, estos estudios no permiten ver diferencias entre las diferentes disciplinas, en tanto su foco se sitúa en aspectos lexicogramaticales.

En síntesis, los estudios disponibles dan cuenta de que, si bien se conoce bastante sobre el lenguaje disciplinar en general en los niveles superiores de formación universitaria, en tipos de textos específicos y en sus características lexicogramaticales, se conoce poco sobre cómo los campos disciplinares son construidos por estos y otros aspectos lingüísticos.

Ante esto, esta tesis abordará la construcción del campo disciplinar a través de un enfoque que integre los campos disciplinares y el lenguaje a través de las herramientas teórico-descriptivas de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF), en general, y la propuesta de análisis de Hao (2015, en prensa). Tal como propone este modelo teórico, el lenguaje es un sistema semiótico estratificado en contexto y lenguaje en una relación bidireccional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014; Martin, 1992a). En otras palabras, el contexto (i.e. las disciplinas) determinan las características del lenguaje y viceversa. A partir de esta conceptualización, será posible observar cómo se construyen los campos disciplinares a partir de diferentes opciones lingüístico-discursivas.

A partir de todo lo anterior, la presente investigación busca abordar la construcción del campo disciplinar en contexto de formación universitaria inicial desde una perspectiva lingüístico-discursiva. Para esto, este trabajo ahondará en la construcción del campo disciplinar en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de formación en las disciplinas de Sociología y Literatura desde una perspectiva sistémico funcional. Así, nos centraremos en tres análisis claves para comprender cómo se construye el campo en el primer año de formación: (1) el análisis de ENTIDADES, (2) FIGURAS y (3) CONEXIÓN (Hao, 2015, en prensa; Quiroz, 2018).

De esta forma, en tanto (i) el estudio de textos producidos por estudiantes universitarios novatos no ha sido abordado en profundidad y (ii) el estudio del campo disciplinar no ha abordado este fenómeno de manera integrada, surgen las siguientes **preguntas de investigación:**

- 1) ¿Cómo se construye el campo de la Sociología y la Literatura en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de universidad?
- 2) ¿Qué configuración de recursos semántico-discursivos construyen el campo disciplinar en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de universidad?

Así, con el propósito de dar respuesta a estas preguntas de investigación, los **objetivos generales y específicos** que guían este trabajo son los siguientes:

Objetivo general

- 1) Caracterizar, desde un punto de vista semántico-discursivo, la construcción del campo de la Literatura y Sociología en respuestas a pregunta abiertas producidas por estudiantes universitarios de primer año.

Objetivos específicos

- 1) Describir, desde un punto de vista semántico-discursivo, los tipos de entidades que configuran el campo de la Literatura y Sociología en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de universidad.
- 2) Describir, desde un punto de vista semántico-discursivo, las figuras que construyen el campo de la Literatura y Sociología en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de universidad.
- 3) Describir, desde un punto de vista semántico-discursivo, las secuencias que construyen el campo de la Literatura y Sociología en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de universidad.

Esta tesis se encuentra organizada en cinco apartados. Además de la presente introducción (Apartado 1), en esta tesis se presentan los principales fundamentos teóricos que enmarcan la investigación sobre el campo (Apartado 2), la revisión de los aspectos metodológicos (Apartado 3), la presentación de los resultados relevados del análisis (Apartado 4) y las conclusiones que surgen a partir del análisis (Apartado 5).

El **Apartado 2** da cuenta de los principales fundamentos teóricos de este trabajo. Este se encuentra organizado en tres grandes secciones. En la sección §2.2, se abordan los diferentes estudios en torno a la relación entre disciplinas y lenguaje. Así, se entrega una definición para la noción de lenguaje disciplinar (§2.2.1), la socialización de los campos disciplinares a través del lenguaje (§2.2.2) y la construcción de las disciplinas a través del lenguaje (§2.2.3). En la sección §2.3, se presentan las principales dimensiones teóricas de la LSF orientadas a la descripción del campo (§2.2.1.1) a partir de diferentes sistemas semántico-discursivos (§2.2.1.2). Así, se abordan con mayor profundidad las nociones de entidades, figuras y conexión orientadas hacia el estudio del campo disciplinar.

El **Apartado 3** da cuenta de la metodología utilizada en este trabajo. En este apartado, primero se presenta obtención y características del corpus de trabajo, así como sus implicancias éticas (§3.1). Segundo, se sistematizan las unidades y categorías de análisis utilizadas en el contexto de esta tesis junto con ejemplos de tablas de análisis (§3.2).

El **Apartado 4** presenta los principales resultados obtenidos de los análisis de ENTIDADES, FIGURAS y CONEXIÓN. Este apartado se encuentra organizado en torno dos grandes secciones. En primer lugar, en la sección §4.1.1, se revisan las características del campo en Sociología y Literatura a partir de los tipos de entidades y figuras utilizadas en ambas disciplinas en respuestas a preguntas abiertas. En segundo lugar, en la sección §4.1.2, se describen las características del campo en ambas disciplinas a partir de los tipos de conexión entre figuras en estos textos. A partir de ambas secciones, la sección §4.1.2 sintetiza y sistematiza estos resultados con la presentación de los tipos de campos construidos en estas disciplinas en el primer año de formación universitaria.

Finalmente, el **Apartado 5** expone las principales conclusiones y sus contribuciones al estudio del campo disciplinar en las disciplinas de Sociología y Literatura en respuestas abiertas de primer año de formación universitaria. Luego, se presentan sus contribuciones hacia el estudio del lenguaje disciplinar tanto en sus aspectos metodológicos como teóricos. El Apartado finaliza con la revisión de algunas proyecciones en torno al mapeo de los campos y sus lenguajes disciplinares, la variación entre estos campos desde un punto de vista lingüístico y el estudio de textos en español de estudiantes de primer año de formación universitaria.

2. Marco conceptual

2.1. Introducción

El objetivo de este apartado es establecer los principales fundamentos teóricos para el estudio del campo disciplinar en respuestas a preguntas abiertas. Con este objetivo, el presente apartado se encuentra organizado en dos grandes secciones. En primer lugar, se revisan los principales estudios entorno a las disciplinas y lenguaje, así como sus características y socialización en el ámbito escolar y universitario a través de respuestas a preguntas abiertas. En segundo lugar, se abordan los principales fundamentos teóricos de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF) que permitirán la caracterización del campo disciplinar en respuestas abiertas por estudiantes de primer año de Sociología y Literatura.

En cuanto a la primera sección sobre disciplinas y lenguaje (§2.2), se observará que los estudios han tendido al análisis aislado de sus aspectos lingüístico-discursivos sin considerar las diferencias disciplinares y en tipos de textos comunes en años superiores de formación universitaria. En este sentido, la sección sobre LSF (§2.3) expondrá un modelo que permitirá la descripción del campo disciplinar en respuestas abiertas en un marco integrado entre contexto y lenguaje.

2.2. Disciplinas y lenguaje

El estudio del lenguaje disciplinar² representa un amplio espectro de perspectivas y modelos orientados a su comprensión. Dado el interés por comprender qué es y cómo funciona el lenguaje disciplinar, múltiples perspectivas y modelos teóricos han abordado su estudio proponiendo diferentes definiciones, metodologías y caracterizaciones. La presente sección se encuentra organizada en cuatro grandes subsecciones. En primer lugar, se aborda la noción de lenguaje disciplinar y se propone una definición de trabajo desde la perspectiva de la LSF. En segundo lugar, se revisa la socialización de los campos disciplinares a través del lenguaje especializado en contextos educativos y su interpretación desde un marco sistémico funcional. En tercer lugar, se exponen los

² En el contexto de este trabajo, las nociones de **lenguaje disciplinar** y **lenguaje especializado** son utilizados indistintamente.

estudios en torno a la construcción de las disciplinas a través del lenguaje y sus principales características. Finalmente, se plantea una síntesis de esta sección con los puntos centrales consolidados a partir de esta.

2.2.1. Una definición sobre lenguaje disciplinar

Tal como dan cuenta múltiples autores (Figueroa, Meneses, & Chandia, 2018; Halliday & Martin, 1993; Norris & Phillips, 2009; Parodi, 2009b; Snow & Uccelli, 2009), el lenguaje disciplinar (o especializado) puede ser conceptualizado de múltiples maneras y varía ampliamente desde el modelo o perspectiva de estudio. Pueden identificarse, a partir de lo que propone la literatura, dos conceptualizaciones principales sobre el lenguaje disciplinar: (1) el lenguaje como **medio de trasmisión** de las disciplinas, y (2) el lenguaje como **constructor** de las disciplinas. A partir de estas dos perspectivas, se observará que la adopción de la segunda visión permitirá el abordaje del lenguaje disciplinar no tanto desde sus contextos de circulación, sino desde sus características lingüístico-discursivas.

En primer lugar, una de las perspectivas sobre el lenguaje disciplinar ampliamente utilizada hoy en día es la conceptualización de que este representa una forma de lenguaje que permite la transmisión de las disciplinas en contextos especializados (Anderson, 1999). Desde esta perspectiva, el lenguaje es el **medio** por el cual las disciplinas son ‘transmitidas’ en contextos sociales específicos. Sin embargo, en tanto el foco de esta perspectiva está puesto en la comunicación de las disciplinas, gran parte de su definición recae en los contextos de circulación de estas. Así, por ejemplo, la idea de lenguaje disciplinar podría ser dividida en lenguajes académicos o profesionales a partir de contextos de circulación de formación superior o desempeño profesional, respectivamente (Bathia, 1993; Bhatia, 2008; Parodi, 2009a, 2009b, 2010, 2012; Parodi & Burdiles Fernández, 2015; Salager-Meyer, 2001). De esta forma, no existiría el lenguaje de la Psicología como disciplina, sino más bien tipos de lenguaje psicológico en situaciones académicas (p.ej. manuales de psicología), profesionales (p.ej. fichas clínicas de tratamiento psicológico) o compartidas (p.e. artículos de investigación) (cfr. Parodi, 2009a). En este sentido, es importante destacar que una comprensión del lenguaje

disciplinar únicamente desde la perspectiva de los contextos de circulación resulta problemática, en tanto no estarían dando cuenta de las diferencias o similitudes lingüístico-discursivas de las disciplinas, sino más bien, únicamente de sus espacios de uso. En otras palabras, se observa una tendencia hacia el estudio de los contextos de circulación de las disciplinas y, por tanto, el estudio del lenguaje propiamente tal podría verse relegado por un estudio mayormente etnográfico (cfr. Parodi, 2012).

En segundo lugar, y desde este punto de vista, es necesario realizar un abordaje del lenguaje disciplinar no a partir de sus contextos de circulación, sino que es necesario tener en cuenta cuál es el rol del lenguaje en la construcción de las disciplinas. Tal como indican Halliday y Martin (1993), desde una perspectiva sistémico funcional, el lenguaje disciplinar no representaría el medio de ‘transmisión’ de las disciplinas, sino que **son** las disciplinas, en tanto es a partir del lenguaje que las teorías especializadas son construidas (Halliday & Martin, 1993; Snow & Uccelli, 2009). Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un acompañamiento de las disciplinas, sino que las constituye. Esta visión sobre el lenguaje disciplinar implica que no exista un **único** lenguaje especializado, sino más bien, diferentes tipos de lenguaje que construyen cada disciplina (Bathia, 2002; Halliday, 1993a). No obstante, tal como indica Halliday (1993b), en tanto los diferentes tipos de lenguaje disciplinar poseen un desarrollo histórico común, estos sí presentarían características comunes (véase §2.2.3, más adelante).

En este sentido, en la presente tesis se comprenderá la noción de **lenguaje disciplinar** a partir de la conceptualización propuesta por Halliday y Martin (1993) como “un lenguaje en el cual las teorías son construidas” (p. 8). Tal como indican estos autores, esta definición permitirá comprender que el lenguaje disciplinar no solo permite reflejar una experiencia del mundo por medio del lenguaje, sino que, más bien, permite **reorganizar y reconstruir** esta experiencia de mundo en marcos especializados de conocimiento (Halliday & Martin, 1993; Wignell et al., 1993). En este sentido, en tanto estos tipos de lenguaje representan una reorganización de la experiencia, estos no se presentan naturalmente en la interacción entre los hablantes, sino que es socializado activamente en situaciones desafiantes y particulares como los contextos de formación

educativa (Duff, 2010). Así, en la siguiente sección se abordará la socialización del lenguaje disciplinar desde una perspectiva global que considera tanto estudios de carácter lingüístico como sociológico con el objetivo de observar el funcionamiento de este en contextos de formación escolar y universitaria.

2.2.2. La socialización de los campos disciplinares a través del lenguaje especializado

La socialización de los campos disciplinares es una tarea compleja para los hablantes debido a la gran cantidad de factores que inciden en ella (Duff, 2010). En primer lugar, y siguiendo a Duff (2010), esta socialización implica la socialización de nuevas prácticas sociales por parte de los aprendientes. En segundo lugar, requiere el posicionamiento y representación de los aprendientes ante estas nuevas prácticas. En tercer lugar, los aspectos anteriores dan cuenta de que este proceso de socialización es, por tanto, activo y bidireccional, en tanto el aprendizaje es realizado a través de la interacción continua entre novicios y expertos por medio de un lenguaje especializado. En este sentido, la socialización del campo disciplinar no está limitado únicamente al dominio de recursos lingüísticos para la construcción de la experiencia especializada, sino que también requiere el dominio de recursos que permitan posicionamientos interpersonales y modos de organización propios de las disciplinas.

Frente a esto, en las siguientes secciones se abordará el proceso de integración de los estudiantes a las comunidades especializadas a través del lenguaje. Primero, se revisará el desarrollo desde el lenguaje del día a día hacia el lenguaje especializado, para luego pasar hacia la integración en comunidades disciplinares.

2.2.2.1. Del sentido común al conocimiento especializado

El lenguaje especializado representa un nivel avanzado de desarrollo lingüístico. Visto desde una perspectiva del ciclo vital de una persona, diferentes autores han propuesto que el desarrollo ontogenético del lenguaje atraviesa por tres etapas conocidas como Fase I, Fase II y Fase III (Calise, 2016; Halliday, 1984, 1993c; Painter, 2003, 2005). Mientras que en la Fase I y II (desde los 0 hasta los 2 años y medio aproximadamente) los hablantes **aprenden el lenguaje** por medio de su interacción dialógica e interpersonal con otros hablantes, en la Fase III estos no solo continúan aprendiendo el lenguaje, sino que

también **aprenden a través del lenguaje** (Halliday, 1993c; Painter, 2009). Esta distinción en la Fase III es un punto clave a la hora de comprender cómo se socializa el lenguaje disciplinar en contextos institucionales.

Tal como indica Painter (2009), siguiendo a Halliday (1993c), el proceso de aprender **a través del** lenguaje representa una transición desde el conocimiento de sentido común que traen los estudiantes desde sus hogares hacia el conocimiento especializado propio de las instituciones. Así, mientras el lenguaje del hogar se caracteriza por el establecimiento de relaciones presenciales, dialógicas y con significados co-construidos, el lenguaje institucional se orienta hacia el acceso de relaciones abstractas que requieren la sistematización de diferentes elementos de conocimiento discontinuo presentes en los textos escolares y las prácticas docentes (Calise, 2016). En este sentido, el ingreso efectivo a las prácticas sociales de una institución pasa por medio de la socialización de estos lenguajes institucionales, tales como el lenguaje de la escuela, de la ciencia, etc.

Desde este punto de vista, se propone que el desarrollo ontogenético puede seguir cinco grandes fases a lo largo de la vida (Rose, 1997). En la primera fase, los estudiantes pasan por el aprendizaje del lenguaje del sentido común del hogar y la escuela primaria. En la segunda y tercera fase, los estudiantes comienzan a dominar el lenguaje propio de cada disciplina en la escuela secundaria por medio de asignaturas específicas (p. ej. química, biología, historia, etc.). En las fases cuarta y quinta, los estudiantes dominan el lenguaje propio de sus disciplinas especializadas en la educación superior desde la reproducción del conocimiento en pregrado hasta la producción de nuevo conocimiento en posgrado. Así, el desarrollo de la Fase III del lenguaje atraviesa múltiples niveles de especialización continua en el sistema educacional por medio del dominio del lenguaje de disciplinas cada vez más específicas (p.ej. ciencias naturales – biología – ecología – ecología marina).

Desde una perspectiva sociológica, esta transición entre niveles de mayor especialización por medio del lenguaje es conocida como una transición desde discursos horizontales hacia discursos verticales (Bernstein, 1999; Martin, 2007; Rose, 1997). Por una parte, los discursos horizontales se caracterizan por su discontinuidad y por estar

situados localmente. En otras palabras, la concepción sobre determinados fenómenos del mundo variará dependiendo de las experiencias personales de los individuos en una comunidad determinada. De esta forma, dos comunidades podrían no compartir su concepción sobre un fenómeno debido a que están expuestas a diferentes experiencias sobre, por ejemplo, el clima. En contraparte, los discursos verticales, propios de los sistemas educativos, se caracterizan por su jerarquización y descontextualización. En otras palabras, los diferentes discursos son integrados y compartidos por una misma comunidad independiente de su localización. De esta forma, dos comunidades, por ejemplo, pueden compartir la misma concepción sobre el clima independiente de su cercanía espacial. Esta jerarquización y descontextualización en el sistema educativo permitiría la formación de competencias necesarias para la integración futura de los estudiantes en nuevos niveles de competencia (Moss, 2001). Así, tal como indica Moyano (2013), “el aprendizaje de las disciplinas no depende tanto de las experiencias materiales que los estudiantes puedan tener [en forma de discursos horizontales] sino, sobre todo, del acceso a textos que expliquen conceptos y relaciones [en discursos verticales]” (p. 32). Los discursos horizontales y verticales son graficados a continuación en la Figura 2-1:

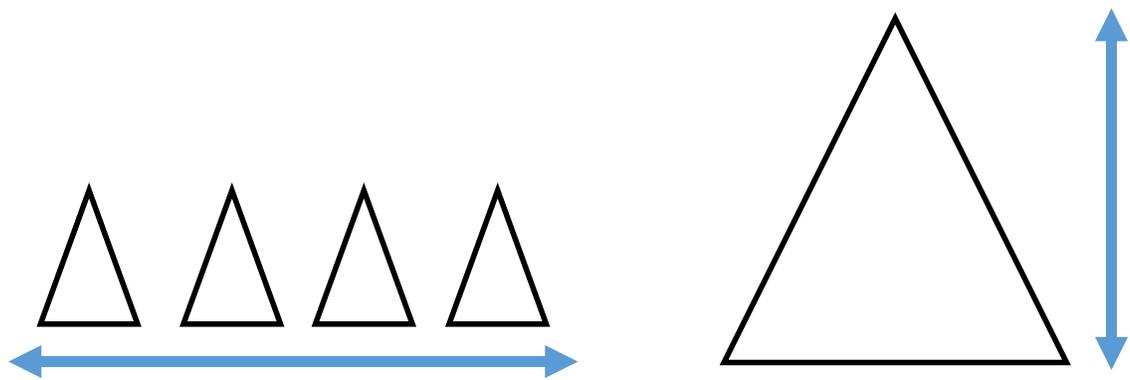


Figura 2-1 A la izquierda, representación de los discursos horizontales, donde el conocimiento de cada comunidad (triángulos) se encuentra discontinuo y no integrado. A la derecha, representación de los discursos verticales, donde el conocimiento de una comunidad es integrado en una estructura jerárquica

No obstante, si bien los estudiantes son formados para su integración en discursos verticales en la Fase III del desarrollo, su formación atraviesa previamente por un

dispositivo pedagógico que selecciona, adapta y valida los conocimientos en esta fase. Tal como indica Bernstein (1996), el dispositivo pedagógico se encuentra constituido por tres campos: (1) “campos de producción”, (2) “campos de recontextualización” y (3) “campos de reproducción”. En palabras de Bernstein (1996), los “campos de producción” son los espacios donde el conocimiento disciplinar es construido por parte de los especialistas (i.e. donde ocurren las diferentes prácticas profesionales de las disciplinas), mientras que el “campo de reproducción” es el espacio donde ocurren las prácticas pedagógicas de la escuela (i.e. donde los conocimientos son aprendidos y reproducidos por los estudiantes). Con el objetivo de realizar los “campos de reproducción”, es necesario que los conocimientos creados en los “campos de producción” sean **recontextualizados**, es decir, requieren de la “selección y organización del conocimiento en el currículo [educativo]” (Stavrou, 2011, p. 143). Estos tres campos, partes del dispositivo pedagógico, se expresan a continuación en la Figura 2-2:

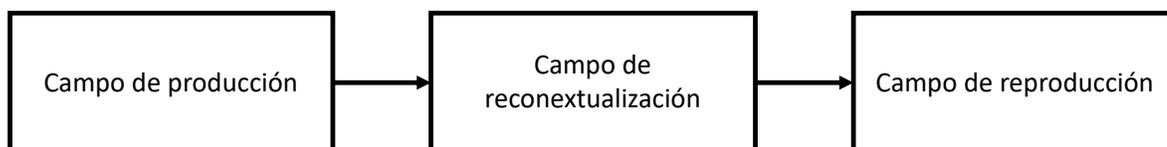


Figura 2-2 Campos del dispositivo pedagógico (adaptado de Vidal Lizama, 2014, p. 47)

Desde esta perspectiva, el dispositivo pedagógico permite observar que, en la Fase III del desarrollo ontogenético, los estudiantes escolares no se orientan a aprender necesariamente el lenguaje de las disciplinas, sino, más bien, al aprendizaje de un lenguaje especializado ya recontextualizado a partir de la docencia y los libros de texto (Moyano, 2013). En otras palabras, el conocimiento transmitido en las aulas “corresponde al conocimiento disciplinar seleccionado en la recontextualización del discurso y transmitido” (Vidal Lizama, 2014, p. 48)³ a los estudiantes por este dispositivo pedagógico.

³ La traducción de las citas textuales en inglés son propias del autor de esta tesis.

En síntesis, el sistema escolar cumple un rol central en la socialización del lenguaje disciplinar, en tanto los conocimientos enseñados y aprendidos están sujetos al dispositivo pedagógico. Tal como da cuenta Rose (1997), este es un proceso que se desarrolla desde la integración de los estudiantes en la escuela y que se irá especializando y detallando cada vez más a medida que los estudiante se acercan hacia la educación superior. Llegado a este punto, como veremos a continuación, el lenguaje se vuelve un motor central de su integración en comunidades especializadas de conocimiento.

2.2.2.2. El ingreso a las comunidades especializadas a través del lenguaje

Desde la educación secundaria hacia la universitaria, la Fase de desarrollo III (véase §2.2.2.1, más arriba) no representaría solo una tarea de **aprender con** el lenguaje de fenómenos especializados, sino también **aprender a ser** parte de comunidades especializadas por medio del dominio de la lectura y escritura en cada disciplina (Duff, 2010; Gimena Pérez, 2018). No obstante, a pesar de que ambas tareas se orientan al desarrollo de competencias dentro de un discurso vertical, estas divergen en la especialización de sus prácticas en tanto representan diferentes etapas de la Fase III del desarrollo. De esta forma, en la presente sección abordaremos el rol del sistema educacional secundario y universitario en la formación de estudiantes y su integración en campos especializados de conocimiento.

Tal como propone Rose (1997), desde los inicios de la educación secundaria, los estudiantes se ven enfrentados a las características discursivas de cada campo disciplinar. Las competencias de los estudiantes se van especializando en campos cada vez más específicos de las Ciencias Naturales y Exactas (química, biología, física, matemática), Artes (artes visuales, música) y Ciencias Sociales y Humanidades (literatura, historia). Esta especialización estaría orientada a la integración de los estudiantes según las demanda de las profesiones basadas en ciencias. En este sentido, el rol de la escuela secundaria sería el entrenamiento explícito de los estudiantes en materias universitarias para continuar la formación de especialistas en estas disciplinas (Rose, 1997, p. 45 y ss.).

No obstante, a pesar de esta articulación entre los campos disciplinares enseñados en la escuela y la universidad, poco es lo que se sabe sobre esta articulación. Por una parte,

en la escuela se ha observado que la transición desde discursos horizontales hacia verticales representa una tarea desafiante para los estudiantes, en tanto se ven enfrentados a nuevas prácticas académicas como la estructuración de textos, la presentación de sus conocimientos con voz de autoridad (*authoritativeness*) y la presentación de conocimientos especializados (Schleppegrell, 2004). No obstante, estas prácticas en la escuela suelen estar mediadas, y recontextualizadas, por libros de textos con características consideradas informales y dialógicas cuyo objetivo es acercar el conocimiento especializado a las prácticas diarias de los estudiantes (Schleppegrell, 2004). Por otra parte, **en la universidad** se ha observado que el ingreso a las comunidades especializadas suponen la lectura y escritura de textos disciplinares o, en menor medida, adaptaciones del conocimiento disciplinar en manuales de formación especializada a lo largo del currículo (Musci, 2015; Parodi, 2010, 2012; Rose, 1997). En otras palabras, a diferencia de la escuela, el conocimiento especializado no se encuentra mediado por prácticas cercanas a las prácticas diarias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el dominio de un lenguaje disciplinar permitiría la integración de los estudiantes de pregrado en diferentes campos académicos e industriales (Rose, 1997; Rose & Martin, 2012).

Múltiples estudios han contribuido en la descripción del lenguaje disciplinar utilizado en diferentes tipos de textos producidos en contextos de educación universitaria de pregrado. Así, por ejemplo, es posible observar una vasta cantidad de investigaciones en torno a diferentes secciones del **artículo de investigación** (Bruce, 2009b; Holmes, 1997; Hood, 2010b; Kanoksilapatham, 2015; Kwan, 2017; Moyano, 2014; Piqué-Noguera & Camaño-Puig, 2015; Salager-Meyer, 1990), la **tesina o tesis de grado** (Azua & Camargo, 2015; Gallardo, 2012; Martínez Hincapié, 2015; Meza, 2015; Meza & Nascimiento, 2019; Peña, 2017; Tapia Ladino & Burdiles Fernández, 2012) y el **ensayo argumentativo** (Conner Loudermilk, 2007; Hyland, 1990; Nesi & Gardner, 2012; Peña, 2017) en diferentes disciplinas. De igual forma, se han realizado estudios que han descrito el lenguaje disciplinar utilizado en contextos de educación secundaria (Christie & Martin, 1997; Halliday & Martin, 1993; Martin & Rose, 2008; Müller González, 2015; Oteiza, 2009; Schleppegrell, 2004). Estos han expuesto que los textos utilizados en la escuela

suelen estar circunscrito a textos de formación escolar orientados a la **presentación de conocimientos, procedimientos, narraciones, explicación de procesos y ensayos argumentativos**.

A pesar del amplio conocimiento construido en torno a la continua especialización de los campos disciplinares desde la escuela secundaria hasta la formación de pregrado en la universidad, poco se sabe sobre la transición de los estudiantes desde el lenguaje de la escuela hacia la universidad. Tal como dan cuenta los estudios revisados, estos tienden a concentrarse en la revisión de la escritura de los estudiantes de años superiores de pregrado (p. ej. Farlora, 2015; Meza, 2015; Meza & Nacimiento, 2019; Tapia Ladino & Burdiles Fernández, 2012) o en producciones de expertos en el área (Bruce, 2009a; Moyano, 2014). En este sentido, estos trabajos no darían cuenta del proceso de transición desde el conocimiento especializado en la escuela secundaria hacia el conocimiento especializado en los primeros años de formación universitaria. En otras palabras, si bien existen excepciones (véase Doran, 2016; Hao, 2015; Medina, 2016), el ingreso de los estudiantes a las comunidades discursivas en los primeros años de formación de pregrado no parece ser un foco de estudio dentro de la literatura lingüística.

Los estudios mencionados, además, relevan una clara preferencia por parte de los/as investigadores/as por un grupo específico de tipos de textos, tales como las tesis de grado, ensayos argumentativos y artículos de investigación. Esto ha situado la descripción y socialización del lenguaje disciplinar de otros textos en un punto ciego. Así, por ejemplo, existe una menor presencia de investigaciones en torno al lenguaje utilizado en textos como los **reportes de laboratorio** (Dreyfus, Humphrey, Mahboob, & Martin, 2016; Hao, 2015; Parkinson, 2017) o las **respuestas a preguntas abiertas** (Farlora, 2015; Henríquez & Canelo, 2014; Ignatieva, 2014b, 2014a; Nesi & Gardner, 2012).

Desde esta perspectiva, se hace evidente que no solo es necesario estudiar textos que no han sido abordados ampliamente por la literatura en la educación universitaria de pregrado, sino también producciones textuales que den cuenta de formas específicas de reconstruir los fenómenos de interés en el estadio de formación universitaria inicial. Así, las respuestas a preguntas abiertas representan un tipo de texto clave para abordar ambos

vacíos investigativos, en tanto este tipo de texto es ampliamente utilizado en los primeros años de formación universitaria y no ha sido estudiado en profundidad. En la siguiente sección se abordará en mayor profundidad este tipo de texto.

2.2.2.3. Respuestas a preguntas abiertas

En la sección anterior, se abordaron las principales nociones teóricas en torno al ingreso a comunidades especializadas a través del lenguaje. No obstante, esta revisión dio cuenta de dos vacíos claves: (1) la existencia de textos sistemáticamente poco abordados por la literatura y (2) la falta de estudios en torno a textos producidos por estudiantes en un contexto de formación universitaria inicial. Con el objetivo de abordar esta problemática y los objetivos de investigación de este trabajo, en la presente sección se aborda el objeto de la **respuesta abierta** desde diferentes estudios en contextos escolares y universitarios. Así, primero se observará el rol de las respuestas a preguntas abiertas en la formación de los estudiantes y, segundo, las características lingüísticas de estos textos a partir de lo indicado en la literatura.

En cuanto al rol de las respuestas abiertas en la formación, la respuesta a pregunta abierta es un recurso ampliamente utilizado en diferentes campos disciplinares. En tanto contribuyen a exponer el conocimiento y valores de los estudiantes tanto en formación escolar y universitaria a partir de las clases y materiales de lectura estudiados (Bengochea & Natale, 2013; Oteíza, 2017; Rose, 2018), este instrumento es utilizado tanto en disciplinas de las ciencias sociales y humanidades (Henríquez & Canelo, 2014; Ignatieva, 2014a; Oteíza, 2017) como de las ciencias naturales y exactas (Doran, 2016, 2018). En este sentido, en tanto instrumento de evaluación, las respuestas a preguntas abiertas permiten la evaluación de los conocimientos y la legitimación de estos en un contexto de discurso vertical. En otras palabras, el dominio de una respuesta abierta expondría la integración efectiva de un estudiante en un discurso vertical específico en la formación de pregrado.

A pesar de su rol en diferentes disciplinas, la construcción de los campos disciplinares en las respuestas abiertas no ha sido un foco de las investigaciones. Por una parte, los estudios de Oteíza (2017) y Hernández y Canelo (2014) permiten dar cuenta de

las principales características lingüístico-discursivas (véase §2.2.1.2, más adelante) de las respuestas abiertas a lo largo del currículo universitario de Historia desde una perspectiva sistémico funcional (véase §2.2, más adelante). Estos estudios contribuyen ampliamente al destacar el carácter propiamente evaluativo de estos textos al abordar la noción de calidad y abstracción (Henríquez & Canelo, 2014) y la integración de voces en el texto (véase §2.2.1.2.4, más adelante) por parte de los estudiantes (Oteíza, 2017). A partir de estos aspectos, ambos trabajos contribuyen a la descripción de las características discursivas, ontogenéticas y logogenéticas de estos textos. A pesar de estas contribuciones, el foco de estos trabajos no está puesto en la construcción específica del campo disciplinar de la Historia. En este sentido, estos estudios en respuestas abiertas no permitirían observar cómo se construye esta disciplina por los estudiantes en primer año de formación.

Por otra parte, los estudios han tendido a enfocarse en sus características lexicogramaticales por sobre las discursivas. Los estudios de Ignatieva (2014b, 2014a), también planteados desde una perspectiva sistémico funcional, consideran a las respuestas como un tipo de texto “invariable” entre las diferentes disciplinas (i.e. la respuesta abierta no varía de disciplina en disciplina), aun cuando los recursos lingüísticos de estos difieren ampliamente en los ejemplos que expone en sus trabajos. Además, solo se enfoca en las respuestas en el estrato lexicogramatical (véase §2.2.1.1, más adelante). Desde esta perspectiva, si bien su estudio aborda disciplinas tan diversas como Literatura, la Lingüística, la Geografía y la Historia, se propone que las respuestas abiertas representan textos simples, memorísticos y de fácil realización sin una estructura particular (Ignatieva & Colombi, 2014). En otras palabras, no existiría una variación entre las disciplinas a pesar de las diferencias disciplinares y, por tanto, no permite obtener conclusiones sobre la naturaleza y características de los campos disciplinares estudiados ni de su construcción discursiva.

De igual forma, el trabajo realizado por Farlora (2015) no establece una relación clara entre el lenguaje especializado y su campo disciplinar. Este estudio se enfoca en la descripción de las respuesta en diferentes disciplinas universitarias desde una perspectiva

de análisis multidimensional basado en corpus que considera a las respuestas como un tipo de texto homogéneo entre disciplinas. En otras palabras, si bien el estudio considera la variable ‘campo disciplinar’ para realizar comparaciones entre textos, no se enfoca en la construcción de la experiencia dado su enfoque eminentemente estadístico a partir de medidas de densidad léxica. Desde esta perspectiva, la descripción de las respuestas a preguntas abiertas pierde la particularidad del lenguaje disciplinar propio de cada una de las disciplinas estudiadas. En otras palabras, el estudio de Farlora (2015), si bien entrega luz sobre las características generales de las respuestas abiertas de forma independiente a las disciplinas, no contribuyen a comprender globalmente cómo se construyen las disciplinas dada la ausencia de una integración evidente con el lenguaje disciplinar que las construye.

En síntesis, es posible observar que los diferentes estudios no permiten establecer relaciones claras entre los campos especializados y el lenguaje que los construye en respuestas abiertas. Más bien, estos se enfocan en las características lingüístico-discursivos de estos tipos de textos. Desde esta perspectiva, se evidencia que los estudios tienden a realizar generalizaciones de las características lingüísticas de estos textos a pesar de las claras diferencias disciplinares. En este sentido, los estudios se han enfocado primordialmente en las características lexicogramaticales de las respuestas abiertas y, por tanto, no sería posible la observación del campo en este tipo de textos (véase la revisión sobre estratificación en §2.2.1.1, más adelante). En este sentido, se hace necesario estudiar las respuestas abiertas orientando la investigación hacia la construcción del campo disciplinar por medio de sus patrones discursivos. Ambos aspectos serán abordados en las secciones §2.2.1.1 y §2.2.1.2, más adelante.

A partir de estos estudios, en la sección siguiente se abordará en mayor profundidad la construcción de las disciplinas a través del lenguaje desde una perspectiva lingüística. Tal como se verá más adelante, los estudios permiten observar el rol del lenguaje especializado en las disciplinas así como construir un marco común de propiedades que caracterizan el lenguaje disciplinar.

2.2.3. La construcción de las disciplinas a través del lenguaje

En las secciones anteriores se revisaron algunas características del proceso de socialización del lenguaje disciplinar con especial énfasis en la educación superior (véase §2.2.2.2, más arriba). No obstante, si bien se ha expuesto que el campo disciplinar es un aspecto crucial a la hora de estudiar el lenguaje especializado, no se ha profundizado en las características de estos tipos de lenguaje y su rol en la construcción de las disciplinas. De esta forma, la presente sección tiene por objetivo presentar las características del lenguaje especializado. Así, en primer lugar se revisará cuál es el rol del lenguaje disciplinar en los discursos verticales y, en segundo lugar, se abordarán las características lingüísticas que contribuyen a la construcción del campo disciplinar.

En primer lugar, tal como se ha revisado en las secciones anteriores (véase §2.2.2, más arriba), los campos disciplinares tienen un rol crucial en la formación educativa de los estudiantes. Así, por ejemplo, se ha observado que desde la educación secundaria los estudiantes comienzan una integración en discursos verticales por medio de la socialización de competencias lingüísticas que permiten su ingreso en los diferentes campos de especialización. Tal como indica Halliday (1993a), el lenguaje disciplinar permite la construcción de una “teoría de la realidad”. A partir del lenguaje disciplinar, los hablantes son capaces de construir tanto su experiencia diaria (i.e. discursos horizontales) como especializada (i.e. discursos verticales). No obstante, en tanto la experiencia especializada representa una nueva forma de construir la experiencia tanto ontogenética como filogenéticamente, las características lingüísticas del lenguaje especializado se han desarrollado promoviendo nuevas maneras de construir el mundo. En otras palabras, el desarrollo de las disciplinas se ve atravesado por el desarrollo de nuevas formas de hablar sobre el mundo con el lenguaje.

Desde esta perspectiva, Wignell, Martin y Eggins (1993, p. 143) contribuyen ampliamente en su trabajo en torno al lenguaje de la Geografía escolar al exponer que el lenguaje disciplinar no es solo un ejercicio de renombrar los fenómenos de la experiencia desde el conocimiento de sentido común hacia el especializado (véase §2.2.2.1. Del

sentido común al conocimiento especializado, más arriba), sino que también es un ejercicio de **reorganización** de la experiencia:

El lenguaje técnico no puede ser simplemente descartado como una jerga, porque además de un renombramiento, existe también un reordenamiento de las cosas. Las dos taxonomías de las aves presentadas [como ejemplo más arriba] nombran exactamente las mismas aves, pero existen diferencias sustanciales en la forma en que están ordenadas [...] [Esta] posibilidad de reordenar las cosas del mundo experiencial en formas específicas del campo [i.e. disciplina] presupone tanto observar y nombrar fenómenos relevantes. (Wignell, Martin y Eggis, 1993, p. 143)

Esta reorganización de la experiencia, adicionalmente, se caracteriza por establecer (1) criterios explícitos y sistemáticos de organización en taxonomías y (2) mayores niveles de profundidad o delicadeza en la distinción de la experiencia en estas taxonomías. En cuanto a (1), un lenguaje especializado no basa sus taxonomías en la experiencia diaria, sino que en criterios específicos que permiten realizar segmentaciones más específicas necesarias para el desarrollo de la disciplina. Adicionalmente, el lenguaje especializado permite detallar y segmentar más precisamente la experiencia. Esta mayor segmentación da como resultado mayores niveles de profundidad o **delicadeza** de las taxonomías construidas (Halliday & Martin, 1993; Klein & Unsworth, 2014; Martin & Veel, 1998). En cuanto a (2), la mayor delicadeza en las taxonomías contribuye a la precisión y sistematicidad requerida por la ciencia para la descripción y explicación de los fenómenos del mundo con un lenguaje en común. En otras palabras, es posible observar que no es únicamente la existencia de un lenguaje técnico, preciso y abstracto materializado en “palabras técnicas” lo que construye una experiencia especializada, sino que es el entrelazamiento de estos y otros elementos en taxonomías más complejas y alejadas del sentido común (véase Halliday, 1993a; Hao, 2015).

En segundo lugar, diferentes estudios han planteado que los campos especializados poseen entre cuatro y diez rasgos comunes entre las disciplinas (Fang, 2004, 2006; Halliday, 1993b; Snow, 2010; Snow & Uccelli, 2009). Estos rasgos abarcan diferentes

niveles lingüísticos, pasando desde aspectos morfológicos hacia la totalidad del texto. Aspectos como las estructuras sintácticas complejas, la densidad léxica, la variación de significados gramaticales, la concesibilidad, la abstracción, los tipos de textos especializados y las nominalizaciones son algunas de las características más mencionadas dentro de estos estudios. En otras palabras, gran parte de la investigación en torno al lenguaje disciplinar ha dado cuenta de que este fenómeno es transversal a todos los niveles de análisis lingüístico.

