

**DETERMINACIÓN DE LA INFLUENCIA QUE TIENE, EN EL ÁMBITO  
ACADÉMICO, EL USO DE LA LENGUA EN FACEBOOK POR PARTE DE  
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DE FLORIDABLANCA**

**EDISSON GABINO DELGADO MEDINA  
MARLON JALECKSON SARMIENTO SARMIENTO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA**

**2021**

**DETERMINACIÓN DE LA INFLUENCIA QUE TIENE, EN EL ÁMBITO  
ACADÉMICO, EL USO DE LA LENGUA EN FACEBOOK POR PARTE DE  
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DE FLORIDABLANCA**

**EDISSON GABINO DELGADO MEDINA**

**MARLON JALECKSON SARMIENTO SARMIENTO**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con  
énfasis en Lengua castellana**

**Director:**

**MG. JHON ALEXANDER MONSALVE**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**BUCARAMANGA**

**2021**

*El lenguaje es, como saben, el murmullo de todo lo que se pronuncia, y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y además el sistema mismo de la lengua.*

Michael Foucault

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecimientos perennes a la Universidad Industrial de Santander por brindarnos las herramientas conceptuales y electrónicas para poder llevar a cabo el trabajo de grado. A nuestro asesor por la entrega, los conocimientos y el tiempo dedicado durante todo el proceso, también: gracias infinitas. Igualmente, a nuestras familias que nos apoyaron en todo momento.

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. PROPUESTA INVESTIGATIVA</b>                                       | <b>19</b> |
| 1.1. Planteamiento del problema                                         | 19        |
| 1.2. Justificación                                                      | 26        |
| 1.3. Objetivo general                                                   | 29        |
| 1.4. Objetivos específicos                                              | 29        |
| 1.5. Estado del arte                                                    | 29        |
| <b>2. MARCO TEÓRICO</b>                                                 | <b>41</b> |
| 2.1. Morfología                                                         | 42        |
| 2.2. Sintaxis                                                           | 44        |
| 2.3. Sociolingüística                                                   | 48        |
| 2.4. Sociolingüística y Educación                                       | 57        |
| 2.5. Tipología textual: texto formal e informal                         | 63        |
| <b>3. METODOLOGÍA</b>                                                   | <b>66</b> |
| 3.1. Paradigma y enfoque                                                | 66        |
| 3.2. Tipo de investigación                                              | 66        |
| 3.3. Muestra                                                            | 67        |
| 3.4. Instrumentos (recolección de datos y análisis de datos [Software]) | 68        |
| 3.5. Lingüística de corpus                                              | 70        |
| 3.6. Metodología para el estudio morfosintáctico                        | 72        |
| 3.6.1. Análisis de errores                                              | 72        |
| 3.6.2. Uso de software                                                  | 73        |

|                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.7 Metodología para el estudio sociolingüístico</b>                            | <b>74</b>  |
| 3.7.1. Análisis de los entornos de Coseriu                                         | 74         |
| 3.7.2. Análisis del modelo SPEAKING, de Hymes                                      | 75         |
| <b>3.8. Fases de la investigación</b>                                              | <b>76</b>  |
| 3.8.1. Fase 1: Diseño del instrumento de recolección de datos                      | 76         |
| 3.8.2. Fase 2: Recolección de datos                                                | 77         |
| 3.8.3. Fase 3: Sistematización de datos                                            | 77         |
| 3.8.4. Fase 4: Análisis de datos                                                   | 78         |
| 3.8.5. Fase 5: Discusión de resultados                                             | 79         |
| 3.8.6. Fase 6: Conclusiones                                                        | 79         |
| <b>4. ANÁLISIS DE DATOS</b>                                                        | <b>81</b>  |
| <b>4.1. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO DEL CORPUS INFORMAL DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO</b> | <b>81</b>  |
| 4.1.1. Afijos presentes en el corpus informal.                                     | 81         |
| 4.1.1.2. Afijos flexivos.                                                          | 82         |
| 4.1.1.2. Afijos derivativos                                                        | 82         |
| 4.1.2. Otros fenómenos morfológicos presentes en el corpus informal                | 86         |
| 4.1.3. Tipos de oraciones presentes en el corpus informal                          | 88         |
| 4.1.3.1. Oración simple.                                                           | 88         |
| 4.1.3.2. Oración coordinada.                                                       | 89         |
| 4.1.3.3. Oración yuxtapuesta.                                                      | 93         |
| 4.1.3.4. Oración subordinada.                                                      | 94         |
| 4.1.3.5. Oración concatenada.                                                      | 99         |
| 4.1.4. Síntesis                                                                    | 100        |
| <b>4.2. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO DEL CORPUS FORMAL DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO</b>   | <b>103</b> |
| 4.2.1. Afijos presentes en el corpus formal por los participantes.                 | 103        |
| 4.2.1.1. Afijos flexivos                                                           | 103        |
| 4.2.1.2. Afijos derivativos                                                        | 104        |

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.2. Otros fenómenos morfológicos presentes en el corpus formal | 105        |
| 4.2.3 Tipos de oraciones presentes en el corpus formal.           | 108        |
| 4.2.3.1. Oración simple                                           | 108        |
| 4.2.3.2. Oración coordinada                                       | 108        |
| 4.2.3.3. Oración yuxtapuesta                                      | 114        |
| 4.2.3.4. Oración subordinada                                      | 118        |
| 4.2.3.5. Oración concatenada                                      | 123        |
| 4.2.4. Síntesis                                                   | 123        |
| <b>4.3. ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CORPUS INFORMAL</b>         | <b>125</b> |
| 4.3.1. ANÁLISIS MODELO SPEAKING                                   | 126        |
| 4.3.1.1. Situación                                                | 127        |
| 4.3.1.2. Participantes                                            | 129        |
| 4.3.1.3. Finalidades                                              | 130        |
| 4.3.1.4. Tema                                                     | 131        |
| 4.3.1.5. Tonos                                                    | 132        |
| 4.3.1.6. Instrumentos                                             | 134        |
| 4.3.1.7. Normas                                                   | 135        |
| 4.3.1.8. Género                                                   | 136        |
| 4.3.2. ENTORNOS LINGÜÍSTICOS COSERIU                              | 137        |
| 4.3.2.1. El universo del discurso cotidiano                       | 137        |
| 4.3.2.2. Contexto                                                 | 137        |
| 4.3.2.3. Situación                                                | 139        |
| 4.3.2.4. Región                                                   | 140        |
| 4.3.2.4.1. Zona                                                   | 140        |
| 4.3.2.4.2. Ámbito                                                 | 140        |
| 4.3.2.4.3. Ambiente                                               | 140        |
| <b>4.4. ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CORPUS FORMAL</b>           | <b>140</b> |
| 4.4.1. ANÁLISIS MODELO SPEAKING                                   | 140        |
| 4.4.1.1. Situación                                                | 140        |

|                                             |            |
|---------------------------------------------|------------|
| 4.4.1.2. Participantes                      | 143        |
| 4.4.1.3. Finalidades                        | 144        |
| 4.4.1.4. Tema                               | 145        |
| 4.4.1.5. Tono                               | 146        |
| 4.4.1.6. Instrumentos                       | 148        |
| 4.4.1.7. Normas                             | 149        |
| 4.4.1.8. Géneros                            | 149        |
| 4.4.2. ENTORNOS LINGÜÍSTICOS COSERIU        | 149        |
| 4.4.2.1. El universo del discurso cotidiano | 149        |
| 4.4.2.2. Contexto                           | 150        |
| 4.4.2.3. Situación                          | 150        |
| 4.4.2.4. Región                             | 151        |
| 4.4.2.4.1. Zona                             | 151        |
| 4.4.2.4.2. Ámbito                           | 151        |
| 4.4.2.4.3. Ambiente                         | 151        |
| <b>4.5. DISCUSIÓN</b>                       | <b>152</b> |
| <b>5. CONCLUSIONES</b>                      | <b>161</b> |
| <b>5.1. RECOMENDACIONES</b>                 | <b>165</b> |
| 5.1.1. SECUENCIA DIDÁCTICA                  | 168        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>           | <b>184</b> |
| <b>ANEXO</b>                                | <b>189</b> |



## LISTA DE TABLAS

|           |                                                                                                |     |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1.  | Porcentajes de escritura en soportes digitales en Colombia*                                    | 21  |
| Tabla 2.  | ANTECEDENTES INTERNACIONALES                                                                   | 30  |
| Tabla 3.  | ANTECEDENTES NACIONALES                                                                        | 34  |
| Tabla 4.  | Traducido y adecuado de análisis de errores asistidos por ordenador de Granger (2003)          | 73  |
| Tabla 5.  | Modelo SPEAKING                                                                                | 76  |
| Tabla 6.  | Referencia de errores morfosintácticos corpus informal de séptimo y noveno grado               | 86  |
| Tabla 7.  | Referencia de Tipos de oraciones en el corpus informal de noveno grado                         | 104 |
| Tabla 8.  | Referencia de Tipos de oraciones en el corpus informal de noveno grado                         | 104 |
| Tabla 9.  | Referencia de errores morfosintácticos corpus informal noveno grado                            | 110 |
|           | Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)                                                 | 110 |
| Tabla 10. | Referencia de errores morfosintácticos corpus formal, séptimo grado                            | 110 |
| Tabla 11. | Referencia de Tipos de oraciones presentes en el corpus formal de los participantes de noveno. | 129 |
| Tabla 12. | Referencia de Tipos de oraciones en el corpus formal, grado séptimo.                           | 129 |
| Tabla 13. | Modelo SPEAKING, de Hymes                                                                      | 130 |

## LISTA DE FIGURAS

|            |                                      |    |
|------------|--------------------------------------|----|
| Figura 1.  | Sistematización datos                | 79 |
| Figura 2.  | Categorías de análisis               | 79 |
| Figura 3.  | Subcategorías de análisis            | 80 |
| Figura 4.  | Fases de la investigación            | 81 |
| Figura 5.  | Ejemplos de errores sufijación       | 83 |
| Figura 6.  | Sufijación participante 4NF          | 83 |
| Figura 7.  | Afijos participante 5NF              | 84 |
| Figura 8.  | Prefijación                          | 84 |
| Figura 9.  | Sufijación participante 3SF          | 85 |
| Figura 10. | Elisión                              | 87 |
| Figura 11. | Abreviaciones                        | 88 |
| Figura 12. | Abreviaciones léxicas                | 89 |
| Figura 13. | Oración coordinada participante 5NF  | 91 |
| Figura 14. | Oración coordinada participante 2NF  | 91 |
| Figura 15. | Coordinación participante 1NF        | 92 |
| Figura 16. | Oración coordinada participante 1SF  | 93 |
| Figura 17. | Oración coordinada participante 2SF  | 93 |
| Figura 18. | Oración coordinada participante 3SF  | 94 |
| Figura 19. | Oración coordinada participante 4SF  | 94 |
| Figura 20. | Oración yuxtapuesta participante 3NF | 95 |
| Figura 21. | Oración subordinada participante 2NF | 96 |

|            |                                              |     |
|------------|----------------------------------------------|-----|
| Figura 22. | Oración subordinada participante 1NF         | 96  |
| Figura 23. | Ejemplo de subordinación de objeto directo   | 97  |
| Figura 24. | Oración subordinada participante 3NF         | 98  |
| Figura 25. | Oración subordinada participante 5NF         | 99  |
| Figura 26. | Oración subordinada participante 1SF         | 100 |
| Figura 27. | Oración subordinada participante 3SF         | 100 |
| Figura 28. | Oración subordinada participante 4SF         | 101 |
| Figura 29. | Oración subordinada participante 5SF         | 101 |
| Figura 30. | Uso de conectores para unir oraciones        | 102 |
| Figura 31. | Concatenación                                | 102 |
| Figura 32. | Errores de concordancia gramatical           | 106 |
| Figura 33. | Errores de afijos flexivos, participante 4SA | 106 |
| Figura 34. | Afijos participante 5NA                      | 107 |
| Figura 35. | Afijos participante 4SA                      | 108 |
| Figura 36. | Adición                                      | 109 |
| Figura 37. | Elisión                                      | 109 |
| Figura 38. | Oración coordinada participante 1NA          | 112 |
| Figura 39. | Oración coordinada participante 2NA          | 113 |
| Figura 40. | Oración coordinada participante 3NA          | 113 |
| Figura 41. | Oración coordinada participante 4NF          | 114 |
| Figura 42. | Oración coordinada participante 5NA          | 115 |
| Figura 43. | Oración coordinada participante 1SA          | 115 |
| Figura 44. | Oración coordinada participante 2SA          | 116 |

|            |                                                             |     |
|------------|-------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 45. | Oración coordinada participante 3SA                         | 117 |
| Figura 46. | Oración coordinada participante 4SA                         | 117 |
| Figura 47. | Oración coordinada participante 5SA                         | 118 |
| Figura 48. | Oración yuxtapuesta participante 3NA                        | 119 |
| Figura 49. | Oración yuxtapuesta participante 4NA                        | 119 |
| Figura 50. | Oración yuxtapuesta, participante 1SA                       | 120 |
| Figura 51. | Coordinación                                                | 121 |
| Figura 52. | Oración subordinada participante 1NA                        | 122 |
| Figura 53. | Oración subordinada participante 2NA                        | 123 |
| Figura 54. | Oración subordinada participante 4NA                        | 124 |
| Figura 55. | Oración subordinada participante 5NA                        | 124 |
| Figura 56. | Oración subordinada participante 1SA                        | 125 |
| Figura 57. | Oración subordinada participante 2SA                        | 126 |
| Figura 58. | Oración subordinada participante 4SA                        | 126 |
| Figura 59. | Localización espacial y temporal de la comunicación         | 132 |
| Figura 60. | Uso de letras con valor silábico                            | 133 |
| Figura 61. | Ejemplo de relaciones comunicativas entre los participantes | 134 |
| Figura 62. | Ejemplo de finalidades del evento comunicativo              | 135 |
| Figura 63. | Organización del tema                                       | 136 |
| Figura 64. | Comparación del tema                                        | 136 |
| Figura 65. | Tonos                                                       | 137 |
| Figura 66. | Ejemplos de algunas características del contexto informal   | 142 |
| Figura 67. | Ejemplos de situación                                       | 145 |

|            |                                                |     |
|------------|------------------------------------------------|-----|
| Figura 68. | Situación                                      | 146 |
| Figura 69. | Situación                                      | 147 |
| Figura 70. | Situación                                      | 147 |
| Figura 71. | Participantes                                  | 148 |
| Figura 72. | impertinencia a la hora de adecuar el discurso | 149 |
| Figura 73. | Tema                                           | 150 |
| Figura 74. | Tema                                           | 150 |
| Figura 75. | clave                                          | 151 |
| Figura 76. | Clave 1SA                                      | 151 |
| Figura 77. | Clave 2SA                                      | 152 |
| Figura 78. | Instrumentos                                   | 153 |

## RESUMEN

**TÍTULO:** DETERMINACIÓN DE LA INFLUENCIA QUE TIENE EL USO DE LA LENGUA EN FACEBOOK POR PARTE DE ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE FLORIDABLANCA, EN EL ÁMBITO ACADÉMICO<sup>1</sup>.

**AUTOR:** EDISSON GABINO DELGADO MEDINA Y MARLON JALECKSON SARMIENTO SARMIENTO<sup>2</sup>.

**PALABRAS CLAVE:** ESCRITURA, VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA.

**DESCRIPCIÓN:** Este trabajo de investigación surge debido a la actualización inadecuada de la lengua que realizan los estudiantes de una institución educativa de Floridablanca. El trabajo tuvo como objetivo determinar la influencia que tiene, dentro del ámbito académico, el uso de la lengua en Facebook para proponer una secuencia didáctica que vaya encaminada en fortalecer la adecuación lingüística oportuna en situaciones específicas de comunicación. El estudio se ejecutó bajo el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, donde se recogieron dos corpus de escritura de diferentes ámbitos, uno de la red social Facebook y el otro del colegio, para el respectivo análisis en el software *Nvivo 10*. Estos corpus se estudian a partir de los componentes de la lengua: morfosintaxis y sociolingüística. En el primer componente, se aborda todo lo concerniente a los afijos flexivos y a los diferentes tipos de oraciones; en el segundo componente, se aborda el modelo SPEAKING y los entornos lingüísticos. Finalmente, la investigación arrojó que los participantes no actualizan adecuadamente el uso de la lengua en diferentes ámbitos, porque no reconocen aspectos sociolingüísticos de la comunicación y hacen uso de expresiones inadecuadas. Entonces, a partir de esta necesidad surge la idea de generar una propuesta de una secuencia didáctica que apunte hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa para que los jóvenes aprendan a adecuar la lengua en función de las situaciones comunicativas dentro y fuera del ámbito académico.

## ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Trabajo de grado.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Mg. Jhon Alexander Monsalve Flórez.

**TITLE:** DETERMINATION OF THE INFLUENCE OF THE USE OF THE LANGUAGE ON FACEBOOK BY SEVENTH AND NINTH GRADE STUDENTS FROM AN INSTITUTION IN FLORIDABLANCA IN THE ACADEMIC FIELD<sup>3</sup>.