No obstante, gran parte de las características descritas parecen centrarse en aspectos lexicogramaticales de las disciplinas (Fang, 2004, 2006; Halliday, 1993b; Snow, 2010; Snow & Uccelli, 2009). Además, gran parte de los recursos abordados en la literatura representan rasgos de carácter lexicogramatical que suelen ser descritos de manera aislada. Así, por ejemplo, rasgos como las oraciones complejas, densidad informativa y el vocabulario técnico (Fang, 2004, 2006) dan cuenta de características observadas aisladamente sin considerar su relación con otros fenómenos comunes en el lenguaje disciplinar. Adicionalmente, si bien gran parte de los estudios han mostrado las características generales observadas en el lenguaje disciplinar orientadas hacia la construcción de la experiencia especializada (p. ej. nominalización, sustantivos extensos y abstractos, tecnicidad, etc.), es evidente que este lenguaje también permite establecer relaciones sociales a través de estos (p. ej. evaluación epistemológica, lejanía y autoridad) así como organizar estas funciones en forma de textos (p. ej. textos especializados, autonomía textual y concesión).

Visto desde esta perspectiva, es posible plantear que la ausencia de una mirada global desde el campo representa una limitación clave para la comprensión del lenguaje especializado. Así, por ejemplo, los estudios de Hao (2015) y Doran (2017) han logrado sistematizar diferentes niveles de análisis en Biología y Física en la educación terciaria precisamente por la observación de las características lingüísticas a partir del concepto de campo. En este sentido, la ausencia de una mirada desde el campo ha impactado en el estudio del lenguaje especializado de forma general, por cuanto el foco está puesto en (1) las características lexicogramaticales del lenguaje especializado y(o) (2) la revisión de

fenómenos aislados en las disciplinas estudiadas. Ante esto, es necesario observar el lenguaje especializado de forma integrada y con una perspectiva desde el campo de modo de comprender adecuadamente cómo se construyen las disciplinas en el primer año de formación universitaria en respuestas abiertas.

2.2.4. Una síntesis sobre las disciplinas y lenguaje especializado

En esta primera parte del apartado se abordaron los principales estudios sobre la socialización del campo disciplinar y la construcción de las disciplinas, ambas a través del lenguaje especializado. A partir de esta revisión, se han expuesto las principales nociones conceptuales que permitirán comprender cómo se construye el campo disciplinar a través del lenguaje y de los diferentes vacíos teóricos que motivan y justifican el desarrollo de esta investigación.

Es posible observar que existen pocos estudios orientados de manera más específica al estudio del campo disciplinar (véase Hao, 2015, en prensa; Doran, 2017). Tal como dan cuenta los diferentes estudios revisados hasta ahora, existe una tendencia a considerar el campo desde una perspectiva etnográfica como un ámbito de producción y(o) circulación del lenguaje. No obstante, esta perspectiva ha impactado en el estudio del lenguaje especializado, en tanto ha decantado en la descripción de rasgos gramaticales aislados y poco articulados en producciones textuales de hablantes ya socializados en la disciplina (i.e. en los últimos años de formación universitaria). Esta tendencia de estas investigaciones, si bien muestran aspectos generales del lenguaje especializado, no han permitido observar la naturaleza de las disciplinas en su construcción lingüística en los primeros años de formación. En otras palabras, es posible proponer que existe una “ceguera disciplinar”, en tanto el foco ha estado puesto en la noción de lenguaje disciplinar sin considerar el campo como un punto clave para comprender las disciplinas. En este sentido, una comprensión del campo como un fenómeno construido a través del lenguaje representa un aspecto clave para acercarnos a los recursos que contribuyen a su construcción. Así, es necesario abordar con urgencia este fenómeno con el objetivo de comprender **cómo se construye el campo** lingüísticamente en los primeros años de formación universitaria entre diferentes niveles de análisis de forma integrada.

Con esto en cuenta, en el siguiente apartado se revisará la propuesta de la Lingüística Sistémico Funcional. Este modelo, a partir de su conceptualización del **campo**, nos permitirá comprender cómo se construye este aspecto de los discursos verticales a través de su expresión lingüístico-discursiva en diferentes niveles en respuestas a preguntas abiertas.

2.2. Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF) es una teoría sociosemiótica enfocada en el estudio del significado (Halliday, 1982; Martin, 2007, 2013b; Matthiessen & Halliday, 2009; Matthiessen, Teruya, & Lam, 2010). Esta propone que los significados son creados situados en un contexto social que ha moldeado filogenéticamente y constriñe probabilísticamente las opciones de significado disponibles (Halliday, 2002; Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007). Desde esta perspectiva, el lenguaje se comprende como un recurso para la creación de significado situado en contexto y organizado internamente en diferentes principios arquitecturales. El estudio de los significados, en general, son abordados desde una perspectiva de la semiótica sistémico funcional, comprendiendo otros sistemas como las imágenes, gestos, matemáticas, etc. (Doran, 2016; Hao & Hood, 2019; Kress, 2010). No obstante, si bien las respuestas a preguntas abiertas pueden estar constituidas por estos diferentes sistemas de significado, el presente trabajo se centra únicamente en los sistemas lingüísticos.

Tal como indica Hao (2015, en prensa), esta teoría del lenguaje ha desarrollado durante la última década una arquitectura teórica y descriptiva exhaustiva (p. ej. Halliday, 1994; Hao, 2015; Hao & Humphrey, 2018; Martin, 1992a, 2013; Doran & Martin, en prensa; Martin, Matthiessen, & Painter, 2010; Matthiessen & Halliday, 2009). A partir de esta arquitectura, y enfocado en comprender cómo se construyen los campos disciplinares, a continuación abordaremos los principales aspectos de esta teoría lingüística.

2.2.1. Teoría y descripción

En las secciones anteriores, se han abordado múltiples aspectos de los campos especializados a partir de lo observado en la literatura. No obstante, con el objetivo de describir la construcción especializada de las disciplinas a través del lenguaje, es necesario

abordar las principales dimensiones que contribuirán a la descripción de los campos especializados. Así, en los siguientes apartados se abordarán las nociones de campo y semántica del discurso ideacional que nos permitirán describir exhaustivamente el lenguaje disciplinar en Sociología y Estudios Literarios. Es a partir de estas nociones que empezaremos a construir los principales aspectos teóricos que constituyen a la LSF como marco teórico para la descripción de la construcción del campo especializado.

2.2.1.1. Campo

En los apartados anteriores, se ha hablado indistintamente del campo para hablar de las disciplinas. No obstante, en adelante, comprenderemos por campo una de las variables de registro orientado hacia la construcción de las actividades, mientras que las “disciplinas” o “campos disciplinares (o especializados)” se referirán a las diferentes áreas de especialización en discursos verticales en la educación terciaria (p. ej. Biología, Sociología, Estudios Literarios, Economía, etc.). A partir de una perspectiva estratificada del lenguaje en la LSF, el **campo** es una variable que constituye el estrato del registro en el contexto junto con las variables de **tenor** y **modo** (Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007). En tanto parte del registro, el campo contribuye a la articulación de los significados del lenguaje y sus usos en actividades sociales de nuestra cultura orientadas a un propósito institucional global (Hao, 2015, p. 13; Martin, 1992a; Martin & Rose, 2008).

Así, el campo representa una noción clave para comprender la construcción de las disciplinas. Tal como se revisó anteriormente (véase §2.2.3, más arriba), las disciplinas son construidas a través del lenguaje. Esta relación de construcción es conceptualizada en dos estratos. Por una parte, un estrato superior del registro, donde se sitúa el campo. Por otra parte, un estrato inferior del lenguaje. Visto desde esta perspectiva, el estrato del lenguaje representa la expresión de este registro, en tanto existe una relación de correlación entre ambos estratos. De esta forma, es posible predecir los significados producidos en uno de estos estratos a partir de la observación del otro (Hao, 2015). En pocas palabras, con el objetivo de comprender cómo se construyen el campo de las disciplinas, es necesario enfocarse en el lenguaje que construye estos campos

disciplinarias. Esta relación de correlación entre las variables de registro y lenguaje es representada a continuación en la Figura 2-3:

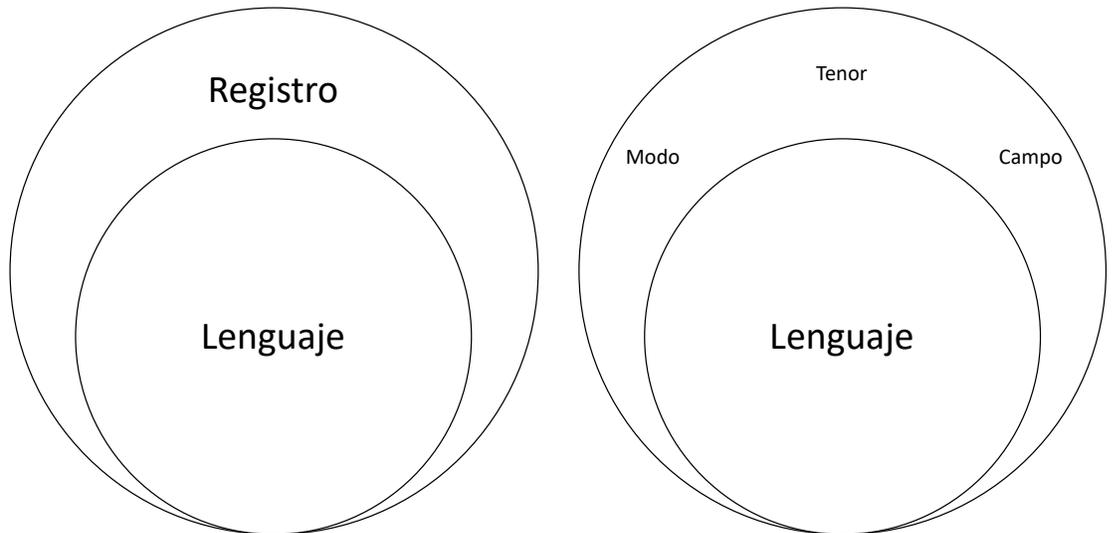


Figura 2-3 Relación entre variables de registro y lenguaje

El lenguaje, además, se encuentra dividido en tres metafunciones correlacionadas con las variables de registro. Así, las variables de campo, tenor y modo están correlacionadas con las metafunciones ideacional, interpersonal y textual, respectivamente (Martin & Rose, 2007, 2008). En tanto los significados ideacionales y de campo son los centrales para esta investigación dado su rol en la construcción de la experiencia especializada, nos centraremos mayormente en estos durante el desarrollo de este marco teórico. Así, por ejemplo, los significados ideacionales del lenguaje permiten predecir características del campo a partir de sus patrones lingüísticos. Desde esta perspectiva, las metafunciones representan la organización intrínseca del lenguaje, mientras que las variables de registro se presentan como una organización extrínseca (Hao, 2015). La relación entre las variables de registro y las metafunciones en este modelo estratificado del lenguaje se presenta a continuación en la Figura 2-4 siguiente:

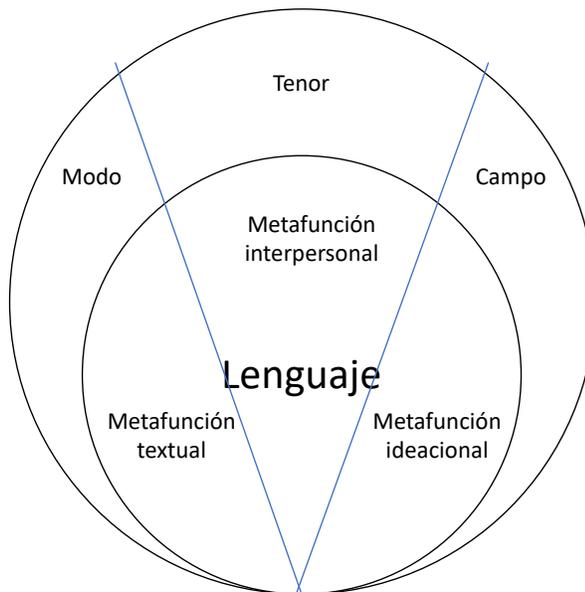


Figura 2-4 Metafuncionalidad entre estratos del contexto y variables de registro

En este sentido, el estudio del campo, y de los campos disciplinares, implica necesariamente la observación de sus patrones lingüísticos en la metafunción ideacional. Así, el campo contribuye a organizar diferentes clases de fenómenos (p. ej. personas, cosas, lugares, etc.) ya sea a partir de sus similitudes o diferencias en taxonomías, o a partir de las diferentes actividades que se encuentran realizando estos fenómenos en el mundo. Por ejemplo, es posible observar en el Texto 1 que diferentes fenómenos lingüísticos (p. ej. *perro*, *lobo*, *raza*, *pelaje*, etc.) pueden ser organizados en el campo en **taxonomías**, en tanto el *perro* es una clase de *mamífero carnívoro*, a la vez que el *tamaño*, *forma* y *pelaje* son partes de *un perro*.

Texto 1:

El **perro** [...] es un **mamífero carnívoro** de la familia de los **cánidos**, que constituye una subespecie del **lobo**. En 2001, se estimaba que había cuatrocientos millones de **perros** en el mundo.⁸ Su **tamaño**, su **forma** y **pelaje** es muy diverso según la **raza**. Posee un **oído** y **olfato** muy desarrollados, siendo este último su *principal órgano sensorial*. Su **longevidad media** es de unos trece a quince años, aunque las **razas pequeñas**

pueden alcanzar hasta veinte años o más, mientras que las **razas gigantes** solo viven nueve o diez años (*Canis lupus familiaris*, s.f.)

De este modo, el campo cumple el rol de organizar en taxonomías de clasificación (clase-subclase) o de composición (todo-parte) los diferentes recursos lingüísticos del estrato del lenguaje en la metafunción ideacional (Hao, 2015; Doran & Martin, en prensa). Además, el texto expone que este campo particular asigna diferentes propiedades (p. ej. *diverso, desarrollado, principal*) a las partes del *perro*, enriqueciendo así la descripción de los fenómenos. Esta relación entre el campo y el lenguaje se ejemplifica a continuación en la Figura 2-5:

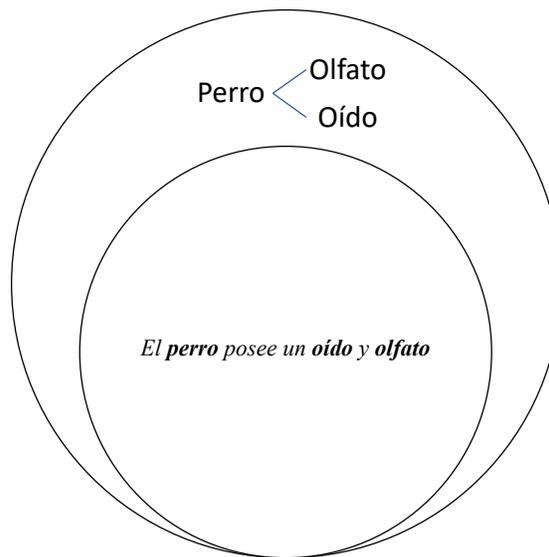


Figura 2-5 Taxonomías en el campo

En contraparte, el Texto 2 siguiente expone que los diferentes fenómenos lingüísticos (p. je. *energía lumínica, NADPH, ATP*) pueden ser organizados también en el campo en **secuencias de actividades** con diferentes sucesos o pasos, en tanto el fenómeno *energía lumínica* se transforma en *energía química* y luego se sintetiza en *hidratos de carbono*):

Texto 2: Fotosíntesis

La **energía lumínica** se transforma en **energía química estable** [...]. Con posterioridad, el **poder reductor** del **NADPH** y el **potencial energético** del

grupo fosfato del ATP se usan para la síntesis de **hidratos de carbono** a partir de la reducción del **dióxido de carbono** (Fotosíntesis, s.f).

Visto desde esta perspectiva, el campo cumple el rol de organizar los diferentes recursos lingüísticos ideacionales del estrato del lenguaje en términos de secuencias de actividades. Esta relación entre el campo y el lenguaje en cuanto a las actividades se ejemplifica a continuación en la Figura 2-6:

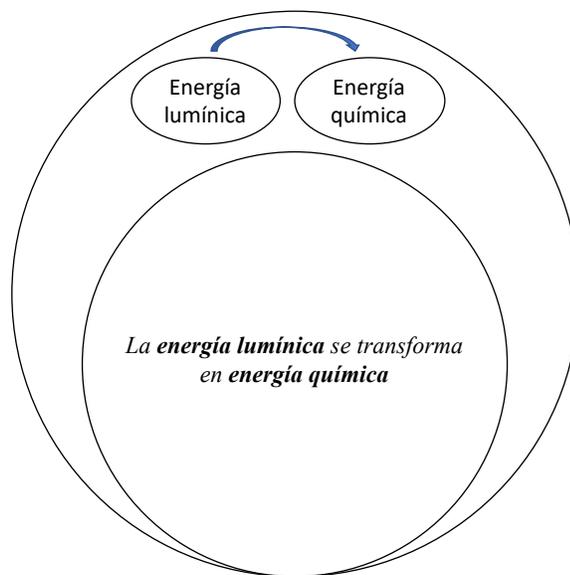


Figura 2-6 Actividades en el campo

En este sentido, el campo puede ser comprendido como “un recurso para la construcción de fenómenos ya sea *estáticamente* como relaciones entre ítemes, o *dinámicamente* como actividades orientadas a algún propósito institucional global” (Doran & Martin, en prensa, p. 4; destacado en el original). Con el objetivo de estudiar el campo, no obstante, es necesario comprender que este es expresado a través de diferentes recursos en el lenguaje, tal como propone Hao (2015, en prensa). En otras palabras, un estudio del campo requiere necesariamente la observación de su expresión lingüística (véase §2.2.1.2, más adelante).

A partir de esta conceptualización del campo, se propone que el campo puede ser caracterizado a través de un conjunto de opciones conocidas como **redes sistémicas**

(Halliday & Matthiessen, 2014; Martin, 2013b). El campo, expresado como red sistémica, configura una relación complementaria entre las opciones que posee un campo y la configuración que lo expresa⁴. Desde esta perspectiva, a partir de esta caracterización de opciones de campo, será posible abordar la construcción del campo a través de su expresión y articulación con las opciones del estrato semántico-discursivo (véase §2.2.1.2, más adelante) propuesto por Hao (2015, en prensa). Una red sistémica preliminar del campo se presenta a continuación en la Figura 2-7:

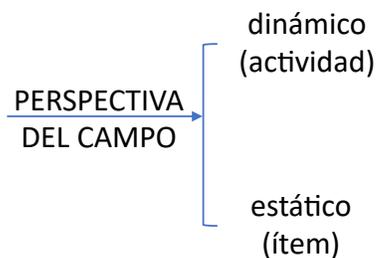


Figura 2-7 Red sistémica básica del campo (Doran & Martin, en prensa)

En este sentido, esta caracterización de opciones propone que el campo se organiza de forma [dinámica] o [estática] (Doran & Martin, en prensa), con múltiples niveles de distinción conocidos como niveles de **delicadeza**. Desde esta perspectiva, las opciones [dinámico] y [estático] pueden ser detallada progresivamente, de izquierda a derecha, por medio de la selección de una u otra opción representado por medio de una llave cuadrada. Es decir, los hablantes seleccionan opciones cada vez más detalladas (si ‘estático’, entonces ‘ítem’ o ‘taxonomía’) al momento de construir un campo particular. La Figura 2-8 siguiente expande la red sistémica anterior al integrar niveles más detallados de delicadeza:

⁴ En el marco de esta tesis, los rasgos sistémicos u opciones son expresados en el cuerpo del texto en corchetes cuadrados indicando la oposición entre rasgos (p. ej. [estático] y [dinámico]), mientras que las configuraciones funcionales son indicadas con mayúscula inicial (p. ej. Descriptor, Elaborador) y los nombres de los sistemas se presentan con mayúsculas o versalitas (p. ej. SECUENCIAS DE ACTIVIDADES, ENTIDADES). Para una descripción completa y en detalle de la construcción y componentes de las redes sistémicas en LSF, véase Quiroz (2016).

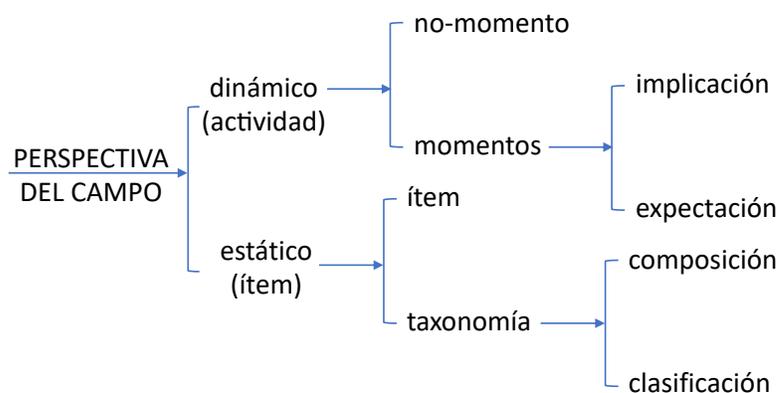


Figura 2-8 Red sistémica del campo con opciones más delicadas (Doran & Martin, en prensa)

Finalmente, esta propuesta integra un nuevo subsistema que permite abordar las propiedades de los campos, esto es, sus características en términos de cualidades y cantidades⁵. Este subsistema, conocido como PROPIEDAD, posee la propiedad de presentar el rasgo opcional [—] opuesto al rasgo [caracterizado]. En cuanto al rasgo [—], este implica una **posibilidad** de selección. Por tanto, el subsistema de PROPIEDAD no es seleccionado o usado necesariamente dentro en un texto. En cuanto al rasgo [caracterizado], Doran y Martin (en prensa) proponen mayores niveles de delicadeza para este rasgo. No obstante, en el marco de este trabajo solamente es de interés si un campo posee o no una propiedad. El subsistema de PROPIEDAD se presenta a continuación en la Figura 2-9:

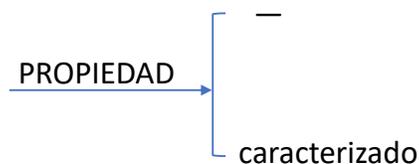


Figura 2-9 Red sistémica del subsistema de PROPIEDAD (Doran & Martin, en prensa)

⁵ Si bien Doran y Martin (en prensa) proponen un subsistema adicional en su red sistémica de campo, INTERDEPENDENCIA, este no es considerada en el presente trabajo.

Considerando los subsistemas de PROPIEDAD y PERSPECTIVA DEL CAMPO, Doran y Martin (en prensa) proponen que estos sistemas se encuentran relacionados en términos de **simultaneidad**. En otras palabras, el sistema del CAMPO requiere que se coseleccione un rasgo de ambos subsistemas. Esta coselección se representa en el texto convencionalmente con una barra inclinada ‘/’ (p. ej. dinámico/caracterizado). En una red sistémica, esta coselección es representada convencionalmente con una llave angular ‘{‘. En la Figura 2-10 siguiente se presenta esta relación de simultaneidad entre ambos subsistemas del campo y las opciones concernientes a este trabajo:

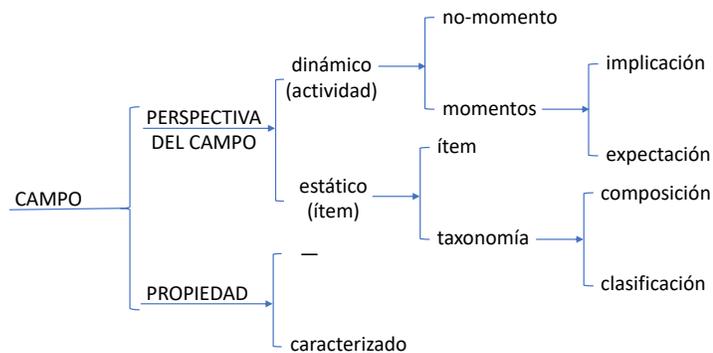


Figura 2-10 Opciones del campo (Doran & Martin, en prensa)

Esta arquitectura del campo nos permitirá realizar un abordaje de la construcción de las disciplinas en primer año de formación desde diferentes perspectivas del campo, en tanto permitirá observar la **instanciación** de todas las opciones disponibles de un hablante/escritor en la instancia de un texto particular e individual. En otras palabras, la noción de instanciación facultará la observación de un mismo fenómeno desde dos puntos de vista simultáneos: (1) las **opciones disponibles** en un sistema y (2) las **opciones instanciadas** en un texto particular. De esta forma, la noción de instanciación permitirá comprender cuáles son las opciones disponibles en cada campo y cuáles son las instancias utilizadas en los textos estudiados. Adicionalmente, permitirá realizar generalizaciones de las opciones seleccionadas por estudiantes de alto desempeño en respuestas a preguntas abiertas.

En síntesis, las opciones del campo presentadas en esta sección dan cuenta de un conjunto de recursos teórico-descriptivos para la construcción del campo disciplinar en el

primer año de formación universitaria. A partir de esta conceptualización del campo, será posible caracterizar cuáles son las taxonomías, actividades y propiedades de cada disciplina en la formación inicial así como también la producción de la respuesta por parte de los estudiantes, en tanto el campo como estrato superior al lenguaje determina las opciones en los estratos inferiores. En la siguiente sección se observará y concretizará la relación establecida entre las opciones del campo a partir del estrato superior del lenguaje: el estrato semántico-discursivo. En otras palabras, dado que el foco de esta investigación es la construcción de las disciplinas a través del lenguaje, en adelante nos enfocaremos en los sistemas de la metafunción ideacional. Adicionalmente, en la siguiente sección abordaremos también los sistemas de ACTITUD y PERIODICIDAD.

2.2.1.2. Sistemas semántico-discursivos

Desde un modelado del lenguaje de forma estratificada, el estrato semántico-discursivo representa el estrato superior del lenguaje, mayor en términos de abstracción que el estrato lexicogramatical y fonológico-grafológico. El estrato semántico-discursivo se encuentra constituido por diferentes sistemas generales propios de cada metafunción. En cuanto a la metafunción interpersonal, se destacan los sistemas de NEGOCIACIÓN y VALORACIÓN (Hood, 2010a; Martin & Rose, 2007; Martin & White, 2005; Martin, Zappavigna, & Dwyer, 2009; Zappavigna & Martin, 2018). En cuanto a la metafunción textual, se observan los sistemas de PERIODICIDAD e IDENTIFICACIÓN (Martin, 1983, 1992b; Martin & Rose, 2007). En cuanto a la metafunción ideacional, esta destaca los sistemas de IDEACIÓN en su dimensión experiencial, y el sistema de CONEXIÓN en la lógica (Hao, 2015, 2018a, 2018b; Hao & Humphrey, 2018; Martin, 1992a).

En primer lugar, el sistema de IDEACIÓN es el sistema semántico discursivo experiencial encargado de la construcción de la experiencia en el discurso (Martin & Rose, 2007). Este sistema está constituido por dos subsistemas: el sistema de ENTIDADES y FIGURAS. En segundo lugar, el sistema de CONEXIÓN es el sistema semántico discursivo lógico encargado de la secuenciación de unidades en este estrato. Es importante destacar que los sistemas de ENTIDADES y FIGURAS se encuentran en diferentes escalas de rango dentro del estrato semántico-discursivo ideacional. Esto es, estos sistemas se encuentran

organizados dentro de su estrato en una relación parte/todo conocida como **constituencia** (Martin, 2013b; Quiroz, 2013), a la vez que establece una relación de **realización intraestratal** (i.e. realizaciones dentro de un mismo estrato) en contraposición con a las **realizaciones interestratales** (i.e. realizaciones entre diferentes estratos). Así, dentro de este estrato y metafunción, Hao (2015, en prensa) articula en su trabajo una escala de rango semántico-discursiva en dos niveles principales: (1) el rango superior de la **figura** y (2) el rango inferior de los **elementos**. En tanto unidades en la escala, estas representan la condición de entrada para diferentes opciones en los sistemas de FIGURAS y ENTIDAD y se encargan de la expresión del campo en el estrato del registro.

En este sentido, las unidades semántico-discursivas pueden ser comprendidas desde una perspectiva trinocular (Martin, 2013; Quiroz, 2013): ‘por arriba’, ‘por debajo’ y ‘por alrededor’. Esta observación desde tres puntos de vista simultáneos da cuenta no solo de las características de una unidad, sino que también se su funcionamiento a nivel de sistema. Desde una perspectiva ‘por arriba’, se observa el funcionamiento de la unidad (p. ej. la figura) observada en rangos y estratos superiores. Desde una perspectiva ‘por debajo’, se estudia la unidad en términos de sus realizaciones y constituencia. Finalmente, desde una perspectiva ‘por alrededor’, se observa la relación establecida entre la unidad y otras metafunciones en el mismo estrato. Así, es posible caracterizar las unidades semántico-discursivas desde múltiples puntos de vista.

‘Por arriba’, por ejemplo, las figuras pueden realizar el campo tanto desde una perspectiva dinámica como estática. Desde un punto de vista dinámico, las figuras pueden realizar actividades de implicación y expectación. La implicación da cuenta de relaciones entre sucesos de forma determinística donde cada suceso “a través de las secuencias necesariamente implica lo que ha pasado antes” (Wignell et al., 1993, p. 174). En contraparte, la expectación no implica relaciones determinísticas entre distintos sucesos, sino que las actividades pueden ser interrumpidas (Hao, 2018b). Tal como se verá en la sección §2.2.1.2.3 más adelante, la implicación y la expectación son realizadas generalmente en la semántica del discurso por medio de secuencias de figuras tanto de

ocurrencia como de estado. En la Tabla 2-1 siguiente se exponen ejemplos de figuras realizando implicación e expectación en el campo:

rasgo	ejemplo
implicación	[figura:] <i>Llegó el invierno, por tanto</i> [figura:] <i>descendieron las temperaturas</i>
expectación	[figura:] <i>El gato esperó su presa, pero</i> [figura:] <i>esta nunca llegó</i>

Tabla 2-1 Ejemplo de rasgos del campo desde una perspectiva dinámica

Esta construcción del campo a través de las figuras es posible a través del potencial recursivo de las figuras a partir de la metafunción lógica. Si bien este potencial permite que las figuras se conecten entre sí en **secuencias**, las secuencias no componen una escala superior a las figuras en el estrato semántico-discursivo, en tanto las secuencia representan únicamente la expansión serial (i.e. múltiples núcleos interdependientes entre sí) de figuras a través del sistema de CONEXIÓN (véase §2.2.1.2.3, más adelante). En la Tabla 2-2 siguiente se presenta la configuración de un complejo de cláusulas y una secuencia:

semántico-discursivo	figura 1	conexión	figura 2
ejemplo	<i>llegó el invierno</i>	<i>por tanto</i>	<i>descendieron las temperaturas</i>
léxicogramática	cláusula 1	conjunción	cláusula 2

Tabla 2-2 Realización de una secuencia a través de un complejo clausal (adaptado de Hao, 2018b)

Desde una perspectiva del campo estática, las figuras contribuyen a construir taxonomías de [composición] o de [clasificación]. Para esto, las figuras ponen en relación entidades en la semántica del discurso que establecen relaciones de constitución parte/todo en la composición (p. ej. *la puerta es una parte de la casa*), o relaciones de categorización clase/subclase en la clasificación (p. ej. *el perro es una clase de mamífero*). De forma general, tal como veremos en la sección §2.2.1.2.2 más adelante, las taxonomías suelen ser realizadas por figuras de estado. A lo largo de este trabajo estas relaciones se presentan por medio de una estructura arbórea horizontal en las taxonomías de composición (todo-

parte) y vertical en la clasificación (clase-subclase), tal como se ejemplifica a continuación en la Figura 2-11:

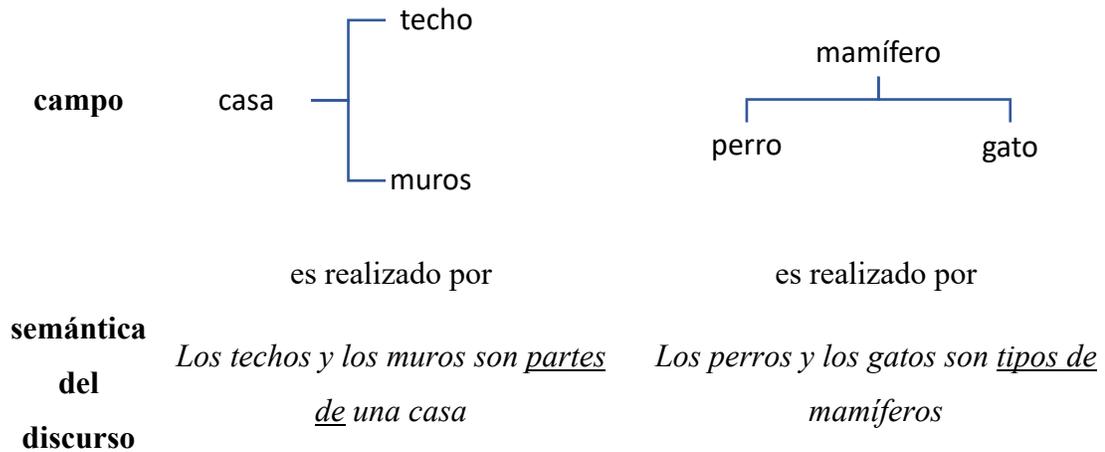


Figura 2-11 Representación de taxonomías realizadas por figuras. En horizontal, taxonomía de composición. En vertical, taxonomía de clasificación.

Desde una perspectiva ‘por debajo’, una figura representa una configuración de **elementos** en el estrato inmediatamente inferior como las **entidades**, **ocurrencias**, **cualidades** y **circunscripciones** (Hao, en prensa). De principal interés para este trabajo son las entidades y cualidades, en tanto contribuyen a la construcción de taxonomías en el campo. Por una parte, las entidades representan una unidad elemental orientada a la expresión de ítemes en el campo para la construcción de composiciones y clasificaciones. En otras palabras, las entidades, desde una perspectiva del campo estática, representan los elementos clave que constituyen las taxonomías. En este sentido, la figura *los techos y los muros son partes de una casa* está compuesta por tres entidades (i.e. *techos*, *muros*, *casa*) que entran en combinación y permiten construir la taxonomía de composición de la Figura 2-11 anterior.

Por otra parte, las **cualidades** (véase §2.2.1.2.1, más adelante) representan un recurso adicional para la construcción del campo en forma de **propiedades**. Las cualidades, tal como indica Hao (2015, en prensa), interactúan fuertemente ‘por alrededor’ con la metafunción interpersonal. De esta forma, tal como indican Doran y Martin (en prensa), las propiedades “organizan cualidades [en la semántica del discurso]

potencialmente graduables o posiciones que permiten descripciones más ricas de los fenómenos” (p. 18). Así, las cualidades y su realización en propiedades en el campo suelen formar parte de figuras de estado (véase §2.2.1.2.2, más adelante)), contribuyendo así a la elaboración de taxonomías. A diferencia de los campos dinámicos y estáticos, la realización propiedades a través de cualidades es un rasgo opcional dentro del sistema del campo. Así, en el presente trabajo estas se presentan como un nivel asistente y destacadas en cuadros punteados, tal como se observa en la Figura 2-12 siguiente:

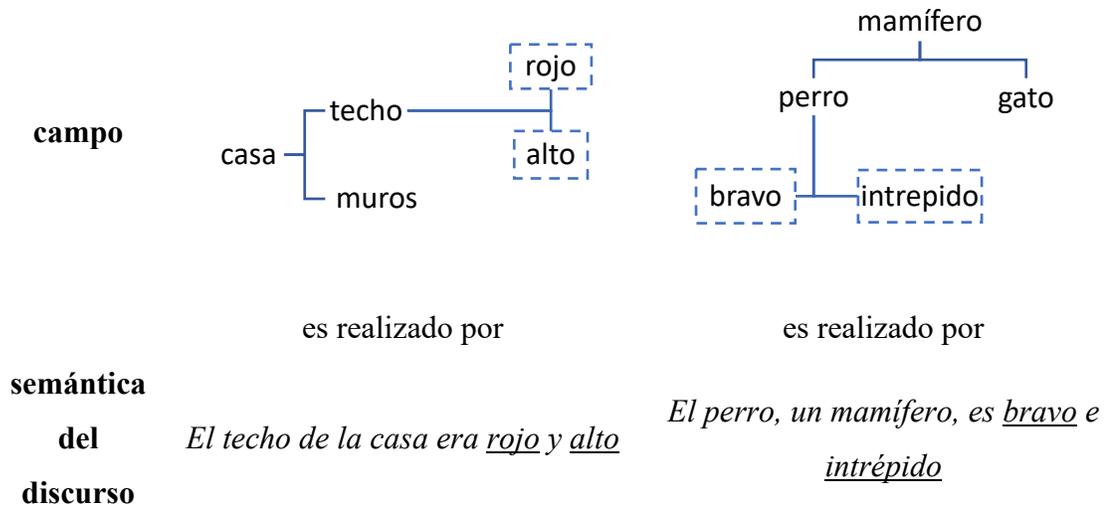


Figura 2-12 Realización de cualidades (subrayado), parte de figuras de estado, en taxonomías en el campo

Hasta este punto, hemos observado de manera general como las principales unidades semántico-discursivas ideacionales contribuyen a la construcción de diferentes aspectos del campo como son las actividades de implicación y expectación y las taxonomías de clasificación, composición y sus propiedades. Esta revisión ha tenido en consideración una organización del estrato semántico-discursivo en metafunciones y en una escala de rango de figuras constituidas por elementos (p. ej. las entidades y cualidades). Esta arquitectura básica ha realizado una primera integración entre la variable de campo y la semántica del discurso ideacional desde arriba hacia abajo (i.e. descomponiendo unidades) y comprendiendo la función del lenguaje en la construcción del campo.

No obstante, un estudio del campo a partir del estrato semántico-discursivo requiere también la revisión más detallada de las opciones de figuras, conexión y elementos. En este sentido, en las siguientes secciones abordaremos la semántica del discurso desde una perspectiva desde abajo hacia arriba con el objetivo de comprender cómo se estructura internamente la semántica del discurso ideacional. Así, en las siguientes secciones se abordan en mayor profundidad las nociones de entidades (véase §2.2.1.2.1, más adelante), figuras (véase §2.2.1.2.2, más adelante) y conexión (véase §2.2.1.2.3, más adelante). Además, se abordan otros sistemas semántico-discursivos como VALORACIÓN y PERIODICIDAD (véase §2.2.1.2.2, más adelante) para el estudio de los elementos ideacionales ‘por alrededor’.

2.2.1.2.1. ENTIDADES y DIMENSIONES

El sistema de ENTIDADES es una elaboración de los ‘tipos de cosas’ propuestos por Halliday y Matthiessen (1999). A partir de una perspectiva tricular, las entidades pueden ser caracterizada a partir de sus relaciones en estratos o rangos superiores (‘por arriba’), inferiores (‘por debajo’) u otros sistemas en el mismo estrato o rango (‘por alrededor’) (Matthiessen et al., 2010; Quiroz, 2013). ‘Por abajo’, las entidades son realizadas por grupos nominales en el estrato lexicogramatical. ‘Por arriba’, las entidades contribuyen a la construcción de taxonomías y (secuencias de) actividades en el campo al entrar en configuraciones en figuras (véase §2.2.1.2.2, más adelante). ‘Por alrededor’, las entidades se oponen a las cualidades y ocurrencias en el rango de los elementos. Tal como propone Hao (2015, en prensa), las diferentes entidades permiten dar cuenta de la construcción del campo desde ambas perspectivas (i.e. estática y dinámica) por medio de la relación de estos elementos en las configuraciones de figuras. Estas son realizadas generalmente en la lexicogramática de los grupos nominales por medio de la función Cosa.

A partir de su descripción basada en un corpus de textos de Biología, Hao (2015, en prensa) propone una red sistémica del sistema de entidades a lo largo del currículo universitario de esta disciplina. Esta red está constituida por cinco grandes tipos de entidades: (1) fuente, (2) objeto (cfr. *thing*), (3) entidad actividad, (4) entidad semiótica y (5) circunscripción. Es importante destacar que una instancia de entidad puede pertenecer

a diferentes tipos de entidad dependiendo del campo. Así, por ejemplo, una entidad como *meseta* puede ser una circunscripción (p. ej. en Literatura) o entidad objeto (p. ej. en Geografía) según el campo estudiado. Estas categorías básica son utilizadas a lo largo de esta tesis para la descripción de las entidades en Sociología y Literatura en primer año de formación. En la Tabla 2-3 siguiente se presentan algunos ejemplos de estos tipos de entidades (subrayado):

opciones	ejemplo
fuelle	<i>Todorov analiza el concepto de lo fantástico</i>
objeto	los <u>elementos fantásticos</u> se comparan con el <u>mundo no ficticio</u>
entidad actividad	el <u>proceso civilizatorio</u> no ha sido planeado
entidad semiótica	vincule esos <u>términos</u> con la <u>definición</u> de cronotopo
circunscripción	el cronotopo es comprimido en la <u>narración</u>

Tabla 2-3 Ejemplo de opciones de entidades

Estas entidades poseen también la posibilidad de ser dimensionadas (Hao, 2015, en prensa). Las dimensiones representan recursos semántico-discursivos que contribuyen a la explicitación de relaciones de distinto tipo en una entidad. Así, por ejemplo, Hao (2015, en prensa) propone que las entidades pueden aceptar cuatro tipos de dimensiones a partir de sus estudios en el campo de la Biología: (1) estructuraciones, (2) categorizaciones, (3) percepciones y (4) mediciones. La relación de dimensionalidad es presentada con el símbolo '>'. Las dimensiones de estructura explicitan relaciones parte/todo en una entidad (p. ej. *una parte de > la casa*). Las dimensiones categorizadas explicitan relaciones tipo/subtipo (p. ej. *una clase de > animal*). Las dimensiones percibidas exponen una propiedad de una entidad (p. ej. *el color de > la casa*). Las dimensiones medidas explicitan cómo se mide una entidad (p. ej. *cinco litros de > agua*).

Cada una de estas entidades y sus dimensiones entran en diferentes configuraciones en el rango inmediatamente superior, esto, el rango de la figura. A partir de esta configuración, las entidades permiten la construcción estática y dinámica del campo por medio de la figura. Así, en la sección siguiente abordaremos las diferentes

opciones de figuras al observar sus configuraciones en el rango superior de la semántica del discurso.

2.2.1.2.2. FIGURAS

El sistema de FIGURAS representa una elaboración del sistema de RELACIONES NUCLEARES (cfr. Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007). Este sistema está encargado de la configuración de los elementos en estructuras orbitales orientados a la construcción de la experiencia en la semántica del discurso. A partir de la elaboración del sistema de RELACIONES NUCLEARES, FIGURAS organiza las unidades en el rango inferior en una estructura nuclear con diferentes grados de nuclearidad (véase Quiroz, 2013, p. 39). Así, se propone que, para el español, las figuras se organizan en una estructura nuclear que distingue en centro, núcleo y periferia (Quiroz, 2018). A partir de este modelo, se propone que los elementos que constituyen esta estructura nuclear pueden ser co-elaborados ‘=’ (p. ej. *el rojo = es un color*), extendidos ‘+’ (p. ej. *el rojo + es hermoso*) o realzados ‘x’ (p. ej. *el rojo x en el cielo*). De esta forma, elementos relacionándose en el centro son co-elaborados, en el núcleo son extendidos y la periferia son realzados. Una representación de esta estructura nuclear de la figura es presentada a continuación en la Figura 2-13:

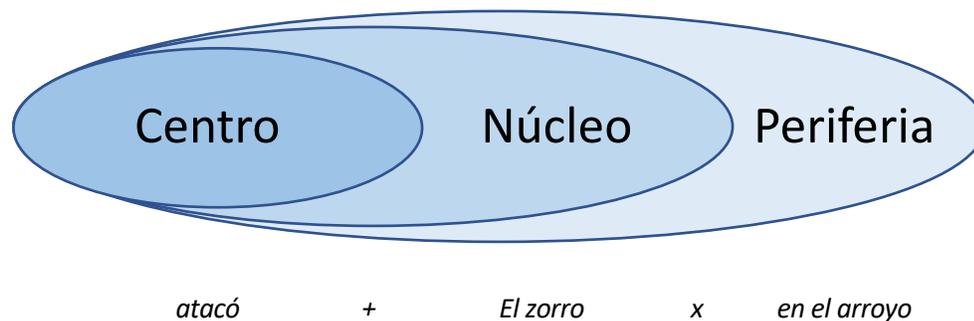


Figura 2-13 Estructura nuclear de la figura

De esta manera, y desde una perspectiva trinocular, las figuras son clasificadas por Hao (2015) en dos grandes grupos según si construyen un campo estático o dinámico en el estrato inmediatamente superior (del campo): figuras de [estado] y figuras de [ocurrencia], respectivamente. En cuanto a las figuras de estado, estas pueden describirse trinocularmente del siguiente modo: ‘por arriba’, estas se caracterizan por el establecimiento de taxonomías de composición y clasificación, así como la introducción

de nuevos ítemes en el campo a medida que el texto se despliega logogenéticamente. ‘Por abajo’, las figuras de estado pueden ser realizadas tanto a nivel de cláusula por medio de procesos relacionales (p. ej. *el perro = es un mamífero, la casa + es roja*), como a nivel de grupo por medio de grupos nominales expandidos (p. ej. *el perro = mamífero, la casa + roja*). ‘Por alrededor’, las figuras de estado ponen en relación diferentes elementos del rango inferior a través de relacionadores (p. ej. *es, representa, ocurre, etc.*) (Hao, 2015, en prensa).

A partir las configuraciones en la figura y su funcionamiento desde una perspectiva trinocular, Hao (2015) distingue tres grandes tipos de figuras de estado: estado [presentado], [elaborado] y [extendido]. En primer lugar, las figuras de estado presentado introducen entidades en el discurso. Estas son realizadas de forma general en la lexicogramática por medio de cláusulas experienciales (p. ej. *hay = pan*) y grupos nominales (p. ej. *el lenguaje universitario*) en el centro de la figura. En segundo lugar, las figuras de estado elaborado ponen en relación dos entidades en el centro (p. ej. *el perro = es un mamífero*) por medio de las funciones Elaborador y Elaborador. Esta relación de coelaboración (=) entre entidades permite el levantamiento de taxonomías en el campo por medio de su realización en procesos relaciones atributivos en la cláusula. Finalmente, las figuras de estado extendido establecen propiedades en el campo entre una entidad y una cualidad en el núcleo de la figura (p. ej. *la medición + fue precisa*) a través de las funciones Descrito y Descriptor. De esta forma, se establece una relación de extensión (+) entre los componentes de la figura. Esta puede ser distinguida en un nuevo nivel de delicadeza entre extensiones [axiológicas] (i.e. posiciones valóricas, p. ej. *un perro + bello*) y [epistemológicas] (i.e. posiciones teóricas, p. ej. *una medición + precisa*). Con el objetivo de analizar estos patrones, Quiroz (2018) propone para el español la tabla de análisis de figuras de estado en la Tabla 2-4. Sin embargo, con el objetivo de abordar las entidades que realizan la circunscripción, se integra una órbita adicional de periferia:

periferia				
núcleo				
centro				
entidad	=	entidad	+ cualidad	x entidad

[estado: presentado:]		<i>hay</i>	<i>pan</i>		
[estado: elaborado:]	<i>El perro</i>	<i>es</i>	<i>un mamífero</i>		<i>en América</i>
[estado: extendido:]	<i>La medición</i>			<i>fue precisa</i>	

Tabla 2-4 Estructura orbital de las figuras de estado en español de Chile (adaptado de Quiroz, 2018)

En cuanto a las figuras de ocurrencia (Hao, en prensa), estas también pueden ser caracterizadas trinocularmente. ‘Por arriba’, las figuras de ocurrencia realizan sucesos en (secuencias de) actividades de implicación y expectación en el campo. ‘Por abajo’, las figuras de ocurrencia son realizadas exclusivamente a nivel de cláusula, principalmente por medio de procesos materiales. ‘Por alrededor’, estas están constituidas por una ocurrencia y una entidad. Hao (en prensa) propone dos grandes tipos de figuras de ocurrencia: [autogeneradas] y [generadas]. Las primeras consisten en una única ocurrencia que configura el centro de la figura (p. ej. *no llueve*). Estas suelen ser realizadas por cláusulas meteorológicas que constan únicamente de un Proceso en su configuración. En contraparte, las figuras generadas representan la expansión (+) de la ocurrencia central por medio de entidades en el núcleo de la figura (p. ej. *un hecho sobrenatural + siembra + la inquietud*). Desde esta perspectiva, entonces, las figuras de ocurrencia contribuyen a la construcción de un campo dinámico en el texto.

Adicionalmente, las figuras de ocurrencia [generada] presentan un nivel de delicadeza adicional con dos rasgos adicionales (Hao, en prensa). En primer lugar, se opone el rasgo [observado] y [ejecutado]. Por una parte, las figuras de ocurrencia [observadas] seleccionan una entidad [objeto] que es observada por una alguien en el mundo (p. ej. *un hecho sobrenatural + siembra + la inquietud*). Por otra parte, las figuras [ejecutadas] (*enacted*) seleccionan entidades [fuente] que ponen en acción una actividad en el campo (p. ej. *la temperatura + fue medida + (por nosotros)*). Desde esta perspectiva, entonces, las figuras de ocurrencia contribuyen a la construcción de un campo dinámico en el texto desde fenómenos observados o puestos en acción por personas. En la Tabla 2-5 siguiente se presentan diferentes ejemplos de figuras generadas y autogeneradas:

periferia				
núcleo				
centro				
ocurrencia	+ entidad	+ entidad	+x entidad	x entidad
[autogenerada:] <i>no llueve</i>				
[generada: ejecutado:] <i>fue medida</i>	<i>la temperatura</i>		<i>(por nosotros)</i>	
[generado: observado:] <i>siembra</i>	<i>un hecho sobrenatural</i>	<i>la inquietud</i>		

Tabla 2-5 Estructura orbital de las figuras de ocurrencia en español de Chile (adaptado de Quiroz, 2018)

A partir de los patrones presentados hasta el momento, en la Figura 2-14 siguiente se presenta una red sistémica preliminar del sistema de figuras propuesto por Hao (2015) y utilizado en este trabajo:

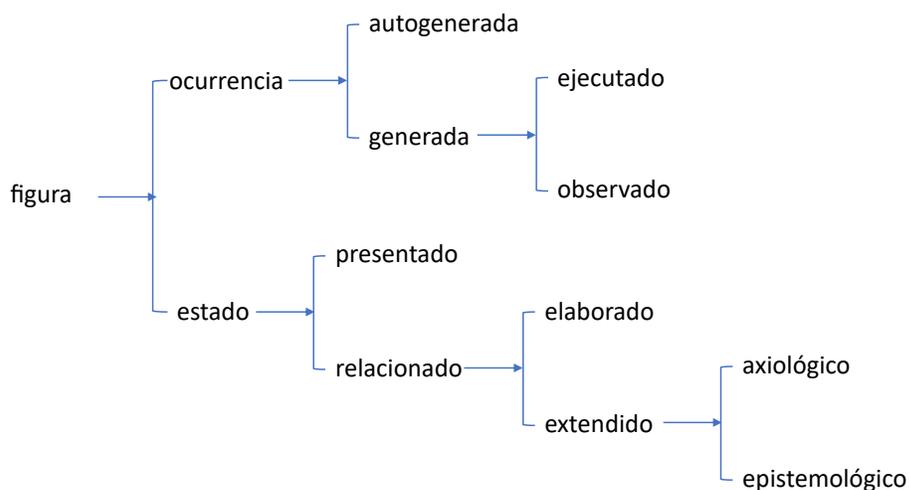


Figura 2-14 Red sistémica de figuras en el estrato semántico-discursivo

Adicionalmente, las figuras pueden ser aumentadas (*augmented*) de distintas maneras en su estructura por medio de sistemas de opciones de figuras adicionales conocidas como posiciones, instigaciones y evaluaciones (Hao, 2015, en prensa). En

cuanto a las posiciones, estas cumplen la función de expresar la **fuerce de enunciación** de la figura nuclear. Estas suelen ser realizadas en la léxicogramática por medio de cláusulas verbales y mentales proyectando. De esta forma, construyen interpersonalmente figuras que, a partir de un Emisor o Experimentante, presentan entidades que cumplen la función Posición. Dentro de este trabajo, las posiciones son antecedidas por una flecha simple '→' (p. ej. *Todorov indica que → el cronotopo es espacio-temporal*). Las instigaciones, por su parte, representan una figura que **inicia, genera o causa** la experiencia construida en la figura nuclear. Estas dan cuenta de una aumentación de la figura nuclear a través de una entidad que funciona como Instigador, esto es, una entidad que. Convencionalmente, este tipo de figuras son antecedidas en el texto por una flecha doble '⇒' (p. ej. *la fiebre causa que ⇒ la enfermedad aumente*). Por último, las evaluaciones representan figuras que expresan una actitud sobre la experiencia de la figura nuclear. Las evaluaciones contribuyen a la asignación de dimensiones actitudinales a través de la función Evaluación. Estas se encuentran fuertemente intrincadas con opciones de ACTITUD, COMPROMISO y GRADUACIÓN en el sistema de VALORACIÓN en la metafunción interpersonal a través de la modalización y apreaciación de la figura incrementada. En esta tesis, este tipo de figura es antecedida en el texto por una flecha punteada simple '↞' (p. ej. *es posible que ↞ el proyecto sea cierto*).

A continuación, en la Figura 2-15, se presenta una red sistémica con las opciones de figuras a partir de lo revisado en este apartado:

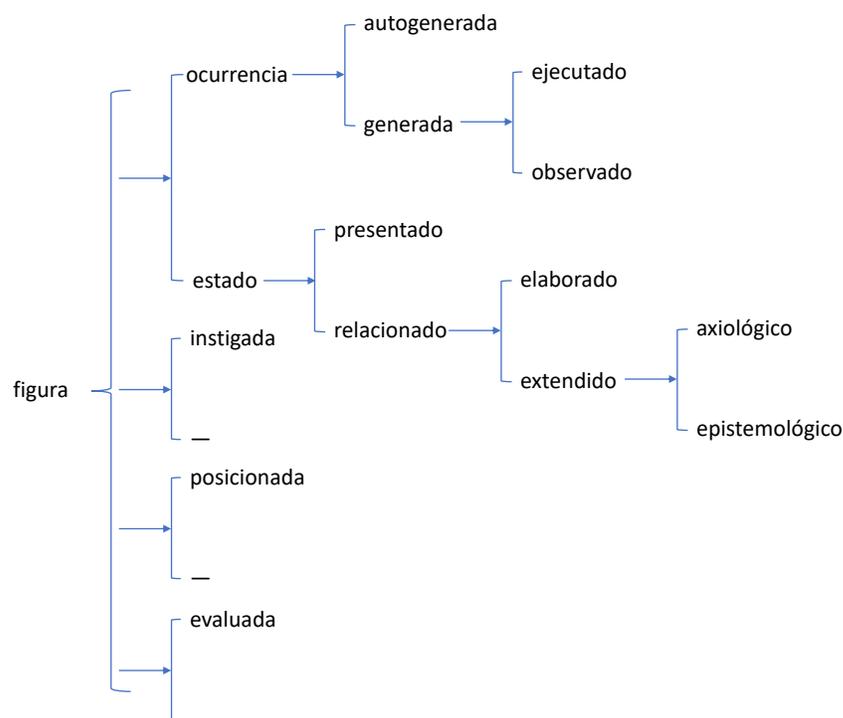


Figura 2-15 Red sistémica de opciones de figuras en el estrato semántico-discursivo (adaptado de Quiroz, 2018)

Cada una de estas opciones en el sistema de FIGURA pueden ser combinadas en secuencias por medio del sistema de CONEXIÓN en la metafunción lógica. La construcción de secuencias a partir de este sistema es abordado a continuación en la siguiente sección.

2.2.1.2.3. CONEXIÓN

El sistema de CONEXIÓN se orienta hacia la organización de las figuras en secuencias (Martin, 1992a; Martin & Rose, 2007). A partir del trabajo de Hao (2015, en prensa), la conexión (cfr. CONJUNCIÓN en Martin, 1992a y Martin & Rose, 2007) representa un recurso para la realización de secuencias en el estrato semántico-discursivo. Este sistema permite la expansión serial de las figuras en la semántica del discurso con diferentes tipos de recursos de conexión a través de tres subsistemas simultáneos.

En primer lugar, el sistema de tipo lógico-semántico interconecta las figuras en términos de consecencialidad, comparación, temporalidad y adición. Por una parte, la conexión consecencial establece relaciones de causa-consecuencia entre figuras (p. ej.

llegó el invierno, por tanto descendieron las temperaturas). Por otra parte, la conexión por comparación establece relaciones de similitud o diferencia entre dos figuras (p. ej. *llegó el invierno, pero no descendieron las temperaturas*). Por su parte, la conexión temporal relaciona dos figuras en terminos de su simultaneidad o posterioridad (p. ej. *llegó el invierno a la vez que descendieron las temperaturas*). Finalmente, la conexión por adición se encarga de integrar nueva información relacionada en el texto (p. ej. *llegó el invierno, además descendieron las temperaturas*). Así, la Tabla 2-6 siguiente presenta algunos ejemplos de recursos de conexión:

semántico-discursivo	figura 1	conexión	figura 2
consecuencial	<i>llegó el invierno,</i>	<i>por tanto</i>	<i>descendieron las temperaturas</i>
comparación	<i>llegó el invierno</i>	<i>pero</i>	<i>descendieron las temperaturas</i>
temporal	<i>llegó el invierno</i>	<i>a la vez que</i>	<i>descendieron las temperaturas</i>
adición	<i>llegó el invierno,</i>	<i>además</i>	<i>descendieron las temperaturas</i>

Tabla 2-6 Ejemplos de recursos de conexión entre figuras

Tal como indica Martin (1992), cada una de estas conexiones contribuye a construir un determinado campo. Así, por ejemplo, las conexiones entre figuras suelen relacionarse con actividades de expectativa e implicación en el campo (Martin, 1992). Desde esta perspectiva, entonces, ambos tipos de relación lógico-semántica contribuye a la construcción de un campo dinámico. En contraparte, las interrelaciones a través de conexiones aditivas y comparativas contribuirían a la construcción de campos estáticos en el registro (Hao, 2015).

En segundo lugar, la conexión interna o externa también se orienta hacia la construcción del campo desde una perspectiva dinámica. La conexión externa, por una parte, relaciona las ocurrencias del texto, mientras que la conexión interna contribuye a la

organización interna del texto (Martin & Rose, 2007). Tal como indica Hao (2015, en prensa), es posible distinguir estos tipos de conexión a partir de la integración de una posición que exponga un razonamiento en la secuencia. Así, por ejemplo, la secuencia *el ejercito se disciplina, por tanto es coherente* está siendo conectada internamente en tanto es posible explicitar la posición *sabemos que: el ejercito se disciplina, por tanto sabemos que es coherente*. En contraparte, las figuras conectadas externamente no aceptan totalmente esta posición que expone un razonamiento (p. ej. *Weber describe que → surge la democracia, gracias a que ?sabemos que → la burocracia se apoya en la disciplina*). De esta forma, la conexión interna ha estado asociada a la construcción de razonamientos y la externa a la construcción de actividades en el campo (Hao, 2015; Hood, 2010a; Martin & Rose, 2007).

En tercer lugar, estas opciones pueden ser presentadas explícitamente (i.e. a través de su instanciación en el estrato grafológico) o implícitamente (i.e. sin presentar una instanciación en el estrato grafológico). En la Tabla 2-7 siguiente se presenta un ejemplo de secuencia conectada explícitamente:

<i>la osmoralidad aumentó</i>	<i>{por tanto}</i>	<i>la putrescina es rápidamente excretada</i>
<i>la osmoralidad aumentó</i>	<i>por tanto</i>	<i>la putrescina es rápidamente excretada</i>
figura	conexión	figura
[figura de ocurrencia]	[causal externa]	[figura de ocurrencia]

Tabla 2-7 Secuencia de figuras conectadas causal y externamente (adaptado de Hao, 2018b)

Las opciones de estos subsistemas revisados se presentan a continuación en la Figura 2-16:

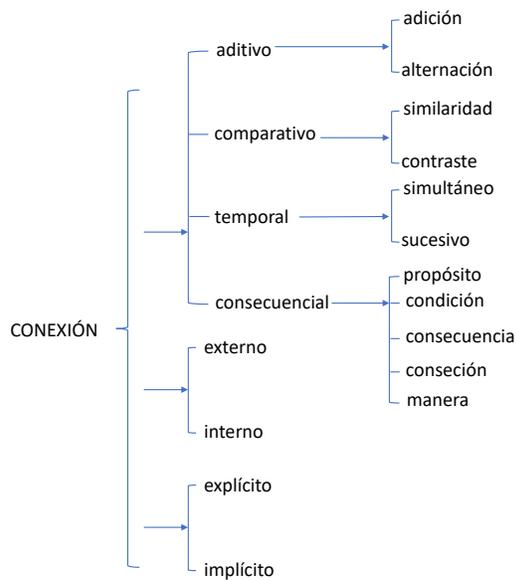


Figura 2-16 Sistema de conexión (adaptado de Hao, 2015)

Convencionalmente, la expresión de la conexión interna y externa en el análisis se presenta por medio de flechas oblicuas que relacionan dos figuras organizadas verticalmente. Las flechas ubicadas a la izquierda de la tabla de análisis se encuentran conectando figuras internamente, mientras que las flechas ubicadas hacia la derecha representan la conexión externa entre figuras. Las conexiones implícitas son explicitadas a través de llaves (p. ej. {*por tanto*}) y el tipo de relación lógico-semántica general se presenta junto a las flechas. En la Tabla 2-8 siguiente se presenta un ejemplo de esta representación:

	conexión	figura	
		<i>la osmolaridad aumentó</i>	
conc	<i>por tanto</i>	<i>la putrescina es rápidamente excretada,</i>	conc
	<i>en consecuencia</i>	<i>sabemos que la excreción ocurre.</i>	

Tabla 2-8 Convención de presentación de conexión

Esta distinción entre actividades en el campo, secuencias en la semántica del discurso y complejos clausulares en la lexicogramática contribuyen a la formulación de la

noción de **metáfora gramatical** (Hao, 2015, en prensa; Rose, 2006)⁶. Esta implica una tensión producida entre los estratos debido a la ausencia de relaciones biunívocas entre estos. Es posible distinguir entre realizaciones congruentes (o no metafóricas) e incongruentes (o metafóricas). Así, por ejemplo, las cláusulas materiales (1) *ambos conceptos se vinculan* y (2) *debido a que se desarrollan en un tiempo y espacio* son realizadas **congruentemente** en la semántica del discurso a través de una secuencia de figuras de ocurrencia [observada]. No obstante, los significados de las cláusulas (1) y (2) pueden ser empaquetados **incongruentemente** en la semántica del discurso a través de una única figura de estado [elaborado] como *el vínculo corresponde a que tanto tema y trama se desarrollan en un tiempo y espacio*. Desde esta perspectiva, la metáfora gramatical contribuye al empaquetamiento de información (p. ej. un complejo de cláusulas expresadas en una figura), así como refleja la dislocación entre la semántica y la gramática en su relación interestratal.

La metáfora gramatical, en su funcionamiento junto con los sistemas de FIGURAS, CONEXIÓN y ENTIDADES, permitirá la observación de los significados que han sido compactados por los estudiantes en las respuestas a preguntas abiertas en primer año de formación. En este sentido, este trabajo analiza las metáforas gramaticales desempaquetadas con el objetivo de observar más directamente la construcción del campo. Para una revisión más detallada de este desempaquetamiento de las instancias metafóricas, véase la sección §3.2 más adelante.

2.2.1.2.4. Recursos semántico-discursivos adicionales: PERIODICIDAD y VALORACIÓN

Finalmente, además de los recursos semántico-discursivos ideacionales revisados hasta el momento, el análisis utiliza en ocasiones dos sistemas adicionales: PERIODICIDAD y VALORACIÓN. Tal como propone Hao (2015, en prensa), el análisis ‘por alrededor’ representa un criterio metodológico para comprender el funcionamiento de los recursos

⁶ Hao (2015) establece una distinción clara entre las (**secuencias de**) **actividades**, un sistema propio del campo (véase §2.4.6.1, más arriba), y las **secuencias**, la expansión serial de figuras en el estrato semántico-discursivo por medio de recursos de conexión. Así, es posible articular las actividades, que construyen implicación o expectativa en el campo, con la expansión serial (véase 2.4.2, más arriba) de las figuras en el estrato semántico-discursivo en secuencias.

ideacional en relación a los recursos interpersonales y textuales en el estrato semántico-discursivo.

Por una parte, el sistema de PERIODICIDAD representa un recurso clave para la organización de la información en el texto (Martin, 1992b, 1992a; Martin & Rose, 2007). En tanto parte de la metafunción textual, este sistema semántico-discursivo se encarga entonces de organizar los significados ideacionales e interpersonales en jerarquías o series de información. Así, mientras las jerarquías de información organizan el texto en niveles de predicción y consolidación de información en macro/hiperTemas y macro/hiperNuevos, las series de información no poseen esta organización. Tal como indica Hao (2018, en prensa), este sistema representa un aspecto crucial para la identificación de metáforas gramaticales y entidades principales de un texto, en tanto las entidades más importantes para el despliegue del texto tienden a ubicarse en posiciones privilegiadas como hiperTemas e hiperNuevos. De manera similar, las metáforas gramaticales tienden a posicionarse en estos puntos privilegiados en tanto permiten consolidar la información a través del empaquetamiento de unidades. En este sentido, su observación es fundamental para observar la construcción del campo disciplinar.

Por otra parte, para efectos de este estudio, el sistema de VALORACIÓN en la metafunción interpersonal semántico-discursiva, será abordado desde dos subsistemas: ACTITUD y COMPROMISO (Martin & Rose, 2007; Martin & White, 2005). Estos dos subsistemas están encargados de (1) la inscripción de afectos, juicios y apreciaciones hacia personas, procesos o cosas y (2) la integración o exclusión de otras voces en el discurso, respectivamente. En este sentido, el sistema de ACTITUD se caracteriza por la expresión de significados con carga positiva o negativa sobre diferentes campos de la experiencia. Diferentes estudios han mostrado el funcionamiento de este sistema en el ámbito disciplinar. Así, por ejemplo, los trabajos de Oteíza (2009, 2012, 2017) han enfocado estos recursos en el campo de la Historia, mientras que estudios como los realizados por Hao y Humphrey (2012) y Hao (2015) han expuesto el rol del subsistema de APRECIACIÓN en la Biología.

En cambio, el sistema de COMPROMISO se orienta hacia la integración o exclusión de voces en el discurso (Martin & White, 2005). Tal como muestra Hao (2015), el COMPROMISO se expone principalmente en términos de figuras a través de figuras posicionadas o evaluadas. De esta forma, la expansión dialógica (i.e. la aceptación de nuevas voces en el discurso) puede presentarse en posiciones (p. ej. *Bajtín propone que ...*) o en evaluaciones (p. ej. *es posible que ...*). Similarmente, la contracción dialógica puede hacer uso de estos mismos recursos para restringir nuevas perspectivas de otras voces en el discurso en posiciones (p. ej. *Bajtín demostró que...*) o evaluaciones (p. ej. *es evidente que...*). Desde esta perspectiva, los sistemas de ACTITUD y COMPROMISO contribuyen a la observación de cualidades y posiciones en la semántica del discurso ideacional, respectivamente. Adicionalmente, tal como indica Hao (2018a), estos recursos contribuyen a la distinción entre opciones más delicadas de entidades.

2.2.2. Síntesis del apartado

El objetivo de este apartado fue presentar los principales fundamentos teóricos sobre la relación entre las disciplinas y lenguaje y el modelo teórico de la Lingüística Sistémico Funcional. En este sentido, se relevó la importancia de estudiar textos poco estudiados como la respuesta abiertas y que han sido producidos en los primeros años de formación universitaria por parte de estudiantes novatos para poder comprender cómo se construye el campo de las disciplinas. Para esto, se ha postulado la necesidad de estudiar el campo a partir de una articulación entre la variable de campo y los recursos semántico-discursivos ideacionales desde una perspectiva sistémico funcional.

Así, la sección 2.2 dio cuenta de una tendencia a estudiar el campo disciplinar desde perspectivas fundamentalmente etnográficas en términos de los contextos de circulación de estos campos. Se expuso, además, que gran parte de los estudios sobre el lenguaje disciplinar se han enfocado fundamentalmente en sus aspectos lexicogramaticales y en textos producidos en años avanzados de formación universitaria. Desde esta perspectiva, el conocimiento sobre la construcción de las disciplinas en respuestas a preguntas abiertas en primeros años de formación universitarios se ha presentado como aun limitado. En este sentido, se hace necesario abordar este fenómeno

desde una perspectiva lingüística que logre dar cuenta de los aspectos lingüístico-discursivos que contribuyen a la construcción de los campos en respuestas abiertas en primer año de formación universitaria.

De esta manera, la sección 2.3 relevó las principales características que arquitecturan el modelo teórico de la Lingüística Sistémico Funcional. Así, se ha expuesto que el abordaje del campo desde este modelo permitirá una comprensión integrada de la relación entre campo y lenguaje. De esta manera, las nociones de perspectivas del campo (dinámico y estático) y la realización de estas opciones en la semántica del discurso ideacional permitirán comprender cómo se construye el campo de las disciplinas universitarias desde el lenguaje. Para esto, los sistemas de ENTIDADES, FIGURAS y CONEXIÓN representarán aspectos claves para la observación del campo.

Una vez revisado los fundamentos teóricos de esta tesis, en el siguiente apartado se presenta la metodología empleada para el estudio del campo desde el estrato semántico-discursivo. En este sentido, en el siguiente apartado se revisara el corpus y su proceso de recolección, así como las unidades y categorías de análisis.

3. Metodología

En la presente sección, se revisará la metodología utilizada para la realización de la presente investigación, esto es, cómo se obtuvo y seleccionó el corpus utilizado y las unidades y categorías de análisis. En el primer apartado, se presenta el corpus de trabajo, sus criterios de inclusión, método de normalización de datos y sus implicancias éticas. En el segundo apartado, se revisará el tipo de investigación, su unidad mínima, la forma en cómo se trabajó con el corpus, las categorías semántico-discursivas empleados para el análisis y cómo se dispusieron los textos para su análisis.

3.1. Corpus

Los datos de estudio corresponden a 12 respuestas a preguntas abiertas recolectadas de evaluaciones escrituras de estudiantes de primer año de alto rendimiento de Sociología y Literatura de evaluaciones. Para la obtención del corpus, se solicitó la colaboración de dos cursos introductorios a las disciplinas de Literatura⁷ y Sociología en el primer semestre del año 2018. Una vez aceptada la colaboración por parte de los docentes encargados de cada curso, se realizó la invitación a los estudiantes que cursaban su primer semestre académico en la universidad por medio de la firma de un consentimiento informado (véase Anexo A, más adelante). A partir de la firma de este consentimiento, se logró recolectar un total de 163 respuestas a preguntas abiertas, 59 de Sociología y 107 en Literatura.

Para la selección del corpus de trabajo, se aplicaron cinco criterios de inclusión en los textos: (1) el texto es una instancia de respuesta a una evaluación de formato de pregunta abierta extensa, (2) ha sido evaluado con un porcentaje de logro superior al 80% de aprobación en una escala de exigencia al 60%, (3) ha sido producido en el contexto de un curso mínimo de la disciplina del primer semestre de formación, (4) la escritura del texto se realizó de forma presencial en una evaluación de una hora y media de duración máxima y (5) el estudiante produjo el texto en su primer semestre de ingreso a la universidad.

⁷ En el marco de esta tesis, las nociones ‘Literatura’ y ‘Estudios Literarios’ son utilizadas indistintamente para referir a la misma disciplina.

Por una parte, el criterio (1) permite seleccionar únicamente respuestas a preguntas abiertas extensas con el objetivo de observar el despliegue de recursos utilizados para la construcción de la disciplina. Por otra parte, el criterio (2) permite el estudio de respuestas a preguntas abiertas calificadas como muy buenos o excelentes en la escala de notas chilena y, por tanto, estos dan cuenta de patrones adecuados para su nivel de formación. Por su parte, el criterio (3) permite seleccionar respuestas producidas en un contexto de formación disciplinar inicial, en tanto introducen a los estudiantes al lenguaje propio de la disciplina. El criterio (4) selecciona respuestas producidas en contextos materiales similares. Finalmente, el criterio (5) permite obtener respuestas producidas únicamente por estudiantes recién ingresados a la educación superior, con el fin de observar la escritura inicial de este grupo de estudiantes.

Así, a partir de la aplicación de los criterios de inclusión planteados anteriormente, las respuestas a preguntas abiertas disminuyeron a 13 en Sociología y 21 en Literatura. Posteriormente, se seleccionaron las tres respuestas con porcentaje de logro más alto en dos preguntas por disciplina. Así, el presente corpus de análisis está constituido por 12 respuestas a preguntas abiertas de Sociología y Literatura. Cada disciplina consta de seis respuestas divididas en dos consignas, esto es, cada consigna es representada por tres instancias textuales. Esta selección de tres respuestas de una misma consigna permitirá observar las recurrencias frente a una misma pregunta.

Posteriormente, los textos fueron transcritos en un procesador de texto y codificados por medio de etiquetas. Estas etiquetas están constituidas por la disciplina (p. ej. LIT = Literatura; SOC = Sociología), el número de la instancia textual (p. ej. 1, 2, 3) y la consigna (p. ej. consigna A, consigna B). Un ejemplo de la codificación utilizada para referirse a los textos a lo largo de este trabajo se presenta a continuación en la Tabla 3-1:

LIT2B		
LIT	2	B
Literatura	Texto N°2	Consigna B
Leído: el texto número 2 de la consigna B de Literatura		

Tabla 3-1 Codificación de los textos y figuras del corpus

En cuanto a la extensión del corpus de estudio, las respuestas revisadas tienen una extensión promedio de 271 palabras y 19 figuras. En particular, los textos de Sociología tienen una extensión promedio de 264 palabras y 20 figuras, mientras que los textos de Literatura poseen una extensión promedio de 279 palabras y 17 figuras. Estas propiedades del corpus junto con la codificación de los diferentes textos estudiados se presentan en la Tabla 3-2, siguiente:

texto	palabras	figuras
LIT1A	252	14
LIT2A	247	20
LIT3A	316	18
LIT1B	336	14
LIT2B	300	16
LIT3B	220	22
SOC1A	276	19
SOC2A	296	23
SOC3A	244	14
SOC1B	299	19
SOC2B	239	21
SOC3B	228	17
Promedio total	271	19
Promedio Literatura	279	17
Promedio Sociología	264	20

Tabla 3-2 Síntesis descriptiva del corpus de estudio

Finalmente, con respecto a las eventuales implicancias éticas, se contruyó un formulario de consentimiento informado (véase Anexo A) para obtener la autorización expresa de los estudiantes para el uso de sus textos para el uso en esta investigación. Adicionalmente, se obtuvo la autorización del profesor/a encargado del curso para hacer uso de las consignas estudiadas y se procedió a la anonimización de cualquier información sensible que permitiese la identificación de los participantes de este estudio.

3.2. Unidades y categorías de análisis

Esta investigación es un estudio de caso cualitativo que tiene como unidad mínima de análisis el texto, entendido como una configuración de significados con unidad de sentido que responda a una consigna de evaluación. Para la realización del análisis de los textos, se procedió a la segmentación de estos en figuras a partir de los criterios propuestos por Hao (2015, en prensa). Una vez realizada la segmentación de las figuras, estas fueron dispuestas en columnas en planillas de cálculo individuales por cada disciplina y consigna de forma descendentes y numeradas con números arábigos.

La segmentación en figuras incluyó el desempaquetamiento de figuras realizadas de manera metafórica según lo propuesto por Hao (2015, 2018a, en prensa). Por ejemplo, la figura metafórica *la civilización de los civilizados surge como producto de cambios en el orden de convivencia e interrelación entre estos (individuos)* puede ser desempaquetada en las figuras no metafóricas (i) *la civilización de los civilizados surge* y (ii) *porque el orden de convivencia y las interrelaciones entre estos (individuos) cambiaron*. Cada figura, ya haya sido efectivamente desempaquetada o no, es situada en la columna *Texto analizado* con la numeración de la columna *Texto original* y letras en orden alfabético para cada figura. De esta forma, por ejemplo, las figura 7a, 7b y 7c representan el desempaquetado de la figura 7. El desempaquetamiento de figuras es graficado a continuación en la Tabla 3-1:

Nº	Texto original	Nº	Texto analizado
7	Según el autor la civilización de los civilizados surge como producto de cambios en el orden de convivencia e interrelación entre estos.	7a	El autor indica que
		7b	la civilización de los civilizados surge
		7c	porque el orden de convivencia y las interrelaciones entre estos {individuos} cambiaron

Tabla 3-3 Desempaquetamiento de figuras en tablas de análisis

De esta forma, el análisis se realizó a partir de las figuras de la columna *Texto analizado*. Adicional a la codificación de los textos, se establecieron etiquetas para referirse a las diferentes figuras de cada texto. Estas etiquetas representan el número de figura en la columna *Texto analizado*. Así, estos elementos se sitúan posterior al código

del texto separado por un punto. Un ejemplo de la codificación utilizada para referirse a los textos y figuras a lo largo de este trabajo se presenta a continuación en la Tabla 3-4:

LIT2B.3a				
LIT	2	B	3	a
Literatura	Texto	Consigna	Figura	Desempaquetado a
	2	B	3	
Leído: <i>La figura 3a de la consigna 2B de Literatura</i>				

Tabla 3-4 Codificación de los textos y figuras del corpus

Para el análisis del sistema de FIGURAS, las figuras fueron dispuestas en una tabla de análisis siguiendo la propuesta de Quiroz (2018) para el estudio de las figuras en español basado en el estudio de Hao (2015). A partir de esta tabla, las figuras son divididas en tres grupos en la tabla de análisis: aumentaciones, figuras de estado y figuras de ocurrencia (véase Tabla 3-4, más adelante). Por una parte, las aumentaciones son divididas en la tabla de análisis entre evaluaciones, posiciones e instigaciones. Un ejemplo de esta tabla de análisis de aumentaciones se presenta a continuación en la Tabla 3-5:

Aumentaciones		
evaluación	posición	instigación
<i>es posible que</i>	<i>Todorov indicara que</i>	<i>la trama produce que</i>

Tabla 3-5 Tabla de análisis de aumentaciones

Por otra parte, las figuras de estado y ocurrencia son segmentadas en sus constituyentes en el rango de los elementos en la semántica del discurso. En primer lugar, las figuras de estados son segmentadas en el rango de los elementos en entidades, cualidades y circunscripciones. Un ejemplo de la tabla de análisis para figuras de estado se presenta a continuación en la Tabla 3-6:

Figuras de estado				
entidad	=	entidad	+ cualidad	x circunscripción
<i>el mundo fantástico</i>	<i>es</i>		<i>posible</i>	<i>en la narración</i>
<i>La coerción</i>			<i>externa</i>	
<i>el proceso civilizatorio</i>	<i>tiene</i>	<i>un plan</i>		

Tabla 3-6 Análisis de figuras de estado

En segundo lugar, las figuras de ocurrencia son segmentadas en el rango de los elementos en ocurrencias y entidades. Un ejemplo de la tabla de análisis para figuras de ocurrencia se presenta a continuación en la Tabla 3-7:

Figuras de ocurrencia				
ocurrencia	+ entidad	+ entidad	+x entidad	x circunscripción
<i>coaccionaron</i>	<i>estos {individuos}</i>	<i>sus impulsos naturales</i>		
<i>no fue creado</i>	<i>el proceso civilizatorio</i>		<i>por una mente maestra</i>	
<i>responde</i>	<i>lo fantástico</i>	<i>a lo social</i>		<i>en el relato</i>

Tabla 3-7 Análisis de figuras de ocurrencia

Para el análisis del sistema de ENTIDADES, se trabajó a partir del sistema propuesto por Hao (2015, en prensa) para la Biología desde una perspectiva trinocular. Así, las entidades fueron levantadas considerando su funcionamiento a nivel lexicogramatical, semántico-discursivo y de campo. En términos lexicogramaticales, ‘por debajo’, el análisis de entidades se basó en su observación desde el rango de la cláusula a partir de los criterios propuestos por Quiroz (2013) en el sistema de TIPO DE PROCESO. En términos semántico-discursivos, ‘por arriba’, se observó la configuración de las entidades en figuras en el sistema de FIGURA. Adicionalmente, se observó su relación ‘por alrededor’ con otros sistemas semántico-discursivos como VALORACIÓN y PERIODICIDAD siguiendo la propuesta de Hao (2015, en prensa).