**AUTHOR:** EDISSON GABINO DELGADO MEDINA Y MARLON JALECKSON SARMIENTO SARMIENTO<sup>4</sup>.

**KEY WORDS:** WRITING, LANGUAGE VARIATION AND DIDACTIC SEQUENCE.

**DESCRIPTION:** This research arises due to the poor inadequate updating of the language that students of an institution in Floridablanca carry out. The objective of this work was to determine the influence that the use of the language on Facebook has, within the academic field, to propose a didactic sequence that is aimed to fortify the timely linguistic adaptation in specific communication situations. The study was carried out under a qualitative and descriptive approach, where two corpus of writing from different fields were collected, one from the social network Facebook and the other from the school, for the respective analysis in the Nvivo 10 software. These corpus were studied based on the components of the language: morphosyntax and sociolinguistics. In the first component everything concerning the inflectional affixes and the different types of sentences is approached; In the second component, the SPEAKING model and the relevant linguistic environments are approached. Finally, the research showed that the participants do not update adequately the use of the language in different areas, that because they do not recognize the sociolinguistic aspects of communication and make use of inappropriate expressions. Then, based on this need, it comes up an idea of generating a proposal for a didactic sequence that points towards the fortifying of the communicative competence so these young people can learn how to adapt the language according to the communicative situations inside and outside the academic field.

---

<sup>3</sup> Degree work

<sup>4</sup> Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: Mg. Jhon Alexander Monsalve Flórez

## INTRODUCCIÓN

El uso de la lengua empleado por los jóvenes ha variado con el paso del tiempo, circunstancias geográficas, sociales, culturales y situacionales han influido en este cambio que se da tanto en el habla como en la escritura. Las variaciones en cuanto a morfosintaxis de las palabras empleadas en las diferentes regiones del país o en diferentes contextos o situaciones, es una clara idea de ello. Entonces, los estudios de sociolingüística han demostrado esta variabilidad de la lengua y han hecho aportaciones para la educación y comprensión de los fenómenos lingüísticos que se dan en la sociedad.

La educación siempre ha tratado de enseñar el uso de la lengua “correctamente” gramática, ortografía, sintaxis, etc., dejando a un lado la funcionalidad como algo vivo que está en constante relación con el medio que la rodea. La importancia de concebir la lengua como un fenómeno social y vivo que está en movimiento permite entender la variación que se da en su empleo, sin discriminar otro tipo de expresión que no sea la establecida convencionalmente.

Ahora bien, con la llegada del internet y de las redes sociales, la escritura de los jóvenes en este mundo virtual, más que transgredir la norma ideal, es una representación creativa de estas nuevas formas de grafías en la red. La aparición de simbología para connotar palabras, expresiones o sentimientos como los emoticones; las abreviaciones o acortamientos léxicos como modos de escritura rauda o económica. Estos cambios fueron proliferando en la escritura de los jóvenes, los cuales pasan gran parte del tiempo escribiendo en redes sociales, sin ser conscientes de si lo hacen adecuadamente o no.

La volatilidad presente en la escritura en soportes digitales por parte de los jóvenes y su repercusión en la vida académica es un tema que preocupa en la educación.<sup>5\*</sup>

---

<sup>5</sup> Esto se evidencia en los estudios que se han realizado en torno al tema y que están descritos en el estado del arte de la presente investigación.



Por ello, la investigación se encamina a determinar la influencia que tiene el uso de la lengua en Facebook en relación con el ámbito académico, por medio de un análisis lingüístico, donde se evidencie qué tanto adecuan los participantes la lengua de acuerdo con las situaciones comunicativas. El trabajo se realiza por el interés de analizar cómo los estudiantes escriben en la red social Facebook y cómo lo hacen en los trabajos académicos, ya que las redes sociales están generando cambios profundos en la forma en que las personas se comunican y se relacionan entre sí.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas. Una de ellas es la manera como los estudiantes emplean la escritura en redes sociales. Teóricos como Ferreiro<sup>6</sup> y Cassany<sup>7</sup> plantean que la fluidez y la inmediatez en la escritura en soportes digitales generan nuevos códigos en el uso de la lengua que, muchas veces, quedan impresos en los trabajos académicos. Otra tiene que ver con lo que autores como Coseriu<sup>8</sup>, Stubbs<sup>9</sup>, Corvalán<sup>10</sup> y Cisneros<sup>11</sup> denominan “actitudes lingüísticas”, que son las diferentes disposiciones que tienen los estudiantes sobre las variedades de la lengua para lograr una adecuación de acuerdo con el ámbito donde se hallen.

Ahora bien, en el capítulo I “Propuesta investigativa” se aborda el planteamiento del problema que está relacionado con determinar el uso de la lengua en redes sociales por parte de los participantes; también, se encuentra la justificación, los objetivos generales y específicos que direccionan la investigación. Finalmente, está el estado de arte, con los correspondientes antecedentes de investigaciones a nivel

---

<sup>6</sup> FERREIRO, Emilia. Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de profesores de Chile*, 2006, vol. 11, no 30, p. 46-53.

<sup>7</sup> CASSANY, Daniel. La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 2003, vol. 15, no 3, p. 239-251.

<sup>8</sup> COSERIU, Eugenio. Sistema, norma y habla, teoría del lenguaje y lingüística general. 1952.

<sup>9</sup> STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelus, 1984.

<sup>10</sup> SILVA-CORVALÁN, Carmen. Sociolingüística y pragmática del español. Georgetown University Press, 2001

<sup>11</sup> CISNEROS, Mireya; LONDOÑO, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012.

internacional, nacional y regional, que brindan una perspectiva y horizonte hacia dónde encaminar la pesquisa.

En el capítulo II “Marco teórico” se van a describir teorías y aportes académicos de expertos en lenguaje, pedagogía, lingüística (morfosintaxis) y sociolingüística que son base fundamental para sustentar el proyecto.

En el capítulo III se expone la “Metodología” de la investigación, la cual se caracteriza por estar bajo el paradigma hermenéutico y el enfoque cualitativo de tipo descriptivo. También, se encuentran la muestra y los instrumentos a utilizar para la recogida y análisis de los corpus lingüísticos.

En el capítulo IV “Análisis de Datos” se describen y analizan los fenómenos morfosintácticos y sociolingüísticos encontrados en los corpus formal e informal a partir del programa cualitativo “Nvivo 10”, que permite clasificar y ordenar los datos para el respectivo análisis. Además, se presentan las discusiones realizadas del contraste entre teorías y resultados encontrados.

En el capítulo V se exponen las “Conclusiones” encontradas durante el análisis de los datos. Asimismo, se ofrece como una alternativa de solución una secuencia didáctica que aporta al estudio del uso adecuado de la lengua en diferentes situaciones comunicativas.

## 1. PROPUESTA INVESTIGATIVA

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hymes<sup>12</sup> plantea que la competencia comunicativa ha de ser concebida como un conjunto de habilidades y destrezas que tienen los usuarios de la lengua para comunicarse de manera adecuada en determinada comunidad lingüística, siendo su uso comprensible para todos los integrantes; en el que su empleo es conveniente para las relaciones sociales y académicas. Por ejemplo, los estudiantes, al no desarrollar esta competencia, integran sus propias normas sociolingüísticas<sup>13</sup> en los escritos sin tener presente dónde se da la comunicación, lo cual hace que se empleen diferentes registros de la lengua en el texto. Por ello, es relevante usar la lengua de forma eficaz y pertinente en función a las circunstancias; además, aprender sobre las variedades y usos de la lengua y su habilidad para utilizarlas en ámbitos determinados de forma coherente.

Los registros lingüísticos empleados en la escritura dan al texto un nivel de formalidad o informalidad que dependen del ámbito para ser adecuados en la comunicación. Saber escribir implica que los estudiantes puedan reconocer el tema, los interlocutores y la situación. Por ejemplo, en la escuela se presenta como inadecuado el empleo del registro coloquial o vulgar en trabajos escritos donde el uso de la lengua es más formal y científico. Cassany, Luna y Sanz<sup>14</sup> al respecto dicen que la inadecuación se presenta en la escuela por el poco dominio y conocimiento que tienen los estudiantes sobre la diversidad lingüística.

La influencia implícita de las diferentes formas y usos de la lengua, las variaciones lingüísticas propias de la comunidad de habla a la que pertenecen, la geografía, el nivel económico y sociocultural, como también los medios de comunicación, el internet, televisión, etc., permean la lengua, lo cual genera nuevas construcciones

<sup>12</sup> HYMES, D. H.; GÓMEZ BERNAL, J. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función, n. 9, p. 13-37, 1996. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

<sup>13</sup> Cisneros, Mireya; Areiza, Rafael y Tabares, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p.66.

<sup>14</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994. p. 320.

sintácticas y morfológicas en las oraciones que utilizan los estudiantes para comunicarse. Sin embargo, Cassany, Luna y Sanz<sup>15</sup> mencionan que no se trata de que los jóvenes dejen sus propias formas de expresión, sino que aprendan y usen otras adecuándose a la diversidad de situaciones comunicativas. Asimismo, sugiere que “sería conveniente que los estudiantes tuvieran un repertorio lingüístico lo suficientemente amplio para adecuar su expresión al hecho de encontrarse dentro o fuera del aula, en situación académica o no (...) adaptando su expresión al interlocutor y la situación comunicativa”<sup>16</sup>.

En el caso de las redes sociales, el uso de la escritura en soportes digitales es un tema que inquieta e interesa a profesionales de la lengua hoy en día, porque con la llegada de los “nativos digitales”<sup>17</sup>, el modo de escritura que los estudiantes emplean en la red no refleja el uso estándar de la lengua, ya que los estudiantes tienen sus propias normas sociolingüísticas para expresarse en redes sociales.

En Colombia, en cuanto a escritura en redes sociales, la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) arroja datos y resultados importantes para el proyecto. El informe menciona el porcentaje de escritura en soportes digitales de personas mayores de doce años en el país.

---

<sup>15</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994. p. 24.

<sup>16</sup> *Ibíd.* 24-25.

<sup>17</sup> PRENSKY, Marc. Nativos e inmigrantes digitales. Institución educativa SEK. 2010.

Tabla 1. *Porcentajes de escritura en soportes digitales en Colombia*<sup>18\*</sup>

| <b>¿Qué escribe?</b>                                       | <b>Total Nacional de personas que escriben en soportes digitales</b> |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Mensajes de texto (tel. móvil) o conversaciones en el chat | 66,1%                                                                |
| Mensajes en redes sociales                                 | 61,1%                                                                |
| Correo electrónico                                         | 46,8%                                                                |
| Documentos de trabajo                                      | 34,6%                                                                |
| Documentos académicos                                      | 29,0%                                                                |
| Literatura, poesía, cuentos, novelas                       | 10,9%                                                                |
| Cartas o diarios                                           | 10,8%                                                                |
| En blogs o foros de discusión                              | 9,9%                                                                 |
| Historietas                                                | 3,1%                                                                 |

Fuente: DANE- ENLEC 2017. Adaptado para el proyecto

La tabla 1 muestra los porcentajes que, en materia de escritura en soportes digitales, se observan en Colombia. Según la ENLEC, el 66.1% y el 61,1% de las personas mayores de 12 años, manifiestan interés en la escritura de textos a través de chat y mensajes en redes sociales utilizando dispositivos móviles, en relación con la escritura de textos académicos que tienen un porcentaje del 29%. La proliferación de la escritura en soportes digitales es grande, y los usuarios no son totalmente conscientes de que están usando la escritura en un alto nivel con sus diferentes formas y manifestaciones para comunicarse.

Los resultados evidencian que, en Colombia, un elevado porcentaje de jóvenes emplean soportes digitales para mantener conversaciones por redes sociales. Es decir: están escribiendo. Pero, ¿cómo lo hacen? La escritura en las redes sociales

<sup>18</sup> Se excluyen las personas de 12 años y más que no saben leer y escribir. Los porcentajes presentados en la tabla no suman 100% y corresponden a las personas que respondieron con un sí cada una de las opciones. Población de referencia: Total nacional 42.326 (miles).

cambia o evoluciona, es decir, los códigos utilizados para escribir pueden ser representados ahora por emoticones, acortamientos léxicos, abreviaciones de palabras, que según Cassany<sup>19</sup>, son formas de enriquecer o complementar la lengua. Esto se da porque cada medio de comunicación genera sus propias características comunicativas.

Ahora bien, si se habla de la red social Facebook, llega a la mente la idea de interacción, entretenimiento, relaciones interpersonales y mensajería instantánea donde se hace uso de imágenes, lectura y escritura. La escritura cumple una función comunicativa y los entornos digitales es uno de los medios más empleados para generar enunciados, en el que la rapidez y el afán por responder a un acto interlocutivo genera omisión de palabras y reducción de estructuras sintácticas entre otras. Por ejemplo, al utilizar el “eso c sa b”, tratando de comunicar la frase “eso se sabe”, se evidencia lo que Ferreiro denomina “el uso de letras con valor silábico”<sup>20</sup>.

También aparecen cambios del significante, en el que se transforman las palabras y aparecen los acortamientos léxicos, “bici (cleta)”, “peli (cula)” y “depre (sión)”. La ortografía hipercaracterizada, donde se sustituye “c” por “k”, “s” por “z”, “porque” por “xq”, “te quiero mucho” por “tqm”, etc. Además, aparecen significados diferentes en las palabras, por ejemplo, “camello” significa “trabajo”. Extranjerismo como, “jean”, “jet”, “business”, “beat”, “ok”, “yeah”, “dettrue”, “lol”, etc. Rodríguez et al<sup>21</sup> plantea que estos usos de la lengua que dan los estudiantes son un recurso de expresividad y a partir de ahí se va creando un nuevo código de escritura lo cual podría relacionarse con la economía del lenguaje que también es concebido como “Un principio comprendido en la naturaleza del propio lenguaje, que de acuerdo a su función

---

<sup>19</sup>CASSANY, Daniel. Escribir bien es comunicarse bien, con eficacia. Ecuador: Boletín electrónico Spondylus: el portal, 2012. Párr. 16.

<sup>20</sup> FERREIRO, Emilia. Nuevas tecnologías y escritura. Revista Docencia del Colegio de profesores de Chile, 2006, vol. 11, no 30, p. 51.

<sup>21</sup> RODRÍGUEZ, Félix, et al. Medios de comunicación y contracultura juvenil. 2006. p.17

primordial de comunicación, busca la comodidad y el menor esfuerzo en la emisión y decodificación del mensaje”<sup>22</sup>.

El desinterés de los estudiantes recae al concebir la escritura como algo lejano y en muchos casos mecánica y carente de sentido<sup>23</sup>. Esta apatía genera serias dificultades en el uso de la lengua de los estudiantes en el ámbito académico porque no existen procesos sistemáticos a la hora de escribir. Esto se debe, en algunos casos, a la exigencia del docente por la producción inmediata del texto, alejando a los estudiantes de procesos de escritura básicos, como la planificación, los borradores, la revisión, adecuación, etc.

Serrano y Peña<sup>24</sup> dicen que la escritura en el contexto escolar se torna alejada de la práctica social, que ha de cumplir los parámetros establecidos en el currículum, lo cual no aporta un grado significativo entre lo real que puede llegar a adquirir los estudiantes en la escritura; por eso, los estudiantes no ven en la escritura algo estimulante para el desarrollo profesional y personal.

La lengua utilizada por los estudiantes en la academia para comunicarse no se ve como algo vivo y útil. La causa de esto, en palabras de Cassany, Luna y Sanz, es que “no hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan y, de ellos, pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como corresponde a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión”<sup>25</sup>. La poca sensibilidad lingüística hace que no exista un modelo articulado por el cual orientar a los estudiantes sobre estos fenómenos lingüísticos y comunicativos.

Según un artículo publicado por la revista Semana, la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) realizó una investigación exploratoria en 32

---

<sup>22</sup>DUARTE, María. El principio de economía lingüística. Pragmalingüística. 2007. p. 166-178.

<sup>23</sup>AMAYA, J. O. La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. Enunciación. 2012. P. 22-39

<sup>24</sup>SERRANO DE MORENO, Stella; PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, p. 397

<sup>25</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994. p. 14.

universidades para analizar los procesos de escritura que tenían los estudiantes que habían culminado su educación media e ingresaban a los primeros años de educación superior. La investigación asegura que “En el bachillerato los alumnos no desarrollan las habilidades lingüísticas necesarias que les permiten tener un conocimiento básico en el manejo de la lengua española, razón por la cual se les dificulta enfrentarse a textos de mayor nivel académico, tanto para leerlos como para escribirlos”<sup>26</sup>.

Al no desarrollar habilidades y procesos de escritura, los estudiantes se ven enfrentados a un gran problema cuando les toca escribir un ensayo, una reseña o cualquier texto de índole académico; esta es una de las consecuencias: bajos niveles de escritura en la escuela.

Los estudiantes, al no comprender lo importante de conocer las variedades lingüísticas que ofrece la lengua para determinar en qué caso son más adecuadas usarlas, llevan al contexto educativo registros propios de las comunidades de habla donde interactúan, niveles de habla vulgar y dialectos que son empleados en su discurso y en su producción textual. Es importante que los usuarios de una lengua aprendan a adecuar correctamente el texto dependiendo de la situación específica de comunicación donde se desenvuelve; para lograr esto es relevante el desarrollo de la competencia social y comunicativa que Monsalve denomina “El ser sujeto hablante”: “Es una competencia social que implica actitudes y aptitudes por parte del hablante al momento de intervenir lingüísticamente en géneros textuales formales o informales. Se comprende, entonces, como la habilidad del hablante para adecuar el uso que hace de la lengua en dependencia de las circunstancias en las que se halle”<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> LOZANO, Mario. Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. *Revista Semana* [En línea]. Bogotá (Colombia) 30 diciembre 2016. [Consultado 14 febrero 2020]. Disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>

<sup>27</sup> MONSALVE, Jhon. Fundamentos para la comprensión del ser sujeto hablante, desde el enfoque de la Lingüística del hablar. *La lingüística, la semiótica y la enseñanza de lenguas*. 2018. p. 275-276



En consecuencia, indagar sobre las actitudes lingüísticas que los estudiantes tienen hacia la lengua, conocer qué piensan ellos sobre los procesos de escritura que desarrollan, si le dan relevancia al uso normativo de la lengua<sup>28</sup>, dentro de un dialecto social, es una forma de comprender este fenómeno que se presenta en la educación. Esta investigación, que se lleva a cabo en una institución educativa de Floridablanca, cuenta con la participación de 10 estudiantes de educación media con edades entre los 12 y 15 años. El interés de los investigadores por esta problemática educativa nace de la relevancia que tiene la escritura como herramienta para ampliar los conocimientos sobre la realidad y el mundo; también para responder a las necesidades académicas, sociales, culturales y digitales de la sociedad, lo cual implica que los estudiantes fortalezcan la competencia comunicativa.