Finalmente, se analizaron las secuencias siguiendo dos pasos. En primer lugar, en la tabla de análisis de figuras, se dispusieron dos columnas que (1) indican la instancia de conexión implícita y explícita y (2) indican la construcción de una secuencia entre. En el caso de la conexión implícita, sus instancias fueron explicitadas y marcadas con llaves (p. ej. *{por tanto}*). La Tabla 3-7 siguiente sintetiza esta primera parte de la identificación de secuencias en la tabla de análisis de figuras:

Nº	Texto analizado	S	conexión	evaluación	instigación	ocurrencia	+entidad	+entidad

12	El monopolio de la violencia infunde seguridad;				infunde	el monopolio de la violencia	seguridad
13	{por tanto,} no es necesario que el individuo esté en alerta permanente	{por tanto}	no es necesario que		esté en alerta permanente	el individuo	
14a	<i>lo que produce que</i>						
14b	la coacción aumente			lo que produce que	aumente	la coacción	-
14c	y se interioricen las emociones	y			interioricen	las emociones	-

Tabla 3-8 Identificación de secuencias (S) en un texto de Sociología

En segundo lugar, y una vez identificadas las secuencias, estas fueron dispuestas en tablas individuales que indican los grados de nuclearidad (i.e. centro, núcleo, etc.) de los elementos de sus figuras constituyentes. Cada figura es dispuesta en una fila individual donde se indican su función en la secuencia (p. ej. efecto, causa), el número de la figura, sus recursos de conexión, aumentaciones y elementos (i.e. entidades, ocurrencias, cualidades y circunscripciones), siguiendo las tablas de análisis utilizadas en Hao (2015, en prensa). Adicionalmente, se han incluido flechas a la izquierda y derecha de estas tablas para indicar si la conexión establecida entre las figuras es interna o externa, respectivamente. Estas flechas indican también el tipo de significado lógico-semántico de la conexión junto a estas. La Tabla 3-8 siguiente ejemplifica la tabla de análisis de secuencias utilizadas en esta tesis:

[SOC1A.14a-15]

				órbita externa			
				núcleo			
				centro			
función	nº	conexión	pos/dim	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
efecto	14a-b	<i>luego</i>	<i>Weber describe que</i>	<i>surge = la burocracia</i>			
causa	15	<i>gracias a que</i>		<i>se apoya fuertemente</i>	<i>{la burocracia}</i>	<i>en la disciplina</i>	

temp ↑

conc →

Tabla 3-9 Tabla de análisis de secuencias

De este modo, las secuencias son codificadas por medio de la señalización de su figura de inicio y de termino en la columna *Texto analizado*. Así, el código de la figura inicial (p. ej. 3a) y de termino (p. ej. 5) es separada a través de un guion medio (p. ej. 3a-5). Visto en su conjunto, la Tabla 3-10 siguiente presenta la codificación de una secuencia en un texto particular:

LIT2B.3a-5					
LIT	2	B	3	a	-5
Literatura	Texto	Consigna	Figura	Desempaquetado a	hasta Figura 5
	2	B	3		
Leído: <i>la secuencia de las figuras desde 3a hasta 5 en la consigna 2B de Literatura</i>					

Tabla 3-10 Codificación de los textos y secuencias del corpus

Por último, esta tesis privilegia los criterios semántico-discursivos para su análisis e integra ejemplos a lo largo del cuerpo del texto presentados en cursiva para establecer su distinción con el resto del texto. Cada uno de los ejemplos de figuras, entidades y secuencias presentadas en el cuerpo del texto son numeradas correlativamente entre paréntesis. Cuando se expone una variación de estos elementos, esta es marcada con una comilla simple (i.e. ') en esta numeración o en el código de la figura/secuencia (e.g. (56') o [LIT3B.5a':]). Las funciones y unidades, cuando sea requerida para la exposición del análisis, son presentadas entre paréntesis cuadrados antes de la función (con mayúscula inicial) o la clase de unidad (sin mayúscula inicial) (e.g. [Actor:] *la coerción* [Proceso:] *funcionó*; [figura de estado:] *la coerción es un fenómeno sociológico*).

El presente apartado expuso las características principales de la recolección y sistematización del corpus, sus implicancias éticas y las unidades y categorías de análisis de este trabajo. Esta revisión dio cuenta de la cantidad de textos estudiados, así como su extensión y tablas de análisis utilizadas para su observación sistemática. Así, en el siguiente apartado de resultados se revisan los principales hallazgos obtenidos en esta investigación.

4. Resultados

En la presente sección se revisarán los principales resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas a preguntas abiertas de Sociología y Literatura producidas por estudiantes de primer año y sus consignas iniciadoras. Estos resultados se encuentran organizados en dos grandes secciones. En primer lugar, se revisará la construcción del campo disciplinar en las respuestas de los estudiantes desde un punto de vista estático, a partir de las entidades y las figuras que configuran, para luego observar estas respuestas desde una perspectiva dinámica con énfasis en sus diferentes configuraciones de secuencias. En segundo lugar, se revisará cómo estos recursos semántico-discursivos contribuyen a establecer relaciones entre la consigna y la respuesta, así como la incidencia de la consigna en las respuestas formuladas por los estudiantes.

4.1. La construcción del campo disciplinar

Tal como se revisó más arriba en el marco teórico (véase §2.4.6.1, más arriba), el campo puede observarse desde dos perspectivas simultáneas, esto es, (1) desde un punto de vista estático, enfocado en los ítemes y las relaciones que establecen entre sí dentro de taxonomías; y (2) desde un punto de vista dinámico, centrado en las actividades y su despliegue en el texto. Ambas perspectivas, además, pueden tomarse en cuenta la asignación de propiedades “potencialmente graduables [...] que enriquecen la descripción de fenómenos” (Doran & Martin, en prensa, p. 16, traducción nuestra). Teniendo en consideración estas perspectivas sobre el campo, en los siguientes apartados se revisarán los principales recursos semántico-discursivos que contribuyen a su construcción en Sociología y Literatura en primer año de formación universitaria. Para esto, se revisará, primero, el campo desde una perspectiva estática (4.1.1) y, luego, desde una perspectiva dinámica (4.1.2).

4.1.1. Las entidades y su organización en figuras

Con el objetivo de observar la organización del campo de la Sociología y Literatura en términos de taxonomías, en el presente apartado se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de entidades y figuras en el estrato semántico-discursivo. Así, se revisan las diferentes entidades presentes en ambas disciplinas y su interrelación

en la configuración de figuras. En primer lugar, se realiza una revisión de las principales entidades en Sociología y Literatura. En segundo lugar, se abordan las configuraciones de figuras en las que entran las entidades descritas.

4.1.1.1. Entidades

A partir de una revisión trinocular del sistema de ENTIDAD, es posible observar que el campo de la Sociología y la Literatura se organiza en cuatro grandes clases de entidades identificadas en ambas disciplinas: [fuente], [objeto], [entidad actividad] y [escenario]. Si bien Hao (2015) propone una quinta clase conocida como [entidad semiótica], estas son apenas observadas en el corpus de estudio y, por tanto, no serán abordadas en el presente apartado. A continuación, se describen las entidades encontradas en el corpus de estudio y sus criterios de distinción.

En primer lugar, la **primera clase de entidad** revelada por los datos estudiados son las [entidades fuente], presentes en ambas disciplinas. Desde un punto de vista léxicogramatical, ‘por debajo’, este tipo de entidades se caracteriza por ser realizada a nivel de cláusula por Participantes conscientes, como el Emisor en procesos verbales, el Experimentante en procesos mentales o un Atributo remitiendo a estados psicológicos. Específicamente, es posible observar que las entidades realizadas por Emisores están fuertemente relacionadas con nombres propios. Los patrones léxicogramaticales aquí mencionados son ejemplificados a continuación. En ellos, la entidad [fuente] es presentada subrayada:

[entidad fuente] realizada por Emisor

- (1) [LIT2A.22a:] Bajtín indica → que un cronotopo es la concepción inicial
- (2) [SOC1A.14a-b:] Weber describe → que la democracia surge
- (3) [SOC3B.9a-b:] Elías propone → que [...] una sociedad compite
- (4) [LIT3A.12a-b:] Umberto Eco refiere → que el mundo [...] es un reordenamiento

[entidad fuente] realizada por Experimentante

- (5) [LIT3B.11:] los lectores se interesan por temas actuales
- (6) [LIT3B.20a-b:] {yo} concluyo → que tema y trama son inseparables

[entidad fuente] realizada por Portador con Atributo psicológico

(7) [SOC2B.16c:] *el hombre se volvió mucho más contenido* (cfr. *el hombre se contiene*)

Desde un punto de vista ‘por arriba’, esta clase de entidad se caracteriza por la capacidad de funcionar tanto en la estructura orbital como satelital de las figuras en las que aparecen. Esta capacidad única de las entidades [fuente] las diferencia de otro tipo de entidades y, a su vez, permite realizar distinciones más delicadas dentro de esta categoría. Por una parte, se observa que las entidades [fuente] realizadas en la estructura orbital suelen referir a individuos genéricos que forman parte de marcos teóricos especializados (véase ejemplo 5 y 6, más arriba). Por otra parte, las entidades realizadas en posiciones refieren generalmente a individuos ostensiblemente definibles en el mundo (i.e. personas reales como *Bajtín, Weber, Elías, nosotros, etc.*) como en los casos (1-4), más arriba.

Desde una perspectiva ‘por alrededor’, se observa que las entidades [fuente], cuando aparecen en la estructura orbital, suelen aceptar recursos interpersonales de juicio. Así, por ejemplo, en *hombre + contenido*, la entidad *hombre* es expandida por el juicio *contenido* en el ejemplo (7) presentado más arriba. En contraparte, no se observan instancias textuales de este patrón en entidades [fuente] en la estructura satelital en posiciones. En otras palabras, mientras las [fuente] en la estructura orbital aceptan juicio, las [fuentes] en la estructura satelital las rechazan.

Estas características permiten distinguir, entonces, entre fuentes [**teóricos especialistas**] (i.e. nombres propios de individuos ostensiblemente definibles), [**teóricos noveles**] (i.e. pronombres personales de primera persona plural y singular refiriendo exofóricamente al estudiante) y [**conceptual**] (i.e. individuos genéricos no definibles ostensiblemente). A continuación, se presentan algunas entidades (subrayado) configurando diferentes estructuras en la figura tanto satelital como orbital.

[fuente: teórico: especialista] realizada en la estructura satelital de la figura

(8) [LIT2A.22a:] *Bajtín indica → que un cronotopo es = la concepción esencial*

(9) [SOC1A.14a-b:] *Weber describe → que la democracia surge*

[fuente: teórico: novel] realizada en la estructura satelital de la figura

(10) [LIT3B.20ab:] *{yo} concluyo → que tema y trama son inseparables*

(11) [SOC2A.22a-23:] *{nosotros sabemos → que} la disciplina constituye un pilar en donde se apoya dicha racionalización*

[fuente: conceptual] realizada en la estructura orbital de la figura

(11) [LIT3B.10:] *despertar interés en los posibles lectores*

(12) [LIT2A.4:] *el mundo de un novelista + es reconocible*

A partir de los patrones observados hasta el momento, es posible observar una distinción entre [teórico/conceptual] y [especialista/novel]. Cada una de estas distinciones se presentan a continuación en la red sistémica de la Figura 4-1:

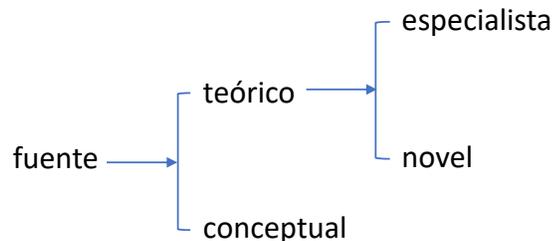


Figura 4-1 Red sistémica de las opciones de [fuente]

En segundo lugar, la segunda clase de entidad que emerge en el análisis es la **[entidad: objeto]**. Tal como dan cuenta los datos estudiados, estas entidades parecieran orientarse hacia la construcción de dos tipos de fenómenos. Por una parte, entidades orientadas hacia la construcción del objeto de estudio de las disciplinas y, por otra, entidades orientadas hacia la construcción de las herramientas para hablar y actuar sobre el objeto de estudio. En este sentido, tal como se verá a continuación, es posible distinguir entre entidades [objeto: observacional] y [objeto: instrumental].

Por una parte, desde un punto de vista de la gramática, las entidades [objeto: observacional] suelen ser realizadas comúnmente por Participantes en procesos mentales y relacionales. En el caso de las cláusulas materiales, las entidades [objeto] pueden

cumplir la función tanto de Actor como Meta en este tipo de proceso (e.g. [Actor:] *{la nobleza feudal}* [Proceso:] *consolidó* [Meta:] *el aparato administrativo*). En el caso de las cláusulas relacionales, estas entidades poseen características similares y pueden cumplir, por tanto, funciones tanto como Portador/Atributo o Ejemplar/Valor (e.g. [Valor:] *el tema* [Proceso:] *es* [Ejemplar:] *el contenido global*). Adicionalmente, también es posible observar procesos conductuales donde la entidad [objeto] funciona como una circunstancia de Materia (e.g. [Conductuante:] *los lectores* [Proceso:] *se interesan* [Materia:] *por temas actuales*). Desde esta perspectiva, entonces, es posible observar que las entidades [objeto] representan entidades sumamente versátiles en su funcionamiento clausular.

Desde un punto de vista ‘desde arriba’, las entidades [objeto: observacional] se encuentran configurando principalmente la estructura orbital de las figuras. En esta estructura, estas entidades son relacionadas conceptualmente entre sí en taxonomías o expresadas como el despliegue de sucesos en el texto. Además, esta clase de entidad suele referir a entidades no conscientes en la semántica del discurso. No obstante, si bien es posible argumentar que entidades como *persona* o *nobleza feudal* representan entidades conscientes refiriendo a sujetos individuales o colectivos, estas entidades instancian objetos observacionales en tanto solamente aparecen en la estructura orbital de la figura en los textos estudiados. Esta característica las diferencia, entonces, de las entidades [fuente], de naturaleza consciente y que, como se señaló más arriba en el apartado §2.4.6.2.2, más arriba, aparecen en la estructura satelital de las figuras. En este sentido, instancias como *persona*, *nobleza feudal* y *monopolio de la violencia*, por mencionar algunas, se orientan principalmente hacia la construcción de taxonomías especializadas por medio de su relación en la estructura orbital de la figura. Véase, por ejemplo, los siguientes casos, donde las entidades [objeto: observacional] son subrayadas y organizadas en relaciones parte/todo:

[objeto: observacional] realizada en la estructura orbital de la figura

(13) [LIT2A.2a:] *estos temas = son parte de este mundo fantástico*

(14) [LIT2A.7:] *este {mundo} = comprende personajes, argumentos, ...*

(15) [SOC2A.21d:] *{la persona}* = *integrar la nueva masa social y racional*

(16) [LIT2B.3a:] *un texto posee por lo general un tema y una trama*

Por otra parte, las entidades **[objeto: instrumental]** no se orientan hacia la construcción de fenómenos especializados, sino que representan medios o instrumentos por los cuales se puede hablar de los fenómenos. Desde un punto de vista ‘por arriba’, estas entidades establecen relaciones de instigación con las otras entidades de la figura satelital. En otras palabras, la entidad en la instigación *produce, causa, genera, conduce* la ejecución de las entidades de la figura satelital. Así, por ejemplo, la entidad *lo fantástico* en *lo fantástico permite que nosotros vinculemos temas* es la instigación que la realización de la ocurrencia *nosotros vinculamos temas*.

Adicionalmente, como se observa en los ejemplos 17-19, es posible explicitar una entidad [fuente] que pone en acción la instigación. En otras palabras, es A continuación, las entidades [objeto: instrumental] son presentadas subrayadas, mientras que la entidad [fuente] accionando la instigación es presentada en versalitas:

[objeto: instrumental] realizada en la estructura satelital en una instigación

(17) [LIT1A.8d-f:] *{el modelo literario}* *permite* \Rightarrow *que {NOSOTROS} planteemos*
 \rightarrow que ciertos aspectos del mundo real pueden ser categorizados como tabúes
{por parte de NOSOTROS}

(18) [LIT1A.10a-b:] *“lo censurable”* *permite* \Rightarrow *que los elementos fantásticos de*
la ficción se comparen con el mundo no ficticio {por parte de NOSOTROS}

(19) [LIT2A.19a-b:] *lo fantástico* *permite* \Rightarrow *que NOSOTROS vinculemos temas*

Visto ‘desde abajo’, estas entidades están agnadas con Circunstancias de Manera: medio. En este sentido, estas entidades representan el Término de una frase preposicional como *por medio de*. Esta agnación con Manera: medio es ejemplificada a continuación con las figuras (17), (18) y (19) modificadas:

[objeto: instrumental] realizada en la estructura satelital en una instigación

- (17') [LIT1A.8d-f':] *ciertos aspectos del mundo real pueden ser categorizados como tabúes por medio del modelo literario*
- (18') [LIT1A.10a-b':] *los elementos fantásticos de la ficción pueden ser comparados con el mundo no fantástico por medio de "lo censurable"*
- (19') [LIT2A.19a-b':] *los temas pueden ser vinculados por medio de lo fantástico*

Observado 'por alrededor', es interesante destacar que este tipo de entidad [objeto] interactúa fuertemente con el sistema de COMPROMISO en la metafunción interpersonal. Así, por ejemplo, los ejemplos (17-19) anteriores realizan una contracción dialógica al asegurar que, por medio de herramientas como el *modelo literario*, se pueda realizar una acción. En otras palabras, la categorización como tabú planteada en (17) **solo es posible** a través del *modelo literario*. Esta interacción con COMPROMISO de las entidades [objeto: instrumental] representa, entonces, no solo una distinción clave con [objeto: observacional], sino también de la descripción de [objeto: instrumental] propuesta por Hao (2015) en Biología, en tanto sus entidades [instrumentales] no poseen esta propiedad acá observada. En este sentido, y acogiendo la propuesta de Hao (2015), se propone una distinción más delicada en el rasgo [instrumental] entre [concreta/inconcreta], en tanto las [concretas] representan elementos físicos del mundo (e.g. *pipeta, guantes, espectrograma*) que no entran en interacción con heteroglosia, mientras que las [inconcretas] son interpersonalmente contraídas en su utilización a partir de la información que permiten ver.

En la Figura 4-2, siguiente, se presenta una consolidación de las opciones de tipos de entidades [objeto] revisadas hasta el momento en una red sistémica:

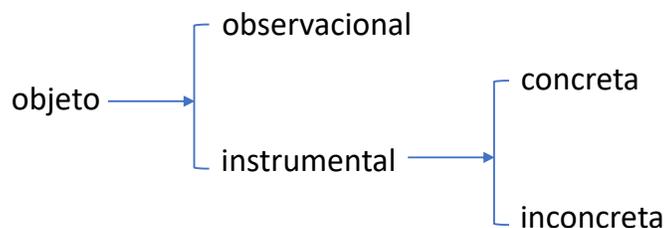


Figura 4-2 Red sistémica de las opciones de [objeto]

El tercer tipo de entidad observado en el corpus es la [entidad actividad]. Este tipo de entidad, a su vez, puede ser distinguida en dos rasgos más delicados: [inductora] y [observada]. De forma similar a lo observado en las entidades [objeto: observacional], este tipo de entidad se orienta hacia la caracterización del objeto de estudio de la Sociología y la Literatura. Sin embargo, la naturaleza de estas entidades difiere de lo observado en las entidades [objeto]. ‘Por abajo’, se observa que las entidades actividades suelen ser realizadas típicamente por nominalizaciones Cosa (e.g. *interrelación, acortezamiento, racionalización*). Esta nominalización puede ser expandida por un Clasificador en la estructura Cosa + Clasificador (e.g. *investigación + psicológica, ilación + temporal, combinación + literaria*). Sin embargo, si bien la nominalización parece ser la forma más común de [entidad actividad], también es posible observar entidades actividades no realizadas por nominalizaciones (e.g. *disciplina, trama, proceso civilizatorio*). En las figuras (20), (21) y (22) siguientes se presentan algunos ejemplos de [entidades actividades] subrayadas:

[entidad actividad]

(20) [LIT1B.8a:] la trama por su parte es el acto de distribuir estos acontecimientos

(21) [SOC2B.10:] el proceso civilizatorio involucra una coerción hacia el individuo

(22) [SOC2B.16:] la creciente interrelación {social} [...] vuelve al hombre mucho más contenido

Desde el punto de vista de la cláusula, y siguiendo a Hao (2015), las entidades actividades pueden ser simbolizadas como **actos** en cláusulas relaciones. En este sentido, el Valor de la cláusula relacional es representado como un suceso (*going-on*) en una cláusula finita configurada por un proceso y sus participantes (Halliday & Matthiessen, 2014), mientras que el Ejemplar simboliza este suceso a través de la estructura Ejemplar^Valor. Por ejemplo, las figuras (20) y (21) anteriores pueden ser parafraseadas en cláusulas relacionales con la entidad [actividad] funcionando como Ejemplar y el acto funcionando como Valor:

[entidad actividad] en la estructura Ejemplar^Valor

(20') [LIT1B.8a:] [Ejemplar:] *la trama por su parte* [Proceso:] *es* [Valor:] *el acto de distribuir estos acontecimientos*

(21') [SOC2B.10:] [Ejemplar:] *el proceso civilizatorio* [Proceso:] *es* [Valor:] *{el acto de} coercionar al individuo*

Desde el punto de vista de las figuras en las que aparecen, las [entidades: actividades] se configuran principalmente en la estructura orbital de las figuras. En este sentido, funcionan de forma general tal como las entidades [objeto: observacional] revisados más arriba, en tanto dan cuenta del objeto de estudio en ambas disciplinas. No obstante, también es posible observar este tipo de entidad en la estructura satelital configurando instigaciones en la disciplina sociológica (véase figura 22, más adelante). En este sentido, parece ser que las [entidades actividades] en instigaciones, a diferencia de las entidades de objeto instrumental, se orientan hacia la explicitación de causas de ocurrencias expresados por la figura orbital. Véase, por ejemplo, las figuras (22), (23) y (24), siguientes:

[entidad: actividad] que configura una instigación en Sociología

(22) [SOC1A.18a-b:] *la burocracia profundiza* ⇒ *que las personas se disciplinen*

(23) [SOC3B.12a-b:] *este estado de mayor interdependencia llama o posibilita* ⇒ *que se desarrolle un monopolio de la violencia física*

(24) [SOC1B.12b-c:] *el proceso civilizatorio siempre implica* ⇒ *que el comportamiento y la sensibilidad humana cambien hacia una determinada dirección*

Desde esta perspectiva, entonces, es posible plantear dos distinciones dentro de las entidades actividades. Por una parte, se observan [entidades actividades] únicamente capaces de condensar actos en su estructura (e.g. *trama*) y, por otra parte, entidades capaces de condensar actos **y, simultáneamente**, explicitar causas de ocurrencias (e.g. *burocracia, proceso civilizatorio*). En este sentido, se establece una oposición entre las opciones [observada] e [inductora], respectivamente. Así, mientras las primeras son más características del campo literario, las segundas son mucho más frecuentes en el campo sociológico. No obstante, ambos tipos de entidades se orientan hacia la caracterización del

objeto de estudio de la Sociología y la Literatura de forma similar a lo realizada por las entidades [objeto:observacionales]. En la Figura 4-3, siguiente, se presenta una red sistemática de estos tipos de entidad [actividad] revisados:

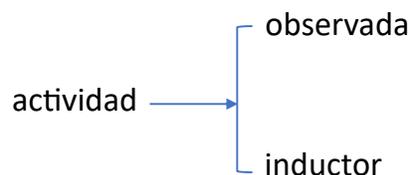


Figura 4-3 Red sistémica de las opciones de [entidad actividad]

Finalmente, un **cuarto tipo de entidad** destacable en Sociología y Literatura son las llamadas [circunscripciones] (véase Hao, 2015, en prensa). Estas entidades, a diferencia de los tipos revisados anteriormente, se orientan hacia el establecimiento de escenarios espaciales y temporales en el texto. Dentro de este tipo de entidad, es posible distinguir tres opciones más delicadas a partir de su funcionamiento en la figura: (1) [circunscripción: contexto], (2) [circunscripción: tiempo] y (3) [circunscripción: lugar]. Estas se distinguen, tal como se verá a continuación, principalmente por su funcionamiento ante las preguntas *cuándo* y *dónde*.

Desde una perspectiva ‘por debajo’, las circunscripciones son realizadas en la estructura de la cláusula por medio de circunstancias de Tiempo y Lugar en frases preposicionales y grupos adverbiales. Es interesante destacar que, si bien Hao (2015, en prensa) menciona que las circunscripciones suelen referir a fenómenos del mundo (esto es, ostensiblemente definibles), las circunscripciones en Sociología y Literatura representan espacios y tiempos teóricos. Véase, por ejemplo, las figuras (25), (26) y (27), siguientes, con la [circunscripción] realizada por el Término (subrayado y negrita):

[circunscripción] realizada por el Término de la frase preposicional

(25) [SOC3A.6:] *en un contexto de creciente interdependencia social, el surgimiento de monopolios de la violencia física fomenta la construcción de un “súper yo”*

(26) [SOC3B.15a:] *dado que este nuevo castigo [[que se internaliza desde la infancia]] es posible*

(27) [LIT1B.3a:] *el tema y la trama son fundamentales en la concepción de la narrativa moderna*

Desde la perspectiva de la estructura de las figuras, estas circunscripciones se encuentran realizadas en la periferia externa de las figuras. En este sentido, este tipo de entidad puede ser distinguida a partir de su funcionamiento a las preguntas *cuándo* y *dónde*. Así, es posible distinguir tres tipos de circunscripciones: (1) entidades [contexto], que pueden responder preguntas *cuándo* y *dónde*; (2) entidades [tiempo], que pueden responder solamente a preguntas *cuándo*; y (3) entidades [lugar], que pueden responder solamente a preguntas *dónde*. Estas distinciones más delicadas son presentadas y ejemplificadas a continuación (subrayado):

[circunscripción: contexto] ¿cuándo/dónde?

(25) [SOC3A.6:] *en un contexto de creciente interdependencia social, el surgimiento de monopolios de la violencia física fomenta la construcción de un “súper yo”*

[circunscripción: tiempo] ¿cuándo?

(26) [SOC3B.15a:] *dado que este nuevo castigo [[que se internaliza desde la infancia]] es posible*

[circunscripción: lugar] ¿dónde?

(27) [LIT1B.3a:] *el tema y la trama son fundamentales en la concepción de la narrativa moderna*

(28) [SOC1A.15:] *{la burocracia} se apoya fuertemente en la disciplina*

A partir de los patrones observados en las circunscripciones, es posible proponer la siguiente red sistémica de las [circunscripciones] en Literatura y Sociología en la Figura 4-4, siguiente:

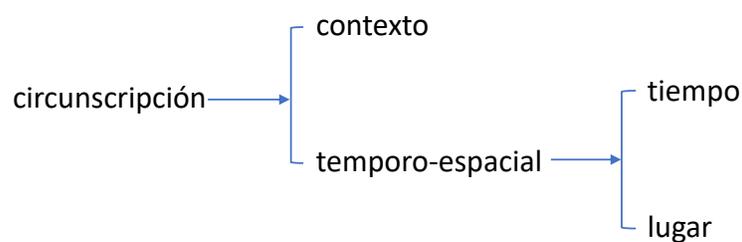


Figura 4-4 Red sistémica de [circunscripción] en Sociología y Literatura

Una síntesis de las diferentes categorías de entidades identificadas hasta el momento en el análisis es expresada en la red sistémica de la Figura 4-5, siguiente:

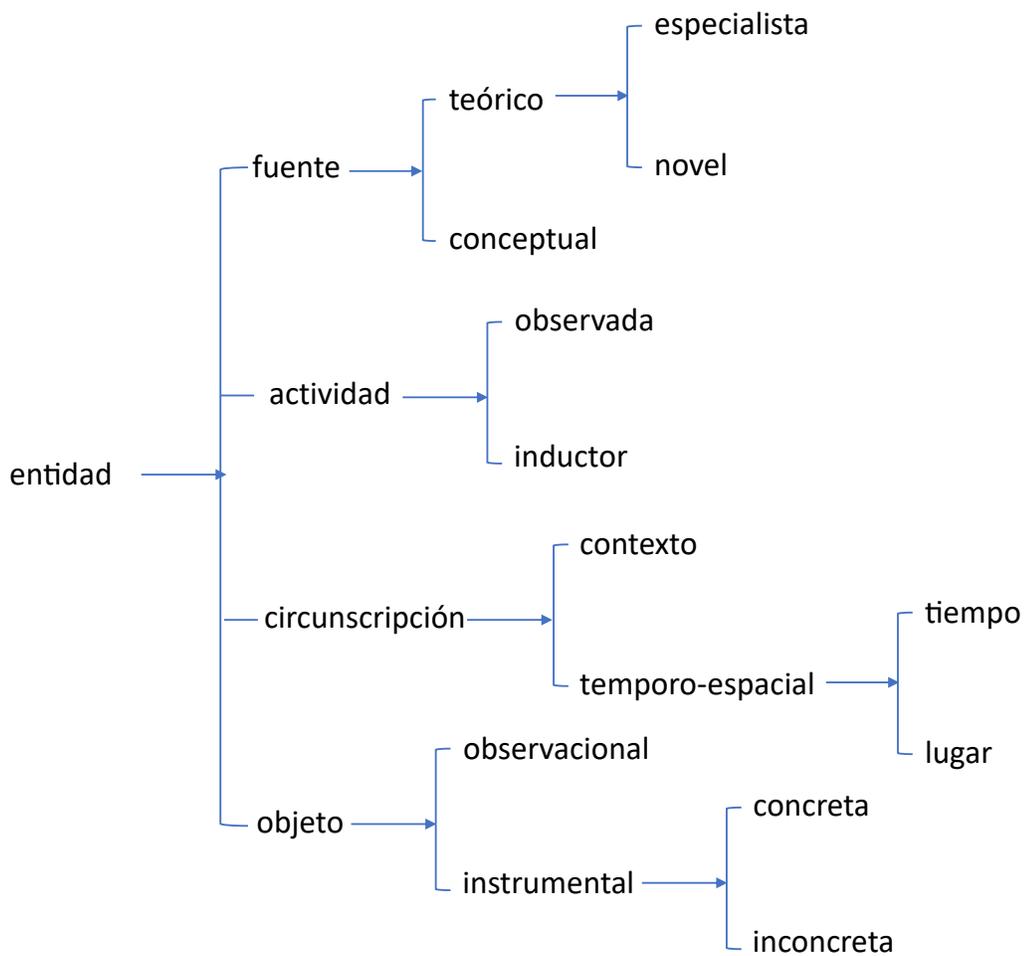


Figura 4-5 Sistema de ENTIDAD en Sociología y Literatura

Adicionalmente, en la Tabla 4-1, siguiente, se presentan las diferentes opciones del sistema de entidad expuestas en la Figura 4-5 junto con diferentes instancias de estas entidades en Sociología y Literatura:

Entidades			Sociología	Literatura
fuelle	teórico	especialista	<i>Elías, autores, Weber, Robert</i>	<i>Weller y Warren, Todorov, autores, Umberto Eco, Bajtín, Tomasevski</i>
		novel	<i>nosotros,</i>	<i>nosotros, yo</i>
	conceptual		<i>individuo, hombre</i>	<i>novelista, lector, autor,</i>
objeto	instrumental	concreto		
		inconcreto		<i>lo fantástico, lo censurable, modelo literario</i>
	observacional		<i>persona, red de interdependencia, normas, mundo, monopolio de la violencia física, emociones, sociedad moderna, estructuras sociales, estado moderno, burocracia, espíritu capitalista, masa social, nobleza feudal, ethos del trabajo, aparato administrativo, comportamiento</i>	<i>literatura, mundo, realidad, mundo real, temas, personajes, hecho sobrenatural, lo real y lo imaginario, verosimilitud, tiempo y espacio, cronotopo, términos, tema, elementos, texto, estructura literaria, obra, acontecimientos, relaciones temporales, relaciones espaciales, combinación literaria, texto</i>
actividad	observada		<i>coerción, acortezamiento, racionalización, proceso civilizatorio, disciplinamiento</i>	<i>trama, combinación literaria, ilación temporal, narración</i>

	inductor		<i>proceso civilizatorio, interrelación, coacción externa, disciplina, efecto shock</i>	<i>vacilación del lector, investigaciones psicológicas</i>
circunscripción	contexto		<i>proceso de racionalización, guerra, contexto</i>	<i>actualidad</i>
	temporo-espacial	tiempo	<i>infancia</i>	
		lugar	<i>comportamiento, historia, individuo, sociedad, vida social, disciplina, pueblo, nivel psíquico</i>	<i>lo fantástico, literatura, tabúes, hechos sobrenaturales, mundo, personaje, lector, narración, realidad, relato, narrativa, lectores, obra, tiempo y espacio, narración ficticia, narrativa moderna, tiempo, tema, temporalidad, configuración, cronotopo</i>

Tabla 4-1 Opciones e instancias de entidades en Sociología y Literatura

En este apartado, se revisaron las principales entidades orientadas a la construcción de ítemes en el campo de la Sociología y la Literatura. Así, es posible observar que las entidades representan los “bloques fundamentales” de las disciplinas, en tanto dan cuenta de los focos de interés de la Sociología y la Literatura en términos de objetos de estudio, instrumentos, espacios, autores, etc. Las entidades representan la base del campo, en tanto se orientan hacia la construcción del objeto de estudio, métodos de estudio y sujetos orientados al estudio por medio de entidades [objeto], [actividad] y [fuente], respectivamente. Adicionalmente, el corpus analizado dio cuenta de mayores niveles de delicadeza en las entidades [objeto: instrumental] y [circunscripción] con respecto a lo propuesto por Hao (2015, en prensa).

Así, en la presente sección se lograron identificar los principales tipos de entidades que realizan ítemes en ambas disciplinas. Desde esta perspectiva, el análisis realizado

hasta el momento representa un acercamiento inicial, aunque fundamental, para la caracterización del campo en Sociología y Literatura. En este sentido, una vez caracterizado el campo en términos de los ítemes que lo constituyen, es posible realizar un abordaje más profundo del campo a través de la observación de la interrelación de las entidades en la figura. En otras palabras, con el objetivo de profundizar la caracterización de los campos sociológicos y literarios en primer año de formación, en el siguiente apartado se revisará cómo las entidades presentadas en esta sección son relacionadas entre sí en la configuración de figuras de estado para la construcción del campo estático.

4.1.1.2. La relación de entidades en figuras

En la sección anterior, se observó cómo las disciplinas son construidas a través de entidades que funcionan como bloques fundamentales para la construcción del campo disciplinar. Esta revisión dio cuenta de que las disciplinas analizadas se cimientan en base a diferentes categorías de entidades como [objetos], [actividades], [fuentes], entre otras. En la presente sección, se abordará como la caracterización de las entidades en las disciplinas no solo permiten observar las bases conceptuales de estas en términos de sus focos de interés, sino también cómo estas entidades construyen relaciones más complejas en el campo a través de su relación en figuras de estado elaborado (i.e. relaciones de co-elaboración entidad=entidad) y figuras de estado extendido (i.e. relaciones de extensión entidad+cualidad).

La presente sección se organiza de modo que, primero, se revisa cómo las entidades se relacionan entre sí en el centro de las figuras de estado elaborado y, luego, cómo estas entidades entran en relaciones con cualidades en el núcleo y periferia externa de la figura de estado extendido. Desde esta perspectiva, la exposición se abordará desde el centro de la figura hacia la periferia externa de esta.

4.1.1.2.1. Co-elaboración de entidades en figuras de estado elaborado

Tal como se revisó en el Marco teórico (véase §2.4.6.2.1, más arriba), las entidades representan uno de los elementos constituyentes de las figuras de estado, en general, y las figuras de estado elaborado, en particular. Las figuras de estado se caracterizan por la interrelación de entidades en su centro en una relación de co-elaboración (Hao, 2015; Hao

& Humphrey, en preparación). Así, la entidad representa la unidad básica de este tipo de figura. Desde esta perspectiva, en la presente sección se abordará la interrelación de las entidades en las figuras de estado elaborado con el objetivo de observar la construcción del campo estático en términos de taxonomías. En este sentido, el estudio de las relaciones entre entidades en las figuras de estado elaborado representa un análisis crucial para la caracterización del campo disciplinar.

Desde una perspectiva ‘por alrededor’, las entidades suelen relacionarse entre su **misma clase** de entidad. Los datos dan cuenta de que las entidades en las figuras de estado suelen relacionarse en el centro entre su misma clase. En otras palabras, las relaciones son establecidas entre objeto=objeto, actividad=actividad, instrumental=instrumental, entre otras combinaciones. Este es un fenómeno observado de igual manera tanto en Sociología como en Literatura. En la Tabla 4-2, siguiente, se ejemplifica esta relación entre diferentes instancias de entidades con su tipo expresado como subíndice:

	centro	
	Elaborado	Elaborador
LIT2A.9	<i>Este {mundo}</i> _{objeto}	<i>comprende personajes, argumentos, ...</i> _{objeto}
SOC2A.21d	<i>la masa social y racional</i> _{objeto}	<i>del estado moderno</i> _{objeto}
LIT3A.7	<i>los posibles mundos</i> _{objeto}	<i>del relato</i> _{objeto}
SOC2A.4	<i>la disciplina</i> _{actividad}	<i>constituye una parte fundamental de ese proceso</i> _{actividad}
SOC3B.2b	<i>este proceso</i> _{actividad}	<i>involucra una coerción</i> _{actividad}
SOC2A.21d	<i>la persona</i> _{conceptual}	<i>integra la nueva masa social y racional</i> _{objeto}
LIT1A.8c	<i>lo fantástico</i> _{instrumental}	<i>es un modelo literario</i> _{instrumental}
LIT1B.4a	<i>el cronotopo</i> _{objeto}	<i>es una unidad de forma</i> _{objeto} <i>y contenido</i> _{objeto}

Tabla 4-2 Relación entre la misma clase de entidad en la figura en Sociología y Literatura

No obstante, si bien es posible la relación entre entidades de diferente clase, esta forma de relación es mucho menos frecuente en el corpus de estudio. En la Tabla 4-3, más adelante, se presentan algunos ejemplos de relaciones de co-elaboración entre entidades de clases diferentes. En este sentido, existe una tendencia hacia la relación entre el mismo tipo de entidad en ambas disciplinas.

		centro	
		Elaborado	Elaborador
SOC3A.4a	<i>La disciplina</i> _{actividad}	es un fenómeno sico-social _{observacional}	
LIT1B.5a	<i>el término fábula</i> _{observacional}	es una narración _{observacional}	

Tabla 4-3 Relación entre clases diferentes de entidades en la figura en Sociología y Literatura

Las dimensiones (véase §2.2.1.2.1, más arriba) dan cuenta también de esta relación entre la misma clase de entidades. En este sentido, esta relación entre las mismas clases de entidades no es azarosa, en tanto el tipo de entidad relacionada es dependiente del tipo de dimensión aceptada. Tal como indica Hao (2015, en prensa), las dimensiones contribuyen a la explicitación de relaciones en el campo en la figura. En particular, las entidades en Sociología y Literatura explicitan relaciones a través de dimensiones [estructurada] y [categorizada]. Así, los datos indican que las entidades dimensionadas por [estructurada] suelen ser co-elaboradas con la misma clase de entidad en la configuración de la figura. En contraparte, las entidades dimensionadas por [categorizadas] serían co-elaboradas en menor medida entidades de una misma clase en el centro de la figura. Véase, por ejemplo, las siguientes figuras que relacionan entidades (subrayado) meronímicamente por medio de la dimensión [estructurado] e hiperonímicamente a través de la dimensión [categorizado] (en negrita):

entidades co-elaboradas meronímicamente en la figura

(29) [LIT2A.9':] *los personajes y argumentos*_{objeto} *son **parte de** este mundo*_{objeto}

(30) [SOC2A.21d':] *la masa social y racional*_{objeto} *son **una parte del estado moderno***_{objeto}

(31) [SOC3B.2b':] *la coerción*_{actividad} *es **parte de** este proceso civilizatorio*_{actividad}

(32) [LIT2A.20a':] *estos temas*_{objeto} *son **parte de** este mundo fantástico*_{objeto}

entidades co-elaboradas hiperonímicamente en la figura

(33) [SOC3A.4a':] *la disciplina*_{actividad} *es **un tipo de fenómeno sico-social***_{objeto}

(34) [LIT1A.8c':] *lo fantástico*_{instrumental} *es **un tipo de modelo literario***_{instrumental}

(35) [SOC3A.14c':] *{el estado moderno}*_{objeto} es **un tipo de institución eficiente**_{objeto}

(36) [LIT1B.5a':] *el término fábula*_{objeto} es **un tipo de narración**_{actividad}

Adicionalmente, las entidades dimensionadas presentan características específicas de IDENTIFICACIÓN. Tal como dan cuenta los datos, las entidades dimensionadas por [estructurada] y [dimensionada] son identificadas en el discurso de forma diferenciada. Así, mientras la entidad estructurada es identificada por medio de [determinación], tanto [definida] (e.g. *una parte del estado moderno*) como [demostrativa] (e.g. *una parte de este mundo fantástico*), la entidad categorizada siempre es identificada como [nombrada] (e.g. *un tipo de Ø modelo literario*). A continuación, se presenta la aceptación del rasgo [determinación] en relaciones meronímicas e hiperonímicas entre entidades:

Aceptación de [determinación] en relaciones meronímicas

(37) [LIT2A.9':] *los personajes y argumentos son una parte de {este/*Ø} mundo*

(38) [SOC2A.21d':] *la masa social y racional es una parte de {el/#Ø} estado moderno*

(39) [SOC3B.2b':] *la coerción es parte de {este/*Ø} proceso {civilizatorio}*

Aceptación de [determinación] en relaciones hiperonímicas

(40) [SOC3A.4a':] *la disciplina es una clase de {#un/#la/Ø} fenómeno sico-social*

(41) [SOC3A.14c':] *{el estado moderno} es un tipo de {#una/la/Ø} institución eficiente*

(42) [LIT1A.8c':] *lo fantástico es un tipo de {#un/#el/Ø} modelo literario*

Desde un punto de vista 'desde abajo', es interesante destacar que la generalidad de las entidades sigue un patrón prospectivo, esto es, las entidades se vuelven más generales a medida que (1) se corresponden con el Nuevo o (2) se alejan del núcleo α del grupo nominal. En figuras que relacionan entidades hiperónicamente, se observa que la figura relaciona una entidad general y otra particular en su centro. Los datos indican que, de forma general, las figuras de estado elaborado suelen organizar la entidad general (i.e. el hiperónimo) en el Elaborador, mientras que las entidades particulares (i.e. el hipónimo)

suelen funcionar como Elaborado en la figura. Esta relación es realizada únicamente en el rango de la cláusula en el corpus estudiado. En la Tabla 4-4, siguiente, se presentan algunos ejemplos de figuras de estado con estas características:

centro			
	Elaborado	=	Elaborador
	hipónimo	=	hiperónimo
SOC3A.4a	<i>La disciplina</i>	<i>es</i>	<i>un fenómeno sico-social</i>
SOC3A.14c	<i>{El estado moderno}</i>	<i>fuese</i>	<i>una institución eficiente</i>
LIT1A.8c	<i>lo fantástico</i>	<i>es</i>	<i>un modelo literario</i>
LIT1B.4a	<i>el tema</i>	<i>es</i>	<i>una unidad compuesta de pequeños elementos ...</i>
LIT1B.5a	<i>el término fábula</i>	<i>es</i>	<i>una narración [[que mantiene un nexo...]]</i>
LIT1B.15a	<i>el cronotopo</i>	<i>es</i>	<i>una categoría de forma y contenido</i>

Tabla 4-4 Elaborado particular y Elaborador general en la figura de estado elaborado relacionando hiperonímicamente las entidades

En figuras que relacionan entidades meronímicamente, las figuras pueden aparecer realizadas tanto por cláusulas como por grupos nominales. En primer lugar, las figuras realizadas por cláusulas poseen un patrón similar al observado en las relaciones hiperonímicas, es decir, el Elaborado, generalmente, es más específico que el Elaborador. En otras palabras, la entidad específica (i.e. la parte) es el Elaborado en la figura de estado, mientras que la entidad general (i.e. el todo) es su Elaborador. Esta relación de entidades generales y específicas en la figura realizada en la cláusula es ejemplificada a continuación en la Tabla 4-5:

centro		
	Elaborado	Elaborador
	parte	todo
SOC2A.4	<i>la disciplina</i>	<i>constituye una parte fundamental de ese proceso</i>
SOC2A.21d	<i>la persona</i>	<i>integra la nueva masa social y racional</i>

Tabla 4-5 Elaborado particular y Elaborador general en la figura de estado elaborado relacionando meronímicamente las entidades

En segundo lugar, las figuras realizadas en grupos nominales presentan entidades que se tornan más generales a medida que se alejan prospectivamente del núcleo α . Así, por ejemplo, la Tabla 4-6 da cuenta de que *estado moderno* es una parte de las *organizaciones mundiales*, así como la *masa social y racional* es parte del *estado moderno*. En consecuencia, esta misma *masa* pasa a ser parte también de las *organizaciones mundiales*. Esta relación es presentada a continuación en la Tabla 4-8:

	<i>la</i>	<i>masa</i>	<i>social y racional</i>	<i>del estado</i>	<i>moderno</i>	<i>en las organizaciones mundiales</i>
sem-disc		objeto observacional		objeto observacional		objeto observacional
lexgram	Deíctico	Cosa	Clasificador	[Cualificador]		[Cualificador]
	β	α	β	γ		δ

Tabla 4-6 Relaciones de composición en la estructura univariada del grupo

No obstante, es interesante destacar que si bien es posible la presencia de una entidad más particular como δ en la estructura univariada del grupo nominal, este no se encontraría construyendo una taxonomía, sino que poseería significados posesivos. En otras palabras, que una entidad posee a otra (e.g. *la burguesía posee el poder económico*). Véase, por ejemplo, el caso de la Tabla 4-7, donde *burguesía* no establece una relación meronímica con *estado moderno* debido a que no acepta la dimensión [estructurada] *una parte de*: #*el estado moderno es una parte de la burguesía*:

	<i>la</i>	<i>masa</i>	<i>social y racional</i>	<i>del estado</i>	<i>moderno</i>	<i>en/de la burguesía</i>
sem-disc		objeto observacional		objeto observacional		objeto observacional
lexgram	Deíctico	Cosa	Clasificador	[Cualificador]		[Cualificador]
	β	α	β	γ		δ

Tabla 4-7 Relación de posesión en δ con respecto al resto del grupo

Adicionalmente, es posible expandir las relaciones meronímicas entre las entidades en la figura por medio de su configuración en otra figura realizada a nivel de cláusula como en *la persona integra la masa social y racional del estado moderno en las organizaciones mundiales*. Observado en el rango de la cláusula, es posible proponer que la generalidad de las entidades en la figura se ve configurada por (1) la expansión del

núcleo α y (2) su posición cercana a lo Nuevo. Esto se observa a continuación en la Tabla 4-8:

	<i>la persona</i>	<i>integra</i>	<i>la masa social y racional</i>	<i>del estado moderno</i>	<i>en las organizaciones mundiales</i>
sem- disc	persona conceptual	=	objeto observacional	objeto observacional	objeto observacional
lexgram	Ejemplar	Proceso	Valor		
	Deíctico^Cosa	Evento	Cosa^Clasificador	Cosa^Clasificador	Cualificador
	Tema				Nuevo
	+particular				+general

Tabla 4-8 Elaboración prospectiva de las relaciones de composición en una figura de estado elaborado

Todos los patrones aquí observados se orientan hacia la construcción de taxonomías en el campo. Tal como se revisó más arriba, las entidades en la figura se relacionan entre entidades generales y específicas en relaciones meronímicas e hiperonímicas. Así, mientras las taxonomías de composición tienden a poner en relación las mismas clases de entidades en la figura (e.g. instrumental=instrumental, actividad=actividad, etc.), las taxonomías de clasificación suelen relacionar entidades de diferente clase (e.g. observacional=actividad, observado=instrumental, etc.). En este sentido, es posible plantear que, dado que las relaciones de composición construirían las partes de un mismo objeto, es más probable que estas partes sean de la misma naturaleza. Todas estas relaciones son explicitadas por dimensiones [estructurada] y [categorizadas] y representan un recurso central para la construcción de taxonomías. Adicionalmente, el grado de lejanía del núcleo α en el grupo y la lejanía del Tema de la cláusula parecen organizar la generalidad de las entidades en las taxonomías. En este sentido, se evidenció la tendencia a la relación entre las mismas clases de entidades en composiciones y diferentes clases en clasificaciones. Estas relaciones, además, presentaban patrones semántico-discursivos diferenciados según el tipo de taxonomía construida en el campo.

Además de los patrones observados en esta sección, las entidades poseen mayor potencial de creación de significado en el campo a través de la relación entre entidades y cualidades en figuras de estado extendido. En otras palabras, la construcción del campo

estática no depende solamente de la relación entre entidades, sino también entre estas y sus cualidades. Así, tal como se verá en la sección siguiente, la relación entre entidades y cualidades en figuras de estado extendido constituye otro recurso clave para la construcción de taxonomías, en tanto poseen la posibilidad de graduar las relaciones en el núcleo de la figura.

4.1.1.2.2. Extensión de entidades en figuras de estado extendido

Las figuras de estado extendido (véase §2.4.6.2.2, más arriba) también permiten la relación entre entidades en el campo. Estas figuras se caracterizan principalmente por la relación entre una entidad y una cualidad en una relación de extensión (i.e. entidad+cualidad) (Hao, 2015). En este sentido, la presencia de una cualidad representa un aspecto clave de su configuración. Desde esta perspectiva, en la presente sección se abordará la interrelación entre entidades y cualidades en las figuras de estado extendido. Así, se evidenciará que la caracterización de las relaciones entre entidades y cualidades en las figuras de estado extendido representa un aspecto crucial para la caracterización del campo disciplinar.

El análisis de las entidades en las figuras dio cuenta de dos configuraciones básicas de la relación entre entidades y cualidades en figuras de estado extendido. En primer lugar, se observaron entidades extendidas por cualidades en el núcleo de la figura (e.g. *castigo + posible*, *proceso civilizatorio + irracional*). En segundo lugar, se observaron entidades extendidas por cualidades en el núcleo y realizadas por circunscripción en la periferia externa. Ambas configuraciones de figuras de estado extendido observadas tanto en Sociología como en Literatura son ejemplificadas a continuación en la Tabla 4-9:

	Periferia externa		
	Núcleo		x circunscripción
	Centro		
entidad	+ cualidad		
SOC3B.3b	<i>el proceso civilizatorio</i>	<i>no es <u>racional</u> ni <u>irracional</u></i>	
SOC3B.15	<i>este nuevo castigo</i>	<i>es posible [i.e. legítimo]</i>	
SOC1A.7c	<i>las coacciones externas</i>	<i>se vuelven <u>internas</u></i>	

LIT3A.16a	<i>El mundo fantástico</i>	<i>es posible</i>	<i>en la narración</i>
LIT1B.3a	<i>El tema y la trama</i>	<i>son <u>fundamentales</u></i>	<i>en la concepción de la narrativa moderna</i>
SOC1A.4b	<i>La disciplina</i>	<i>juega un rol <u>crucial</u></i>	<i>en el proceso de racionalización</i>

Tabla 4-9 Configuraciones de elementos en las figuras de estado extendido en Sociología y Literatura

En cuanto a las configuraciones realizadas en el **núcleo de la figura**, se observa que las entidades poseen cualidades tanto axiológicas como epistemológicas. Desde esta perspectiva, una cualidad puede suponer significados actitudinales como afecto, juicio o apreciación, de igual manera como puede establecer clasificaciones en el discurso desde diferentes aproximaciones teóricas (Hao, 2015; Martin, 2013a). En este sentido, una cualidad como *coherente* puede configurar tanto una figura de estado extendido [epistemológico] como [axiológico]. Véase, por ejemplo, la figura de estado extendido de la Tabla 4-10 siguiente:

		+ Núcleo	
	Centro		
	entidad	cualidad	
SOC1A.19c	<i>{el disciplinamiento}</i>	<i>es coherente [con cierta visión belicista]</i>	

Tabla 4-10 Estructura de la figura SOC1A.19c en la figura de estado extendido

Por el lado axiológico, es posible plantear que la cualidad *coherente* está funcionando actitudinalmente en tanto la polaridad de la apreciación de *coherente* dependerá del evaluador. La presencia de una posición (véase §2.4.6.2.2, más arriba) es la que permite argumentar que la cualidad *coherente* presenta significado axiológicos, en tanto sería posible plantear que la coherencia del disciplinamiento variará según la entidad instanciada en la posición. Así, por ejemplo, la Tabla 4-11 expone como el *disciplinamiento* sería *coherente* dentro de una *visión belicista*, pero *incoherente* dentro de una *visión pacifista*:

			Núcleo
		Centro	
Posición		entidad	cualidad

SOC1A.19c'	La visión belicista cree	que	{el disciplinamiento}	es coherente
SOC1A.19c''	La visión pacifista cree	que	{el disciplinamiento}	es incoherente

Tabla 4-11 Atribución de *coherencia* desde perspectivas diferentes

Por el lado epistemológico, la entidad actividad *disciplinamiento* posee la cualidad epistemológica *coherente*, en tanto el *disciplinamiento* podría ser categorizado como *coherente* o *incoherente* según la posición teórica (e.g. la *visión belicista*). Desde esta perspectiva, la cualidad, entonces, no se orienta hacia la atribución de una propiedad a una entidad, sino más bien hacia una categorización de esta entidad.

Estas cualidades en el núcleo poseen, además, la propiedad de ser graduables. Tal como dan cuenta los datos, las entidades pueden ser organizadas en un continuo de significados a través de las cualidades. Véase, por ejemplo, el caso de la figura (43) *las [entidad:] coacciones externas + se vuelven [cualidad:] internas*. En esta figura, la cualidad *internas* es realizada en la léxicogramática por la función Atributo. A partir de este, es posible establecer grados de “internalización” de la *coerción*, en tanto esta cualidad acepta gradación como *muy, bastante, poco*, etc., como en (43') *las coacciones externas + se vuelven más internas*.

Esta gradualidad, no obstante, no solo se explica por la aceptación de la cualidad, sino también por aspectos del campo. Los datos dan cuenta de que entidades como *coerción* no poseen límites claros en el campo, en tanto se configuran como un desarrollo de momentos o pasos. La Figura 4-6, siguiente, representa la “internalización” de la *coerción* en diferentes momentos:

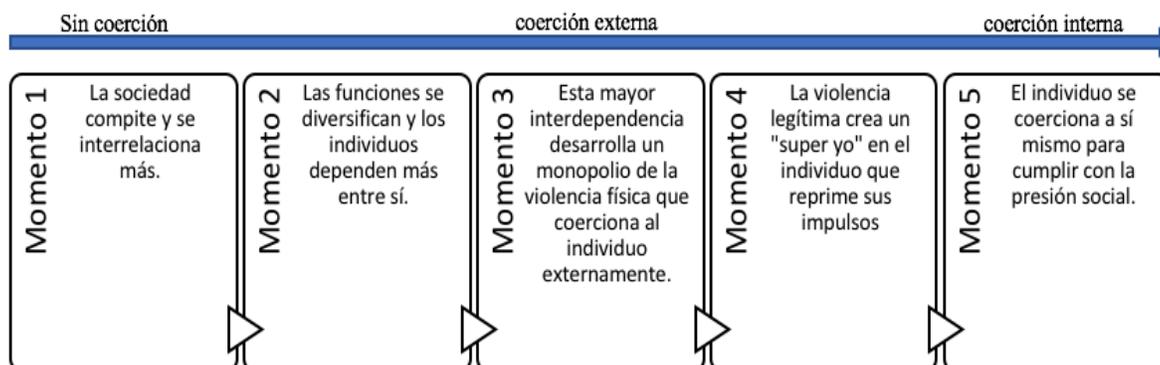


Figura 4-6 Gradualidad de la entidad *coacción* en momentos en el texto a través de la cualidad *externa e interna*

Desde esta perspectiva, las entidades extendidas por cualidades contribuyen al establecimiento de relaciones hiperonímicas graduables. Esta gradualidad de las entidades estaría establecida por la relación entre una entidad y una cualidad en la estructura nuclear de la figura de estado (i.e. entidad+cualidad). No obstante, es importante tener en cuenta que no todas las figuras de estado extendido se encuentran estableciendo hiperonimias graduables, en tanto pueden estar contribuyendo también a la asignación de propiedades. Así, por ejemplo, una figura como [SOC1A.7c:] *las coacciones externas se vuelven internas* relaciona hiperonímicamente los tipos de coacciones en *externas e internas*, en tanto la entidad *coacción* acepta la explicitación de una dimensión categorizada (véase §2.4.6.2.1, más arriba) (e.g. *la coacción externa es un tipo de coacción, la coacción interna es un tipo de coacción*), mientras que la figura [SOC3A.14e:] *la burocracia era obediente* no acepta esta explicitación en la entidad *burocracia* (e.g. *#la burocracia obediente es un tipo de burocracia*). En la Tabla 4-12, siguiente, se presentan algunas entidades relacionadas hiperonímicamente por cualidades que gradúan la entidad en el centro de la figura de estado extendido, en tanto los Descriptores admiten recursos de graduación (e.g. *es más o menos legítimo*):

		núcleo	
		centro	
		Descrito	Descriptor
		entidad	cualidad
SOC3B.3b	<i>el proceso civilizatorio</i>	<i>no es racional ni irracional</i>	
SOC3B.15	<i>este nuevo castigo</i>	<i>es posible [i.e. legítimo]</i>	
SOC1A.7c	<i>las coacciones externas</i>	<i>se vuelven internas</i>	
SOC1A.20	<i>el ejército</i>	<i>se hizo profesional, no contingente</i>	
LIT3A.10	<i>el relato</i>	<i>es más verosímil</i>	
LIT3A.20b	<i>el mundo</i>	<i>sea real</i>	

Tabla 4-12 Relación entre entidades y cualidades en la figura de estado extendido

Visto ‘desde abajo’, los datos dieron cuenta de que este tipo de figura es realizada únicamente a nivel de cláusula en el corpus de estudio. Por una parte, se observó que lo Descrito en la figura extendida es realizada siempre por el Portador en la cláusula atributiva en cuestión. A partir de estas realizaciones, es posible proponer que los patrones a nivel de cláusulas se encuentran agnados con grupos nominales descriptivos que entregan una descripción sobre la Cosa por medio de un Epíteto (i.e. es graduable, e.g. *más verosímil, bastante interno, muy racional*, etc.). Así, por ejemplo, la figura [LIT3A.10’:] *el relato es verosímil* se encuentra agnado con el grupo nominal descriptivo *el relato verosímil*, pero no con el grupo nominal *el verosímil relato*. En este sentido, la configuración léxicogramatical y semántico-discursiva no se orienta fundamentalmente a la evaluación de la entidad en la estructura entidad + cualidad, sino que se orienta hacia su descripción.

Así, los datos indican que las relaciones entidad+cualidad en el núcleo de la figura contribuyen igualmente hacia la construcción de taxonomías en el campo. Los análisis expuestos muestran que esta construcción en el núcleo entre una cualidad y una entidad solamente está orientada hacia el establecimiento de relaciones de clasificación en el campo. Estas clasificaciones, sin embargo, poseen la propiedad de ser graduables gracias a las características tanto axiológicas como epistemológicas de las cualidades que extienden la entidad. En otras palabras, las entidades entran en categorías difusas con grados de pertenencia (véase ejemplos de la Tabla 4-12, más arriba).

En cuanto a las configuraciones realizadas con **periferia externa**, se observa que las cualidades no cumplen el mismo rol en estas configuraciones comparado a las cualidades en el núcleo de la figura. Tal como exponen los datos del corpus, las cualidades en estas figuras solamente representan cualidades axiológicas. Estas cualidades suelen estar relacionadas a recursos valorativos de [valuación: necesidad] como *crucial, fundamental, esencial, imprescindible, necesario*, etc. Así, estas cualidades cumplen la función de Descriptor en la figura que extiende a la entidad con función Descrito. Véase, por ejemplo, las figuras de la Tabla 4-13, siguiente:

Periferia externa				
Núcleo				
Centro				
Descrito	=	Descriptor	circunscripción	
LIT1B.3a	<i>El tema y la trama</i>	<i>son</i>	<i>fundamentales</i>	<i>en la concepción de la narrativa moderna</i>
SOC1A.4b	<i>La disciplina</i>	<i>juega un rol</i>	crucial	<i>en el proceso de racionalización</i>

Tabla 4-13 Relación de descripción en figuras de estado extendido en Sociología y Literatura

Dado que estas cualidades envuelven únicamente significados axiológicos, estas no contribuyen a la graduación de las entidades. En otras palabras, si bien las cualidades pueden ser graduadas (e.g. *el tema y la trama son muy fundamentales*), esta graduación no implica una serie de momentos compactados por la entidad tal como en los casos revisados más arriba. En este sentido, la graduación en este tipo de cualidad representa una graduación de la cualidad, no de la entidad. Desde esta perspectiva, es interesante destacar que la propiedad adscrita al Descrito solamente es atribuible en tanto sea circunscrita en determinado escenario. Así, por ejemplo, la cualidad *fundamental* del *tema y trama* solamente es tal en tanto forman parte de la *narrativa moderna*. De igual forma, la *disciplina* es *crucial* en tanto es parte del *proceso de racionalización*. Desde este punto de vista, la circunscripción posee un rol crucial en la adscripción de cualidades.

Así, los análisis presentados dan cuenta de que la relación en estas figuras de estado no se establece en el núcleo, sino más en bien la periferia externa. En otras palabras, la entidad en el centro de la figura es relacionada con la circunscripción en la periferia externa de la figura por medio de la configuración entidad x circunscripción. Esta relación se hace evidente por medio de una dimensión [estructurada] en la circunscripción (véase §2.4.6.2.1, más arriba), estableciendo así relaciones meronímicas. Cabe destacar que no se observaron relaciones establecidas por hiperonimia en el corpus de estudio entre el centro y la periferia externa de la figura. Las figuras (45) y (46), siguientes, expresan la relación meronímica entre la entidad en el centro y la circunscripción en la periferia externa:

Relación meronímica entre la entidad y la circunscripción

(45) [LIT1B.3a':] *el tema y la trama + son una parte fundamental x en la concepción de la narrativa moderna*

(46) [SOC1A.4b:] *la disciplina + es una parte crucial x en el proceso de racionalización*

Desde esta perspectiva, entonces, los datos indican que la relación entre el centro y la periferia externa contribuyen también a la construcción de taxonomías en el campo. Esta relación es interesante en tanto se encuentra, en el corpus de estudio, siempre mediada por la presencia de cualidades en el núcleo de la figura, las cuales entregan propiedades enmarcadas únicamente dentro del espacio de la circunscripción. En otras palabras, el *tema* solo es *fundamental* debido a que es parte de la concepción de la *narrativa moderna*. En este sentido, los significados tanto axiológicos como de pertenencia a un 'todo' están mediados siempre por la circunscripción.

4.1.1.2.3. Composición y clasificación en Sociología y Literatura

Puede plantearse ahora que los análisis revisados hasta el momento permiten dar cuenta de múltiples relaciones de composición y clasificación en el campo de la Sociología y Literatura. Estas relaciones se organizan en cuatro grandes tipos de taxonomías observados a partir de los patrones semántico-discursivos y léxicogramaticales estudiados en el corpus. Así, en la presente sección se presentan las principales taxonomías construidas a través de las figuras estudiadas.

El análisis de las entidades y cualidades permitió dar cuenta de cuatro tipos de taxonomías en el campo de la Sociología y la Literatura: (1) composición por constitución, (2) constitución por limitación, (3) clasificación categórica y (4) clasificación difusa. En primer lugar, la **composición por constitución** establece relaciones de composición entre la misma clase de entidades en la semántica del discurso. Desde esta perspectiva, es posible proponer diferentes taxonomías de composición de las [entidades objeto], [entidades actividades] y [entidades fuentes]. En cuanto a las entidades [objeto], estas representan las taxonomías con mayores niveles de delicadeza en ambas disciplinas. A partir de estas, es posible observar que el campo de la Literatura y la Sociología han

desarrollado un amplio abanico de ítemes para hablar sobre sus objetos de estudio. Así, por ejemplo, en la Figura 4-7, siguiente, se presentan dos taxonomías de composición construidas a partir de las entidades [objeto] en Sociología y Literatura. Estos se encuentran organizados a partir de las entidades [objeto] *estado moderno* en Sociología y *literatura* en Literatura.



Figura 4-7 Taxonomía de ítemes realizados por entidades [objeto]. A la izquierda, taxonomía de Sociología. A la derecha, taxonomía de Literatura

En cuanto a las [entidades actividades], estas se encuentran construyendo taxonomías únicamente en Sociología. A continuación, la Figura 4-8 presenta una taxonomía de composición de las [entidades actividades] en Sociología:

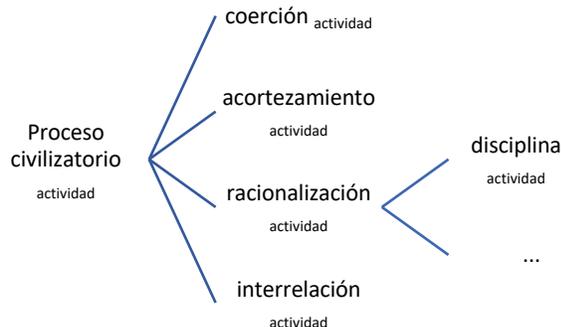


Figura 4-8 Taxonomía de composición de las entidades [entidad actividad] en Sociología

Finalmente, en cuanto a las [entidades fuente], los datos observados en el corpus de estudio dan cuenta de que este tipo de entidad es una de las opciones que menos entran

en las taxonomías de composición por constitución. Así, por una parte, en Sociología solamente la entidad [conceptual] *individuo* entra en relación con la entidad [objeto] *red de interdependencia*. Por su parte, las entidades [conceptuales] *novelista* y *lector* entran en relación con la entidad [objeto] *industria literaria*. No obstante, es posible construir pequeñas taxonomías a partir de estas tal como se muestra en la Figura 4-9, siguiente:

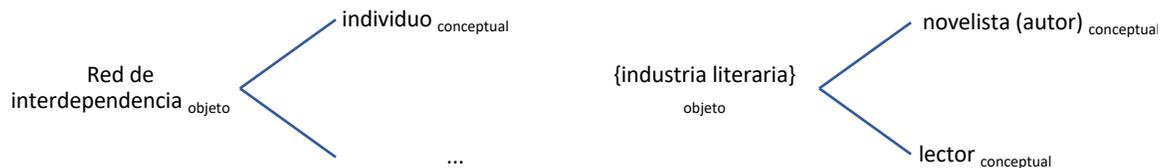


Figura 4-9 Taxonomía de ítemes realizados por entidades [gente: teórica]. A la izquierda, taxonomía de Sociología. A la derecha, taxonomía de Literatura.

En segundo lugar, la **composición por limitación** también se encuentra relacionando entidades de una misma clase en la figura de estado extendido. Estas taxonomías, sin embargo, no son tan categóricas como las construidas por **composición por constitución**, en tanto la pertenencia al todo está mediada por la propiedad en el Descriptor. Así, la Figura 4-10, siguiente, representa las taxonomías construida a partir de las instancias observadas en el corpus de estudio:

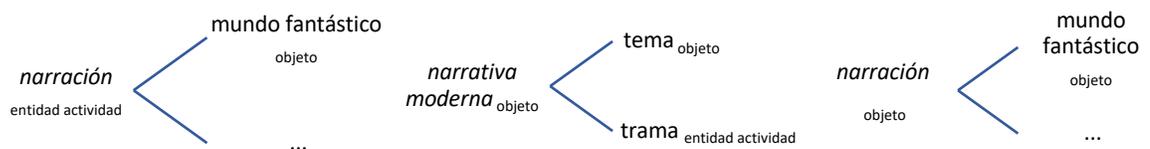


Figura 4-10 Taxonomías de composición construidas por medio de figuras de [estado extendido] y circunscripción en Sociología y Literatura

En tercer lugar, la **clasificación categórica** es realizada en la semántica del discurso por medio de figuras de estado elaborado. En este sentido, este tipo de taxonomías ponen en relación dos entidades en la figura. Adicionalmente, dado que se relacionan dos entidades en el centro de la figura, estas no establecen propiedades en el campo y no permiten la gradualidad. En otras palabras, los ítemes en estas taxonomías

pertenecen o no pertenecen a una clase. En la Figura 4-11, siguiente, se presentan algunas taxonomías de clasificación categóricas observadas en Sociología y Literatura:

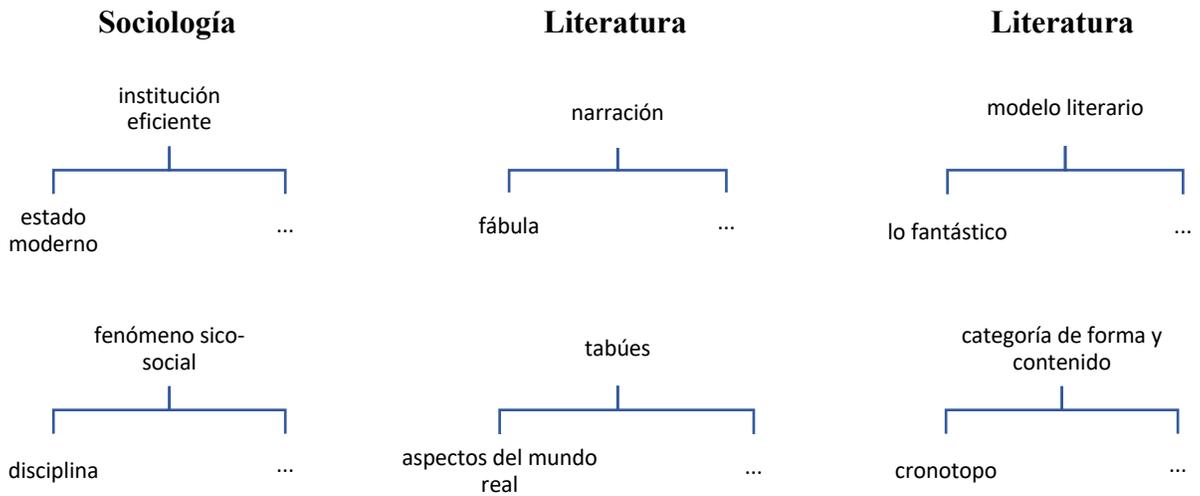


Figura 4-11 Taxonomías de clasificación en Sociología y Literatura

Adicionalmente, los datos dan cuenta de que las taxonomías de clasificación, a diferencia de las de composición, no alcanzan grandes niveles de delicadeza. Desde este punto de vista, es posible plantear que la construcción del campo en ambas disciplinas en primer año de formación descansa mayoritariamente en el establecimiento de los componentes del objeto de estudio más que el dominio preciso de sus ítemes. Es decir, sería más central aprender los niveles de organización del objeto que sus definiciones técnicas.

En cuarto lugar, las **clasificaciones difusas** son realizadas en la semántica del discurso por medio de figuras de estado extendido relacionando una entidad y una cualidad en el núcleo. Dada esta relación, estas taxonomías se encuentran estableciendo propiedades a los ítemes elaborados así también permiten la gradualidad de sus categorías. En otras palabras, los ítemes no son asignables a una categoría única, sino que pertenecen a un continuo de categorización. En la Figura 4-12, siguiente, se presentan algunas taxonomías de clasificación difusas observadas en Sociología y Literatura:

Sociología

Sociología

Literatura

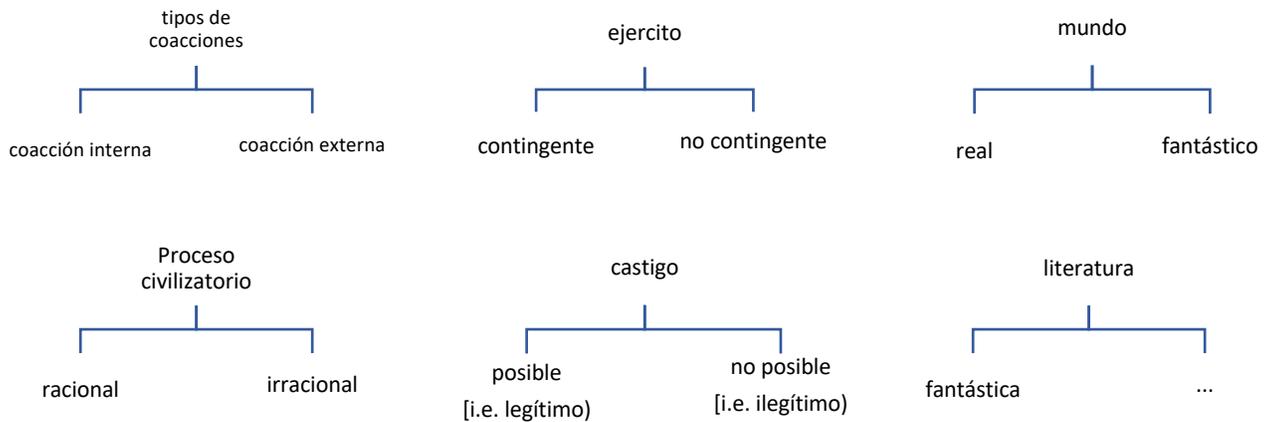


Figura 4-12 Taxonomías de clasificación difusa en Sociología y Literatura

Las taxonomías acá presentadas permiten construir una taxonomía con mayores niveles de delicadeza con diferentes instancias de entidades del campo de la Sociología y la Literatura. Sin embargo, dado que (1) solamente las taxonomías de composición tienden a agrupar las mismas clases de entidades y (2) ambas disciplinas tienden hacia la composición, solamente es posible construir una taxonomía ampliada de composición, en tanto las instancias de clasificación representan clasificaciones aisladas entre sus ítemes y no conforman taxonomías mayores con múltiples niveles de delicadeza. De esta forma, las Figuras 4-13 y 4-14, siguientes, sintetizan las taxonomías de composición de la Sociología y la Literatura, respectivamente:

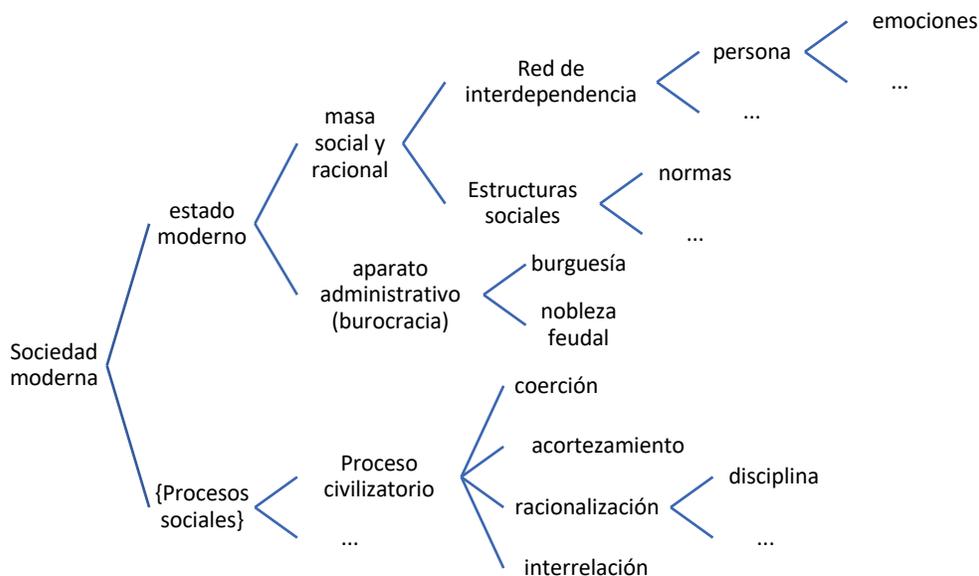


Figura 4-13 Taxonomía de composición en Sociología

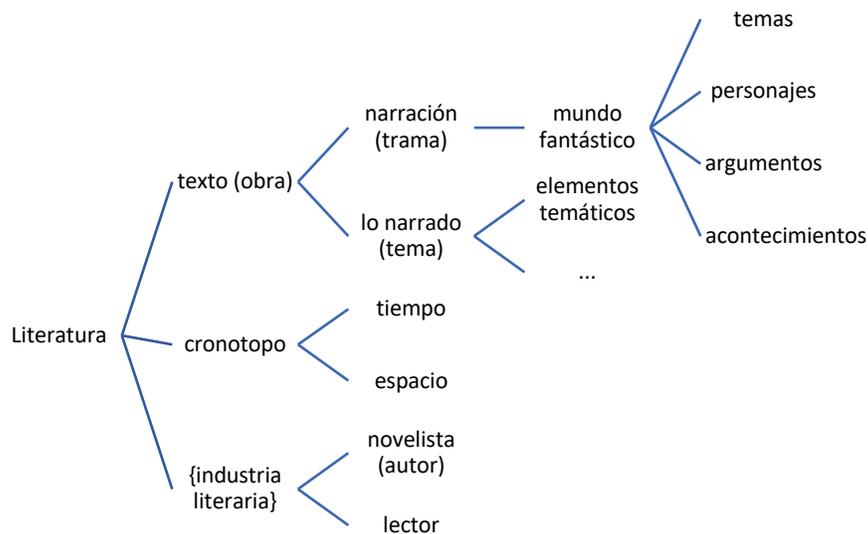


Figura 4-14 Taxonomía de composición en Literatura

Es interesante destacar que las taxonomías de composición en Literatura no presentan una organización precisa. Esto es, un mismo ítem se presenta en diferentes niveles de delicadeza en esta taxonomía. Así, por ejemplo, un ítem como *tema* es parte del *mundo fantástico*, pero también es parte de *texto*. En otras palabras, la organización de los

elementos, a diferencia de lo observado en Sociología, presenta algunos ítemes difusos en su organización en la taxonomía.