Desde un enfoque cualitativo se lleva a cabo un análisis lingüístico. Para ello, los investigadores, en primer lugar, se documentan sobre las diferentes teorías que surgen en torno al lenguaje. Después, recogen dos corpus de datos: uno de interacción en la red social Facebook y otro de expresión escrita en el aula, para determinar la influencia que tiene la lengua en soportes digitales en relación con el ámbito académico. Una vez recogidos los corpus, se analizan desde los componentes morfosintácticos y sociolingüísticos, con el fin de contrastarlos para buscar, por medio de una estrategia didáctica, el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes.

De acuerdo con lo anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la influencia que tiene, dentro del ámbito académico, el uso de la lengua en Facebook, mediante un estudio lingüístico, con la finalidad de presentar una propuesta de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa por parte de estudiantes del grado séptimo y noveno de una institución educativa de Floridablanca?

---

<sup>28</sup> STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz, 1984.

Finalmente, se plantean las siguientes preguntas directrices que enfocan el trabajo de investigación: ¿Cómo se comunican los estudiantes dentro y fuera del aula?, ¿qué variaciones y variedades en el uso de la lengua se presentan en los dos corpus?, ¿de qué manera influye el uso de la lengua en Facebook en el ámbito académico?, y, ¿cómo fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes por medio de una secuencia didáctica?

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación está enfocada en comprender el uso que se hace de la lengua escrita en dos ámbitos: formal e informal. Además, considerando la necesidad que tienen los estudiantes para aprender a comunicarse de forma adecuada en los diferentes espacios donde se encuentren, surge el interés de los investigadores por describir y analizar las producciones escritas de forma precisa, con el fin de organizar dos corpus lingüísticos (textos académicos y fragmentos tomados de Facebook) que permitan contrastar la escritura en la academia y la escritura en la red social Facebook. Lo anterior tiene como fin diseñar una estrategia didáctica que fortalezca la competencia comunicativa en los estudiantes.

También, el trabajo de grado toma importancia y significado en el contexto social porque, de acuerdo con Lomas, contribuye a la formación de “Lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar con soltura en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura”<sup>29</sup>. Entonces, es necesario que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa para que, a la hora de escribir, tengan en cuenta los diferentes entornos. Por ejemplo, si se requiere hacer una petición a la junta de acción comunal del barrio, los estudiantes deben saber utilizar la lengua escrita para comunicarse de manera pertinente. Lomas menciona que “La lengua debe contribuir a la conciencia de los alumnos/as sobre lo que hacen (dentro

---

<sup>29</sup>LOMAS, Carlos, et al. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. 1993. p 56.

y fuera de las aulas) con las palabras y, en consecuencia, a la mejora de sus usos lingüísticos y comunicativos”<sup>30</sup>.

Asimismo, Lomas<sup>31</sup> postula que la educación lingüística busca contribuir al desarrollo en un alto grado de la competencia comunicativa de los estudiantes para que puedan desenvolverse en las diferentes situaciones donde se lleve a cabo la comunicación. Además, el autor menciona que “para adquirir las habilidades lingüísticas y comunicativas que hacen posible un empleo de la lengua (oral y escrita) no solo correcto sino también adecuado y coherente en las diferentes situaciones y contextos comunicativos, la enseñanza de la lengua no debe apoyarse solamente en la gramática, la corrección ortográfica y la enseñanza de la lengua culta”<sup>32</sup>. Esto implica que, por un lado, los docentes deben dejar a un lado las formas tradicionales de enseñanza de la lengua y proponer nuevas alternativas para la comprensión de la misma desde una visión comunicativa y social; por otro lado, los estudiantes, al aprender sobre la diversidad lingüística que existe, las diversas formas y usos de emplear el código escrito de acuerdo con el ámbito donde esté, permite que las relaciones sociales sean de mayor significación y respeto por la pluralidad lingüística que existe en el territorio nacional.

En cuanto a la trascendencia pedagógica que tiene el estudio, se aborda el problema para el desarrollo de una ética de la comunicación, la cual se configura como un factor de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Desde estas orientaciones ministeriales, se quiere formar estudiantes que se reconozcan como interlocutores capaces de realizar mensajes de manera competente en las diferentes situaciones comunicativas. Entonces, lo que buscan los estándares es “Ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en este los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el

---

<sup>30</sup>LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999. p. 23.

<sup>31</sup>Ibid., p.237.

<sup>32</sup>Ibid., p. 237-238.

evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar”<sup>33</sup>.

Asimismo, los estándares en lenguaje plantean que, dentro de su pedagogía de enseñar lengua castellana, es relevante el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, lo cual implica que deben saber reconocer el contexto donde se da la comunicación y de acuerdo con ello “Saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua”<sup>34</sup>. Por ejemplo, en el siguiente subproceso se observa que los estándares buscan que los estudiantes “Identifiquen en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras”<sup>35</sup>.

Por otra parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje (DBA), en sus evidencias describen lo que los estudiantes deben alcanzar para el desarrollo de la competencia comunicativa. Verbigracia, una evidencia del grado séptimo manifiesta que “Sabe cómo emplear diversos tipos de texto atendiendo al propósito comunicativo”<sup>36</sup>; y otra del grado noveno espera que los estudiantes sean capaces de “Evaluar el rol que debe cumplir como enunciador de un texto, según el propósito elegido y la situación comunicativa particular”<sup>37</sup>. Es decir que, desde los documentos de referencia que ofrece el MEN, se busca fortalecer y desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

Finalmente, por todo lo mencionado anteriormente, se hace necesario el desarrollo de esta investigación, la cual indagará sobre este fenómeno lingüístico, para describir y analizar la escritura en la red social Facebook y en los trabajos

<sup>33</sup> MEN, (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la educación, p. 22.

<sup>34</sup> Ibid., p. 25.

<sup>35</sup> Ibid., p. 37.

<sup>36</sup> Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje. p. 35.

<sup>37</sup> Ibid., p. 43.

académicos de estudiantes de séptimo y noveno grado de una institución educativa de Floridablanca. Es de resaltar que se carece en el Departamento de Santander y en la institución educativa de indagaciones de este corte, por lo que amerita la realización de esta investigación con miras a aportar un entendimiento de este fenómeno.

### 1.3 OBJETIVO GENERAL

Determinar la influencia que tiene, dentro del ámbito académico, el uso de la lengua en Facebook, mediante un estudio lingüístico, con la finalidad de presentar una propuesta de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa por parte de estudiantes del grado séptimo y noveno de una institución educativa de Floridablanca.

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar tanto el corpus de escritura informal en la red social Facebook como el corpus de escritura académica, dentro de las actividades propuestas por un profesor en una institución educativa de Floridablanca.

Reconocer las diferentes variaciones en los niveles morfosintácticos, y sociolingüísticos en los dos tipos de escritura (formal e informal).

Establecer la influencia de la red social Facebook en las formas de usar la lengua escrita en el ámbito académico.

Proponer una secuencia didáctica que apunte al fortalecimiento de la competencia comunicativa de los participantes.

### 1.5. ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presenta por medio de una tabla, la síntesis de los autores de diferentes trabajos que aportan, sistemáticamente, ideas que son fuente de argumentos para la presente investigación. Esta tabla contiene los antecedentes internacionales y nacionales, organizados por autor, nacionalidad y año, seguido por el título y el objetivo principal. Después de la tabla, se presenta, a modo diálogo,

las diferentes investigaciones, con el fin de determinar tendencias en los estudios en torno al tema que se abordará en el presente trabajo.

| Tabla 1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES                                                              |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AUTOR,<br>NACIONALIDAD Y AÑO                                                                       | TÍTULO                                                                           | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                     |
| Liceth Fernanda Mosquera Fuentes <sup>38</sup><br><br>Ecuador, 2019                                | INCIDENCIA DE LA ESCRITURA EN FACEBOOK EN LA REDACCIÓN DE LOS TRABAJOS ESCOLARES | El objetivo de la presente investigación es “Desarrollar la competencia de escritura en Facebook para la redacción de trabajos escolares de los estudiantes de 2do y 3ro de Bachillerato de la Unidad Educativa John Osteen”. |
| Carlos Sandoval Parra<br><br>Rosalba Enciso Arámbula<br><br>Rogelio Mendoza Castillo <sup>39</sup> | REDES SOCIALES: LENGUAJE VIRTUAL Y ORTOGRAFÍA                                    | El presente trabajo de investigación tuvo como principal objetivo identificar si el uso de las redes sociales genera                                                                                                          |

<sup>38</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

|                                              |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| México, 2015                                 |                                                                          | consecuencia / influye en el lenguaje virtual y la ortografía de los estudiantes de la carrera de comunicación y medios de la Universidad Autónoma de Nayarit                                                                                                                                                                                   |
| Daniel Echaccaya <sup>40</sup><br>Perú, 2014 | Martínez<br>EL LENGUAJE CHAT Y REDACCIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE LIMA | <p>“El objetivo del presente estudio fue identificar las faltas ortográficas y errores de redacción en la producción</p> <p>Escrita de los adolescentes por influencia del lenguaje Chat. También describir las diferentes estructuras del lenguaje chat y correlacionar con las</p> <p>Estructuras gramaticales del castellano normativo”.</p> |

<sup>39</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015.

<sup>40</sup> MARTÍNEZ ECHAVARRÍA, Daniel. El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima. Perú, 2014.

|                                                                                                                        |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Isabel Gretel</p> <p>María Eres Fernández</p> <p>Paulo Augusto Almeida Seemann<sup>41</sup></p> <p>Brasil, 2009</p> | <p>UN ESTUDIO SOBRE<br/>LOS CAMBIOS<br/>LINGÜÍSTICOS DEL<br/>ESPAÑOL ESCRITO EN<br/>LAS CHARLAS<br/>INFORMALES POR<br/>INTERNET</p> | <p>El objetivo de la presente investigación es “conocer cómo hablantes nativos utilizan en situaciones reales de comunicación electrónica el idioma español para, posteriormente, tratar de ofrecer alguna contribución al área de enseñanza y aprendizaje de ese idioma”.</p> |
| <p>Alejandro Gómez Camacho</p> <p>María Teresa Gómez del Castillo<sup>42</sup></p> <p>España 2015</p>                  | <p>ESCRITURA<br/>ORTOGRÁFICA Y<br/>MENSAJES DE TEXTO<br/>EN ESTUDIANTES<br/>UNIVERSITARIOS</p>                                      | <p>El objetivo de la presente investigación es “determinar si existe una relación entre los errores ortográficos y la escritura propia de los mensajes de texto “.</p>                                                                                                         |

<sup>41</sup> ERES FERNÁNDEZ, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>42</sup> Gómez Camacho, Alejandro. Gómez del Castillo, María Teresa. Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. España, 2015.



|                                                                      |                                                                 |                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sonia Sánchez Martínez</p> <p>España<sup>43</sup></p> <p>2015</p> | <p>LA ESCRITURA DE LOS JÓVENES EN LOS CHATS EN EL SIGLO XXI</p> | <p>El objetivo de la presente investigación es “Determinar las variaciones lingüísticas y el uso inadecuado de las reglas ortográficas en el chat por los estudiantes</p>           |
| <p>Luis Álvarez<sup>44</sup></p> <p>Venezuela</p> <p>2010</p>        | <p>LINGÜÍSTICA E INFORMÁTICA. DOS CATEGORÍAS EN IMPLICACIÓN</p> | <p>La presente ponencia investigó sobre la creación de términos y mensajería de textos. Además de describir la morfosintaxis de los SMS y su prospectiva como hecho de lenguaje</p> |
| <p>Juan Jiménez- Gómez</p> <p>Cristina vela- delfa<sup>45</sup></p>  | <p>LA ESCRITURA ELECTRÓNICA: ¿PROGRESO O DECADENCIA?</p>        | <p>El presente trabajo tiene la tesis de que los fenómenos que se presentan en la escritura de chat o SMS,</p>                                                                      |

<sup>43</sup> SÁNCHEZ, Sonia. La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. 2015

<sup>44</sup> ÁLVAREZ, Luis. Lingüística e informática dos categorías de implicación.2010.

<sup>45</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

|        |  |                                                                                                                                        |
|--------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| España |  | constituyen más bien un nuevo estadio de alfabetización necesario para dominar el abanico de géneros surgidos en el ámbito de las TIC. |
|--------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. ANTECEDENTES NACIONALES

| <b>AUTOR,<br/>NACIONALIDAD Y AÑO</b>                           | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                         | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mileidy Nataly Alvarez Ortiz <sup>46</sup><br><br>Cúcuta, 2017 | LA INFLUENCIA DE LA RED SOCIAL FACEBOOK EN EL LENGUAJE ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO DEL COLEGIO JAIME GARZÓN DE CÚCUTA | “Analizar la influencia de la red social Facebook en el lenguaje escrito de los estudiantes de grado octavo del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. ”. |

<sup>46</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

|                                                                          |                                      |                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| María Helena Vanegas<br>Ramírez <sup>47</sup><br><br>IBAGUÉ-TOLIMA, 2014 | LA ESCRITURA Y LAS<br>REDES SOCIALES | El objetivo de la presente investigación es “<br>Analizar la escritura de los jóvenes del Espinal Tolima en las redes sociales Facebook y Twitter, su relación con el lenguaje juvenil y la escritura escolar |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: elaboración propia.

En la indagación de la influencia de las redes sociales en la escritura de los estudiantes, se hizo necesario explorar acerca de las actuales dinámicas y formas de escritura. Para ello, los investigadores se pusieron en la tarea de buscar tesis y artículos, para ampliar el estudio sobre el uso de la lengua y así tener una idea contextualizada sobre la problemática que se aborda. Las investigaciones y artículos analizados tienen un objetivo común: hallar la relación entre algunos modos de escritura en soportes digitales y la escritura académica. Esto ha llevado a la estructuración de diferentes investigaciones que pudieron determinar las posibilidades que presenta la lengua para manifestarse en diferentes esferas sociales, en este caso: académicos y no académicos.

Las investigaciones internacionales y nacionales, en primer lugar, fueron escogidas y organizadas una a una previamente en tablas, donde se seleccionaron: autores,

---

<sup>47</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

objetivos, teóricos, metodologías y conclusiones, para después presentar una relación dialógica entre los estudios.

La principal finalidad de estas investigaciones era la de analizar los cambios morfosintácticos en la escritura de los estudiantes en el momento de comunicarse en entornos digitales y cómo esta comunicación incidía en la competencia de escritura académica. Para ello algunos autores plantearon objetivos específicos que apuntaban al desarrollo de un análisis del corpus lingüístico, que se recolectó por medio de ciertos instrumentos que serán especificados más adelante en las descripciones metodológicas. Estos objetivos pretendían clasificar el uso de la lengua formal del informal, para posteriormente identificar las semejanzas entre la tipología textual de la red social Facebook y el desempeño en la escritura académica.

En cuanto a la caracterización de los objetivos de las investigaciones, se pueden clasificar dependiendo de la visión que pretende cada una. Álvarez<sup>48</sup>; Vanegas<sup>49</sup>, proyectan un análisis entre la escritura en soportes digitales y la forma como los estudiantes llevan a los textos académicos estos modismos. Dejan en evidencia que, en la práctica de producción textual, no son tan rigurosos y sus procesos son de tipo comparativo. Por otra parte, Mosquera<sup>50</sup>; Sandoval<sup>51</sup>; Gómez Camacho y Gómez del Castillo<sup>52</sup>; Álvarez<sup>53</sup> rastrean la influencia de las redes sociales en la escritura normativa, por medio del análisis morfosintáctico de pantallazos de los estudiantes y textos producidos por los mismos. Así mismo, Jiménez<sup>54</sup>; Sánchez<sup>55</sup>;

---

<sup>48</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>49</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>50</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>51</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015.

<sup>52</sup> Gómez Camacho, Alejandro. Gómez del Castillo, María Teresa. Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. España, 2015.

<sup>53</sup> ÁLVAREZ, Luis. Lingüística e informática dos categorías de implicación. 2010.

Eres y Almeida<sup>56</sup>; Martínez<sup>57</sup> plantean un análisis más riguroso, al determinar esta influencia de escritura por medio de la descripción de las variaciones lingüísticas. Además, sugirieron la inserción de un taller que apuntaba a la alfabetización digital de los estudiantes, para que pudieran diferenciar la escritura según el contexto.

Ahora bien, estos objetivos deben tener una fundamentación teórica que pueda sostener todo el andamiaje de las investigaciones rastreadas en el presente estado del arte. Cabe resaltar que varios de estos autores desarrollaron sus trabajos con múltiples teorías, pero se mencionan a continuación las principales influencias y corrientes que enmarcaron estas tesis.