4.1.1.3. Síntesis: la organización de los ítemes en Sociología y Literatura

En la presente sección, se revisaron las principales características que configuraban el campo de la Sociología y la Literatura desde un punto de vista estático. A partir de la propuesta teórica de Doran y Martin (en prensa), Hao (2015, en prensa) y Hao y Humphrey (en preparación) para el estudio del campo y la semántica del discurso, se abordó el estudio de las entidades y taxonomías construidas en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes de primer año de Sociología y Literatura. A partir de este análisis, se evidenciaron una serie de rasgos propios del campo de estas disciplinas.

En primer lugar, se observó que la Sociología y la Literatura tienen como base de su campo un conjunto de ítemes y actividades realizados en el sistema de ENTIDAD en el estrato semántico-discursivo. En cuanto a los ítemes, se observó que ambas disciplinas son construidas principalmente a partir de entidades [objeto] y [entidades actividades] y, en menor medida, entidades [personas] y [escenarios]. Así, mientras las entidades [objeto] y [entidades actividades] construyen principalmente el campo de estudio, las entidades [personas] y [escenarios] enmarcan estos objetos de estudio en posiciones y evaluaciones. En este sentido, estas cuatro clases de entidades dan cuenta de una organización de la Sociología y la Literatura basada en escenario espaciotemporales teóricos (i.e. entidad [escenario]) que contribuyen a organizar teóricamente los fenómenos estudiados [i.e. entidad [objeto] y [entidad actividad]) a partir de diferentes posiciones teóricas (i.e. entidad [personas]). En este sentido, la descripción de estos “bloques fundamentales” sociológico y literario entrega luz sobre la organización base del campo. Estos, adicionalmente, representan el recurso básico para el levantamiento de relaciones más complejas como las taxonomías o actividades en el campo.

En segundo lugar, con respecto a la relación de entidades en figuras, los datos mostraron que ambas disciplinas descansan su organización ampliamente en taxonomías de composición en el campo. Estas taxonomías poseen múltiples niveles de delicadeza y suelen relacionar ítemes realizados por el mismo tipo de entidad realizada

gramaticalmente de forma general en la cláusula. No obstante, la relación de entidades entidad=lugar representa un patrón común en ambas disciplinas. Adicionalmente, estas taxonomías muestran que mientras la Sociología posee una organización clara en términos de composición, en Literatura esta organización es mucho más difusa que en Sociología, en tanto un ítem puede formar parte de más de un ítem a la vez (e.g. *tema* es tanto una parte de *mundo fantástico* como de *texto* en diferentes niveles de delicadeza). A partir de estos patrones, es posible proponer que las composiciones no solo se relacionan en términos de **constitución** (i.e. *X es parte de Y*; e.g. *el tiempo es parte del cronotopo*), sino también de **limitación** (i.e. *X se caracteriza por ser Y en Z*; e.g. *la disciplina se caracteriza por ser crucial en el proceso de racionalización*).

En tercer lugar, los datos evidencian que las taxonomías de clasificación representan un recurso mucho menos utilizado que las composiciones y con menores niveles de delicadeza. Tal como se revisó anteriormente, los datos permiten proponer que las clasificaciones pueden ser **categorías** o **difusas** a partir de su configuración en figuras de estado elaborado o extendido, respectivamente. En este sentido, se observó que tanto Sociología como Literatura configuran sus clasificaciones de forma difusa en figuras gramaticalizadas en cláusulas atributivas y grupos nominales descriptivos. Esto en tanto los ítems pueden entrar en una u otra clase dependiendo del despliegue de este ítem en las actividades del campo (e.g. *las coacciones externas + se vuelven internas*). Cabe destacar, no obstante, que también se observaron clasificaciones categóricas, pero en menor cantidad y en figuras realizadas gramaticalmente en el rango de la cláusula.

A partir de las opciones de clasificación y composición, se propone que existen subtipos de composiciones y clasificaciones cuando entran en coselección con el sistema de PROPIEDAD. Así, la selección de [composición] o [clasificación] con el rasgo [caracterizado] del sistema de PROPIEDAD representan la condición de entrada para las relaciones de [limitación] y [difusión], respectivamente. De manera similar, la única selección de [composición] y [clasificación] sin el sistema de PROPIEDAD funciona como condición de entrada para los rasgos [constitución] y [categórico], respectivamente. El sistema del campo [estático] se presenta en la Figura 4-15 siguiente:

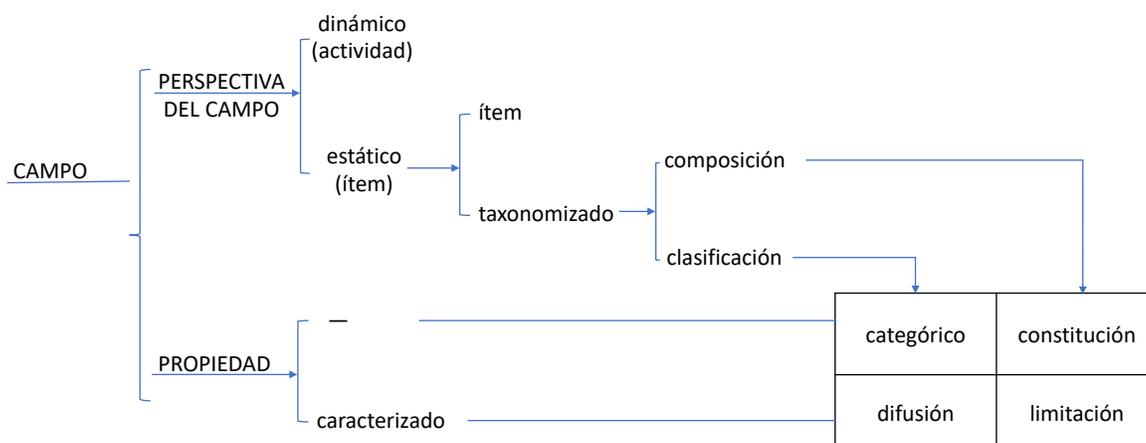


Figura 4-15 Red preliminar de relaciones en el campo en Sociología y Literatura

Estas opciones de construcción de taxonomías son sintetizadas y ejemplificadas a continuación en la Tabla 4-14 con sus respectivas realizaciones en el estrato semántico-discursivo:

Campo	Semántico-discursivo		Ejemplo literatura	Ejemplo sociología
clasificación: difusión	estado extendido	entidad+cualidad	<i>el relato + es más verosimil</i>	<i>coacción + externa</i>
composición: limitación			<i>el tema + es fundamental x en la narrativa moderna</i>	<i>la disciplina + es crucial x en el proceso de racionalización</i>
clasificación: categórica	estado elaborado	entidad=entidad	<i>lo fantástico = es un modelo literario</i>	<i>la disciplina = es un fenómeno sico-social</i>
composición: constitución			<i>estos temas = son parte de este mundo fantástico</i>	<i>la disciplina = constituye una parte fundamental de ese proceso</i>

Tabla 4-14 Recursos para la construcción de taxonomías en Sociología y Literatura

En síntesis, los análisis realizados permiten concluir que, desde un punto de vista estático, la Sociología y la Literatura construyen sus campos de forma bastante similar, en tanto los recursos y características de sus ítems, taxonomías y propiedades son compartidas por ambas disciplinas. No obstante, ambos campos se distinguen claramente a partir de las entidades que los configuran y sus relaciones establecidas. Adicionalmente, estas disciplinas se orientan fundamentalmente a la composición por constitución y a la

clasificación difusa de sus ítemes. En pocas palabras, es posible plantear que estos textos se orientan a que los estudiantes comprendan cómo se organizan jerárquicamente las partes de su disciplina (e.g. *persona < estado < sociedad*) a la vez que expone que las disciplinas especializadas en Ciencias Sociales y Humanidades se componen de clasificaciones difusas mediadas por múltiples aspectos como son los puntos de vistas teóricos y el despliegue del ítem en el texto (cfr. Hao, 2015; Martin, 2013a). En este sentido, las entidades representan un aspecto crucial para la caracterización del campo estático de las disciplinas, en tanto las descripciones realizadas descansan ampliamente en su caracterización, el análisis de sus configuraciones en la figura y su relación con otros elementos y sistemas.

Así, en la presente sección se observó la contribución de las entidades como “bloques fundamentales” de las disciplinas a través de su relación con entidades y cualidades en las figuras y taxonomías en el campo. Desde esta perspectiva, el análisis realizado representa una visión estática de las disciplinas, esto es, una fotografía de estas en un estadio inicial de formación especializada. Con el objetivo de abordar la construcción del campo disciplinar en su totalidad, es necesario realizar no solo una revisión estática de los campos por medio de la observación de las relaciones entre entidades y cualidades en las figuras de estado, sino también el despliegue de estas entidades y cualidades en figuras de ocurrencia (cfr. Hao, 2015, en prensa). Desde esta perspectiva, en la siguiente sección no solo cambiaremos el punto de vista desde uno estático a uno dinámico, sino que también observaremos las ocurrencias que configuran las entidades descritas en esta tesis. Tal como se observará en la siguiente sección, esta perspectiva permitirá resaltar las diferencias claves entre ambas disciplinas estudiadas.

4.1.2. El despliegue de entidades en figuras

En la sección anterior, nuestro análisis estuvo enfocado en la revisión de las entidades y su configuración en figuras con el objetivo de observar la construcción del campo estático en Literatura y Sociología. En tanto el campo también puede ser observado dinámicamente, en el presente apartado se abordarán las secuencias en las que se configuran las entidades. En este sentido, se observará que las entidades no solo establecen

relaciones de composición y clasificación entre sí, sino también participan en el despliegue de actividades en el campo por medio de su configuración en secuencias. Tal como indica Hao (2015), las secuencias representan la conexión interna o externa entre figuras. Si bien Hao (2015) propone que una secuencia puede ser realizada metafóricamente a través de una única cláusula en la léxicogramática, la presente tesis aborda únicamente las secuencias realizadas a través de complejos clausulares (véase el apartado §3.2 sobre el método de análisis).

En este sentido, la presente sección abordará la conexión entre figuras de estado y ocurrencia. Tal como se revisará a continuación, el tipo de conexión ocurrencia (i.e. [interna] o [externa], véase §2.4.6.2.3) entre figuras de estado y ocurrencia y su tipo lógico-semántico (e.g. [causal], [propósito], véase §2.4.6.2.3) representan los recursos claves para la distinción de secuencias en Sociología y Literatura. Así, la presente sección se organiza de modo que, en primer lugar, se observan de forma general los tipos de conexión entre figuras en ambas disciplinas. En segundo lugar, se profundiza en las figuras conectadas externamente y sus diferentes significados lógico-semánticos en juego. En tercer lugar, se revisa las figuras conectadas internamente y sus posibilidades de tipos lógico-semántico. Finalmente, se presentan las actividades observadas en Sociología y Literatura a partir de sus realizaciones semántico-discursivas.

4.1.2.1. Conexión entre figuras

El análisis de secuencias realizado da cuenta de dos grandes patrones que permiten la distinción entre diferentes tipos de relaciones entre figuras. Tal como se observará en los ejemplos (47-53), más adelante, no solo las entidades tienen un rol central en la configuración de las secuencias, sino también los tipos de figuras y de conexión entre estas. Véase, por ejemplo, las secuencias (47-53), donde las instancias de conexión (véase §2.4.6.2.3) más relevantes se encuentran subrayados y las entidades son presentadas en **negrita**:

figuras conectadas en Sociología y Literatura

(47) [SOC3B.9a-12b:] *en la medida que una **sociedad** compite || y se interrelaciona más, || se diversifican las **funciones** || y los **individuos** comienzan a depender cada vez más del **comportamiento** del otro*

(48) [LIT1B.8a-11:] *la **trama** por su parte es el acto de distribuir estos **acontecimientos**, || dándoles un cierto orden, || exponiéndolos || y hacer del sencillo **material narrativo** una **combinación literaria**.*

(49) [SOC3A.12a-13:] *cuando el **individuo** se expuso a una **ética de trabajo disciplinado**|| este **individuo** cumplía su **función** lo mejor posible [...] || lo cual fue un sustrato|| para que se consolidara un **aparato administrativo** sumamente eficiente.*

(50) [LIT2A.10a-10c:] *por otro lado, **Todorov** indica que **lo fantástico** es definible || si el **lector** vacila cuando un **personaje** [[con el cual se identifica]] vacila frente a los hechos [[que transcurren]]*

(51) [SOC3A.11a-d:] *en la misma línea, **Weber** indica que debido a que el **ethos del trabajo** [...] se masificó || se constituyó una **burocracia estatal***

(52) [LIT3B.23-25a:] *en síntesis, **tema** y **trama** son elementos fundamentales del **relato** || y se relacionan estrechamente con el **cronotopo** || debido a que es imposible que alguien desvincule el **tiempo** y el **espacio** en la **narración ficticia**.*

A partir de estas secuencias, es posible observar dos grandes patrones. Por una parte, se observan figuras de ocurrencia conectadas **externamente** (véase §2.4.6.2.3) en los ejemplos (47-49). Por otra parte, se observan figuras de estado y ocurrencia conectadas, de forma general, **internamente** (véase §2.4.6.2.3) en los ejemplos (50-52). Así, estos dos grupos de secuencias presentados serán revisados en mayor detalle en las

secciones siguientes con el objetivo de comprender cómo se construyen las actividades en primer año de Sociología y Literatura.

4.1.2.2. Conexión externa entre figuras

Los datos estudiados muestran que los recursos de conexión externa son uno de los recursos básicos para la construcción del campo dinámico en ambas disciplinas. En tanto las figuras se encuentran conectadas externamente, se propone que las figuras se relacionan en términos del tiempo del campo (Hao, 2015; Martin, 1992). En este sentido, tal como se verá a continuación, las figuras conectadas externamente contribuyen a la exposición de ocurrencias en el mundo a través de diferentes clases de figuras y entidades. Así, por ejemplo, la Figura 4-16, siguiente, expresa los cambios en la *trama*, como fenómeno del mundo, para volverse una *combinación literaria*:

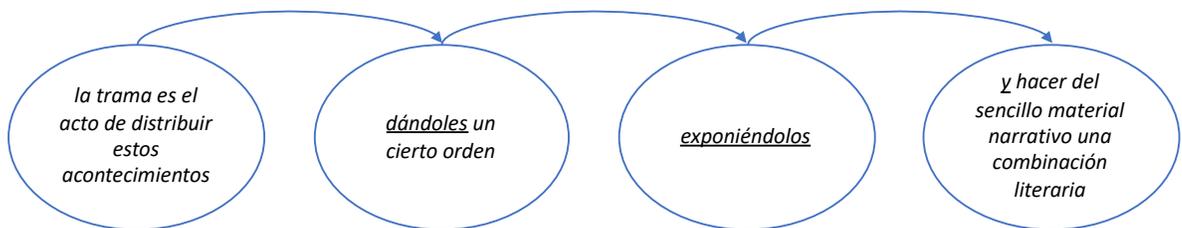


Figura 4-16 Secuencia de figuras conectadas externamente (subrayado)

En este contexto, las figuras de ocurrencia (véase §2.4.6.2.2) representan un recurso clave en la conexión externa. Así, tal como veremos en la presente sección, las figuras conectadas externamente son distinguidas principalmente por dos aspectos: (1) el tipo de figura de ocurrencia constituyendo la secuencia y (2) el tipo lógico-semántico que conectan las figuras de la secuencia. Ambos aspectos de las secuencias serán considerados en adelante para la distinción de secuencias y nos permitirán realizar interpretaciones relevantes sobre las actividades que constituyen los campos de la Sociología y la Literatura en primer año de formación de pregrado. Para una revisión de los tipos de figuras de ocurrencia y significados lógico-semánticos véase Hao (2015), Hao (en prensa), Martin (1992) y Martin y Rose (2007).

Una **primera distinción** son las secuencias orientadas hacia la revisión de ocurrencias realizadas por el estudiante. Estas secuencias están constituidas por figuras de ocurrencia [observada] (caracterizadas por una entidad que visualiza otra) y figuras de

ocurrencia [ejecutada] (caracterizada por una entidad que ejecuta una ocurrencia) conectadas causalmente. Para más información sobre los tipos de figuras de ocurrencia véase §2.4.6.2.2. Estas son observadas principalmente en Literatura y se caracterizan por presentar ocurrencias ejecutadas por una entidad [teórico: novel] que manipula externa y teóricamente entidades [objeto: observacional], [fuente: conceptual] y [entidades actividades] en figuras de ocurrencia [observado]. Un ejemplo de esta secuencia se presenta a continuación en la secuencia 53 con las entidades en negrita y la conexión causal subrayada:

secuenciación de figuras de ocurrencia observadas y ejecutadas

(53) [LIT3B.19a-b:] [dominio: ejecutado:] *{yo} vinculo ambos **conceptos**, || debido a [dominio: observado:] que **tema** y **trama** se desarrollan en un **tiempo** y **espacio** determinados.*

Adicionalmente, es interesante destacar que las ocurrencias y entidades en la figura de ocurrencia [observada] de la secuencia 53 no dependen de la figura de ocurrencia [ejecutada] para su realización. En otras palabras, la figura [observada] se constituye teóricamente y no es creada por la figura [ejecutada]. Más bien, la figura [observada] representan la base por la cual es posible realizar la ocurrencia en la figura [ejecutada]. Esta característica es evidenciada por medio de una evaluación (e.g. *es necesario que*) de las figuras [observadas] y [ejecutadas]. En este sentido, la aceptación de una evaluación como *es necesario que* representará, en adelante, un criterio clave para la distinción entre clases de secuencias. Así, tal como se observa en el ejemplo 54, la evaluación *es necesario que* expone que no se necesita la figura [ejecutada] para la realización de la [observada]:

(54) [LIT3B.19a-b':] ?[evaluación:] *es necesario que [dominio/ejecutado:] {yo} vincule ambos **conceptos**, || para que [dominio/observado:] **tema** y **trama** se desarrollen en un **tiempo** y **espacio** determinados.*

En otras palabras, las ocurrencias y entidades de la figura [dominio: observado] (e.g. *tema y trama se desarrollan*) no dependen de la ejecución de la figura [dominio: ejecutado] (e.g. *yo vinculo ambos conceptos*). En síntesis, este primer tipo de secuencia

expone la revisión de las ocurrencias realizadas por estudiantes. Esta relación entre ocurrencias se sintetiza a continuación en la Figura 4-17:

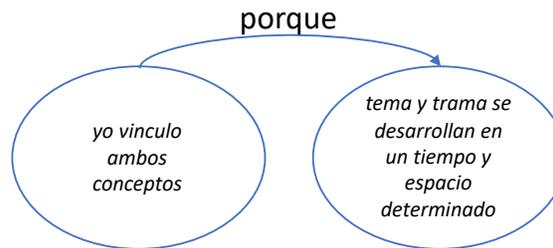


Figura 4-17 Relación entre figuras realizada por el estudiante

Una **segunda gran distinción** de secuencia se orienta hacia la exposición de ocurrencias en el mundo. Este grupo de secuencias se observa, en general, en ambas disciplinas, con mayor prominencia en Sociología. Como se verá en adelante, este gran grupo de secuencias está caracterizado por estar constituido principalmente por figuras de ocurrencia [generada] (i.e. ocurrencias producidas por una entidad, e.g. *el estado moderno se desarrollara*) y figuras de ocurrencia [generada: dominio/observado] (i.e. ocurrencias producidas por una entidad sobre otra, e.g. *los individuos dependen del comportamiento de otros*). En este sentido, mientras las secuencias con figuras de ocurrencia [ejecutadas] mostraban ocurrencias realizadas por los estudiantes, las secuencias que se presentarán a continuación con figuras [generadas] y [observadas] exponen una visión sobre las ocurrencias del mundo exterior. En este sentido, el tipo de relación lógico-semántico será de principal interés.

Desde esta perspectiva, un **tipo de secuencia común en Sociología** son las figuras [generadas] conectadas por medio de conexión de [propósito]. Estas secuencias se orientarían hacia la presentación de ocurrencias que facilitan la ejecución de otras ocurrencias como objetivo final. Esta facilitación estaría realizada por figuras de ocurrencia [generadas] constituidas por entidades [conceptuales], [objeto: observacional] y [entidad actividad: observada]. En otras palabras, estas entidades permiten que se ejecuten nuevas entidades, tal como se expone en los ejemplos 55-56 siguientes, donde las entidades son resaltadas en negrita y la conexión de propósito es subrayada:

figuras conectadas externamente a través de [propósito]

(55) [SOC2A.10-11:] [ocurrencia generada:] *la idea del trabajo disciplinado sirvió* || para que [ocurrencia generada:] *el espíritu capitalista naciera*

(56) [SOC3A.4b-c:] [estado extendido:] *{la disciplina} fue esencial* || para que [ocurrencia generada:] *el estado moderno se desarrollara.*

Tal como se observa en las secuencias 55-56, estas secuencias dan cuenta de relaciones de causa-efecto orientadas hacia la culminación de un objetivo específico. Así, por ejemplo, en el ejemplo 55 el surgimiento del *trabajo disciplinado* es una condición necesaria para el nacimiento del *espíritu capitalista*. De igual manera, el *estado moderno* en la secuencia 56 es posible gracias a la *disciplina*. Desde esta perspectiva, este tipo de secuencias aceptan la evaluación *es necesario que* en la estructura satelital, tal como dan cuenta las secuencias 57-58, siguientes:

figuras conectadas externamente a través de [propósito]

(57) [SOC2A.10-11':] [evaluación:] *es necesario que* [ocurrencia generada:] *la idea del trabajo disciplinado surgiera* || para que [ocurrencia generada:] *el espíritu capitalista naciera*

(58) [SOC3A.4b-c:] [evaluación:] *es necesario que* [estado extendido:] *{la disciplina} exista* || para que [ocurrencia generada:] *el estado moderno se desarrollara.*

Adicionalmente, es interesante destacar que, de forma general, estas secuencias representan el punto final de una serie de figuras. En otras palabras, en tanto las secuencias con conexión de [propósito] se orienta hacia la culminación de una ocurrencia, esta tiende a presentarse al final de la secuencia. Este fenómeno se expone a continuación en las Tablas 4-15, siguientes:

[SOC3A.12a-13]

				órbita externa			
				núcleo			
				centro			
función	n°	conexión	pos/dim	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
causa	12a	cuando		se expuso	el individuo	a una ética de trabajo disciplinado	
	12b			cumplía	este individuo	su función lo mejor posible	
	12c	esto es,		siguiendo	{este individuo}	normativas racionalizados y formales	
efecto	12d	lo cual		{el individuo} = fue un sustrato			
	13	para que		se consolidara	un aparato administrativo o sumamente eficiente		

Diagram annotations: 'conc' arrows point to the 'causa' and 'efecto' rows. 'temp' arrow points to the 'causa' row. 'conc' arrows point to the 'causa' and 'efecto' rows.

[SOC3A.4a-c]

				órbita externa			
				núcleo			
				centro			
función	n°	conexión	pos/dim	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
causa	4a			la disciplina = es un fenómeno sicosocial			
	4b	y		la disciplina = fue indudablemente esencial			
efecto	4c	para que		se desarrolle	el estado moderno		

Diagram annotations: 'add' arrow points to the 'causa' row. 'prop' arrow points to the 'efecto' row.

Tabla 4-15 Secuenciación de figuras conectadas externamente con instancia de conexión [propósito] en Sociología

Desde esta perspectiva, entonces, es posible proponer que estas secuencias representan procesos motivados ejecutados por entidades [conceptuales] (e.g. *individuos*, *burguesía*), [objetos] (e.g. *fenómeno sicosocial*, *Estado moderno*) y [entidades actividades] (e.g. *disciplina*, *coerción*). Así, por ejemplo, diferentes entidades conscientes

(i.e. [conceptuales]), como *individuo*, *lector*, *Estado*, funcionarían como un motor de cambio para el cumplimiento de una ocurrencia (e.g. *consolidar un aparato administrativo*). En este sentido, es interesante destacar que ambos tipos de secuencias revisados hasta el momento dan cuenta de ocurrencias motivadas. Por una parte, la ejecución de una ocurrencia por parte de un [novel] basado en el conocimiento teórico de este entre figuras conectadas por [causa] y, por otra parte, la ejecución de una ocurrencia por parte de una entidad [conceptual] orientado a lograr un propósito entre figuras conectadas finalmente por [propósito].

Una **tercera combinación de figuras** conectadas a través de conexión externa, frecuentes en Sociología y Literatura, son las secuencias orientadas hacia la descripción de ocurrencias en el mundo sin una culminación final ejecutadas por el objeto de estudio de la disciplina. Estas secuencias se configuran por figuras de ocurrencia [dominio/observado] (véase §2.4.6.2.2) conectadas causalmente. Estas figuras exponen la ejecución de una ocurrencia por una entidad sobre otra. En otras palabras, una entidad se ve afectada o modifica por otra. Estas secuencias son construidas por figuras constituidas, fundamentalmente, por entidades [conceptual], [objeto: observacional] y [entidades actividades]. A diferencia de las secuencias presentadas más arriba, estas secuencias no presentan indicios de ocurrencias racionales ejecutados por [entidades novel] o [conceptuales] orientados hacia un propósito final. En otras palabras, estas figuras se orientan hacia la descripción de ocurrencias ejecutadas por personas conceptuales (e.g. *individuo*, *lector*, *autor*), [objetos: observacionales] (e.g. *tiempo*, *espacio*, *tema*) y [actividades: observadas] (e.g. *trama*, *proceso civilizatorio*). La secuenciación de figuras se presenta a continuación en la Tabla 4-16:

[SOC1B.19-21]

				órbita externa			
				núcleo			
				centro			
función	n°	conexión	instigación	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
causa	19	Posteriormente		se entrecruzan	dichas normas		
efecto 1	20a-b	de tal manera que	el super yo faculta que	se autocontrole y autocoeccione	el individuo		
efecto 2	21	{por tanto}		guardando	{el individuo}	sus impulsos e inhibiciones para la intimidad	

Tabla 4-16 Figuras de dominio/observado conectadas externa y causalmente

Adicionalmente, en tanto se orientan hacia la observación de ocurrencias en el mundo, estas secuencias aceptan evaluaciones. En este sentido, estas secuencias dan cuenta de secuencias configuradas por figuras que determinan el despliegue de ocurrencias. En otras palabras, existe una condición de necesidad y suficiencia entre figuras para que se ejecuten, pero, a diferencia de las secuencias revisadas más arriba, estas no se encuentran motivadas hacia la culminación de un propósito final. Es decir, es necesario que ocurra la figura 1 para que ocurra la figura 2. Esta condición de necesidad y suficiencia es explicitada por medio de la evaluación *es necesario que* en las secuencias agnadas 59 y 60, siguientes, donde las entidades aparecen en negrita y la conexión explícita subrayada:

(59) [LIT1B.8a-11':] [evaluación:] *es necesario que* [estado elaborado:] **la trama distribuya estos acontecimientos**, || para que [dominio/observado:] **les dé un cierto orden**, || [dominio/observado:] **los exponga** || y [dominio/observado:] **haga del sencillo material narrativo una combinación literaria.**

(60) [SOC3A.12a-13':] [evaluación:] *es necesario que* [dominio/observado:] **el individuo se exponga a una ética de trabajo disciplina** || [dominio/observado:] para que se consolide un aparato administrativo sumamente eficiente.

Finalmente, la **última combinación de figuras**, observadas únicamente en Sociología, son las figuras de dominio/observado conectadas externamente por condición. Este tipo de secuencia condicional se encuentra organizada de modo que la figura inicial representa la condición que desencadena las diferentes ocurrencias de la secuencia. Estas secuencias están constituidas por figuras de ocurrencia [dominio/observado] con entidades [conceptuales], [objeto: observacional] y [entidades actividades]. En otras palabras, al igual que las secuencias revisadas anteriormente, esta secuencia no presentaría entidades racionales motivando la ejecución de ocurrencias. Más bien, son solamente entidades que constituyen el objeto de estudio las que ejecutan las ocurrencias de las figuras y que serían observadas o identificadas por el estudiantes en sus respuestas. Un ejemplo de este tipo de secuencia se presenta a continuación en la Tabla 4-17:

[SOC3B.9a-12b]

					órbita externa			
					núcleo			
					centro			
función	nº	conexión	pos/dim	instigación	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
causa	9a-b	en la medida que	Elías propone que		compite y se interrelaciona más	una sociedad		
efecto 1	10				se diversifican	las funciones		
efecto 2	11	y			comienzan a depender cada vez más	los individuos	del comportamiento del otro	
efecto 3	12a-b			Este estado de mayor interdependencia llama o posibilita que	se desarrolle	un monopolio de la violencia física [[que regula la forma [[como conviven los individuos]]]]		

Diagrama de conectividad (conocimiento) en la Tabla 4-17:

- Entre las columnas 6, 7 y 8: conc
- Entre las columnas 6, 7 y 8 (segunda fila): conc
- Entre las columnas 6, 7 y 8 (tercera fila): conc
- Entre las columnas 6, 7 y 8 (cuarta fila): conc

Tabla 4-17 Figuras de ocurrencia conectadas por condición y causa en Sociología

Así, por ejemplo, en la Tabla 4-17, la figura 9b representa la condición inicial marcada por la instancia *en la medida que*. En la Figura 4-18, siguiente, se explicitan las conexiones condicionales (véase §2.4.6.2.3) por medio del conector *si* entre las diferentes figuras de ocurrencia constituyentes de la secuencia [SOC3B.9a-12b] de la Tabla 1-17.

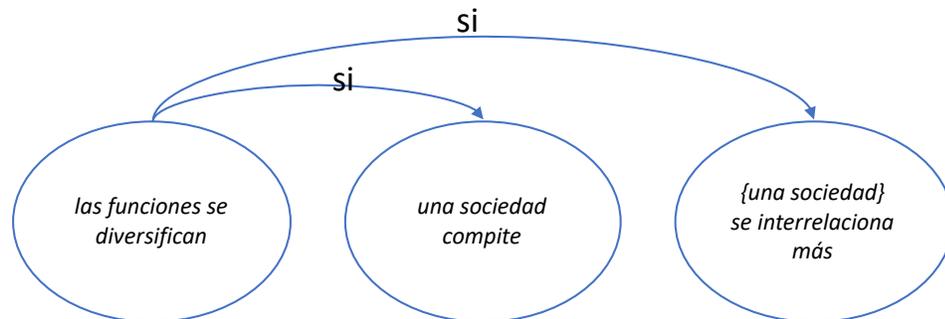


Figura 4-18 Secuencia condicional en Sociología

Desde esta perspectiva, la ejecución de la figura *las funciones se diversifican* depende de que (1) *una sociedad compite* y (2) *una sociedad se interrelacione*. Ambas figuras representan, entonces, condiciones mínimas para la ejecución de una figura. En este sentido, las secuencias con figuras conectadas por [condición], al igual que las conectadas por [causa], no se orientan hacia la culminación de una actividad en el campo, sino más bien hacia la expresión de una actividad sin un fin determinado.

Las secuencias revisadas en la presente sección dan cuenta de cuatro grandes configuraciones que construyen actividades de implicación en el campo de la Sociología y Literatura. En particular, en tanto estas secuencias se orientan hacia la construcción de actividades del mundo real, estas secuencias han sido clasificadas como **actividades de reconocimiento**. De este modo, es posible observar actividades de (1) revisión retro/prospectiva (cfr. Hao, 2015), (2) implicado (cfr. Hao, 2015), (3) condicionado y (4) motivado. Estas actividades en el campo se distinguen principalmente por el tipo lógico-semántico y de figuras que configuran las secuencias que realizan estas actividades. La Tabla 4-18 siguiente sintetiza las actividades de reconocimiento, la configuración de la secuencia en el estrato semántico-discursivo y un ejemplo de cada una de estas secuencias:

Actividad	Secuencia	Ejemplo
Revisión retro/prospectiva	secuencia – revision retro/pros [secuenciación causal de figuras de ocurrencia ejecutada y observada con entidades objetos, actividades y teóricos]	<i>yo vinculo ambos conceptos, debido a que tema y trama se desarrollan en un tiempo y espacio determinados.</i>
implicado	secuencia - implicado [secuenciación causal de figuras de ocurrencia observada con entidades objetos, actividades y conceptuales]	<i>dichas normas se entrecruzan, de tal manera que el super yo faculta que el individuo se autocontrole y autocoaccione.</i>
condicionado	secuencia - condicionado [secuenciación condicional de figuras de ocurrencia observadas con entidades conceptuales, objeto y actividades]	<i>en la medida que una sociedad compite y se interrelaciona más, las funcione se diversifican.</i>
motivado	secuencia - motivado [secuenciación por propósito de figuras de ocurrencia generadas con entidades conceptuales, objeto y actividades]	<i>la idea del trabajo disciplinado sirvió para que el espíritu capitalista naciera.</i>

Tabla 4-18 Síntesis de secuencias conectadas externamente

En síntesis, los datos dan cuenta de diferentes secuencias que construyen actividades de implicación (véase §2.4.6.1, más adelante) en el campo por medio de conexión externa. Tal como dan cuenta estos resultados, las secuencias por medio de conexión externa descansan principalmente en el tipo de significado lógico-semántico y los tipos de figuras de ocurrencias que configuran la secuencia. En este sentido, fue posible observar (1) secuencias caracterizadas por la participación de estudiantes en la ejecución de ocurrencias, (2) secuencias motivadas hacia la ejecución de una ocurrencia orientada a un propósito final y (3) secuencias inmotivadas que no se orientan hacia un propósito

final. Desde esta perspectiva, es posible observar que las secuencias conectadas externamente en Sociología y Literatura se orientan hacia la construcción de actividades en el mundo. Sin embargo, estas son más recurrentes en la disciplina sociológica. En otras palabras, es posible proponer inicialmente que las figuras se orientan hacia la exposición de ocurrencias en el mundo.

Sin embargo, las secuencias no solo se orientarían a la exposición de ocurrencia en el mundo, sino que también hacia explicitación de razonamientos a través de la **conexión interna**. En este sentido, la conexión interna posee un rol central en la construcción del campo disciplinar en Sociología y Literatura. No obstante, tal como veremos a continuación, esta secuenciación interna no dependerá tanto del tipo lógico-semántico ni el tipo de figura, sino que dependerá principalmente de la organización de los recursos de conexión interna y externa entre figuras.

4.1.2.3. Conexión interna entre figuras

Tal como se revisó en el apartado anterior, la conexión externa posee un papel clave en la construcción de secuencias que expresan series de ocurrencias en el mundo. En este apartado, se observará que la conexión interna (véase §2.4.6.2.3), y su combinación con la conexión externa, posee un rol central en esta construcción de secuencias en Sociología y Literatura, en tanto se orientan a relacionar figuras en términos del tiempo del texto (Hao, 2015; Martin, 1992) y, por tanto, no expresarían cambios en el tiempo del mundo, sino más bien pasos en el texto. Así, a continuación se revisarán tres grandes configuraciones de secuenciaciones internas que se distinguirán principalmente por sus tipos de figuras (i.e. estado u ocurrencia), sus entidades [fuente] en juego y la secuenciación de figuras interna y externamente.

Los datos estudiados muestran que los recursos de conexión interna son uno de los recursos básicos para la construcción del campo dinámico en ambas disciplinas. Las figuras conectadas internamente, además, suelen co-seleccionar casi exclusivamente la conexión consecutiva como opción principal. En este sentido, a diferencia de la conexión externa que co-seleccionaba un amplio espectro de significados lógico-semánticos causales, la conexión interna suele enfocarse únicamente en significados consecutivos.