Una de las teorías más influyentes en estos trabajos es el uso de la norma lingüística, de acuerdo con Cisneros<sup>58</sup> y Coseriu<sup>59</sup>, este término se ubica en un sistema de habla, en el que la lengua debe cumplir con unos estándares que se construyen a partir de un contexto. Esta teoría permitió contrastar la forma de escritura de los estudiantes en la academia y encontrar posibles variaciones lingüísticas y en este punto sustentar este concepto con Bernstein, Ríos, Bajtín, quienes convergen en que las variaciones lingüísticas son el conjunto de formas alternativas para expresar el mismo significado. Por otra parte, Gómez Camacho y Gómez del Castillo<sup>60</sup> y Martínez, Echavarría<sup>61</sup> tuvieron en cuenta a Cassany donde menciona que debe haber una alfabetización virtual antes de ingresar a las

---

<sup>54</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

<sup>55</sup> SÁNCHEZ, Sonia. La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. 2015

<sup>56</sup> ERES FERNÁNDEZ, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>57</sup> MARTÍNEZ ECHAVARRÍA, Daniel. El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima. Perú, 2014.

<sup>58</sup> CISNEROS, Mireya; LONDOÑO, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Eco ediciones. 2012.

<sup>59</sup> COSERIU, Eugenio. "Sistema, norma y habla" en Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos (3ª edición revisada y corregida). 1973.

<sup>60</sup> Gómez Camacho, Alejandro. Gómez del Castillo, María Teresa. Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. España, 2015.

<sup>61</sup> MARTÍNEZ ECHAVARRÍA, Daniel. El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima. Perú, 2014.

plataformas digitales, en el que los entes comunicadores deben saber que hay un sistema de cambios y aprender a decodificar las diferentes formas de usar la lengua en los diferentes entornos donde se encuentre.

En cuanto a la forma en la que se desarrollaron las investigaciones, se emplearon enfoque cualitativo y cuantitativo. Ortiz<sup>62</sup>, Eres<sup>63</sup> y Almeida, Sánchez<sup>64</sup> y Jiménez<sup>65</sup> coinciden en el planteamiento de una metodología cualitativa, en el que los objetos de estudio eran pantallazos y capturas, en las cuales se observan variaciones lingüísticas entre hablantes, llegando a interpretaciones de posibles causas de este fenómeno, ya sea por el contexto o por un modismo que se generaliza entre una comunidad de intercomunicación virtual. Estos autores profundizaron en la morfosintaxis de las palabras que estaban fuera de la norma lingüística y analizaron si también se estaba llevando a la escritura académica. Tuvieron en cuenta varias posibilidades en el momento de analizar el problema y buscar las causas, por medio de una visión holística del caso. Estas pesquisas tuvieron una fase de reflexión en la que trataban de dar respuesta a la pregunta problema. Por otra parte, Mosquera<sup>66</sup>, Sandoval y Enciso<sup>67</sup>, Vanegas<sup>68</sup>, Martínez<sup>69</sup> y Álvarez<sup>70</sup> emplearon la metodología cuantitativa, allí la información fue recolectada por medio de cuestionarios, formularios y encuestas, de allí sacaron unos resultados que se contrastaron por medio de una matriz que contabilizaba quienes hacían uso correcto o incorrecto de la lengua y así ir describiendo cada uno de los cambios.

---

<sup>62</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>63</sup> ERES FERNÁNDEZ, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>64</sup> SÁNCHEZ, Sonia. La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. 2015

<sup>65</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

<sup>66</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>67</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015.

<sup>68</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>69</sup> MARTÍNEZ ECHAVARRÍA, Daniel. El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima. Perú, 2014.

<sup>70</sup> ÁLVAREZ, Luis. Lingüística e informática dos categorías de implicación. 2010.

La aplicación de estas metodologías llevó a varias conclusiones. Ortiz<sup>71</sup>, Mosquera<sup>72</sup> y Sandoval y Enciso<sup>73</sup> tuvieron hallazgos en los cuales primó la descontextualización por parte de los estudiantes y una baja función sociolingüística de lengua, es decir, que los estudiantes no diferencian la escritura en la red virtual de la académica. Por otra parte, Vanegas<sup>74</sup>, Eres y Almeida<sup>75</sup>, Álvarez<sup>76</sup> y Jiménez<sup>77</sup> llegan a una misma conclusión en cuanto al uso adecuado de la norma lingüística, y es que los estudiantes están elidiendo palabras y cambiando letras o palabras, dependiendo de si el fonema es parecido a la palabra origen, por ejemplo, en vez de poner “por”, escriben la letra “x”; no escriben los signos de puntuación o no ponen la mayúscula según lo amerite. Esto con el fin de acelerar la escritura en redes sociales, pero sucede lo mismo en algunos de los trabajos académicos, dejando claro que no están teniendo en cuenta el contexto ni la función de la escritura en determinado ámbito. También Gómez y Gómez del Castillo<sup>78</sup>; Sánchez<sup>79</sup> entregan conclusiones referentes a la necesidad de hacer más énfasis en la alfabetización digital y que las fallas de escritura académica se ven influenciadas por las redes sociales, debido a la falta de entendimiento en el momento de diferenciar la academia de las particularidades propias de la escritura en soportes digitales.

---

<sup>71</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>72</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>73</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015.

<sup>74</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>75</sup> ERES FERNÁNDEZ, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>76</sup> ÁLVAREZ, Luis. Lingüística e informática dos categorías de implicación. 2010.

<sup>77</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

<sup>78</sup> Gómez Camacho, Alejandro. Gómez del Castillo, María Teresa. Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. España, 2015.

<sup>79</sup> SÁNCHEZ, Sonia. La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. 2015

## 2. MARCO TEÓRICO

La lengua es un fenómeno social y vivo que ha sido objeto de estudio por su variabilidad y por el uso que se hace de ella en diferentes entornos<sup>80</sup> donde se halle. La lengua se ha desarrollado y se desarrollará siempre en su constructo social, de ahí la importancia de estudiarla y comprenderla como un hecho social significativo que aporta cada día nuevas investigaciones para el campo de la sociolingüística y la pedagogía.

El uso de la lengua no es rígido porque ofrece diferentes registros y estilos que son usados, tanto en locuciones como en escritos, para generar diferentes grados de formalidad y expresividad. Sin embargo, es necesario adecuar el empleo de acuerdo con la situación comunicativa donde se lleva a cabo el texto para lograr que el mensaje no sea tergiversado o carezca de sentido.

Por otro lado, Stubbs<sup>81</sup> manifiesta que la escuela ha intentado enseñar a los estudiantes a utilizar adecuadamente la lengua, lo cual exige reconocer los aspectos sociolingüísticos que en ella intervienen, donde es importante identificar y entender las variaciones de la lengua y la funcionalidad en la sociedad para ser competentes lingüísticamente dentro y fuera de la escuela.

Ahora bien, hay un nuevo fenómeno que hace que las circunstancias donde se da el aprendizaje de la lengua deban actualizarse para su comprensión. Con la llegada de las redes sociales la escritura toma otros rumbos: la rapidez e inmediatez en la comunicación hace que los usuarios de la lengua empleen nuevas formas de expresión para producir las ideas, hecho que permea la escritura académica en la escuela<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> COSERIU, Eugenio. Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid, 1967. 2 a. edic. p. 309.

<sup>81</sup> STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz, 1984. p.44.

<sup>82</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.



Para la presente investigación se tiene como base teórica y de análisis los fundamentos de cuatro autores. El primero es Jesús Pena con el trabajo “*Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico*”, específicamente, lo que concierne a los afijos de flexión y derivación de las palabras. El segundo es César Hernández Alonso sobre el estudio de “*Gramática funcional del español*”, con respecto a las oraciones y subtipos de oraciones presentes en la lengua. El tercero es Eugenio Coseriu con el postulado de “*Teoría del lenguaje y lingüística general*” acerca de los entornos lingüísticos donde se desarrollan los eventos comunicativos. El cuarto es Hymes con el modelo “**SPEAKING**” propuesto para la comprensión e interpretación de la lengua en la sociedad.

## 2.1. MORFOLOGÍA

Según Pena “La morfología estudia a la palabra desde su constitución interna”<sup>83</sup>, se trata de entender y aplicar de modo adecuado todas las formas de flexión (género y número, modo y tiempo) para que exista concordancia gramatical entre las palabras. Asimismo, el autor menciona que “La morfología tiene, pues como objeto de estudio la estructura interna de la palabra y como objetivos: a) delimitar y clasificar las unidades del componente morfológico. b) describir cómo tales unidades se agrupan en sus respectivos paradigmas y c) explicar el modo en que las unidades integrantes de las palabras se combinan y constituyen conformando su estructura interna”<sup>84</sup>. La palabra es una unidad dotada de sentido porque está conformada por morfemas que según Van Dijk son “Las unidades significativas más pequeñas de un sistema lingüístico; por ello constituyen la base de todos los demás niveles de descripción, a saber, de las funciones gramaticales (sintaxis) y los significados (semántica)”<sup>85</sup>.

---

<sup>83</sup> PENA, Jesús. Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En: Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4311.

<sup>84</sup> Óp.cit. p. 4307.

<sup>85</sup> VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Paidós, edición 3. 1992. p. 33.

La morfología permite clasificar las palabras. Pena<sup>86</sup> propone tres tipos de palabras donde la estructura y cantidad de morfemas determinan su clasificación. Las palabras que constan de un solo morfema las llama “monomorfémicas”, por ejemplo, “ayer”, y las palabras que constan de más de un morfema las denomina “polimorfémicas”, verbigracia, “blanc-o-s”. Por otro lado, están las palabras flexivas “blanc-o, -a, -o-s, -a-s” y las palabras invariables “ayer” frente “anteayer”; en esta clasificación pueden entrar algunas preposiciones y adverbios. También están las palabras simples “blanco” y las palabras complejas “blanqueador”, “blanqueamiento”, “blanquinegro”.

Es decir, las palabras flexivas permiten variaciones en su estructura en cuanto al género y número; las invariables no. Por ejemplo, en el primer caso la palabra “alumno” permite flexión tanto de número como de género: **alumn-o-s** y **-a-s** mientras que en el segundo caso las palabras invariables no: **“desde”, “pero”**. Las palabras simples, por su parte, son las que constan de un solo morfema como **“ayer”** y las palabras complejas las que se forman con más de dos palabras: **“aeronave”, “sacacorchos”**.

En ese mismo sentido, Pena habla de los afijos, los cuales son partículas que se unen directa o indirectamente a la raíz, para formar el tema de las palabras. Pena afirma que “Según los afijos formen parte del tema (parte de la palabra que no cambia o lexema) o se adjunten a él, se habla de afijos derivativos y de afijos flexivos”<sup>87</sup>, estos últimos tienen una distinción distribucional y funcional. También dice que “los afijos flexivos forman parte del tema y sirven para crear (temas de) palabras relacionadas formal y semánticamente; el afijo derivativo se adjunta externamente al tema y crea diferentes formas referente a la misma palabra”<sup>88</sup>, es decir que los flexivos se unen después del lexema sin cambiar la categoría gramatical. Existen varios, entre ellos los afijos flexivos de **género** que en

<sup>86</sup> PENA, Jesús. Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En: Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4305-4366.

<sup>87</sup> PENA, Jesús. Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En: Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4315.

<sup>88</sup> Ibíd., p. 4315.

sustantivos y adjetivos indican masculino (-Ø, -e, -o) o femenino (-a); de **número** que en sustantivos y adjetivos indican singular o plural (-s, -es); y los afijos derivativos que son letras o palabras que se unen al principio, entre y al final de un vocablo para crear una nueva palabra, entre ellos se encuentran los prefijos (antes), infijos (entre) y sufijos (después), que unidos al lexema forman palabras complejas. Por ejemplo, la palabra “impávido” tiene dos tipos de afijos, por un lado, está el afijo flexivo de carácter masculino -o, que transmite información gramatical (singular y masculino) y, por otro lado, está el afijo derivativo “in” que expresa el valor contrario del significado de la palabra.

Para la presente investigación se tienen en cuenta los tipos de palabras flexivas e invariables, simples y complejas. Al respecto de estos tipos de palabras, Pena menciona que “Las palabras flexivas o invariables hacen referencia al hecho de que una misma palabra pueda variar formalmente o no según las construcciones sintácticas de que forme parte, mientras que las palabras simples – complejas hacen referencia a palabras diferentes en cuanto a su estructura, pero relacionada formal y semánticamente”<sup>89</sup>.

## 2.2. SINTAXIS

De acuerdo con Di Tullio “la sintaxis se ocupa de la estructura interna de las oraciones; es decir, de la combinación de las palabras que las integran. La oración es su unidad máxima(...)”<sup>90</sup>. Por otra parte, Van Dijk afirma que “La sintaxis (teoría de la construcción de la oración) indica qué combinaciones de palabras forman oraciones inteligibles de una lengua y cuáles no lo hacen”<sup>91</sup>. Esta rama de la lingüística estudia las relaciones entre las palabras que forman oraciones. Todos los hablantes de la lengua hacen uso de diferentes oraciones donde expresan ideas complejas o sencillas con significación en el acto comunicativo.

---

<sup>89</sup> PENA, Jesús. Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En: Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4308.

<sup>90</sup> DI TULLIO, Ángela. Manual de gramática del español. Buenos aires: Waldhuter, 2005. p. 51.

<sup>91</sup> VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Buenos Aires 1992. 33.

Las oraciones están dotadas de sentido y como dice Hernández son “unidades textuales, de enunciado, que expresan un contenido complejo”<sup>92</sup>, porque la oración es “Un todo unitario, es unidad lingüística con estructura propia; pero al mismo tiempo que unidad gramatical es unidad textual o de enunciado, compuesta, generalmente, pero no necesariamente, por nexus y formante de párrafos, que posee autonomía semántica, independencia gramatical y unidad fónica”<sup>93</sup>. De acuerdo con esto, la jerarquía sintáctica en la formación de unidades textuales de rango superior como los párrafos o enunciados inician con la estructura de la oración como mínima unidad con sentido propio. Por ejemplo, a partir de lexemas y morfemas se construyen palabras; las palabras forman sintagmas; los sintagmas producen oraciones y las oraciones crean enunciados, párrafos y textos con significación debido a que la oración es una “mínima unidad capaz de transmitir autónomamente un mensaje”<sup>94</sup>.

La oración se conforma a partir de los constituyentes: sujeto y predicado; en el cual el primero está conformado por el sintagma nominal (artículo y nombre) el segundo, por el sintagma verbal (verbo) los cuales establecen una relación de concordancia en la oración.

Las oraciones se clasifican en simples y complejas, dependiendo del número de sintagmas verbales dentro de la oración. Las simples constan de sus dos constituyentes (sintagma nominal y sintagma verbal) y las compuestas tiene más de dos sintagmas verbales. Ahora bien, dentro de las oraciones compuestas se encuentran cuatro subtipos de oraciones como la coordinación, la yuxtaposición, la concatenación y la subordinación, propuestas por Hernández y relevantes para el estudio.

La oración coordinada es la unión de dos oraciones simples enlazadas por un conector conjuntivo. En palabras de Hernández, “Es aquella por la que dos

---

<sup>92</sup> Hernández Alonso, Cesar. Gramática funcional. EDITORIAL GREDOS, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid. 1996. p.70.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, p.68.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, p. 72.

unidades lingüísticas se unen con una relación aditiva<sup>95</sup>. La relación que se establece en estas dos oraciones es de independencia, es decir, cada una tiene sentido propio y no depende de la otra sintácticamente. Sin embargo, aunque existe autonomía en cada una de las oraciones, su significación depende del sentido completo de las dos oraciones. La coordinación según Hernández es “El procedimiento por el que se unen dos elementos o unidades lingüísticas (palabras, sintagmas, nexus, oraciones) equifuncionales y que guardan entre sí ciertas relaciones de contenido, por medio de un conector conjuntivo”<sup>96</sup>. En otras palabras, es la unión de dos oraciones por medio de conjunciones coordinantes como “y, e, ni, o, pero”

La oración yuxtapuesta entrelaza dos o más oraciones por medio de signos de puntuación. Es decir que no hay una conjunción que coordine las oraciones, al respecto el autor dice:

Coordinación y yuxtaposición, desde un punto de vista sintáctico, son un mismo procedimiento para engarzar unidades lingüísticas en un mismo nivel, es decir, equifuncionales. (...) Podremos decir que la pausa entre los elementos yuxtapuestos sirve de enlace o de separación entre ellos. (...) Gráficamente pueden aparecer separadas por una coma, por punto y coma, y aun por puntos, según la independencia que el autor quiera concederles: *Llovía. Nadie caminaba por las calles a esas horas. Las campanas empezaban a romper el silencio*<sup>97</sup>.

La oración concatenada une dos oraciones por medio de un elemento que sirve de enlace. Hernández manifiesta que “Con relativa frecuencia aparecen en la lengua nexus, oraciones y aun sintagmas encadenados a los precedentes por medio de signos no conectores por naturaleza, pero que aportan una relación parecida a la de dichas palabras de enlace”<sup>98</sup>. Entonces, hay palabras que unen dos oraciones formalmente yuxtapuestas. Estas formas que enlazan las oraciones son: “también,

---

<sup>95</sup> HERNÁNDEZ Alonso, Cesar. Gramática funcional. EDITORIAL GREDOS, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid. 1996. p.286.

<sup>96</sup> Ibid., p. 304.

<sup>97</sup> Ibid. Pp. 305-306.

<sup>98</sup> Ibid. p. 307.

además, igualmente, por su parte, a su vez, de ahí que, por el contrario, así, entonces, pues, pues bien, en cambio, luego, salvo, menos”<sup>99</sup>, y sirven para agregar u oponer datos adicionales. La misión de la concatenación de acuerdo con el autor es la de enlazar dos unidades que sean preferiblemente oracionales, cumpliendo así una función parecida a las conjunciones. Sin embargo, funcionan más como conectores textuales que unen y aportan contenido a los enunciados.

La oración subordinada es la unión de dos o más oraciones donde existe una relación de dependencia. Es decir, hay una oración principal a la cual se le agrega otra oración que depende de la primera sintácticamente. Hernández propone “La subordinación, por un lado, como el proceso de inserción (o de expansión, si el planteamiento es analítico) de un elemento o funtivo como adyacente, incidente o modificador del otro nuclear, y por otro, como el procedimiento de inserción, por recursividad, de un funtivo en un hueco funcional que no le corresponde naturalmente.”<sup>100</sup>

Para la presente investigación se tienen en cuenta las subordinadas de complemento objeto directo que de acuerdo con Hernández “Cumplen la función complementaria primordial del sintagma verbal”<sup>101</sup>. Es decir, que desempeña la función complementaria del verbo principal de la oración compuesta al estar directamente relacionada con él. También las de complemento objeto indirecto que según el mismo autor “Expresa la persona, animal o cosa en que recae el beneficio o perjuicio de la significación verbal”<sup>102</sup>.

Asimismo, Hernández señala que las subordinadas de relativo se dan en “un nexus o cláusula ocupando el hueco de un adyacente de sintagma nominal”<sup>103</sup>. Es decir, la

---

<sup>99</sup> Ibíd. p. 307.

<sup>100</sup> Hernández Alonso, Cesar. Gramática funcional. EDITORIAL GREDOS, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid. 1996. p.88.

<sup>101</sup> Ibíd., p. 93.

<sup>102</sup> Hernández Alonso, Cesar. Gramática funcional. EDITORIAL GREDOS, S. A., Sánchez Pacheco, 81, Madrid. 1996. p 111.

<sup>103</sup> Ibíd. P.87.

inserción de un funtivo de nivel superior en un hueco funcional de nivel inferior. Este tipo de subordinadas brindan información adicional acerca de un elemento que se manifiesta en la oración principal. Esta subordinación puede ser introducida por pronombres que sirven de enlace entre ellas y la oración principal, verbigracia, “Los empleados **que** viven lejos llegan tarde a trabajar”.

También se abordan las subordinadas circunstanciales que según Hernández “Se trata de sintagmas secundarios y accidentales para la estructura del predicado, al cual enmarcan, matizan o connotan”<sup>104</sup>. Estas subordinadas circunstanciales pueden ser con significado de: lugar, tiempo, modo, causa, fin, condición y concesivas.

### 2.3. SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística es una disciplina que permite a investigadores de la lengua reconocer cómo factores sociales y lingüísticos influyen en el uso de la lengua en la sociedad, demostrando así que la lengua no es estática, sino dinámica. Silva Corvalán, al respecto menciona que “La sociolingüística es una disciplina independiente, con una metodología propia, (...) que estudia la lengua en su contexto social y se preocupa esencialmente de explicar la variabilidad lingüística y su interrelación con los factores sociales y del papel que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico”<sup>105</sup>.

Cisneros, Areiza y Tabares definen la sociolingüística como “La disciplina que se ocupa de las variaciones lingüísticas dadas en el uso, en su relación con los factores sociales que las determinan y el papel que dichas variaciones desempeñan en el cambio lingüístico”<sup>106</sup>. Entonces, factores sociales como: la edad, el género, la clase social, la procedencia (rural o urbano), el mercado lingüístico y la red social o redes de contacto<sup>107</sup> configuran el uso de la lengua del hablante en situaciones

---

<sup>104</sup> Ibid. p. 114.

<sup>105</sup> CORVALÁN, Silva. Sociolingüística: teoría y análisis. Alhambra. 1989. p. 1.

<sup>106</sup> Cisneros, Mireya; AREIZA, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p. 2.

<sup>107</sup> Ibid. p.39.

específicas de comunicación. Los hablantes no se comunican igual en sus diferentes entornos donde interactúan, el modo y la forma de utilizar la lengua, dependiendo del nivel de conocimiento que tengan sobre ella misma, son importantes para entender las diversas manifestaciones de la lengua y sus diferentes usos.

Cisneros, Areiza y Tabares conciben la sociolingüística como “La ciencia que explica la manera como se inscribe la estructura social en la estructura de la lengua”<sup>108</sup>, en otras palabras, es modo práctico de la lengua en la sociedad. También, se refieren a esta como las diferentes actitudes y posiciones del uso de la lengua dentro de un contexto definido. Estos autores manejan una idea semejante a la de Stubbs, quien también está de acuerdo con que esta disciplina se desarrolla en diferentes contextos sociales: hogares, fábricas, escuelas, etc. queriendo decir que la sociolingüística depende de diferentes circunstancias en las que se desenvuelve el sujeto hablante, donde el uso de la lengua en contexto depende de unas variaciones típicas de cada entorno en el cual se encuentre el acto comunicativo.

El uso de la lengua está implícitamente condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural e histórico, con los que todos los hablantes de una comunidad lingüística están identificados porque hablan o se comunican con una misma lengua, sin embargo, la forma en que la usan puede variar. Es decir, los hablantes se comunican con la misma lengua, pero pertenecen a comunidades de habla diferentes. Por ejemplo, en Colombia se habla español, sin embargo, este español varía en las diferentes regiones del país, así como en las diferentes esferas de comunicación, sus niveles y registros de la lengua son distintos. Esto hace que los hablantes utilicen diferentes maneras de emplear la lengua en las interacciones sociales.

Cisneros, Areiza y Tabares mencionan que la variedad lingüística hace referencia a:

---

<sup>108</sup> Ibid. p. 5.



Las diferencias lingüísticas entre los hablantes de una misma lengua, tiene en cuenta la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o diafásicas (los registros de lengua), las variedades socioculturales o diastráticas (los niveles de lengua), las variedades geográficas o diatópicas (los dialectos) y las variedades históricas o diacrónicas<sup>109</sup>.

Las personas cuando se comunican lo hacen de diversas maneras donde se evidencia la relación de las variedades lingüísticas. La variedad diafásica corresponde al registro de la lengua, ya sea formal o informal, donde de acuerdo con los autores este registro “Brinda información de lo que se está haciendo en un momento determinado. El uso de un registro, siempre está en relación con la situación o contexto”<sup>110</sup>. Es decir, esta variedad de uso de la lengua está sujeta al contexto social (escuela, casa, parque, etc.) y a las relaciones de los participantes (maestra/alumno, padre/ hijo, compañeros) en el evento comunicativo, donde escogen de todas las opciones que tienen del repertorio lingüístico las expresiones de su preferencia para comunicarse de acuerdo con el ámbito y la cercanía de los interlocutores.

La variedad diastrática tiene que ver con los aspectos socioculturales que intervienen en los usuarios de la lengua. Los registros empleados pueden variar dependiendo el nivel de instrucción que tengan los hablantes, además, esta variación también está relacionada con la situación comunicativa y la forma en cómo los usuarios de la lengua emplean diferentes niveles como vulgar, popular, coloquial y culto para comunicarse. Cisneros, Areiza y Tabares afirma que esta variedad “Corresponden a una forma particular de utilizar la lengua dentro de un contexto social específico más o menos homogéneo”<sup>111</sup>. El uso de la lengua

---

<sup>109</sup> Ibíd. P. 220.

<sup>110</sup> Cisneros, Mireya; AREIZA, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p. 76.

<sup>111</sup> Ibíd. p. 73.

empleada por los usuarios pertenecientes a tribus urbanas es un ejemplo de estas particularidades.

La variedad diatópica tiene que ver con las particularidades del habla que se da dependiendo de la zona geográfica donde sucede el evento comunicativo. Según Cisneros, Areiza y Tabares, esta variedad “Se refiere a las distintas modalidades que adopta una lengua dentro de distintos contextos geográficos”<sup>112</sup>. Esta variedad tiene que ver con los dialectos que se presentan en las diferentes regiones del país, por ejemplo, el paisa, el costeño, el santandereano, el cundiboyacense, el bogotano, el tolimense, etc.

Ahora bien, dentro de la variación lingüística está la variación fonética que son las diferentes formas de realización que tiene un fonema en determinadas zonas dialectales del país sin que se altere su significación. Por ejemplo, Cisneros, Areiza y Tabares explican esto al mencionar que “la palabra “nosotros” en el dialecto pacífico se pronuncia “nojotroj”, caracterizado por la aspiración de la alveolar fricativa sorda (/s/), mientras que en el dialecto paisa se realiza como alveolar, sibilante, sorda”<sup>113</sup>. Estos fenómenos de la lengua están determinados por variables culturales y sociales.

La variación léxica hace referencia a las palabras que se presentan en diversas maneras en las diferentes regiones del país. Es decir, mientras en la región de Santander se utiliza el vocativo “mano” en la costa se emplea el vocativo “vale” para hacer alusión de amigo. Cisneros, Areiza y Tabares ofrecen el siguiente ejemplo “encontramos que el término diarrea, considerado forma estándar, tiene las siguientes variantes en habla colombiana: cursos, cursera, cursia, obradera, soltura, daño de estómago, mal de estómago, desintería, cagazón”<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Cisneros, Mireya; Areiza, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p 72.

<sup>113</sup> Cisneros, Mireya; Areiza, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p. 22.

<sup>114</sup> *Ibíd.* p. 26.

La variación morfosintáctica según Cisneros, Areiza y Tabares, “Se refiere a las particularidades de una zona dialectal o social en lo relacionado con la construcción de palabras y oraciones, o lo que es lo mismo, la forma como los elementos morfológicos y sintácticos concurren en la constitución de una palabra o de una oración”<sup>115</sup>.

Otro autor que presenta una organización de las variantes que hacen parte de las diferentes manifestaciones de la lengua es Eugenio Coseriu, quien manifiesta que los eventos comunicativos se desarrollan dentro de unos entornos lingüísticos que determinan la naturaleza de los mismos.

De acuerdo con Coseriu, *la situación* se entiende como “Las circunstancias y relaciones espacio-temporales que se crean automáticamente por el hecho mismo de que alguien habla (con alguien y acerca de algo) en un punto del espacio y en un momento del tiempo”<sup>116</sup>. Todo evento comunicativo se desenvuelve en un aquí y en un ahora, es decir, en determinadas circunstancias físicas de los interlocutores.

La *región* se denomina al “Espacio dentro de cuyos límites un signo funciona en determinados sistemas de significación. Tal espacio está delimitado, en un sentido, por la tradición lingüística y, en otro sentido, por la experiencia acerca de las realidades significadas”<sup>117</sup>. Los signos significan o dotan de sentido la comunicación dependiendo del espacio donde se encuentren. Existen tres tipos de región: zona, ámbito y ambiente, las cuales son definidas por Coseriu como:

La zona es la «región» en la que se conoce y se emplea corrientemente un signo; sus límites dependen de la tradición lingüística y suelen coincidir con otros límites, también lingüísticos. El ámbito es la «región» en la que el objeto se conoce como elemento del horizonte vital de los hablantes o de un dominio orgánico de la experiencia o de la cultura, y sus límites no son lingüísticos; así, el espacio dentro del cual se conoce el

---

<sup>115</sup> Ibíd. p. 31.

<sup>116</sup> COSERIU, Eugenio. Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid, 1967. 2 a. edic. p. 310.

<sup>117</sup> COSERIU, Eugenio. Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid, 1967. 2 a. edic. p. 311.

objeto «casa» es un «ámbito». El ambiente es una «región» establecida social o culturalmente: la familia, la escuela, las comunidades profesionales, las castas, etcétera, en cuanto poseen modos de hablar que les son peculiares, son «ambientes»<sup>118</sup>.

Por *contexto* se entiende “Toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad”<sup>119</sup>. Y *universo de discurso* denomina al “sistema universal de significaciones al que pertenece un discurso (o un enunciado) y que determina su validez y su sentido”<sup>120</sup>.

Por otra parte, en “Acerca de la competencia comunicativa”<sup>121</sup> Hymes resalta la importancia de los factores socioculturales dentro del análisis lingüístico y propone ir más allá de los conceptos propuestos por Chomsky sobre “competencia lingüística” y “actuación lingüística”. Entonces, Hymes plantea la competencia comunicativa. Esta teoría, grosso modo, busca potencializar en los usuarios de la lengua la capacidad de adecuar el discurso dependiendo de la situación, los participantes, el tema que se habla, los propósitos o fines comunicativos entre otros.

El modelo “**SPEAKING**” sugerido por Hymes presenta una organización que corresponde a las reglas de interacción social a través de un acróstico, donde cada letra representa un componente para analizar. Es decir, la “S” hace alusión a “situación”, que da cuenta de dónde y cuándo sucede el evento comunicativo. La “P” se refiere a “participantes”, que indica a quién y quiénes se están comunicando. La “E” significa *ends* y son los fines de la comunicación, responde a la pregunta *¿para qué?* La “A” es de *acts sequence* y se refiere al tema, donde alude a qué se expresa en el contenido del mensaje. La “K” representa *keys* y es el tono, que se refiere a cómo se comunican los participantes. La “I” son los “instrumentos”, que expresa de qué manera se usa la lengua. La “N” significa “normas” y responde a la

---

<sup>118</sup> Ibíd. p. 311-312.

<sup>119</sup> Ibíd. p. 313.

<sup>120</sup> Ibíd. p. 318.

<sup>121</sup> PARDO, José Felipe. Acerca de la competencia comunicativa. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 1987, vol. 42, no 2, p. 320-336.

pregunta qué creencias tienen los participantes en la comunicación. La “G” se refiere a los “géneros”, que da cuenta qué tipo de discurso es empleado en el evento comunicativo. En resumen, se presentan estos ocho componentes agrupados en la palabra “**SPEAKING**”:

a). *S-situation*. La situación hace referencia a las condiciones temporales y espaciales donde se desenvuelve el evento comunicativo. Delgado citando a Hymes plantea que en esta categoría se “incluye la comprensión del lugar (disposición física), tiempo (hora, día) y todo lo que caracteriza el espacio en el que se realiza el acto de habla”<sup>122</sup>. El uso de la lengua es dinámico en las diferentes situaciones de la vida diaria y redefine la interacción social.

b). *P- participants*. Los participantes son los usuarios de la lengua que intervienen en el acto comunicativo, de acuerdo con Delgado “esta categoría responde a las preguntas *¿quién y a quién?*, incluye la comprensión de los actantes del acto comunicativo y las características de los participantes”<sup>123</sup>.

c). *E- ends*. Las finalidades responden a la pregunta *¿para qué?*, y Delgado plantea que “tiene que ver con las intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener como consecuencia de decir algo”<sup>124</sup>. Por ejemplo, en una reunión de negocios el fin de unos es el de un arreglo conveniente; el de otros, solo un arreglo. En resumen, los usuarios de la lengua en el evento comunicativo tienen metas particulares que alcanzar.

d). *A- acts sequence*. El tema se expresa como el contenido del mensaje, en suma, es el tema abordado en el discurso. Según Delgado “responde a la pregunta *¿cómo?*, y expresa la forma, tono o espíritu con que se ejecuta el acto”<sup>125</sup>. Hymes también menciona que la persona que conoce el tema o sabe de qué se habla,

---

<sup>122</sup>MORENO, Magdalena. Competencia comunicativa en docentes curso virtual habilidades de comunicación escrita modelo SPEAKING. *En*: Areté, marzo-junio, 2015 vol. 15 no 1. p. 80.

<sup>123</sup>Ibíd. p. 80.

<sup>124</sup>Ibíd. p. 81.

<sup>125</sup>Ibíd. p. 81.

controla y mantiene el acto comunicativo, aun sabiendo si este se está desviando por alguna circunstancia, estos actores poseen habilidades de la competencia comunicativa en la coherencia y adecuación discursiva.

e). K- *keys*. El tono es planteado por Hymes como “la manera o el espíritu con los que se realiza el acto”<sup>126</sup>, en otras palabras, el tono es la manera como el usuario de la lengua se expresa, por ejemplo, un tono irónico, sarcástico, burlón o serio en dependencia de la situación donde se encuentre. Sin embargo, el autor menciona que existe la posibilidad de cambiar el uso de la lengua en un evento comunicativo, por ejemplo, escoger entre un estilo o registro de habla y otro.

f). I- *instruments*. Los instrumentos son definidos por Moreno como “los canales, vía a través de la cual se va el mensaje”<sup>127</sup>. Es decir, los modos de expresarse que son empleados en el evento comunicativo: oral, escrito u otros.

g). N- *norms*. Las normas “se refieren a las normas o las reglas socioculturales estandarizadas de interacción e interpretación”<sup>128</sup>. De acuerdo con Hymes las normas de interacción son “Son las conductas y propiedades específicas que se vinculan con el habla, por ejemplo, que no se debe interrumpir o que se lo puede hacer libremente; que los turnos de habla tienen que organizarse de cierto modo”<sup>129</sup>. Y las normas de interpretación se refiere a las creencias que tiene una comunidad de habla.

h). G. *genres*. El género es definido como: “tipos de eventos tales como un discurso, un poema, una letra, entre otros”<sup>130</sup>. Hymes especifica los géneros y dice que “Son las categorías tales como poema, mito cuento, proverbio, acertijo, maldición, rezo, oración, conferencia, publicidad, carta formal, editorial. La noción

---

<sup>126</sup> HYMES, Dell. Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. 1986. p. 15.