Adicionalmente, estas secuencias suelen instanciar una posición (véase §2.4.6.2.2, más arriba) en la primera figura de la secuencia. No obstante, es posible también que una posición aparezca de forma implícita y sea recuperada. En este sentido, la presencia de posiciones y conexiones internas representan los aspectos claves que diferencian estas secuencias de las conectadas externamente. Estos aspectos son ejemplificados a continuación en las secuencias 61-62, donde la conexión consecutiva interna es subrayada y las posiciones son destacadas con versalitas:

figuras conectadas por conexión interna

(61) [LIT3B.23-25a:] *en síntesis, {YO CONCLUYO → que} tema y trama son elementos fundamentales del relato || y se relacionan estrechamente con el cronotopo || debido a que es imposible que alguien desvincule el tiempo y el espacio en la narración ficticia.*

(62) [LIT3B.19a-b:] *{PODEMOS CONCLUIR → que} ambos conceptos se vinculan || debido a que tema y trama se desarrollan en un tiempo y espacio determinado || (porque) no se pueden separar de estos elementos || ya que tema y trama mueven el relato.*

A partir de los ejemplos anteriores es posible distinguir **una primera combinación** de figuras conectadas internamente. Estas secuencias parecen orientarse hacia el respaldo o justificación de un precepto teórico disciplinar. Estas secuencias están constituidas, de forma general, tanto por figuras de estado como por figuras de ocurrencia. No obstante, el precepto teórico principal suele ser representado por una figura de estado elaborado con entidades [objeto] y [entidades actividades]. Adicionalmente, en tanto se orientan hacia el respaldo de un precepto teórico, es posible observar posiciones constituidas por entidades [teórico: novel] (e.g. *yo, nosotros*) que representan la posición del estudiante y que permiten externalizar las conexiones internas (véase Hao, 2015). La Figura 4-20 siguiente grafica la externalización de las conexiones en la secuencia:

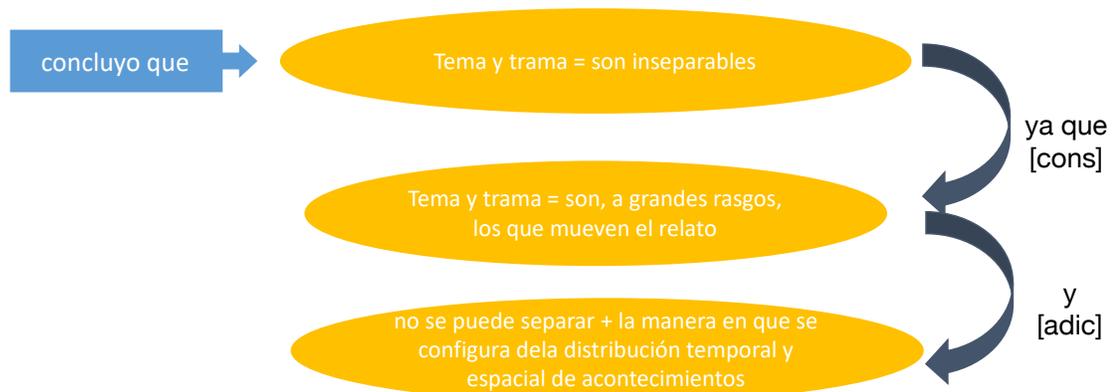


Figura 4-19 Externalización de la conexión interna por la posición explícita

Desde esta perspectiva, entonces, este primer grupo de secuencias se caracterizarían por vincular una tesis (i.e. un precepto teórico) y un argumento (i.e. una fundamentación teórica). Así, por ejemplo, las figuras *tema y trama son elementos fundamentales* en 61 y *tema y trama se desarrollan en un tiempo y espacio determinado* en 62 exponen taxonomías categóricas y de limitación (véase §4.1.1.3, más arriba), respectivamente, que construyen los preceptos teóricos de la disciplina. En contraparte, las figuras *es imposible que alguien desvincule el tiempo y el espacio* en 61 y *tema y trama mueven el relato* en 62 contribuyen a fundamentar teóricamente las primeras figuras. En otras palabras, esta configuración de secuencia parece orientarse hacia la vinculación de preceptos teóricos que son justificados también teóricamente por parte de los estudiantes y, en este sentido, establecen una relación entre una tesis y su argumento. Esta relación entre el precepto teórico/tesis y su justificación/argumento es expresada a continuación en la Figura 4-20 a partir de la secuencia 61:

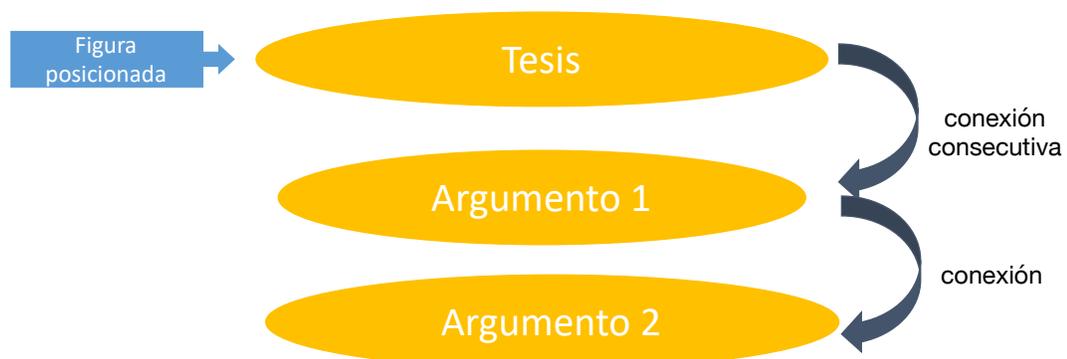


Figura 4-20 Externalización de conexiones internas en la estructura de la argumentación

En segundo lugar, una **segunda configuración es la conexión interna y externa** entre figuras de estado y ocurrencia tanto en Sociología como en Literatura. Estas secuencias parecen orientarse hacia la justificación de un precepto teórico por medio de una ocurrencia en el mundo. Por ejemplo, en la secuencia 64, más adelante, se indica que el precepto teórico del nacimiento de una *burocracia estatal* es justificado porque *el ethos del trabajo se masificó* en el mundo real. De igual forma, en la secuencia 65, se propone que *lo fantástico es definible* (i.e. precepto teórico) solo cuando los fenómenos del mundo real *la vacilación del lector y del personaje* ocurren. Estas figuras son posicionadas por entidades [teórico: especialista] (e.g. *Weber, Todorov*). En este sentido, si bien la presencia de una posición evidencia la conexión externa y, una vez se explicita la posición, la conexión se externaliza, es posible observar la existencia de secuencias que combinan figuras conectadas interna y externamente cuando no se explicita la posición. En las secuencias 64 y 65 siguientes se presenta la conexión consecutiva interna en negrita y subrayado, la conexión consecutiva externa subrayada, las entidades [teórico: especialista] en versalita y las entidades [objeto] y [entidades actividades] en negrita:

Conexión entre preceptos teóricos y ocurrencias en el mundo

(64) [SOC3A.11a-d:] *en la misma línea, WEBER indica → que debido a que [ocurrencia en el mundo:] **el ethos del trabajo** [...] {por tanto} se masificó || [precepto teórico:] se constituyó una **burocracia estatal***

(65) [LIT2A.10a-c:] *TODOROV indica → que [precepto teórico:] **lo fantástico es definible** {por alguien} || [ocurrencia en el mundo:] si el lector vacila || [ocurrencia en el mundo:] cuando un personaje [...] vacila (cfr. debido a que el lector vaciló con la vacilación del personaje, por tanto ALGUIEN define que → **lo fantástico es definible en el texto**)*

En este sentido, esta configuración se diferenciaría de la anterior en tanto la primera relaciona solamente nociones teóricas, mientras que la segunda relaciona un precepto teórico con una ocurrencia del mundo real. Esta secuenciación de fenómenos teóricos y fenómenos del mundo es destacada por la presencia de conexiones internas y externas en la secuencia, donde la conexión interna relaciona los preceptos teóricos y la conexión externa relaciona ocurrencias en el mundo. Este fenómeno se expone a continuación en la Tabla 4-19, donde la conexión interna y externa aparecen en los márgenes izquierdos y derechos de la Tabla, respectivamente:

[SOC2A.4-8]

				órbita externa			
				núcleo			
				centro			
función	nº	conexión	pos/dim	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
efecto	4		Bajo el prisma de racionalización de Weber,	la disciplina = constituye una parte fundamental de ese proceso			
causa	5	ya que		{la disciplina} = constituye el mecanismo más eficiente			
propósito	6	por el que		pueden ser alcanzados	los fines		
	7	o		{pueden ser} utilizados	{los fines}		
causa	8	y {debido a }		ajustando	{alguien}	todos los medios a disposición ([que es el concepto [[que encierra la idea de racionalización]])	

Diagram annotations: 'conc' (conexión) arrows point to the left margin of rows 1, 2, and 4. 'prop' (propósito) arrows point to the right margin of rows 2 and 3. 'adición' (adición) arrows point to the right margin of row 3. 'conc' (conexión) arrows point to the right margin of row 4.

Tabla 4-19 Figuras de estado y ocurrencia conectadas interna y externamente

Finalmente, una **última configuración** son secuencias constituidas por figuras de estado conectadas causalmente. Estas secuencias expresan la relación únicamente entre dos preceptos teóricos en una secuencia lógica con una posición constituida por una entidad [teórico: novel]. Un ejemplo de esta configuración se presenta a continuación en la secuencia 66, donde la entidad [teórico: novel] es presentada en versalitas y la conexión consecutiva interna en negrita:

secuenciación consecutiva interna entre figuras de estado

(66) [LIT2A.20a-b:] *sin embargo*, [figura de estado: elaborado:] *estos encuentran cabida en la narración* || **debido a que** {NOSOTROS sabemos → *que*} [figura de estado: elaborado:] *estos temas {censurados} son parte de este mundo fantástico*.

En este sentido, esta secuencia posee una restricción comparativa con las posibilidades de expansión de las otras secuencias. Adicionalmente, solamente es observada en la disciplina de Literatura. La Tabla 4-20 siguiente presenta un ejemplo de esta secuencia en Literatura, donde se relacionan los preceptos teóricos *estos {temas censurados} encuentran cabida en la narración* y *estos temas son parte de este mundo fantástico* de forma consecutiva:

[LIT2A.20a-b]

				órbita externa			
				núcleo			
				centro			
función	nº	conexión	pos/dim	ocurrencia/ (entidad=entidad)	entidad / +cualidad	entidad	circunscripción
efecto	20a	sin embargo		estos encuentran cabida en la narración			
causa	20b	debido a que		estos temas son parte de este mundo fantástico			

consec

Tabla 4-20 Secuencia conectada interna y causalmente en Literatura

Tal como dan cuenta los datos, la secuenciación de las figuras de estado consecutivamente contribuye a explicitar secuencias lógicas y taxonomías de composición en la disciplina. La secuencia anterior indica que los *temas (censurados)* pueden funcionar en la narración *debido a que* son parte del mundo fantástico. En este caso, la secuencia consecutiva contribuye a explicitar la pertenencia de una entidad en otra a partir de criterios teóricos. En otras palabras, la pertenencia en el *mundo fantástica* representaría un criterio literario para la integración de los *temas censurados* en la *narración*. Esta

revisión de la pertenencia de una entidad en otra es presentada a continuación como una secuencia lógica en la Figura 4-21:



Figura 4-21 Explicitación de la secuencia lógica en [LIT2A.20a-b]

Adicionalmente, es posible comparar esta secuencia consecutiva entre figuras de estado con silogismos lógicos. En tanto se revisa la pertenencia de una entidad en otra en taxonomías de composición, los silogismos permiten visualizar esta pertenencia. Véase, por ejemplo, el siguiente silogismo establecido entre las entidades de la secuencia consecutiva anterior:

silogismo entre entidades en Literatura

1. Los temas censurados son parte del mundo fantástico.
2. El mundo fantástico es parte de la narración.
3. Por tanto, los temas censurados son parte de la narración.

Las secuencias revisadas en la presente sección dan cuenta de tres grandes configuraciones que construyen actividades de implicación en el campo de la Sociología y Literatura. En particular, en tanto estas secuencias se orientan hacia la construcción de razonamientos de los estudiantes, estas secuencias han sido clasificadas como **actividades**

de razonamiento siguiendo a Hao (2015). De este modo, es posible observar actividades de (1) silogismos, (2) tesis-argumento y (3) argumentación empírica. Estas actividades en el campo se distinguen principalmente por sus posiciones y tipos de figuras que configuran la secuencia. La Tabla 4-21 siguiente sintetiza las actividades de razonamiento, la configuración de la secuencia en el estrato semántico-discursivo y un ejemplo de cada una:

Actividad	Secuencia	Ejemplo
silogismo	secuencia [secuenciación consecutiva interna de figuras de estado con entidades objetos y actividades, y posiciones con entidades novel]	<i>sin embargo, estos encuentran cabida en la narración debido a que {nosotros sabemos que} estos temas {censurados} son parte de este mundo fantástico.</i>
tesis-argumento	secuencia [secuenciación consecutiva interna de figuras de estado y ocurrencia con entidades objetos, actividades y conceptuales, y posiciones con entidades novel]	<i>en síntesis, {yo concluyo que} tema y trama son elementos fundamentales del relato y se relacionan estrechamente con el cronotopo debido a que es imposible que alguien desvincule el tiempo y el espacio en la narración ficticia.</i>
argumentación empírica	secuencia [secuenciación consecutiva interna y externa de figuras de estado y ocurrencia con entidades conceptuales, objeto y actividades, y posiciones con entidades especialistas]	<i>en la misma línea, WEBER indica que debido a que el ethos del trabajo [...] se masificó {por tanto} se constituyó una burocracia estatal.</i>

Tabla 4-21 Actividades de razonamiento y sus configuraciones semántico-discursivas

En síntesis, las secuencias revisadas en la presente sección dan cuenta de un foco en la construcción de actividades de implicación enfocadas en los razonamientos explícitos parte de los estudiantes. Tal como dan cuenta los datos, estas secuencias son de interés para ambas disciplinas y son construidas principalmente por medio de figuras de estado conectadas consecutiva e internamente. Sin embargo, la conexión externa entre figuras de estado y ocurrencia representa también un recurso clave, aunque se encuentra limitado a secuencias con una posición con entidades [teórico: especialista]. De este modo, esta secuenciación de figuras permite dar cuenta de la importancia de la argumentación y el uso de fuentes para llegar a conclusiones lógicas a partir de sus conocimientos. Si bien en esta sección se presentaron ejemplos tanto de Sociología como de Literatura, los datos dan cuenta de que es la disciplina literaria la que hace mayor uso de estas secuencias. En este sentido, esta última tiene un mayor enfoque en la construcción de razonamientos por parte de los estudiantes

4.1.2.4. La construcción de actividades en Sociología y Literatura

En la sección anterior, se abordó la construcción de actividades en Sociología y Literatura por parte de estudiantes de primer año de formación universitaria. Tal como da cuenta el análisis mostrado, se observa que ambas disciplinas, en este nivel de formación, orientan su construcción únicamente a **actividades de implicación**, esto es, series de actividades que necesariamente ocurren una tras otra. Sin embargo, la orientación de cada disciplina varía ampliamente en cuanto a las actividades que deben realizar los estudiantes en este nivel de formación. En la presente sección se revisará las diferentes actividades de reconocimiento y razonamiento construidas en Sociología y Literatura y sus principales características.

Desde una perspectiva del campo, es posible observar una **primera distinción** clave entre las actividades de [reconocimiento] y [razonamiento] en el primer año de formación en Sociología y Literatura. Por una parte, las actividades de [razonamiento] se caracterizan por explicitar la argumentación de los estudiantes por medio de

sistémica preliminar de actividades integrando las actividades de [revisión retro/prospectiva] y [determinación]:

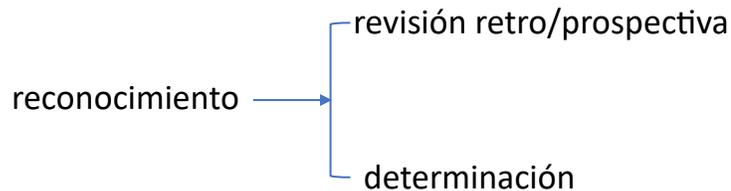


Figura 4-23 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (2)

Adicionalmente, las actividades de [determinación] pueden ser distinguidas entre actividades [motivadas] e [inmotivadas]. En primer lugar, las actividades [motivadas] muestran actividades iniciadas por ítemes conscientes que inician la actividad para lograr un propósito final. En este sentido, estos ítemes conscientes buscan la culminación de una actividad en diferentes momentos o pasos de realización. En segundo lugar, las actividades [inmotivadas], a diferencia de las [motivadas], no se orientan hacia la culminación de una actividad. Estas se distinguen, además, por la presencia de ítemes mayoritariamente inconscientes que realizan actividades de forma causal. De este modo, la Figura 4-24 siguiente expande la red sistémica de actividades de implicación con las actividades de [motivadas] e [inmotivadas]:

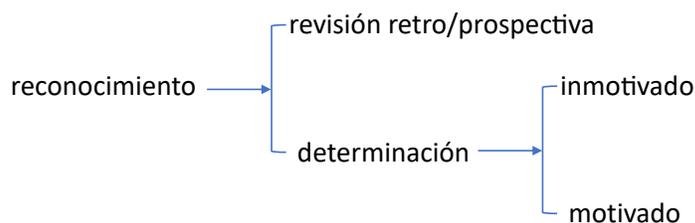


Figura 4-24 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (3)

Finalmente, las actividades [inmotivadas] presentan un último nivel de delicadeza entre [condicionadas] e [implicadas]. Por una parte, las actividades [condicionadas] representan actividades que solamente ocurren si se cumplen previamente unas condiciones en el tiempo del campo. Estas se caracterizan por ser realizadas en la

semántica del discurso por secuenciaciones condicionales. Por otra parte, las actividades [implicadas] (cfr. secuencias de implicación en Hao, 2015 y Martin, 1992) dan cuenta de una sucesión de momentos consecutivos en el tiempo del campo. Estos no se orientan a la culminación de un propósito ni poseen condiciones para ser iniciados. Más bien, representan secuencias consecutivas en las que un momento conlleva a otro. La Figura 4-25 siguiente finaliza y consolida la red sistémica de actividades de [reconocimiento] en ambas disciplinas:

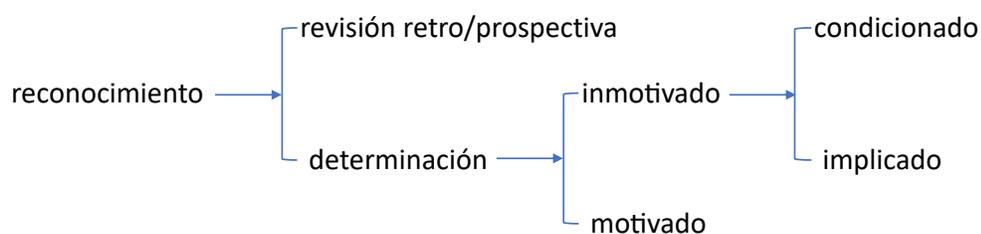


Figura 4-25 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (4)

En síntesis, es posible observar que las actividades de [reconocimiento] tienden a dar cuenta de generalizaciones que realizan los estudiantes de modo de explicitar su manejo y explicación de diferentes fenómenos sociológicos o literarios. Tal como se revisó hasta el momento, estas actividades suelen exponer fenómenos del mundo real que siguen lógicas consecutivas, condicionales o culminativas en un propósito final. Adicionalmente, la exposición de conocimientos disciplinares en torno a la realización de diferentes prácticas por medio de actividades de [revisión retro/prospectiva] aparece como una tarea de los estudiantes en su primer año de formación. En otras palabras, las actividades de [reconocimiento] exponen la exploración disciplinar de los estudiantes en su primer año, en tanto cementan sus conocimientos teóricos sobre el mundo que los rodea. Como veremos a continuación, los estudiantes no solo deben realizar esta exploración de conocimientos disciplinares, sino que también es necesario que lo elaboren e interrelacionen por medio de actividades de [razonamiento].

En cuanto a las **actividades de [razonamiento]**, estas fueron identificadas por Hao (2015) en el campo de la Biología durante la formación de los estudiantes. Para la autora,

estas cumplen un rol central en la producción y reproducción del conocimiento disciplinas, revela el crecimiento de conocimiento de los estudiantes y revela “la acumulación de nueva información del conocimiento en el texto” (Hao, 2015, p. 274; traducción propia). Si bien Hao (2015) propone un único tipo de actividad de [razonamiento], los datos en Literatura y Sociología permiten proponer una distinción entre razonamientos de [tesis-argumento], [argumentación empírica] y [silogismos].

En primer lugar, las actividades de [razonamiento] pueden distinguirse entre [razonamientos teóricos] y [razonamientos empíricos]. Por una parte, los [razonamientos teóricos] representan un recurso recurrente en Sociología y Literatura para la interrelación de preceptos teóricos en las disciplinas. En tanto teóricos, estas actividades presentan ítemes que refieren a los estudiantes como vinculadores de fenómenos teóricos y que expresan, por tanto, su conocimiento disciplinar y las posibles combinaciones entre estos conocimientos. Por otra parte, los [razonamientos empíricos], también común en Sociología y Literatura, se encargan de vincular preceptos teóricos con el mundo real. En este sentido, no solo vincula los fenómenos de forma teórica, sino que permite construir teoría a partir de la observación del mundo. Desde esta perspectiva, es común observar ítemes que refieren a expertos en sus áreas disciplinares respectivas. La Figura 4-26 siguiente expande las opciones de [razonamiento] en las actividades de implicación:

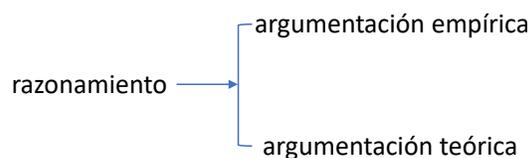


Figura 4-26 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (5)

En segundo lugar, las actividades de [argumentación teórica] pueden ser expandidas en un último nivel de delicadeza entre actividades [tesis-argumento] y [silogismo]. En tanto niveles más delicados de la argumentación teórica, estas actividades comparten la característica de poseer ítemes que refieren a los estudiantes como vinculadores de preceptos teóricos disciplinares. No obstante, estas se oponen principalmente por las figuras que constituyen la secuencia. Así, mientras las actividades

[tesis-argumento] presentan una selección libre de su tipo de figura (i.e. estado u ocurrencia), las actividades de [silogismo] solo seleccionan figuras de estado en el estrato semántico-discursivo. Adicionalmente, mientras las actividades [tesis-argumento] poseen una expansión aparentemente ilimitada de momentos (i.e. una tesis con múltiples argumentos), los [silogismos] solo admiten dos momentos que construyen a su vez taxonomías de composición. En este sentido, si bien ambos tipos de actividades establecen relaciones lógicas entre sus preceptos teóricos, representan dos maneras de realizar su argumentación. La Figura 4-27 siguiente finaliza y consolida la red sistémica de actividades de [reconocimiento] en ambas disciplinas:

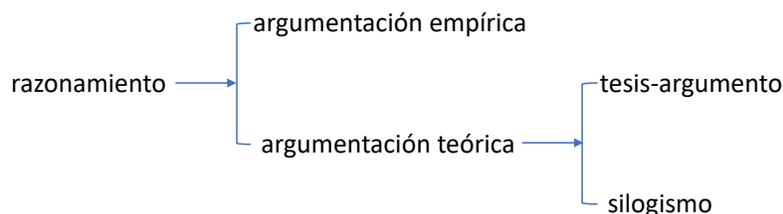


Figura 4-27 Sistema de actividades de implicación preliminar en Sociología y Literatura en primer año de formación (6)

En síntesis, es posible observar que las actividades de [razonamiento] tienen por objetivo mostrar las líneas argumentales de los estudiantes y, de este modo, establecer vinculaciones entre los diferentes preceptos teóricos y fenómenos empíricos de la Sociología y la Literatura. Tal como se revisó hasta el momento, las actividades de razonamiento se caracterizan por vincular un precepto teórico y un fenómeno del mundo real por medio de actividades de [razonamiento empírico] o dos o más preceptos teóricos por medio de actividades [tesis-argumento] o [silogismos]. En este sentido, las actividades de [razonamiento] permitirían dar cuenta de la habilidad de los estudiantes para vincular taxonomías de sus disciplinas con actividades. De este modo, las actividades de [razonamiento] exponen ejercicios de indagación de los estudiantes, en tanto los posicionan en un rol de especialistas al manipular las bases teóricas de sus disciplinas.

A partir de estas descripciones, es posible consolidar una red sistémica de actividades de implicación en Sociología y Literatura. Esta se presenta a continuación en la Figura 4-28 siguiente:

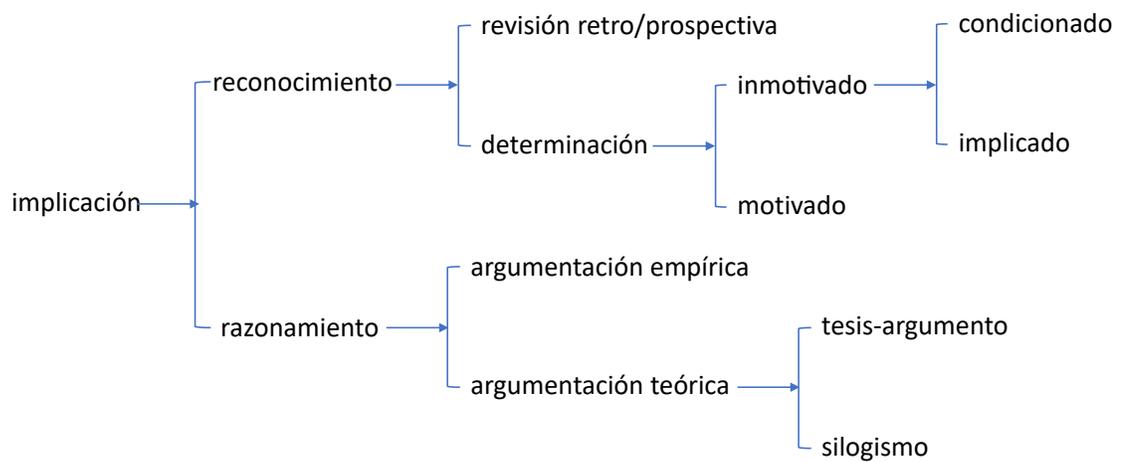


Figura 4-28 Red sistémica de actividades de implicación en Sociología y Literatura

4.1.3. Ser y saber: campos de indagación y exploración

A lo largo de esta sección, se revisaron los diferentes recursos que contribuyen a la construcción del campo disciplinar en Sociología y Literatura. Para esto, se observaron los campos de estas disciplinas desde una perspectiva estática y dinámica, privilegiando la interrelación entre los diferentes rangos en el estrato semántico-discursivo. Los análisis realizados indican que la disciplina sociológica y literaria en formación universitaria inicial se encuentran construyendo dos grandes campos: (1) campos de [exploración] y (2) campos de [indagación].

En primer lugar, los **campos de exploración** son campos caracterizados por la realización de actividades que establecen generalizaciones en el campo y presentan conocimientos disciplinares. Estas son realizadas, de forma general, por medio de actividades de reconocimiento y taxonomías de composición. A partir de este tipo de campo, los estudiantes se sumergen en la exploración de su disciplina manejando y explicando fenómenos sociológicos y literarios. No obstante, este campo es observado principalmente en Sociología. Tal como dan cuenta los análisis, esta disciplina se orienta hacia actividades que buscan explicar fenómenos del mundo por medio de secuencias causales en actividades de [reconocimiento] y taxonomías de clasificación [difusas] y composiciones por [constitución]. Así, el dominio de la teoría sociológica por parte de los estudiantes representa una manera de explicar procesos sociológicos que cambian en el

tiempo por diferentes motivos. Para esto, estas actividades descansan ampliamente en figuras de ocurrencia conectadas externamente y constiuidas por entidades [objeto] y [entidades actividades]. Se observa un patrón central en Sociología a partir de implicaciones [motivadas] e [inmotivadas], que dan cuenta de actividades ocurridas con un propósito final en el caso de las secuencias [motivadas] y sin un propósito o fin en las [inmotivadas].

Tipo de campo	Aspecto del campo	Realización semántico-discursiva
exploración	actividad reconocimiento taxonomía composición y clasificación	secuencia [secuenciación externa causal de figuras de ocurrencia generadas] entidad [entidades objetos observacionales, entidades actividades y fuentes conceptuales]

Tabla 4-22 Características del campo de [exploración]

En segundo lugar, los **campos de indagación** son campos caracterizados por secuencias de actividades que ejecutan y demuestran ejercicios cognitivos de los estudiantes. Estas se realizan, de forma general, a través de actividades de razonamiento. A partir de este tipo de campo, los estudiantes toman el rol de especialistas al manipular las actividades y taxonomías de su disciplina para llegar a un punto argumentativo. Desde esta perspectiva, los datos muestran que este campo es principalmente construido en Literatura, en tanto se orienta **fundamentalmente** al establecimiento y elaboración de secuencias argumentativas por medio de actividades de [razonamiento] con taxonomías de composición por [constitución]. Tal como dieron cuenta los datos presentados en esta sección, las actividades de [razonamiento] se caracterizan por la presentación de una serie momentos que explicitan el razonamiento del estudiante por medio de figuras conectadas internamente y haciendo uso de entidades [teórico]. Para esto, Literatura no solo diferencia los razonamientos a partir de las entidades [teórico: especialista] y [teórico: novel] en actividades de [argumentación empírica] y [argumentación teórica], sino también a partir

de los métodos que utilizan para realizar esta argumentación. Así, las secuencias [argumentación teórica] dan cuenta de que los estudiantes pueden establecer su lógica causal en la respuesta por medio de actividades de [tesis-argumento] y a través de [silogismos] que construyen tanto taxonomías como implicación en el campo.

Tipo de campo	Aspecto del campo	Realización semántico-discursiva
indagación	actividad razonamiento taxonomía composición y clasificación	secuencia [secuenciación interna causal de figuras de estado y ocurrencia] entidad [fuente teórico, objeto observacional y entidades actividades]

Tabla 4-23 Características del campo de [exploración]

Así, se propone una red sistémica preliminar de los tipos de campos en Sociología y Literatura en primer año de formación en la Figura 4-29, siguiente:

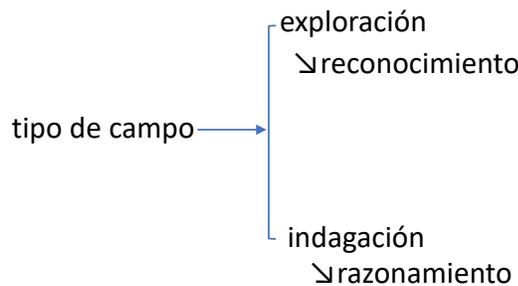


Figura 4-29 Tipos de campos en Sociología y Literatura

En síntesis, si bien ambos tipos de campos se observan en ambas disciplinas, estas poseen un foco diferenciado en su orientación hacia cada tipo de campo. En el caso de la Sociología, esta pone su foco en la construcción de campos de exploración. En esta disciplina los estudiantes se orientan a “mostrar cosas” acorde a su dominio de las nociones teóricas fundamentales y sus interrelaciones en taxonomías y actividades. En el caso de la Literatura, esta se enfoca en los campos de indagación. Aquí los estudiantes se orientan a “hacer cosas” como expertos a partir de las herramientas teóricas dominadas

durante el progreso de la asignatura. En otras palabras, la Sociología busca que los estudiantes construyan relaciones teóricas básicas que les permitan hablar de los fenómenos sociológicos apropiadamente, mientras que la Literatura se orienta a que los estudiantes construyan una posición y dominio de las herramientas teóricas para abordar el fenómeno literario.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido caracterizar, desde un punto de vista semántico-discursivo, la construcción del campo de la Literatura y Sociología en respuestas a preguntas abiertas producidas por estudiantes universitarios de primer año. Para esto, se revisaron los principales estudios en torno a la construcción del campo y se planteó una metodología que permita su estudio en textos de primer año en español a partir de la propuesta de Hao (2015, en prensa). A partir de esto, se observó la relación entre los diferentes rangos y sistemas semántico-discursivos ideacionales (i.e. ENTIDADES, FIGURAS y CONEXIÓN) como focos de estudio para la exploración de los campos disciplinares. Así, la presente sección presenta los principales hallazgos obtenidos a partir de este estudio para luego realizar una revisión de diferentes proyecciones que se derivan del trabajo.

5.1 Principales hallazgos y contribuciones

La construcción del campo en Sociología y Literatura fueron abordados desde una perspectiva trinocular. Este abordaje implicó la revisión de los múltiples recursos semántico-discursivos instanciados en los textos de estudiantes de primer año de universidad ‘por arriba’, ‘por debajo’ y ‘por alrededor’. Este principio de análisis fue clave para la comprensión del campo, en tanto exponen las principales características que organizan los campos de la Sociología y la Literatura desde la semántica del discurso ideacional.

Como primera contribución, se concluye que la construcción estática y dinámica del campo es crucial en las disciplinas de la Sociología y la Literatura. En cuanto a la construcción estática, ambas disciplinas descansan primordialmente en la construcción de taxonomías de composición realizadas en la semántica del discurso a través de figuras de [estado: elaborado], con diferentes clases de entidades. Dentro de estas taxonomías, las entidades [objeto: observacional] representan el principal recurso para su construcción en el campo tanto en Sociología como en Literatura. Adicionalmente, si bien se observa la presencia de taxonomías de clasificación, estas son poco utilizadas en ambas disciplinas y no parecen representar un recurso central dentro de la construcción del campo en el primer año de formación en Literatura y Sociología en respuestas a preguntas abiertas. A

pesar de lo anterior, es importante destacar que, si bien **los tipos de entidades y taxonomías** son similares en ambas disciplinas, las entidades propiamente tal (i.e. las instancias) varían entre sí. La Tabla 5-1 siguiente sintetiza los principales recursos del campo estático y su realización semántico-discursiva para cada disciplina:

Campo	Semántico-discursivo		Ejemplo literatura	Ejemplo sociología
clasificación: difusión	estado extendido	entidad+cualidad	<i>el relato + es más verosimil</i>	<i>coacción + externa</i>
composición: limitación			<i>el tema + es fundamental x en la narrativa moderna</i>	<i>la disciplina + es crucial x en el proceso de racionalización</i>
clasificación: categórica	estado elaborado	entidad=entidad	<i>lo fantástico = es un modelo literario</i>	<i>la disciplina = es un fenómeno sico-social</i>
composición: constitución			<i>estos temas = son parte de este mundo fantástico</i>	<i>la disciplina = constituye una parte fundamental de ese proceso</i>

Tabla 5-1 Principales recursos para la construcción del campo desde una perspectiva estática

En cuanto a la construcción dinámica, ambas disciplinas construyen actividades principalmente de implicación. Estas actividades de implicación involucran dos subtipos de actividades: (i) actividades de [reconocimiento], realizadas por la conexión externa de figuras de ocurrencia; y (ii) actividades de [razonamiento], realizadas por la conexión interna de figuras de estado y(u) ocurrencia. Desde esta perspectiva, las respuestas a preguntas abiertas exponen especializada (1) explicaciones sobre diferentes sucesos del mundo y (2) razonamientos a partir de estos sucesos. La configuración de las secuencias para estos dos tipos de actividad en Sociología y Literatura se sintetiza a continuación en la Tabla 5-2:

Actividad	Secuencia	Ejemplo Literatura	Ejemplo Sociología
Reconocimiento	secuencia [secuenciación causal externa de figuras de ocurrencia con	<i>la trama es el acto de distribuir estos acontecimientos, dándoles un cierto orden, exponiéndolos y hacer del sencillo material</i>	<i>dichas normas se entrecruzan, de tal manera que el super yo faculta que el individuo</i>

	entidades objetos y entidades actividades]	<i>narrativo una combinación literaria</i>	<i>se autocontrole y autooaccione.</i>
Razonamiento	secuencia [secuenciación causal interna de figuras de estado u ocurrencia con entidades objetos, entidades actividades y entidades fuentes]	<i>en síntesis, {yo concluyo que} tema y trama son elementos fundamentales del relato [...] debido a que es imposible que alguien desvincule el tiempo y el espacio en la narración ficticia.</i>	<i>en la misma línea, WEBER indica que debido a que el ethos del trabajo [...] se masificó, {por tanto} se constituyó una burocracia estatal.</i>

Tabla 5-2 Principales recursos para la construcción del campo desde una perspectiva dinámica

No obstante, el campo de cada disciplina presenta múltiples divergencias. En cuanto al campo estático, los ítemes que constituyen cada campo difieren ampliamente. Tal como dan cuenta los datos, estos ítemes, realizados a través de entidades en la semántica del discurso ideacional, representan puntos de interés de las disciplinas y, como tal, se encuentran organizados diferencialmente en términos de taxonomías. Así, por ejemplo, el campo de la Literatura en primer año de formación está se caracteriza por un bajo uso de entidades actividades, destacando por sobre todo las taxonomías de composición [constitución] con entidades objetos. En contraparte, el campo de la Sociología está organizado en mayor proporción por taxonomías de composición [constitución] con entidades actividades y entidades objeto (véase Figura 5-1, más adelante). Con esto en cuenta, las entidades y su realización en ítemes de taxonomías con mayor cantidad de constituyentes y niveles de delicadeza permiten observar y concluir que el campo de la Sociología en primer año está mayormente orientado hacia **procesos sociales** como son la *coerción*, el *acortezamiento* y la *racionalización*, mientras que el campo de la Literatura en primer año se enfoca fundamentalmente hacia **objetos literarios** como la *obra*, el *tiempo* y el *tema*. Desde esta perspectiva, el estudio de las taxonomías y sus ítemes a partir de sus configuraciones semántico-discursivas representan un aspecto clave para comprender cómo se construye un campo disciplinar en un determinado punto de formación.



Figura 5-1 Principales focos de interés de Sociología y Literatura, respectivamente, a partir de diferentes tipos de entidades

Además de esta diferencia entre ítems en Sociología y Literatura, es posible observar también diferencias en la consistencia de las taxonomías. Tal como dan cuenta los datos, el campo de la Literatura se distingue de Sociología por su mayor libertad en la organización de sus ítems en taxonomías. Esta libertad se refleja en la posibilidad de que los ítems funcionen en diferentes niveles de delicadeza dentro de una misma taxonomía. Así, por ejemplo, la Figura 1-2 más adelante expone que el ítem *tema* puede funcionar como un componente del *mundo fantástico*, así también como del *texto*. De igual manera, *tema* y *trama* pueden funcionar como un componente del *texto* como de la *narrativa moderna*. Desde esta perspectiva, el análisis realizado pone en evidencia el carácter difuso de ciertas clasificaciones o composiciones en el campo de la Literatura en primer año de formación (lo que Martin 2013 denomina *flexi-tech*). En este sentido, este trabajo contribuye a la visualización y análisis del carácter difuso de las disciplinas, así como su diferenciación en términos de las propiedades de su campo estático.

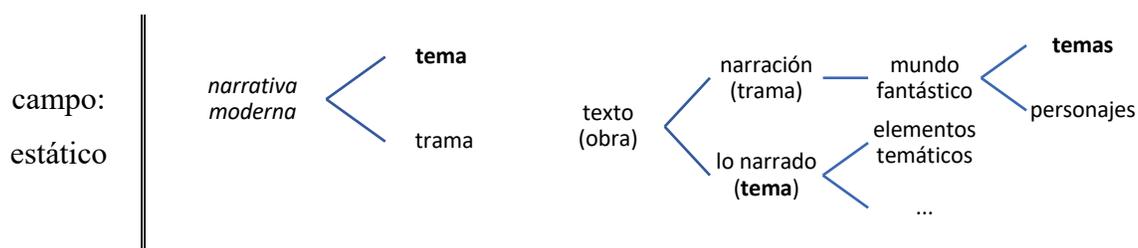


Figura 5-2 Carácter difuso de la composición del ítem *tema* en Literatura

En cuanto al campo desde una perspectiva dinámica, existe una clara preferencia en Literatura y Sociología por determinados tipos de actividades. Por una parte, el campo

de la Literatura se enfoca fundamentalmente en actividades de **razonamiento**, que contribuyen a la puesta en acción de la teoría por parte de los estudiantes para relacionar diferentes aspectos teóricos (véase Figura 5-3, más adelante). Desde esta perspectiva, se observa que uno de los fines de la Literatura en su primer año de formación es la construcción de un campo de **indagación** de las herramientas y objetos teóricos que le propone su campo, de modo de realizar un análisis literario a partir de estos. En este sentido, se propone que el objetivo del campo literario en el primer año de formación universitaria es la construcción de una **identidad de especialista** (i.e. ‘ser un literato/a’), en tanto se busca que los estudiantes formen parte de la comunidad a través del análisis de sus objetos de estudio por medio de taxonomías que le ofrecen cierto grado de libertad de interpretación, ítems fuertemente orientados hacia su objeto de estudio, y actividades enfocadas hacia la expresión de secuencias lógicas-argumentativas.

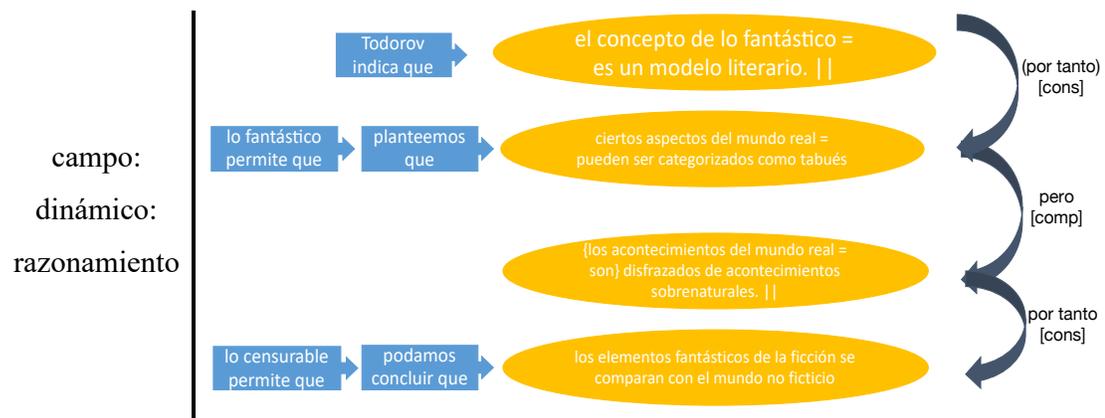


Figura 5-3 Actividad de razonamiento en Literatura

Por otra parte, el campo de la Sociología se enfoca principalmente en actividades de **reconocimiento**, que contribuyen a la visualización de las diferentes etapas y características de los múltiples procesos sociales y su mutua influencia (véase Figura 5-4, más adelante). Desde esta perspectiva, se observa que uno de los fines de la Sociología en el primer año de formación es la construcción de un campo de **exploración** de los procesos sociales estudiados en su disciplina, de modo de ser capaz de describir y explicar las causas y consecuencias de estos procesos en el desarrollo de la sociedad moderna. En este sentido, se propone que el objetivo del campo sociológico en el primer año de formación universitaria es la construcción de un **conocimiento de especialista** (i.e. ‘saber

sociología’), en tanto se busca que los estudiantes formen parte de la comunidad especializada a través de un dominio exacto y preciso de las taxonomías de su disciplina, con ítems orientados hacia los procesos y actores sociales que constituyen su objeto de estudio, y actividades fuertemente enfocadas hacia la visualización de las etapas y actores que involucran estos procesos.