<sup>127</sup> MORENO, Magdalena. Competencia comunicativa en docentes curso virtual habilidades de comunicación escrita modelo SPEAKING. En: Areté, marzo-junio, 2015 vol. 15 no 1. p 81.

<sup>128</sup> *Ibíd.* p81.

<sup>129</sup> HYMES, Dell. Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. 1986. p. 16.

<sup>130</sup> *Op. cit.*, p. 81.

de género implica la posibilidad de identificar características formales reconocidas por la tradición”<sup>131</sup>.

Cassany<sup>132</sup> expresa que el sujeto que usa la lengua con propiedad es el que sabe qué registro es adecuado utilizar en cada situación, qué se expresa, qué temas son convenientes, cuáles son los espacios, el tiempo y los interlocutores en los eventos comunicativos. Además, manifiesta que la competencia comunicativa es la habilidad que tiene el usuario de la lengua para adecuar su discurso en dependencia a la situación donde se encuentre.

Por otro lado, Jurado indica que se busca que la competencia comunicativa “Surja como consecuencia del hecho de enseñar la lengua como estructura dinámica cuyo nivel fonético- fonológico, morfosintáctico y semántico son interdependientes y en su totalidad están al servicio de la comunidad y reflejan la profunda y compleja relación que existe entre lengua y pensamiento, lenguaje y aprendizaje, lengua y cultura”<sup>133</sup>. Es relevante señalar la importancia de la sociolingüística en los procesos de enseñanza de la lengua, de esta manera los estudiantes logran discernir qué uso de la lengua hacen en los diversos ámbitos de la vida diaria. Para identificar de forma adecuada el cómo poder expresarse dentro de un entorno académico o social es necesario que se lleven al aula procedimientos que incluyan a la sociolingüística como directriz de los actos comunicativos, que permitan un desarrollo adecuado de la lengua en cualquier espacio escolar.

#### 2.4. SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

El uso de la lengua en el campo educativo es de suma importancia porque es el canal de enseñanza / aprendizaje. En todas las áreas del conocimiento, los estudiantes o usuarios de la lengua tienen que hacer uso de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar, y hablar, para desenvolverse en el ámbito

---

<sup>131</sup> Óp. cit., p. 17.

<sup>132</sup> CASSANY, Daniel; *et al.* Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994. p. 456.

<sup>133</sup> LOMAS, Carlos, et al. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. FLACSO México. 2015.

académico y social. Desde los lineamientos curriculares se orienta “la pedagogía del lenguaje hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación”<sup>134</sup>.

La educación busca que se reconozcan y comprendan las diferentes manifestaciones que tiene la lengua en el territorio nacional, no solo la homogeneidad de una variedad estándar. La enseñanza del código lingüístico implica un conjunto de normas establecidas convencional y arbitrariamente por los usuarios de la lengua para comunicarse. Ahora bien, con el pasar de los años la escuela ha tratado de estandarizar la lengua. Según Ortega y Gasset “predicar que en cada escuela ha de enseñarse el dialecto de sus alumnos y profesores es, dejar que sea el darwinismo social el que tome las decisiones, y condenar además a ciertos grupos a que su movilidad depende de la suerte de sus elites, en el caso de que las tengan”<sup>135</sup>. Aquí se presenta una analogía con la Teoría de adaptación de Darwin, cuando alude a la forma en la que se enseña la lengua en las aulas de clase y llegan diferentes formas de expresión comunicativa, es aquí donde el docente ejerce su rol de estandarización de la lengua dentro de un contexto académico.

Coseriu expresa que “En todo acto comunicativo hay un mensaje con una finalidad, pero que este pasa por un filtro, que es el sistema de comunicación o lengua en la que se desarrolla y también pasa por la tradición discursiva que es la que le da esa forma que dependiendo del entorno en el que se encuentra (contexto), es aceptado el mensaje y se origina el acto comunicativo”<sup>136</sup>, es decir, que el desarrollo de un acto comunicativo dentro de una comunidad de habla no solo es regido por una normativa estricta que exige ciertos criterios que no pueden variar, sino que también existe una relación de la lengua con el contexto en el que se desenvuelve, esta

---

<sup>134</sup> PÉREZ, Mauricio. Lineamientos curriculares. (Lengua castellana). AM Pérez, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. 1998. Pág. 25.

<sup>135</sup> Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Nº. 1, 2003

<sup>136</sup> COSERIU, Eugenio (1973 [1952]): “Sistema, norma y habla” en Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos (3ª edición revisada y corregida), p. 51



última relación atiende a las variaciones y variedades que se señalan en el anterior apartado.

También, Coseriu define el concepto de *norma lingüística* como “la realización ‘colectiva’ del sistema, que contiene el sistema mismo y, además, los elementos funcionalmente ‘no-pertinentes’, pero normales en el hablar de una comunidad. (...)”<sup>137</sup>. Entonces, las diversas maneras de emplear la lengua en las diferentes regiones, en los diferentes niveles sociales y situacionales, corresponden a la norma. Coseriu para llegar a esto parte del simple concepto de “norma”, el cual se puede comprender como aquello que, en el hablar, es repetición de modelos anteriores. De manera que deja fuera lo inédito, individual, momentáneo y tiene en cuenta las particularidades del medio circundante.

La norma es en efecto un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y varía según la comunidad. Dentro de la misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional pueden comprobarse varias normas (lenguaje familiar, lenguaje popular, lengua literaria, lenguaje elevado, lenguaje vulgar, etcétera), distintas sobre todo por lo que concierne al vocabulario, pero a menudo también en las formas gramaticales y en la pronunciación<sup>138</sup>.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la variedad estándar es la que los estudiantes aprenden en la escuela, sin embargo, también deben aprender de las diferentes manifestaciones de la lengua para su uso privado e informal. En ese sentido, Cisneros, Areiza y Tabares afirman que “la norma lingüística configura los hábitos lingüísticos impuestos por las convenciones simbólicas establecidas en la comunidad. Es la variedad considerada como la de mayor prestigio y más cercana al sistema, con la cual se garantiza la comunicación intra y extragrupal y sobre todo la conservación y transmisión de la cultura nacional”<sup>139</sup>, ellos también teorizan este concepto desde lo social y le llaman *norma sociolingüística*, la cual definen como

---

<sup>137</sup> COSERIU, Eugenio. Teoría del lenguaje y lingüística general. Editorial GREDOS, S.A. Madrid.p.97-98.

<sup>138</sup> *Ibíd.*, p. 98.

<sup>139</sup> Cisneros, Mireya; Areiza, Rafael y Tabares, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p.65.

“La variante mejor valorada por la sociedad que establece una forma de decir como la “aceptada”<sup>140</sup> y más reconocida dentro de ella. Esto implica que toda manifestación lingüística responde a unas especificidades culturales, así como a unas condiciones históricas y sociales de un contexto determinado”<sup>141</sup>, en otras palabras: la lengua está sujeta al entorno en el que se desarrolla. Entonces, seleccionan la variedad estándar como la de mayor prestigio dentro de una comunidad por razones políticas, sociales y económicas, donde se le da mayor estatus a esta manera de hablar. Sin embargo, como se ha mencionado, la lengua no es homogénea, sino heterogénea; y aunque exista una norma lingüística que está cerca al sistema de la lengua misma, no se debe estigmatizar las demás variedades y normas que predominan en todo el territorio colombiano.

Ahora bien, Cassany sostiene que “La enseñanza de la lengua, debe tender a facilitar a los alumnos criterios de selección de la variedad -propia y estándar- [SIC], según la situación comunicativa”<sup>142</sup>. Es ideal que los estudiantes adquieran un “dominio pasivo del máximo de variedades y el dominio activo de las variedades propia y estándar”<sup>143</sup>, para hacer un uso consciente de la lengua en la escuela.

También es relevante que la escuela y el docente enseñen a los estudiantes a hacer uso adecuado de la lengua de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentren. Por ejemplo, los registros coloquiales se emplean con los amigos o la familia, mientras que el registro formal es empleado con los docentes y en la academia, teniendo en cuenta la función sociolingüística y el empleo de la lengua de forma pertinente. Stubbs<sup>144</sup> sugiere que se deben hacer estudios para generar criterios de evaluación del lenguaje en el aula para así entender la realidad sociolingüística de cada entorno académico. También, afirma que: “El trabajo debe basarse principalmente en la observación naturalista y en la grabación del lenguaje

---

<sup>140</sup> Ibid. p.66,

<sup>141</sup> Ibid. p. 66-67.

<sup>142</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994. p.457.

<sup>143</sup> Ibid. p. 457

<sup>144</sup> STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz, 1984. P.46

en situaciones sociales reales, principalmente en la propia aula, pero también en casa y en el grupo de amigos, que constituye la más poderosa influencia lingüística sobre los niños”<sup>145</sup>.

Como se ha venido mencionando, todas las personas cuando se comunican hacen uso de las diferentes variantes de la lengua, según el contexto y la situación comunicativa, y es en la escuela donde se hace mayor énfasis para que los estudiantes aprendan la norma estándar de la lengua. Y como dice Cisneros, Areiza y Tabares es desde el establecimiento y desde las instituciones educativas que se busca “adoptar una de las variantes lingüísticas, para ser utilizada en las distintas actividades propias de la oficialidad por considerarla como la más adecuada para representar una identidad nacional”<sup>146</sup>; no obstante, muchas veces se estigmatizan o se les da poco valor a las otras variedades que se puedan presentar, dejando como estándar únicamente la establecida por el gobierno.

El docente en el aula puede valerse de las otras variedades lingüísticas de la lengua para acercar a los estudiantes al dominio de la sociolingüística. Stubbs en su libro “Lenguaje y escuela” menciona que “Las lenguas y dialectos anormativos son sistemas lingüísticos, coherentes y de gran complejidad, basado en muchos centenares de modelos y regularidades abstractas, no existe razón lingüística por la que dichas variedades no sean los medios de instrucción en la escuela”<sup>147</sup>. Entonces, el docente valora el uso de la norma usada por el estudiante y dicta, a su vez, qué es lo correcto y lo incorrecto de acuerdo con estándares prefijados por una comunidad lingüística, dejando a un lado el uso de la lengua que hacen los hablantes en determinada comunidad de habla y que puede favorecer o servir de puente para afianzar los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos en el aula. Según Stubbs “Muchos profesores mantienen la creencia de que solo hay una

---

<sup>145</sup> STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz, 1984. P.46

<sup>146</sup> Cisneros, Mireya; Areiza, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012. p 178.

<sup>147</sup> STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz. 1984. p. 23

lengua «óptima» para todos los propósitos, y que esta es la única lengua adecuada en la clase”<sup>148</sup>.

Ahora bien, no se trata de condenar ni estigmatizar a los estudiantes por el tipo o forma de expresión con el que se comunican, sino al contrario, enseñarles la relevancia de conocer y emplear esa diversidad lingüística que posee la lengua, de acuerdo con las situaciones específicas de la comunicación donde se halle. Es decir, que los jóvenes desarrollen, lo que Monsalve denomina ser-sujeto-hablante, que se comprende como “la competencia del ser social que actualiza y entiende los usos lingüísticos en contextos particulares”<sup>149</sup> asimismo, se comprende como “la compaginación de las actitudes y aptitudes de los sujetos lingüísticos en una situación determinada de comunicación”<sup>150</sup>. Esta competencia permite a los estudiantes, en sus interacciones sociales, adecuar el uso de la lengua, al reconocer la relevancia que el contexto y la situación comunicativa demandan en la interacción. Corvalán manifiesta que quitarles el habla vernácula a los niños es un acto de discriminación y plantea que la única solución es “Cambiar las actitudes lingüísticas de la sociedad. De tal manera que todos los dialectos sean igualmente aceptados. Dado que, como ha mostrado la investigación sociolingüística, todos los dialectos son válidos, no hay razón lingüística alguna para pedirle a alguien que cambie su forma de hablar”<sup>151</sup>.

Entonces, desde el Ministerio de Educación Nacional, se busca que los estudiantes aprendan y dominen estas competencias, como lo señala el subproceso del estándar de lenguaje “Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras”<sup>152</sup>, donde se evidencie el enunciado identificador “reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la

---

<sup>148</sup> Ibíd. p. 12.

<sup>149</sup> MONSALVE, Jhon. Sociolingüística en sexto grado: hacia una formación del ser-sujeto-hablante. Lingüística Y Literatura. 2017. 100-113. Pág. 32.

<sup>150</sup> Ibíd. p. 101.

<sup>151</sup> CORVALÁN, Carmen. Sociolingüística y pragmática del español. Washington: Hidden page. 2001. p.31-32.

diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia”<sup>153</sup>.

Los anteriores estándares indican que el estudiante debe reconocer el espacio en el cual se va a comunicar y adecuar su discurso para llegar a ser sujeto hablante, para ello es necesario que el estudiante desarrolle habilidades comunicativas que le permitan interrelacionarse con el mundo que lo rodea, debe tener en cuenta la relación entre pensamiento, entorno y lengua, y de esa manera formular un discurso pertinente a la situación comunicativa en la que interactúa.

## 2.5. TIPOLOGÍA TEXTUAL: TEXTO FORMAL E INFORMAL

La presente investigación pretende determinar si hay alguna influencia en los textos académicos por parte de la escritura en la red social Facebook. Por ello, es necesario delimitar los tipos de textos que se pretenden comparar en el desarrollo de esta pesquisa. A partir de este momento, se generalizan como textos formales los escritos dentro del aula que tengan un carácter académico, y textos informales<sup>154</sup>, para la escritura en Facebook con carácter no académico. Se hace esta convención con el fin de aclarar la referencia inmediata de texto formal y texto informal en el transcurso de este trabajo.

Por otra parte, Petöfi et al mencionan que “La delimitación del texto depende sencillamente de la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas a un conglomerado total de intención comunicativa”<sup>155</sup>, esta afirmación apunta a la adecuación del texto según la intención comunicativa, es decir, el emisor debe reconocer el contexto

---

<sup>152</sup> MEN. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. 2006. p. 37. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

<sup>153</sup> Ibid. p. 37.

<sup>154</sup> Para esta distinción se tienen en cuenta los conceptos de Antonio Briz en su obra “Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad” y de Patrick Charaudeau en su libro “La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual.

<sup>155</sup> PETÖFI, János S., et al. Lingüística del texto y crítica literaria. Comunicación. 1978, pp. 5657.

antes de redactar un texto, para no caer en imprecisiones sociolingüísticas y saber si debe escribir de manera formal o informal.

Generalmente, un texto formal es desarrollado dentro de un entorno con una normativa que se desenvuelve dentro de las reglas locales del género que lo alberga. Charaudeau<sup>156</sup> manifiesta que los textos formales tienen unas marcas lógicas, en las que predominan las expresiones puntuales en las cuales hay un grado formal de distancia sociolingüística. Este se desarrolla en ámbitos especializados como es el caso del aula de clase. Estos registros tienden a tener estructuras determinadas, con un uso de la lengua cuidado, preciso y adecuado. Por otra parte, están los textos informales que tienen un carácter más coloquial; según Briz, el texto informal es “Un concepto que dibuja una situación de comunicación precisa, resumida en la inmediatez, la aproximación o acercamiento social y discursivo, así como en los rasgos asociados a dicha situación”<sup>157</sup>. Es decir que este tipo de texto (informal) emplea registros lingüísticos que hacen parte de un entorno de más proximidad interpersonal. En el caso del ámbito virtual (red social de Facebook) se observa una sintaxis descuidada o con poca rigurosidad, el uso de emoticones para expresar emociones, las apócope o reducción de palabras.

Por último, se puede decir que las tipologías textuales (formales e informales) son empleadas frecuentemente en las aulas de clase y la relación que pueden tener con la presente investigación sería en el empleo adecuado de cada una de ellas. Un estudiante competente debería ser capaz de cambiar de registro lingüístico para adaptarse a las diferentes situaciones sociales y académicas. Cabe resaltar que la competencia comunicativa depende de muchas variables, el grado de conocimiento de la lengua y la capacidad de reconocer el contexto.

A partir de estas tipologías, se precisa que el comentario digital, según Paz es:

---

<sup>156</sup> CHARAUDEAU, Patrick (2004): «La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual», Revista Signos, 37 (56), 23-39. p.32

<sup>157</sup> BRIZ, Antonio. Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística Universidad de Valencia. Grupo Val. Es. Co. P.127.

Un género discursivo periodístico que actúa como marco ideal para dar formas a las ideas y pensamientos, (...). Organiza manifestaciones discursivas concretas de las prácticas sociales y facilita la participación activa de los actores de una comunidad determinada en la esfera pública. Ha recibido el legado de un género (...) y hereda sus rasgos a las intervenciones de los medios sociales como Twitter y Facebook. Además, gracias a su carácter de situación discursiva particular, viabiliza la concreción de formas genéricas como foros, weblogs y cibernoticias.<sup>158</sup>

Todo texto tiene, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz, propiedades que lo enriquecen en su forma y contenido; tal es el caso de la adecuación que en palabras del autor es “Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística”<sup>159</sup>. Es decir, los jóvenes deben escoger de una variedad de registros y estilos el que más se ajuste a la situación comunicativa. Asimismo, los autores plantean que esto se debe a que la lengua no es homogénea y existen variaciones por factores sociales, culturales, la relación entre hablantes, etc.

---

<sup>158</sup> PAZ, Julio César Sal. La práctica discursiva del comentario digital y la configuración de representaciones sociales en los espacios de interacción de los cybermedios. *El lenguaje en la comunicación digital*, 2016, p. 16.

<sup>159</sup>

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. PARADIGMA Y ENFOQUE

La presente investigación se realizó bajo el paradigma Hermenéutico o Interpretativo que para Fuentes “Constituyen las realidades múltiples y depende de la construcción de las personas individuales y compartidas”<sup>160</sup>. Se empleó con el fin de describir las prácticas de escritura en la red social y la influencia que pueda tener en el ámbito académico de los estudiantes de una institución educativa de Floridablanca. El objeto de estudio es el uso de la lengua empleada por un grupo de estudiantes de séptimo y noveno grado.

El enfoque que se utilizó en este trabajo fue de tipo cualitativo debido a la organización de los datos recolectados que no tienen un fin numérico y depende de cómo se comportan los sujetos en un contexto particular. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, este enfoque “Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”<sup>161</sup>. De esta manera, se recolectaron datos escritos por 10 estudiantes para describir, interpretar y contrastar los fenómenos lingüísticos estudiados.

#### 3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación cualitativa se caracterizó por ser de corte descriptivo. Barrera, J. H., & Morales, M. mencionan que este tipo de investigación tiene como objetivo central “Lograr la descripción o caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular”<sup>162</sup>. Entonces, para el desarrollo del presente trabajo, los datos fueron recolectados de dos ámbitos: académico y no académico, donde se

---

<sup>160</sup> FUENTES, M. (2002). Paradigmas en la investigación científica: fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos [Documento en Línea]. Disponible: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_19/a\\_261/261.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_19/a_261/261.htm) [Consulta: 2008, febrero 25].

<sup>161</sup> HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill 2014. p. 356.

<sup>162</sup> DE BARRERA, Jacqueline; MORALES, M. F. B. *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito. 2000. Pág. 223.



describieron las diferentes manifestaciones de la lengua escrita por parte de los participantes del estudio.

Además, Hernández, Fernández y Baptista señalan que “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren”<sup>163</sup>. De este modo, fue relevante clasificar los datos recogidos en las categorías de Morfosintaxis y de Sociolingüística para estudiar los diferentes fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos encontrados en la muestra.

### 3.3. MUESTRA

La muestra, como afirman Hernández, Fernández y Baptista “Es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”<sup>164</sup>. Por otra parte, Latorre, Rincón y Arnal, expresan que “la población es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Estos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. El individuo, en esta acepción, hace referencia a cada uno de los elementos de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos”<sup>165</sup>.

En el caso de la presente investigación, la población estuvo conformada por los estudiantes del grado séptimo y noveno de una institución educativa de Floridablanca. Para el estudio, se tuvieron en cuenta diez (10) textos formales producidos en la academia y diez (10) de escritura informal realizados en la red social Facebook. Estos dos tipos de escritura, formal e informal, conforman la

---

<sup>163</sup> HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill 2014. p. 92.

<sup>164</sup> *Ibíd.*, p 384.

<sup>165</sup> LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo. Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona. Experiencia S.L. 2003. p. 78.

muestra de veinte (20) textos que fueron contrastados respectivamente para el desarrollo de la presente pesquisa. Cabe resaltar que esta muestra se determinó a partir de la recolección de un corpus lingüístico que, en palabras de EAGLES, “Es una colección de partes de una lengua que son seleccionados y ordenados de acuerdo a explícitos criterios lingüísticos, con el fin de ser empleados como ejemplos de esa lengua”<sup>166</sup>, es decir que el corpus lingüístico permitió la recolección de datos para sistematizar, categorizar, describir y explicar los fenómenos morfosintácticos y sociolingüísticos.

Stubbs sostiene que “El empleo de corpus digitales otorga una nueva manera de considerar la relación entre los datos y la teoría, revelando cómo la teoría puede fundarse a partir de corpus accesibles de lenguaje natural”<sup>167</sup>. Para este autor, la teoría puede surgir de los datos, dando así fuerza a una lingüística sustentada en corpus. De esta manera, fueron tenidos en cuenta los escritos de cinco (5) estudiantes de séptimo grado y cinco (5) estudiantes de noveno grado con el fin de analizar el uso de la lengua en el ámbito académico y no académico.

#### 3.4. INSTRUMENTOS (RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE DATOS [SOFTWARE])

Para llevar a cabo el primer objetivo específico de esta investigación, se realizó un taller como instrumento de recolección de datos. Los participantes lo realizaron en el aula, el cual constaba de dos preguntas que permitieron a los estudiantes escribir un texto de características descriptivas que, de acuerdo con Charaudeau, “sirve para describir un estado de los seres y el mundo”<sup>168</sup>, de este modo, los participantes describieron lo que sienten y piensan de su instrumento y de la música. Con ello se recolectó el corpus de escritura formal.

---

<sup>166</sup> EAGLES. 1996. Synopsis and comparison of morphosyntactic phenomena encoded in lexicons and corpora. A common proposal and applications to european languages. Pisa: ILC-CNR.

<sup>167</sup> STUBBS. Michael. 1996. Text and corpus analysis. Computer-assisted studies of language and culture. Massachusetts: Blackwell.

<sup>168</sup> CHARAUDEAU, Patrick. Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas*. Vervuert Verlagsgesellschaft, 2012. p. 35.

En cuanto a la recolección del corpus de escritura informal, el segundo punto del taller tenía una indicación donde se pedía a los participantes que ingresaran al enlace virtual de un grupo creado por los investigadores en Facebook llamado “Tertuliarte”. Los participantes ingresaban al grupo y tenían que leer una imagen comparativa entre la música clásica y la música moderna y, a partir de ahí, realizar un comentario al respecto. Las indicaciones para el ejercicio consistieron en que los participantes a partir de la imagen escribieran y respondieran comentarios con un habla espontánea entre ellos mismos con respeto.

Esta recolección de datos generó dos corpus lingüísticos; uno de textos formales y otro de textos informales. Estos dos corpus fueron contrastados para poder responder a la pregunta problematizadora planteada en un principio *¿Cuál es la influencia que tiene, en el ámbito académico, el uso de la lengua en Facebook por parte de estudiantes del grado séptimo y noveno de una institución educativa de Floridablanca?*

Para consolidar este análisis y darle mayor rigurosidad, estos corpus lingüísticos fueron registrados adecuadamente bajo la técnica de registro de información que Niño denomina “Registro por medios electrónicos”<sup>169</sup>. Se hizo uso del software NVivo, el cual permitió organizar la información recolectada en los corpus lingüísticos, en este caso el de la red virtual Facebook y el académico, donde se organizaron los datos para analizar la muestra recolectada y poder clasificarla en categorías y subcategorías.

### 3.5. LINGÜÍSTICA DE CORPUS

Para llevar a cabo la recolección de datos auténticos del empleo de la lengua en diferentes situaciones comunicativas, se emplearon los principios metodológicos de

---

<sup>169</sup> NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Metodología de la investigación: diseño y ejecución. Bogotá: Ediciones de la U, 2011. p. 98

la lingüística de corpus. De acuerdo con Hincapié y Bernal “Es una metodología que se encarga de sistematizar y analizar conjuntos extensos de datos orales, escritos o visuales de una o varias lenguas, ordenados con criterios lingüísticos, literarios, culturales y sociales, con el propósito de dar cuenta de la lengua en uso, valiéndose de herramientas computacionales y estadísticas que facilitan el acceso, almacenamiento y análisis de los datos”<sup>170</sup>. Para el caso de la presente investigación, los datos son escritos, formales e informales, que fueron almacenados y analizados de acuerdo a aspectos lingüísticos en el programa Nvivo.

Hincapié y Bernal señalan que existen dos criterios que caracterizan a un corpus al aportar información adicional a los datos: el criterio externo y el interno. El primero hace alusión a “Información paratextual, es decir, datos que hacen referencia al marco en el que el texto se produce como forma de comunicación, conocidos también como metadatos”<sup>171</sup>. Ahora bien, en lo concerniente al estudio, los metadatos que se tienen en cuenta son: el nivel social de los participantes, que es tres (3) medio-bajo; el año de producción del escrito, que fue en el año 2020; las dos situaciones auténticas de comunicación, la primera en el espacio donde se desarrolla la clase, la segunda en la red social Facebook; el número de participantes y el género, en total son 10 participantes, los cuales 7 son hombres y tres son mujeres con edades que oscilan entre los 12 y 15 años.

Los datos internos “Se refieren a elementos lingüísticos (morfemas, fonemas, lexemas o cualquier unidad o categoría lingüística), fenómenos lingüísticos en cualquier nivel de la lengua, tales como yeísmo, seseo, dequeísmo, apócope, metonimia, onomatopeya, etc., o patrones lingüísticos que corresponden a estructuras lingüísticas y paralingüísticas que utilizamos para organizar el discurso, inmersas dentro de los textos”<sup>172</sup>. Para esta investigación se estudiaron aspectos

---

<sup>170</sup> BERNAL CHÁVEZ, Julio Alexander; HINCAPIÉ MORENO, Diana Alejandra. Lingüística de corpus. 2018. p. 10.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p 14.

<sup>172</sup> BERNAL, Julio Alexander; HINCAPIÉ, Diana Alejandra. Lingüística de corpus. 2018. p. 15.

morfosintácticos como afijos, concordancia gramatical y tipos de oraciones empleadas en los dos ámbitos, también aspectos sociolingüísticos como los entornos lingüísticos de Coseriu y el modelo “**SPEAKING**” de Hymes.

Ahora bien, Hincapié y Bernal<sup>173</sup> exponen un criterio importante en la construcción del corpus llamado “diseño del corpus”, que a su vez está conformado por los siguientes momentos específicos que brindaron una metodología a seguir para la obtención de la información. En primer lugar, se definió el objetivo de recolectar 10 textos escritos de habla en el ámbito académico y diez 10 en el ámbito no académico. En segundo lugar, se realizó una composición de acuerdo con los criterios de selección presentados por los anteriores autores: Tipo de corpus, medios de comunicación, niveles lingüísticos, tipos de textos.

Entonces, acorde a los postulados de Hincapié y Bernal, se escogieron dos corpus de tipo escrito, diez formales y diez informales, que conforman la muestra del corpus con un total de veinte textos. Los medios de comunicación empleados fueron dos: el correo electrónico del docente por donde los participantes enviaron el trabajo académico y el otro medio fue la red social Facebook donde comentaban y dialogaban. No se pidió un nivel lingüístico específico en las locuciones de los participantes para poder contrastar los dos tipos de escritura formal e informal presentes en los corpus. Los textos eran de modo descriptivo.

Finalmente, para obtener un diseño metodológico adecuado del corpus, Hincapié y Bernal postulan unas pautas necesarias en la recolección de los datos “precisar de dónde se tomarán los textos; concretar el número de muestras; definir las secciones que se utilizarán de cada texto y determinar la longitud de las muestras”<sup>174</sup>. Los textos fueron tomados de dos medios, por un lado, están los formales que los participantes enviaron al correo electrónico del docente de aula, por el otro lado, los textos informales que realizaron en la red social Facebook. La muestra obtenida fue un total de veinte textos, diez formales y diez informales. En cuanto a las secciones

---

<sup>173</sup> Ibid., p.53.

<sup>174</sup> Ibid. p. 53.

y longitud de las muestras recolectadas, se emplearon palabras, oraciones simples y complejas para el análisis morfosintáctico. Para el análisis sociolingüístico se tuvo en cuenta la muestra en general.

### 3.6. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO MORFOSINTÁCTICO

En la presente investigación se tuvieron en cuenta varios aspectos para el estudio de los corpus escritos y su organización morfosintáctica, para ello se desarrolló un análisis que tenía como base la teoría de Hernández Alonso y Jesús Pena (marco teórico). El análisis se organizó en la categoría morfosintaxis, que está compuesta, a su vez, por dos subcategorías. En primer lugar, se encuentra la subcategoría *afijos*, en la cual se estudia la flexión y derivación de las palabras empleadas en los corpus. En segundo lugar, está la subcategoría *tipos de oraciones* donde se analizan las oraciones *coordinadas, concatenadas, yuxtapuestas y subordinadas*. Este análisis se le aplicó a los dos corpus (académico y Facebook), para después ser contrastados y seleccionar las posibles influencias entre ellos. Cabe resaltar que en este contraste se hizo un paralelo entre el análisis morfosintáctico académico y el análisis morfosintáctico de Facebook de los participantes para así tener mayor certeza en los resultados.

#### 3.6.1. Análisis de errores

Para llevar a cabo lo anterior, se utilizó la taxonomía de “análisis de errores” propuesto por Granger<sup>175</sup>, donde se describen los fenómenos morfosintácticos de los participantes en los dos corpus lingüísticos. Esta taxonomía recomienda dos niveles de análisis: dominio del error y categoría del error. En lo que interesa al estudio, se tiene en cuenta en dominio del error la morfología y la sintaxis de palabras y oraciones. En la categoría del error en morfología se analiza la flexión y derivación. En la categoría del error en sintaxis se examina la construcción de los diferentes tipos de oraciones complejas.

Tabla 3. Análisis de errores asistidos por ordenador de Granger (2003)

---

<sup>175</sup> GRANGER, Sylviane. Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 2003, p. 465-480.

| Dominio del error | Categoría del error |                     |
|-------------------|---------------------|---------------------|
| Morfología        | Flexión             | Concordancia género |
|                   |                     | Concordancia número |
|                   | Derivación          | Prefijos            |
|                   |                     | Infijos             |
|                   |                     | sufijos             |
| Sintaxis          | Tipos de oraciones  | Coordinadas         |
|                   |                     | Concatenadas        |
|                   |                     | Yuxtapuestas        |
|                   |                     | Subordinadas        |

Fuente: traducido y adecuado de Granger (2003)

La taxonomía de análisis de errores es relevante para el trabajo porque como señala Ferreira y Elejalden “Es un enfoque de investigación basado en corpus electrónicos de textos de aprendientes con el objeto de identificar, clasificar, describir y explicar los errores”<sup>176</sup>. Por ende, se hizo necesario su uso en la identificación y clasificación de los errores encontrados en la muestra para ser descritos, analizados y contrastados posteriormente.

### 3.6.2. Uso de software

El software empleado en la presente investigación fue Nvivo, el cual permitió organizar toda la información de forma sistemática, por medio de herramientas de tabulación y clasificación. Este software tiene como función organizar, categorizar y sistematizar los corpus escritos recolectados por medio de los instrumentos mencionados anteriormente. Una vez que la muestra estuvo en el programa, se procedió a generar las categorías y subcategorías a estudiar. Según Hernández, Fernández y Baptista<sup>177</sup>, este instrumento permite localizar los textos por carácter, palabra, frase, tema o patrón de palabras y se organiza de manera jerárquica

<sup>176</sup> FERREIRA, Anita; ELEJALDE, Jessica. Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ele. *Forma y Función*, 2020, vol. 33, no 1, p. 115-146.

conforme al diseño del investigador. Lo cual es de gran importancia para lograr identificar las diferentes variables y empleos de la lengua dentro de un contexto determinado, en este caso el de la red virtual Facebook y la academia.

Los dos corpus lingüísticos fueron subidos al programa Nvivo como imágenes “jpg”. Una vez cargada toda la muestra al software, se crearon dos categorías de análisis: morfosintaxis y sociolingüística. Para la primera categoría se establecieron dos subcategorías de afijos y tipos de oraciones. Para la segunda categoría se fijaron las subcategorías de entornos lingüísticos y modelo “**SPEAKING**”.

### 3.7 METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO

El presente trabajo se desarrolló también bajo un enfoque sociolingüístico, en donde las variables sociales y diferentes características del contexto en el que se hizo el estudio tuvieron, al igual que en el apartado de morfosintaxis, mayor relevancia para poder determinar si hay influencia entre la escritura informal de red social Facebook y la escritura formal de textos académicos. Para esto se tuvo en cuenta la teoría de análisis sociolingüístico de Coseriu “Entornos lingüísticos” y el modelo “**SPEAKING**” de Hymes.

#### 3.7.1. Análisis de los entornos de Coseriu

Para poder realizar un análisis sociolingüístico es necesario remitirse a la teoría que plantea Eugenio Coseriu sobre los “Entornos Lingüísticos”, en donde se estudia la lengua como un fenómeno social que depende de varios factores que permean el contexto en el cual se desarrolla. Esta teoría se usó en la presente investigación como una herramienta hermenéutica que permite sistematizar las posibles circunstancias que rodean un proceso comunicativo. Coseriu plantea cuatro entornos. Estos son explicados en el marco teórico.

1. La situación
2. Universo del discurso
3. Contexto (verbal y extraverbal)
4. Región (Zona, ámbito y ambiente)

---

<sup>177</sup> HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill 2014. p. 452.



Ahora bien, a cada uno de los corpus recolectados se les hizo el estudio teniendo en cuenta los entornos que plantea Coseriu, para así poder clasificar sistemáticamente las circunstancias que rodean los textos recolectados en los corpus. Se analizaron los textos formales e informales, teniendo en cuenta cada una de las características propias de cada uno para después ser contrastados entre sí y buscar posibles influencias de un texto sobre otro, dependiendo de la situación comunicativa.