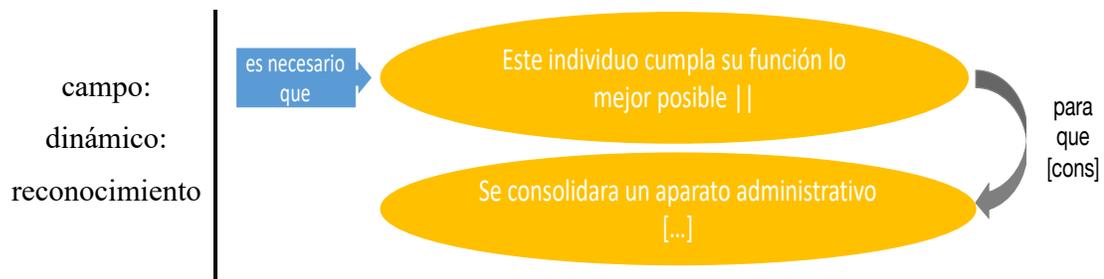


Figura 5-4 Actividad de reconocimiento en Sociología

Como segunda contribución, se concluye que los campos disciplinares solamente son distinguibles en el estrato del registro. Las disciplinas de la Sociología y la Literatura solamente pueden distinguirse en el campo a partir de la observación simultánea de **todos** los sistemas semántico-discursivos ideacionales (i.e. ENTIDADES, FIGURAS y CONEXIÓN) con el objetivo de abarcar la complejidad de combinaciones de taxonomías o actividades que constituyen las disciplinas. Es decir, se postula que solamente a partir de la interpretación de los recursos semántico-discursivos ideacionales desde el campo es posible distinguir en su totalidad entre los campos de las disciplinas. Desde esta perspectiva, si bien la Literatura y la Sociología utilizan recursos semántico-discursivos ideacionales similares, es la organización de estos recursos en el campo, en formas específicas de taxonomías y de actividades, lo que determina su diferenciación.

Con esto en cuenta, se destaca la importancia de estudiar el campo a partir de una revisión de sus recursos semántico-discursivos ideacionales de forma trinocular. Esto se sustenta debido a que los recursos del campo son directamente expresados a partir de las relaciones entre figuras a nivel textual. Desde esta perspectiva, el solo estudio del estrato semántico-discursivo, sin ser interpretado desde el campo, no entregaría información sobre como se organizan las actividades y taxonomías y, por tanto, no permitiría observar las diferencias entre disciplinas. De forma similar, las disciplinas no serían distinguibles

desde una perspectiva lexicogramatical, en tanto este estrato no daría cuenta de la construcción discursiva de las disciplinas. De este modo, esta tesis expone la importancia de un estudio interestratal, entre el registro y la semántica del discurso, para comprender la construcción de los campos de las disciplinas.

Desde esta perspectiva, y como tercera contribución, se propone que el principio metafuncional se reproduce más allá de la cláusula en el estrato semántico-discursivo. En otras palabras, se propone que la distinción e interpretación de los campos de las disciplinas obtiene más información a medida que aumenta en la jerarquía de estratificación y en la escala de rango. Así, se plantea que cada estrato ofrece diferentes grados de información y contribución a la distinción de disciplinas. De esta forma, el estrato fonológico-grafológico contribuiría a una distinción general de significados como inicio de las diferencias metafuncionales. El estrato lexicogramatical expondría el máximo potencial de distinción entre las metafunciones en el rango de la cláusula y, por tanto, establecería los recursos ideacionales necesarios para una completa construcción de la experiencia. El estrato semántico-discursivo ideacional establece la totalidad de recursos necesarios para la construcción de las disciplinas, en tanto estructura los recursos lexicogramaticales ideacionales en combinaciones textuales. Finalmente, la variable de campo en el registro organiza los recursos semántico-discursivos en diferentes combinaciones de taxonomías y actividades, distinguiendo así las diferentes disciplinas. De este modo, el principio metafuncional y este trabajo exponen la idea de estudiar el campo fundamentalmente desde el estrato semántico-discursivo en contraposición a estudios enfocados en la descripción de aspectos lexicogramaticales. La Figura 5-5 sintetiza la reproducción del principio metafuncional y el rol de cada estrato en la construcción y distinción de las disciplinas.

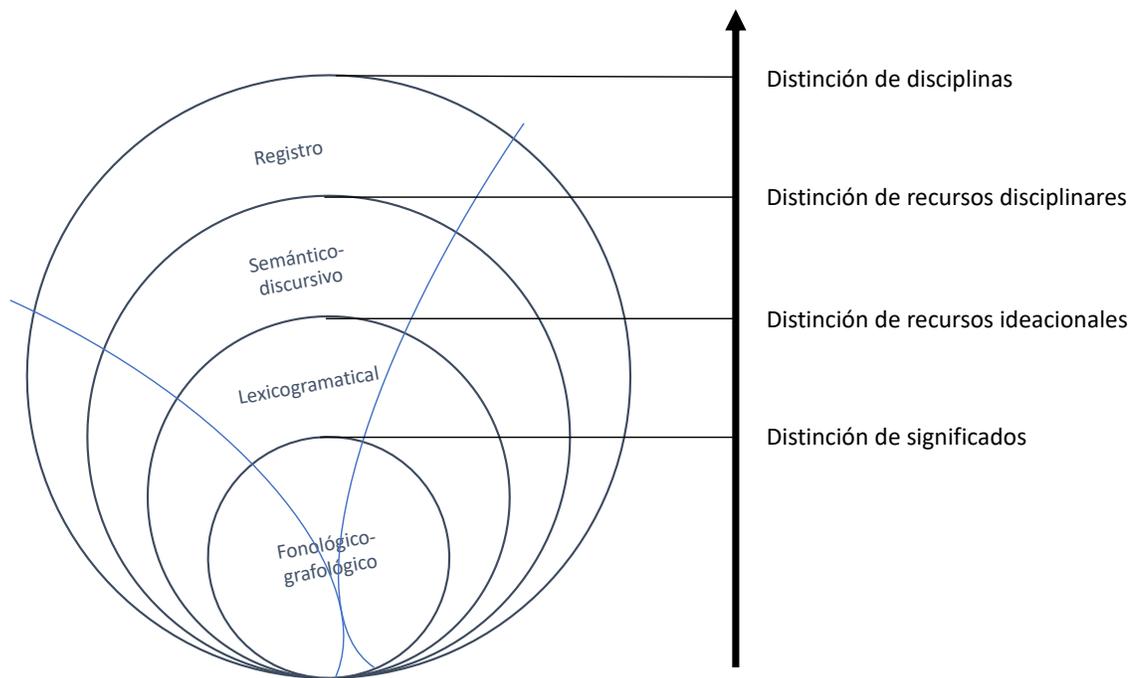


Figura 5-5 Reproducción del principio metafuncional en el estudio de las disciplinas

Desde esta perspectiva, la presente tesis desprende una metodología de estudio de diferentes disciplinas en lengua española a partir de la reproducción de este principio metafuncional y el marco integrado propuesto por Hao (2015, en prensa) para el inglés en el campo de la Biología. Esta metodología se centra en un estudio analítico del campo que tiene como punto de partida la totalidad de los recursos semántico-discursivos ideacionales a partir del texto. En este sentido, el estudio del campo de las disciplinas implica la integración de las diferentes unidades semántico-discursivos (i.e. secuencias, figuras y entidades) y los aspectos del campo. Cada unidad contribuye a entregar información sobre las disciplinas, tales como sus focos de atención a partir de las entidades en forma de ítems, las clases de relaciones taxonómicas que se establecen entre estos focos de atención a partir de sus figuras y las actividades que desarrollan estos elementos a partir de sus secuencias. De esta forma, se asegura un estudio que aborde sistemáticamente las disciplinas desde su realización lingüística y de forma integrada entre estratos.

Finalmente, como última contribución, se propone que el lenguaje disciplinar y el lenguaje especializado deben ser comprendidos y conceptualizados como dos fenómenos diferentes pero relacionados. En primer lugar, se propone que un **lenguaje disciplinar** representa una **variación particular y más específica** del lenguaje especializado. Así, disciplinas como la Sociología, Literatura, Medicina, Química, Biología, entre muchas otras, expresan una variación y organización particular de los recursos semántico-discursivos que contribuyen a la construcción especializada de la variable de campo. Desde esta perspectiva, la variación de recursos y su configuración en el campo permitiría distinguir entre diferentes disciplinas a partir de un conjunto de recursos semántico-discursivos básicos.

Tal como se ha observado en esta tesis, tanto la Sociología como la Literatura comparten múltiples opciones semántico-discursivas para realizar el campo. A pesar de estas opciones comunes, la variación de estas en diferentes configuraciones de taxonomías y actividades representan sus puntos de diferenciación y distinción. Así, se plantea que un **lenguaje especializado** es un **conjunto de recursos lingüístico-discursivos comunes** a las disciplinas que permiten la construcción de la experiencia especializada. En este sentido, se propone que la selección de determinados recursos lingüísticos-discursivos y su combinación específica en el campo para la construcción de una experiencia especializada es lo que en este trabajo hemos llamado lenguaje disciplinar. Desde esta perspectiva, el lenguaje especializado y el lenguaje disciplinar se encontrarían en una **relación de variación**. La Figura 5-6 siguiente grafica la variación entre diferentes tipos de lenguaje disciplinar a partir de los recursos de lenguaje especializado:

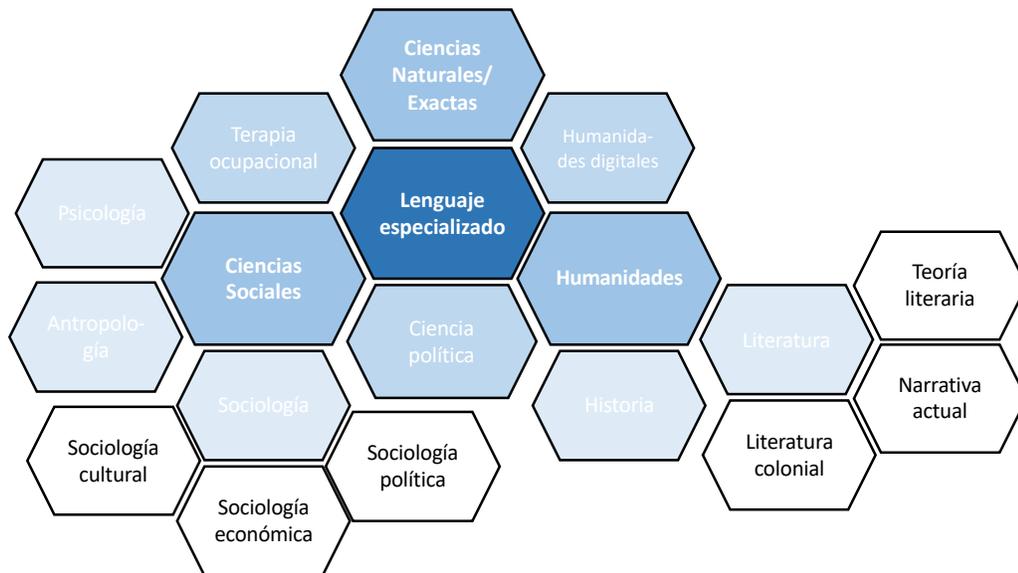


Figura 5-6 Variación entre tipos de lenguaje en disciplinas

5.2 Proyecciones y futuras direcciones

La presente tesis tiene múltiples implicancias para el estudio del lenguaje disciplinar en futuros trabajos. Dentro de los estudios sobre el lenguaje especializado, un punto de interés crucial en esta línea de estudio es la profundización y mapeo de los diferentes tipos de lenguaje disciplinar. Tal como se revisó en el Marco teórico (véase §2.2.3, más arriba), gran parte de los estudios tienden a enfocarse en aspectos gramaticales, generales y aislados del lenguaje de las disciplinas. En este sentido, el conocimiento sobre el lenguaje disciplinar, tal como ha sido comprendido en este trabajo, es aún menor. Desde esta perspectiva, es necesario realizar mayor cantidad de estudios sobre las características constituyentes de las diferentes áreas de especialidad. Este abordaje podría entregar a la lingüística un mayor conocimiento sobre el funcionamiento de las disciplinas no solo en la educación superior, sino que también en su recontextualización en otras situaciones educativas y profesionales.

En relación con lo anterior, la caracterización propuesta en este trabajo entre lenguaje especializado y lenguaje disciplinar expone la necesidad de estudiar la variación de los diferentes tipos de lenguaje disciplinar. Esta variación debe ser trabajada no solo desde la variación del lenguaje disciplinar, sino también desde la variación entre

hablantes/escritores en una misma disciplina. En cuanto a la variación del lenguaje disciplinar, el estudio de estas variaciones entre disciplinas podría entregar luz principalmente a la noción teórica de instanciación. Tal como se propone en este trabajo, la división entre lenguaje especializado y disciplinar representaría solamente una distinción en términos de variación y su configuración en el campo. Desde esta perspectiva, estudiar el lenguaje especializado implica la identificación de los recursos lingüístico-discursivos de diferentes tipos de lenguaje disciplinar.

En cuanto a la variación de los hablantes/escritores, el estudio de las variaciones entre hablantes/escritores en una misma o diferentes disciplinas, niveles de formación o instancias de evaluación puede entregar luz sobre las variaciones individuales de los sujetos, la construcción de una identidad como especialista o la formación de una autopercepción como estudiante de alto o bajo. Así, por ejemplo, el presente trabajo solo abordó el lenguaje disciplinar en respuestas abiertas producidas por estudiantes de alto rendimiento. No obstante, aun se desconoce cuáles son las razones lingüísticas que inciden en un menor desempeño. En este sentido, es sumamente relevante e importante comprender cómo se distribuyen individualmente los significados del lenguaje disciplinar entre diferentes hablantes y cómo el despliegue de estos permite la asignación de los hablantes en diferentes grupos de personas (p. ej. estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento).

Finalmente, esta tesis solamente estudio las respuestas a preguntas abiertas de estudiantes de primer año de formación universitaria. Tal como se revisó en el Marco teórico (véase §2.2.2, más arriba), los estudios sobre formación universitaria inicial y sobre preguntas abiertas es bastante menor en comparación a niveles superiores y otros tipos de textos. Desde esta perspectiva, si bien esta tesis da respuesta a parte de estos problemas teóricos, aún es necesario abordar las respuestas a preguntas abiertas en más disciplinas con el objetivo de comprender en mayor profundidad cómo se construye el campo en estas evaluaciones. Adicionalmente, en este trabajo solo se abordó el componente de la respuesta de los estudiantes. Sería interesante comprender también, desde una perspectiva lingüística, cómo se relaciona la respuesta del estudiante con las

consignas que deben responder. Por último, el presente trabajo no realizó una descripción de los géneros instanciados en las respuestas abiertas. Si bien los resultados expuestos permiten plantear que los géneros instanciados podrían representar casos de explicaciones o reportes, aun es necesario determinar cómo las configuraciones del campo organizan las etapas de estos posibles géneros. En este sentido, si bien no es posible concluir cuáles son los géneros instanciados, sí es posible concluir que la respuesta abierta parece comportarse más bien como un **formato** que como un género. Es decir, un medio por el cuál se instancian diferentes géneros.

5.3 Síntesis

En esta sección se han presentado las principales conclusiones sobre la construcción del campo y el lenguaje disciplinar en Sociología y Literatura en primer año de formación universitaria, así como las oportunidades de investigaciones futuras sobre lenguaje disciplinar desde una perspectiva de las nociones sistémico-funcionales de campo y su variación. De este modo, esta tesis ha contribuido desde dos ámbitos. Por una parte, a través de la descripción teórica de las características de campo y semántico-discursivas de las disciplinas de la Sociología y Literatura en primer año de formación universitaria. Por otra parte, a través de una propuesta metodológica que permita estudiar y comprender cómo se construyen los campos de diferentes disciplinas universitarias a partir de sus recursos semántico-discursivos.

Esta tesis ha expuesto que el estudio del campo de las disciplinas requiere necesariamente una perspectiva semántico-discursiva que contribuya a una descripción completa y abarcadora de cualquier área de especialidad. Desde esta perspectiva, este trabajo ha cimentado un camino tanto teórico como metodológico, a través de la integración de la variable de campo con la semántica del discurso ideacional en español, para estudiar en profundidad las características del lenguaje disciplinar en los primeros estadios de la formación universitaria. Un trabajo de esta naturaleza no solo beneficiará el desarrollo teórico sistémico funcional, sino también acerca un poco más el desarrollo de una 'lingüística aplicable' que contribuya a entregar más oportunidades e igualdad en la ingreso y participación en las comunidades especializadas.

6. Bibliografía

- Anderson, C. W. (1999). Inscriptions and science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(9), 973–974. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199911\)36:9<973::AID-TEA1>3.0.CO](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199911)36:9<973::AID-TEA1>3.0.CO)
- Azuara, M. C. C., & Camargo, M. S. (2015). Escribir en la universidad: La organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50–67. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.007>
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Pearson.
- Bathia, V. K. (2002). A Generic View of Academic English. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 21–39). Londres: Routledge.
- Bengochea, N., & Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En L. Natale (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas de escritura a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 2(20), 157–173. Recuperado de <http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/docview/206209100/F61FFEFDFD86104BA5PQ/4?accountid=16788>
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161–174. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.005>
- Bruce, I. (2009a). Results sections in sociology and organic chemistry articles: A genre analysis. *English for Specific Purposes*, 28(2), 105–124. <https://doi.org/10.1016/J.ESP.2008.12.005>
- Bruce, I. (2009b). Results sections in sociology and organic chemistry articles: A genre analysis. *English for Specific Purposes*, 28(2), 105–124. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.12.005>

- Calise, S. G. (2016). Rethinking Niklas Luhmann's Theory of the Phylogenesis and Ontogenesis of Language in Light of Systemic-Functional Linguistics. *Revija za sociologiju*, 45(3), 223–248. <https://doi.org/10.5613/rzs.45.3.1>
- Canis lupus familiaris. (Sin fecha). En *Wikipedia*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Canis_lupus_familiaris
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. Londres: Continuum. Recuperado de <https://dl-web.dropbox.com/get/Edd Year 1/Genre and institutions.pdf?w=be910961>
- Conner Loudermilk, B. (2007). Occluded academic genres: An analysis of the MBA Thought Essay. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 190–205. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.07.001>
- Doran, Y. J. (2016). *Knowledge in physics through mathematics, image and language*. University of Sydney.
- Doran, Y. J. (2018). *The Discourse of Physics. Building knowledge through language, mathematics and image*. Nueva York: Routledge.
- Doran, Y., & Martin, J.R. (en prensa) Field relations: understanding scientific explanations. En K. Maton, J.R. Martin y Y. Doran (eds.) *Studying Science: knowledge, language, pedagogy*. Londres: Rotledge.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE Project*. Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.004>
- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000048>
- Eggs, S., Wignell, P., & Martin, J. R. (1993). The Discourse of History. En *Register Analysis: Theory and practice* (pp. 75–109). London: Pinter Publishers.
- Fang, Z. (2004). Scientific literacy: A systemic functional linguistics perspective. *Science Education*, 89(2), 335–347. <https://doi.org/10.1002/sce.20050>
- Fang, Z. (2006). The language demands of science reading in middle school. *International*

Journal of Science Education, 28(5), 491–520.
<https://doi.org/10.1080/09500690500339092>

- Farlora, M. (2015). Descripción funcional del género académico didáctico con función evaluativa Prueba Tipo Ensayo: Explorando el discurso de Historia y Psicología. En *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 257–288). Santiago: Ariel.
- Figuroa, J., Meneses, A., & Chandia, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*, 31(3), 703–723. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9806-5>
- Fotosíntesis. (Sin fecha). En *Wikipedia*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019 de <https://es.wikipedia.org/wiki/Fotos%C3%ADntesis>
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: aportes a la caracterización de la tesis doctoral. En *Los géneros desde múltiples perspectivas. Teoría y análisis* (pp. 167–198). Madrid: Iberoamericana.
- Gimena Pérez, I. (2018). Leer en la Universidad. En *La lectura y la Escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59–111). Buenos Aires: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1984). Language as Code and Language as Behaviour: A Systemic-Functional Interpretation of the Nature and Ontogenesis of Dialogue. En R. P. Fawcett, S. Lamb, & A. Makkai (Eds.), *The Semiotics of Culture and Language* (Vol. Volume 1, pp. 3–35). Londres: Frances Pinter.
- Halliday, M. A. K. (1993a). Language and the Order of Nature. En *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 106–123).
- Halliday, M. A. K. (1993b). Some Grammatical Problems in Scientific English. En *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 69–85). Londres: The Falmer Press.
- Halliday, M. A. K. (1993c). Towards a Language-Based Theory of Learning (1993). *The*

- Language of Early Childhood: Volume 4 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*, 116, 93–116. <https://doi.org/10.5040/9781474212007.ch-015>
- Halliday, M. A. K. (1994). Introduction. En *An introduction to systemic functional grammar* (pp. 39–61). Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2002). How do you mean? (1992). En J. J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 352–368). Londres: Continuum. <https://doi.org/10.1037/001156>
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of Science*. Londres: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres: The Falmer Press. <https://doi.org/10.1086/592951>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. Londres: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Introduction to Functional Grammar* (4ta ed.). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hao, J. (2015). *Construing biology: An Ideational Perspective*. University of Sydney.
- Hao, J. (2018a). *Nominalisations in scientific English: a tristratal perspective **.
- Hao, J. (2018b). Reconsidering “cause inside the clause” in scientific discourse – from a discoursesemantic perspective in systemicfunctional linguistics. *Text and Talk* . <https://doi.org/10.1515/text-2018-0013>
- Hao, J. (en prensa). Analysing Scientific Discourse From a Systemic Functional Linguistic Perspective: A framework for exploring knowledge-building in biology. New York and London: Routledge.
- Hao, J., & Hood, S. (2019). Valuing science: The role of language and body language in a health science lecture. *Journal of Pragmatics*, 139, 200–215. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.001>
- Hao, J., & Humphrey, S. (2012). Burnishing and tarnishing in academic literacy. *International Systemics Functional Congress*, (September 2018), 15–21.
- Hao, J., & Humphrey, S. (2018). *A metalanguage for analysing knowledge building in senior school science: a discourse perspective*.
- Henríquez, R., & Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación

- histórica: El caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *Onomazein*, 30(2), 138–160. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.3>
- Holmes, R. (1997). Genre Analysis , and the Social Sciences : An Investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines. *reocities.com*, 16(4), 321–337. Recuperado de http://reocities.com/Athens/Bridge/9333/Genre_Analysis_and_the_Social_Sciences.doc
- Hood, S. (2010a). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Hampshire: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230274662>
- Hood, S. (2010b). Establishing a Warrant for Research. En *Appraising Research: evaluation in Academic Writting* (pp. 30–72).
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal*, 21(1), 66–78. <https://doi.org/10.1177/003368829002100105>
- Ignatieva, N. (2014a). Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura. En N. Ignatieva & C. Colombi (Eds.), *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (pp. 33–58). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ignatieva, N. (2014b). Participantes y proyección en los procesos verbales en español: Un análisis sistémico de géneros académicos estudiantiles. *Onomazein*, 30(2), 8–20. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.7>
- Ignatieva, N., & Colombi, C. (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kanoksilapatham, B. (2015). Distinguishing textual features characterizing structural variation in research articles across three engineering sub-discipline corpora. *English for Specific Purposes*, 37, 74–86. <https://doi.org/10.1016/J.ESP.2014.06.008>
- Klein, P. D., & Unsworth, L. (2014). The logogenesis of writing to learn: A systemic functional perspective. *Linguistics and Education*, 26(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.12.003>

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Oxon: Routledge.
- Kwan, B. S. C. (2017). A cross-paradigm macro-structure analysis of research articles in Information Systems. *English for Specific Purposes*, 45, 14–30. <https://doi.org/10.1016/J.ESP.2016.08.002>
- Martín-Martín, P. (2003). A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. *English for Specific Purposes*, 22, 25–43. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00033-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00033-3)
- Martin, J. R. (1983). Participant identification in English, Tagalog and Kâte. *Australian Journal of Linguistics*, 3, 45–74.
- Martin, J. R. (1992a). *English Text: system and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, J. R. (1992b). Theme, method of development and existentiality: the price of reply. *Occasional Papers in Systemic Linguistics*, (6), 147-183.
- Martin, J. R. (2007). Genre and field: social processes and knowledge structures in systemic functional semiotics. En *33rd International Systemic Functional Congress* (Vol. 4, pp. 379–405).
- Martin, J. R. (2013a). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- Martin, J. R. (2013b). *Systemic Functional Grammar: A next step into the theory Axial relations*. Beijing: Higher Education Press.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M., & Painter, C. (2010). *Deploying Functional Grammar*. Beijing: The Commercial Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2°). Londres: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J. R., & Veel, R. (1998). *Reading science*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.1038/nclimate2953>
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: appraisal in English*.

- Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Martin, J. R., Zappavigna, M., & Dwyer, P. (2009). Negotiating Shame: Exchange and Genre Structure in Youth Justice Conferencing. En C. Lipovsky & A. Mahboob (Eds.), *Studies in Applied Linguistics and Language Learning* (pp. 41–73). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.
- Martínez Hincapié, J. D. (2015). El género Tesis Doctoral de Historia y Física: Descripción y variación retórico-funcional. En *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 113–152). Santiago: Ariel.
- Matthiessen, C. M. I. M., & Halliday, M. A. K. (2009). *Systemic Functional Grammar: A First Step into the Theory*. Beijing: Higher Education Press.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. New York: Continuum.
- Medina, B. (2016). *Aprendiendo a ser médico: descripción del género anamnesis próxima producido por estudiantes de tercer año de medicina desde una perspectiva sistémico funcional*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos. En *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 67–112). Santiago: Ariel.
- Meza, P., & Nascimento, A. (2019). La constatación del vacío de investigación en Humanidades: su variación en tesis y artículos de investigación. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 211–233. <https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700177>
- Moss, G. (2001). On literacy and the social organisation of knowledge inside and outside school. *Language and Education*, 15(2–3), 146–161. <https://doi.org/10.1080/09500780108666807>
- Moyano, E. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. La mediación del*

lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela (pp. 31–78).

- Moyano, E. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: Género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomazein*, 30(2), 161–185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programación de lectura y escritura en el nivel universitario: principio y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47–72.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario : opción teórica , didáctica y de gestión. *Delta*, 34(1), 235–267.
- Müller González, V. (2015). *Metáfora gramatical ideacional y género en textos estudiantiles de Biología e Historia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Musci, M. (2015). Percepciones de alumnos universitarios sobre sus propias prácticas de lectura y escritura: géneros, propósitos, estrategias y dificultades. En *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata* (pp. 145–163). Montevideo: Universidad de la República de Uruguay.
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685–707.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines: Student writing in higher education*. New York: Cambridge University Press.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2009). Scientific Literary. En *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 271–285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 150–174.
- Oteiza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista signos*, 42(70), 219–244. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004>
- Oteiza, T. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso

- de la historia i. *Discurso & Sociedad*, 6(62), 418–446. Recuperado de www.dissoc.org
- Oteíza, T. (2017). Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas*, 50, 193–224.
- Painter, C. (2003). Developing attitude : An ontogenetic perspective on APPRAISAL. *Text*, 23(2), 183–209. <https://doi.org/10.1515/text.2003.008>
- Painter, C. (2005). The concept of “protolanguage” in language development. *Linguistics & the Human Sciences*, 1(2), 177–196. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=22647533&lang=es&site=ehost-live>
- Painter, C. (2009). Language development. En *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 87–103). Nueva York: Continuum.
- Parkinson, J. (2017). The student laboratory report genre: A genre analysis. *English for Specific Purposes*, 45, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.08.001>
- Parodi, G. (2009a). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006 : semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios Filológicos*, 44, 123–147. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132009000100008>
- Parodi, G. (2009b). University genres in disciplinary domains: Social sciences and humanities and basic sciences and engineering. *D.E.L.T.A.*, 25(2), 401–426. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000200007>
- Parodi, G. (2010). Academic and professional genre variation across four disciplines: exploring the PUCV-2006 corpus of written Spanish. *Linguagem em (Dis)curso*, 10(3), 535–567. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000300006>
- Parodi, G. (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 89–119. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832012000200005>
- Parodi, G., & Burdiles Fernández, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y*

- profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Santiago: Ariel.
- Pavez, G. C. (2019). (Re)instanciación interlingüística del campo legal: Análisis ideacional de una sentencia de divorcio producida en portugués de Brasil y de sus traducciones al español de Chile, *330764685*(January).
- Peña, P. A. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles Educativos*, *39*(155), 179–193.
- Piqué-Noguera, C., & Camaño-Puig, R. (2015). El resumen del artículo de investigación: Análisis del género en un corpus de textos de Enfermería. *Revista signos*, *48*(87), 77–94. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100004>
- Quiroz, B. (2013). *The Interpersonal and Experiential Grammar of Chilean Spanish: Towards a Principled Systemic-Functional Description Based on Axial Argumentation*. University of Sydney.
- Quiroz, B. (2016). Convenciones de notación sistémica. *Onomázein*, *1*(33), 412–426. <https://doi.org/10.7764>
- Quiroz, B. (2018). Análisis de figuras en español.
- Rose, D. (1997). Science, technology and technical literacies. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School* (pp. 41–72). Londres: Continuum.
- Rose, D. (2006). Metaphors, Grammatical. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2da ed., pp. 66–73). Oxford: Elsevier.
- Rose, D. (2018). Doing maths: (de)constructing procedures for maths processes. En *Studying Science: New Insights into Knowledge and Language in Education*.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S., & Page, S. (2008). Scaffolding academic literacy with indigenous health sciences students: An evaluative study. *Journal of English for Academic Purposes*, *7*(3), 165–179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004>
- Salager-Meyer, F. (1990). Discoursal flaws in Medical English abstracts: A genre analysis

- per research- and text-type. *Text*, 10(4), 365–384.
<https://doi.org/10.1515/text.1.1990.10.4.365>
- Salager-Meyer, F. (2001). From self-highlightedness to self-effacement: a genre-based study of the socio-pragmatic function of criticism in medical discourse. *LSP and professional communication (2001-2008)*, 1(2), 63–84. Recuperado de <https://rauli.cbs.dk/index.php/LSP/article/view/1925>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.1097/00011363-198209000-00004>
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(April), 450–452.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Stavrou, S. (2011). Reviewing recontextualization of knowledge at university: From Bernstein's theory to empirical research. En *Knowledge, pedagogy and society. International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 143–158). Oxon: Routledge.
- Tapia Ladino, M., & Burdiles Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de Trabajo Social. *Alpha*, (35), 169–184. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84876915923&partnerID=tZOtx3y1>
- Vidal Lizama, M. (2014). *Theorising popular education as a knowledge practice: the case of Chile*. University of Technology.
- Wignell, P., Martin, J. R., & Eggins, S. (1993). The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. En *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 136–166). Londres: The Falmer Press.
- Zappavigna, M., & Martin, J. R. (2018). Conference Interaction : Exchange Structure. En *Discourse and Diversionary Justice: An Analysis of Youth Justice Conferencing* (pp.

129–156). Cham: Palgrave Macmillan.

ANEXOS

Anexo A: modelo de consentimiento informado para la recolección del corpus

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado a participar como informante en el proyecto de tesis de magíster en Lingüística “La construcción inicial de campos especializados: una aproximación interestratal del lenguaje disciplinar en respuestas a preguntas abiertas de estudiantes universitarios de primer año de ciencias sociales y humanidades”, que es conducido por Basthian Medina (bmedina@uc.cl) con la guía de la profesora Beatriz Quiroz (bquiroz@uc.cl) en el marco del proyecto FONDECYT 11170674. En este contexto, se le invita a colaborar con sus producciones textuales como material de análisis de esta investigación.

Este proyecto consiste en el análisis de textos de estudiantes de diferentes carreras en su primer año de universidad y se orienta a describir aquellos géneros (tipos de textos) más recurrentes y relevantes para la formación académica en las disciplinas estudiadas. Los resultados de esta investigación podrían ser utilizados como insumos para proyectos de alfabetización académica, materiales pedagógicos, desarrollos de instrumentos de medición, apoyo para estudiantes de primer año, futuras investigaciones de terceros, construcción de corpus de libre acceso, entre otros.

Además, es posible que tanto los textos como los resultados sean utilizados en artículos de investigación, otras investigaciones desarrolladas por terceros y diferentes instancias académicas con el fin de contribuir al conocimiento científico sobre la escritura académica universitaria inicial. En cualquier caso, se resguardará siempre la identidad de los autores de los textos analizados por medio de procedimientos de anonimización. En otras palabras, tanto los textos como los resultados derivados no están limitados a esta investigación particular.

En este contexto, queremos pedir su autorización para utilizar los textos realizados en el curso _____ . El análisis en esta investigación se centrará en los patrones de organización del discurso en los textos. Dado esto, su identidad será expresamente resguardada y se le asignará un código que no permita que se identifique su persona de forma alguna luego de la recolección y procesamiento de los textos.

Debe considerarse que su participación en esta investigación es voluntaria y que puede negarse o renunciar a participar de ella en cualquier momento, sin perjuicio para su futuro académico.

Además, si requiere de mayores antecedentes para acceder a participar, o bien si tiene dudas sobre la investigación puede comunicarse con Basthian Medina (bmedina@uc.cl), encargado del proyecto, o con su profesora guía, Beatriz Quiroz (bquiroz@uc.cl).

A continuación, se presenta un consentimiento en el que se sintetiza la información desplegada arriba. Su firma significa que acepta participar en el proyecto “La construcción inicial de campos especializados: una aproximación interestratal del lenguaje disciplinar en respuestas a preguntas abiertas de estudiantes universitarios de primer año de ciencias sociales y humanidades”.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
(nombre completo) estoy de acuerdo en colaborar como informante en el proyecto: “La construcción inicial de campos especializados: una aproximación interestratal del lenguaje disciplinar en respuestas a preguntas abiertas de estudiantes universitarios de primer año de ciencias sociales y humanidades”. Así, autorizo la recolección, el análisis y uso de los textos producidos en el contexto del curso _____ para los fines pedagógicos, de difusión y/o investigativos de este y futuros proyectos de investigación.

El propósito y naturaleza del proyecto me ha sido totalmente explicado y comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con el coordinador responsable para realizar preguntas y resolver dudas. Finalmente, entiendo que se mantendrá el anonimato de mis producciones escritas al hacer uso de estos en cualquier ámbito académico, incluyendo, pero no limitado a, difusiones académicas, materiales pedagógicos, proyectos de investigación, comunicaciones académicas escritas u orales, entre otros.

Nombre del participante : _____
Correo UC : _____
Firma del participante : _____
Fecha : _____

Anexo B: modelo de tabla de análisis de figuras

	Texto	Nº	Texto desempaquetado	Secuencias	Conexión	evaluación	posición	instigación	ocurrencia	+entidad	+entidad	+entidad	entidad	=	entidad	+cualidad	^x circunscripción
1	Explica por qué, según N. Elías, el proceso civilizatorio no es racional ni irracional	1a	{tú} explica						explica	{tú}							
		1b	por qué N. Elías indica que el proceso civilizatorio no es racional ni irracional			por qué	N. Elías indica que						el proceso civilizatorio	no es		racional ni irracional	
2	y {explica}	2a	y explica		y				explica	{tú}							
	por qué este {proceso} involucra una coerción hacia el individuo.	2b	por qué este {proceso} involucra una coerción hacia el individuo.			por qué						este {proceso}	involucra	una coerción hacia el individuo			
3	<i>PARA ELÍAS</i> el proceso civilizatorio del individuo no es ni racional ni irracional.	3a	<i>Elías indica que</i> el proceso civilizatorio del individuo no es racional ni irracional														
		3b	el proceso civilizatorio del individuo no es racional ni irracional				Elías indica que					el proceso civilizatorio del individuo	no es		racional ni irracional		
4	Esto significa que no es intencional	4	Esto significa que no es intencional		esto significa que							{el proceso civilizatorio}	no es		intencional		

5	o deliberadamente desordenado por un agente externo	5	o deliberadamente desordenado por un agente externo,					{no es} deliberadamente desordenado	{el proceso civilizatorio}		por un agente externo						
6	como tampoco carece de toda lógica o cadena causal.	6	como tampoco carece de toda lógica o cadena causal.		como tampoco												
7	SEGÚN EL AUTOR la civilización de los civilizados surge COMO PRODUCTO DE CAMBIOS en el orden de convivencia e interrelación entre estos.	7a	El autor indica que	<u>I</u>													
		7b	la civilización de los civilizados surge			El autor indica que	surge	la civilización de los civilizados									
		7c	porque el orden de convivencia y las interrelaciones entre estos {individuos} cambiaron		porque			cambiaron	el orden de convivencia y las interrelaciones entre estos								
8	Así, un CAMBIO en la vinculación entre los individuos PRODUCE a nivel psíquico un CAMBIO estructural.	8a	Así, si los individuos cambian la forma [[en que se vinculan]]		Así, si			cambian	los individuos	la forma [[en que se vinculan]]							
		8b	ENTONCES , estos cambian estructuralmente su nivel psíquico		entonces,			cambian estructuralmente	estos	su nivel psíquico							

9	PARA ELIAS , en la medida que AUMENTA la COMPETENCIA e INTERRELACION en una sociedad,	9a	<u>Elías propone que</u> en la medida que una sociedad compite y se interrelaciona más	2	en la medida que	Elías propone que	compite y se interrelaciona más	una sociedad									
	9b	se diversifican las funciones	10		se diversifican las funciones			se diversifican	las funciones								
11	y los individuos comienzan a depender cada vez más del comportamiento del otro.	11	y los individuos comienzan a depender cada vez más del comportamiento del otro.	2	y		comienzan a depender cada vez más	los individuos	del comportamiento del otro								
12	Este estado de mayor interdependencia, LLAMA O POSIBILITA el DESARROLLO de un monopolio de la violencia física, que regula la CONVIVENCIA entre los individuos.	12a	Este estado de mayor interdependencia llama o posibilita que se desarrolle un monopolio de la violencia física [[que regula la forma [[como conviven los individuos]]]]		2		Este estado de mayor interdependencia llama o posibilita que	se desarrolle	un monopolio de la violencia física [[que regula la forma [[como conviven los individuos]]]]								
		12b															

13	Este ente monopolizado r coerciona externamente al individuo,	13	Este ente monopolizador coerciona externamente al individuo,					coerciona externamente	Este ente monopolizador	al individuo				
14	pero además PROMUEVE en él el SURGIMIENTO de una autocoerción del comportamiento y de las MODIFICACIONES afectivas.	14a	pero además promueve <u>que</u> surja una autocoerción del comportamiento en él	3										
		14b			pero además	{este ente} promueve que					surja	una autocoacción del comportamiento	en él	
		14c	y se modifican los afectos en él		y	{promueve que}	se modifiquen	los afectos					en él	
15	Frente a la nueva POSIBILIDAD de castigo, <<que se internaliza desde la infancia>>,	15a	Dado que este nuevo castigo [[que se internaliza desde la infancia]] es posible [i.e. legítimo]	4							este nuevo castigo	es	posible [i.e. legítimo]	
	el individuo reprime sus impulsos DESDE un "super yo" [[que batalla contra sus instintos e inclinaciones]] permite <u>que</u>	16a	un "super yo" [[que batalla contra sus instintos e inclinaciones]] permite <u>que</u>											

	inclinaciones.]]	1 6 b	el individuo reprima sus impulsos				un "super yo" [[que batalla contra sus institons e inclinacion es]] permite que	reprima	el individuo	sus impulsos					
1 7	Así, se inhiben las manifestacion es afectivas y los impulsos más animalescos y violentos.	1 7	Así, se inhiben las manifestaci ones afectivas y los impulsos más animalesco s y violentos.	Así				se inhiben	{el individuo }	las manifesta ciones afectivas y los impulsos más animalesc os y violentos					
1 8	El individuo se coerciona	1 8	El individuo se coerciona					se coerciona	el individuo						
1 9	para cumplir con las costumbres y la presión social.	1 9	para cumplir con las costumbres y la presión social.	para				cumplir	{el individuo }	con las costumbre s y la presión social					