### 3.7.2. Análisis del modelo **SPEAKING**, de Hymes

Una de las teorías que se tuvieron en cuenta para el análisis de la presente investigación fue el modelo **“SPEAKING”** de Hymes, el cual permitió organizar aspectos lingüísticos y sociales de los corpus recolectados, que permitieron dar información más detallada de la competencia comunicativa de los estudiantes y así establecer si actuaban pertinentemente en cada tipo de escritura (formal e informal) o si había algún indicio que ayude a determinar si existe influencia de la escritura informal en los textos académicos. Este modelo se organizó de la siguiente forma:

Tabla 4. Modelo **SPEAKING**

| <b>MODELO SPEAKING</b>                     |
|--------------------------------------------|
| <i>S = SITUATION - ¿DÓNDE? ¿CUÁNDO?</i>    |
| <i>P= PARTICIPANTS - ¿QUIÉN? ¿A QUIÉN?</i> |
| <i>E = ENDS - ¿PARA QUÉ?</i>               |
| <i>A = ACTS - ¿QUÉ?</i>                    |
| <i>K = KEYS - ¿CÓMO?</i>                   |
| <i>I = INSTRUMENTS - ¿DE QUÉ MANERA?</i>   |
| <i>N = NORMS - ¿QUÉ CREENCIAS?</i>         |

G = GENRE - ¿QUÉ TIPO DE DISCURSOS?

Fuente: Elaboración propia.

La teoría de este modelo se encuentra en el marco teórico. Por otra parte, se hizo un análisis de los corpus para determinar si los estudiantes cumplían con las características de la competencia lingüística y tenían una escritura pertinente según el acto comunicativo. Cabe resaltar que cada fragmento de texto académico y de Facebook fue analizado de la misma forma para después ser contrastados entre sí con el fin de analizar las características de cada uno y buscar posibles influencias de un texto sobre otro, dependiendo de la situación comunicativa.

### 3.8. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo metodológico del presente estudio se aplicaron seis fases que permitieron diseñar, recolectar, sistematizar, analizar, discutir y concluir los resultados encontrados en la muestra.

#### 3.8.1. Fase 1: Diseño del instrumento de recolección de datos

En la primera fase, se diseñó el instrumento para la recolección del corpus lingüístico (**ver anexo**). El taller realizado fue igual para los dos grados (séptimo y noveno). El docente propuso dos puntos dentro del mismo; el primero tenía que ser desarrollado en el aula, donde los estudiantes describieron las sensaciones en torno a la música y su instrumento. El segundo punto del taller tenía un enlace de acceso a un grupo en Facebook creado por los investigadores en el que los participantes comentaron y dialogaron teniendo como base una imagen que estaba publicada en el muro.

#### 3.8.2. Fase 2: Recolección de datos

En esta fase, para obtener el corpus de escritura formal, los participantes escribieron un texto descriptivo sobre las sensaciones que despertaron su instrumento musical. En cuanto a la recolección del corpus de escritura informal, los participantes escribieron y comentaron en el grupo de Facebook, motivados por el debate que generó el tema de la música clásica y la música moderna.

3.8.3. Fase 3: Sistematización de datos

Para la tercera fase, se organizaron los datos obtenidos de los corpus formal e informal en el programa *Nvivo*, donde se caracterizaron y analizaron las muestras. Para una mayor comprensión se clasificó a cada uno de los participantes con la siguiente nomenclatura:

S: Séptimo grado

A: Corpus Escritura formal (Académico)

N: Noveno grado

F: Corpus escritura informal (Facebook)

Ejemplo: Participante 1NA = Participante # grado noveno # corpus académico. En la siguiente imagen se puede apreciar cómo se sistematizaron los datos de los participantes en el programa *Nvivo*.

Figura 1. Sistematización datos

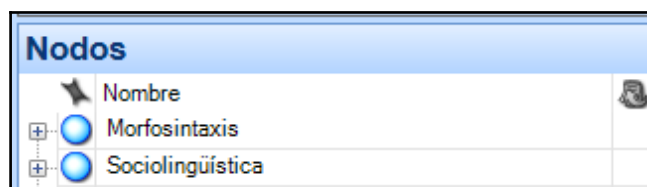
| Elementos internos | Elementos internos |
|--------------------|--------------------|
| Nombre             | Nombre             |
| Participante 1 N-F | Participante 2 N-A |
| Participante 2N-F  | Participante 3 N-A |
| Participante 3 N-F | Participante 1 N-A |
| Participante 4 N-F | Participante 4 N-A |
| Participante 5 N-F | Participante 5 N-A |

Fuente: elaboración propia

3.8.4. Fase 4: Análisis de datos

En la cuarta fase, una vez almacenada y sistematizada toda la muestra en el programa, se crearon las categorías de análisis “morfosintaxis” y “sociolingüística”, como se observa en la figura 2.

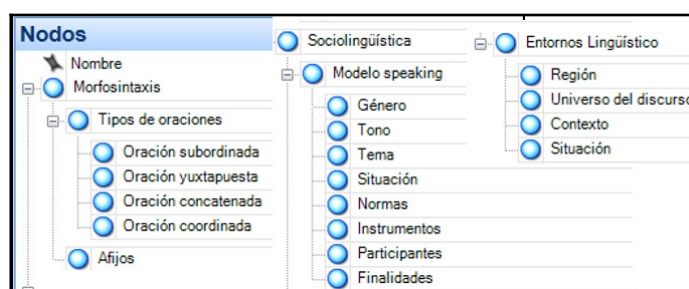
Figura 2. Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

En cada categoría hay subcategorías que permitieron que el trabajo fuese sencillo de organizar y analizar. Y de esta manera lograr establecer la influencia que tiene la lengua en los entornos informales sobre los académicos y así poder diseñar una estrategia didáctica que fortalezca la competencia comunicativa en los estudiantes.

Figura 3. Subcategorías de análisis



Fuente: elaboración propia

Para el estudio morfosintáctico de los corpus recolectados, se trabajó con el análisis de errores asistidos por ordenador de Granger<sup>178</sup>, el cual fue adecuado para la presente investigación porque permitió identificar y anotar los errores en el programa Nvivo. En cuanto al estudio sociolingüístico, se analizaron los dos corpus con base en el modelo “**SPEAKING**” y los entornos lingüísticos. Entonces, se realizaron los análisis de los textos informales y formales, donde se tomaron las muestras una a una y se fueron estudiando bajo las categorías y subcategorías planteadas.

<sup>178</sup> GRANGER, Sylviane. Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 2003, p. 465-480.

### 3.8.5. Fase 5: *Discusión de resultados*

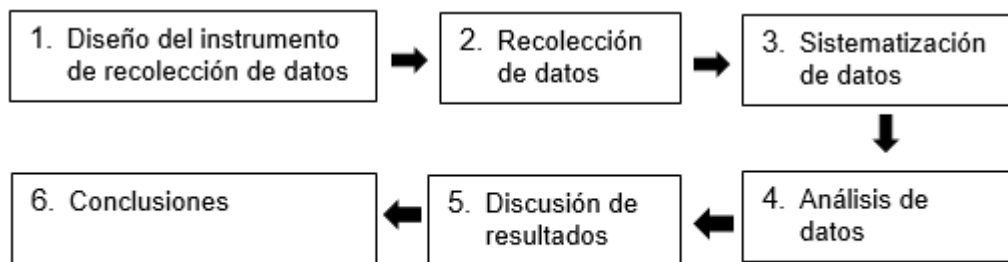
Para esta fase se tuvieron en cuenta los autores referenciados en el estado del arte con el fin de contrastar la teoría y los resultados que ellos obtuvieron con los hallazgos encontrados en la presente investigación. Las características que se discutieron de las investigaciones fueron la metodología, el tipo de análisis y hallazgos encontrados.

### 3.8.6. Fase 6: *Conclusiones*

Finalmente, se mostraron las conclusiones encontradas a partir del contraste de los corpus escritos formal e informal de diez (10) estudiantes de una institución educativa de Floridablanca.

A continuación, se presenta el diseño metodológico que se empleó en el desarrollo de la investigación con las fases especificadas en este apartado.

Figura 4. Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia

## 4. ANÁLISIS DE DATOS

Con base en los objetivos propuestos para la presente investigación, se recogieron dos corpus de escritura formal e informal de diez estudiantes de secundaria. Los corpus fueron clasificados en el software Nvivo según las categorías de *Morfosintaxis* y *Sociolingüística* para analizar el uso de la lengua escrita en dos ámbitos diferentes. En la categoría morfosintaxis, se realizó una descripción de cada fenómeno lingüístico, teniendo en cuenta la taxonomía de “análisis de errores”<sup>179</sup> sugerido por Granger. Al final de cada subcategoría se encuentran unas tablas que enumeran la cantidad de errores encontrados en cada corpus. Cabe resaltar que estas tablas están descritas cualitativamente en cada subcategoría. En cuanto al análisis sociolingüístico, se tuvo en cuenta la teoría de Coseriu “Entornos lingüísticos” y el modelo “**SPEAKING**” de Hymes.

### 4.1. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO DEL CORPUS INFORMAL DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO

La categoría de *Morfosintaxis* estaba constituida por dos subcategorías de análisis: *Afijos* y *Tipos de oraciones*, y tuvo como base de análisis la taxonomía de errores asistidos por computador de Granger<sup>180</sup>, que permitió señalar las referencias de errores en las subcategorías de análisis morfosintáctico.

#### 4.1.1. Afijos presentes en el corpus informal.

La subcategoría de afijos, en la cual se va a analizar la forma como los participantes estructuran las palabras con sentido y coherencia en soportes digitales, está conformada por: afijos flexivos y derivativos.

##### 4.1.1.2. Afijos flexivos.

Dentro del corpus de escritura informal, no se encontraron errores de concordancia gramatical en las locuciones realizadas en el Facebook.

---

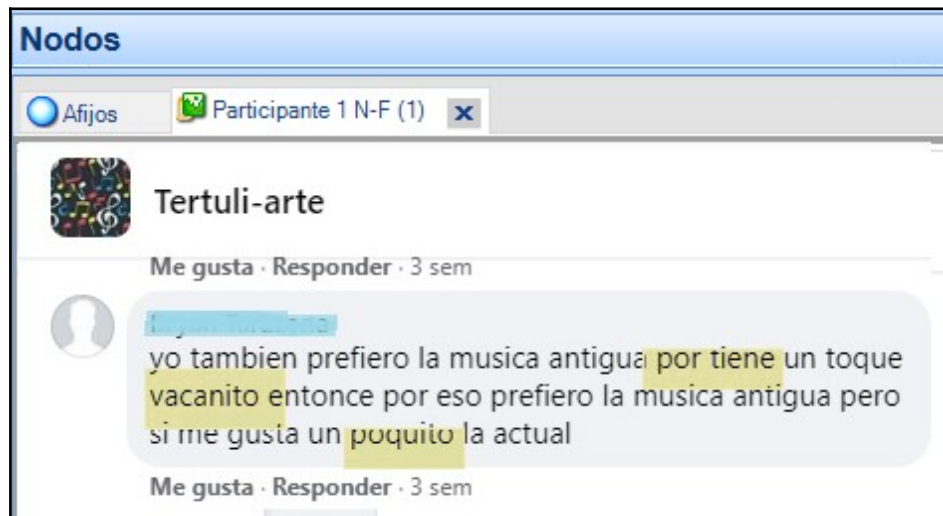
<sup>179</sup> El concepto de “Error” es utilizado en la presente investigación para mantener la coherencia con la teoría de Granger. Por lo tanto, no se cae en una contradicción con respecto de los usos normales y anormales de la teoría de Coseriu.

<sup>180</sup> GRANGER, Sylviane. Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 2003, p. 465-480.

#### 4.1.1.2. Afijos derivativos

En lo que concierne a la derivación, se evidencia el uso de morfemas apreciativos en el discurso del participante 1NF. Los afijos derivativos son empleados dos veces con el sufijo en forma de diminutivo “-it-” en las palabras: “*vacan-it-o*” y “*poqu-it-o*” el cual termina con un afijo flexivo de carácter masculino “-o”.

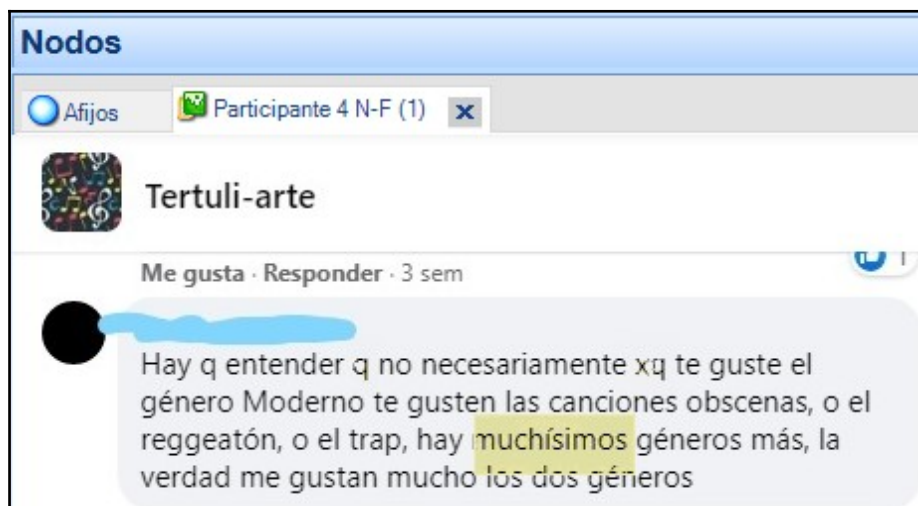
Figura 5. Ejemplos de errores sufijación



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Por otra parte, el participante 4NF hace uso de la derivación con el sufijo “-ísim-” en la palabra “*muchísimos*”. Los afijos flexivos presentes son de género masculino “-o-” y de número “-s”. Esta palabra es utilizada en el discurso como un adjetivo cuantificador.

Figura 6. Sufijación participante 4NF



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el participante 5NF utiliza el sufijo **-iz-** en la palabra “*pegadiza*” con un afijo flexivo de carácter femenino “**-a**”. Estos usos de afijos por parte de los participantes son de forma expresiva; es decir, su empleo conlleva una carga emotiva y dependen del carácter de quien usa la lengua.

Figura 7. Afijos participante 5NF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Figura 8. Prefijación





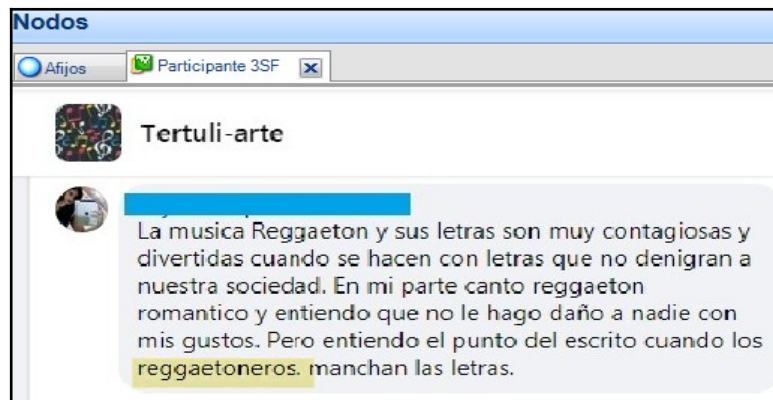
Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Como se aprecia en la figura 4, el participante 2SF no emplea muchos afijos que sean relevantes para la investigación en su escritura, solo reitera la palabra “rock”, pero este fenómeno se analizará en la categoría “otros fenómenos morfológicos”. También usa un término muy particular entre los jóvenes “re makia”.

En lo concerniente a morfología, el participante 2SF utiliza el prefijo “re” para denotar intensificación en la palabra. Sin embargo, este fenómeno es comprensible en consideración del contexto de producción donde el discurso fue creado.

En cuanto a “-makia” (este término, dentro del discurso juvenil en Santander, significa “agradable o de buen gusto”) se hará un análisis en un apartado más adelante para explicar el fenómeno de esta palabra y su significado.

Figura 9. Sufijación participante 3SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Por otra parte, el participante 3SF emplea afijos que son relevantes para la investigación. Compuso la palabra *Reggaetoneros* usando el lexema "Reggaeton-", luego el sufijo "-er-" que denota oficio o profesión en este sustantivo y finaliza con un afijo de carácter de género masculino "-o-" y con otro de número "-s".

Los participantes 2NF, 3NF y 4SF no presentaron fenómenos morfológicos valiosos para la investigación en el corpus informal. La escritura de los estudiantes del grado séptimo y noveno en soportes digitales evidencia que, más de la mitad, utiliza afijos derivativos en forma de diminutivos apreciativos y adjetivos cuantificadores. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de palabras y expresiones no afecta el sentido de lo que quieren decir porque el uso de la lengua es funcional, es decir, los participantes o la comunidad de habla seleccionada en la investigación comprenden lo que se está diciendo.

Por otra parte, no se encontraron palabras polimorémicas complejas en los discursos de los participantes. Tampoco se observaron variaciones en el uso de afijos flexivos de número y género, evidenciando el uso adecuado de la concordancia gramatical en el corpus informal.

Tabla 5. Referencia de errores morfosintácticos corpus informal de séptimo y noveno grado

| Nivel de grado    |                     |            |                     |
|-------------------|---------------------|------------|---------------------|
| Dominio del error | Categoría del error |            |                     |
| Morfología        | Afijos              | Flexión    | Concordancia género |
|                   |                     |            | Concordancia número |
|                   |                     | Derivación | Prefijos            |
|                   |                     |            | Infijos             |
|                   |                     |            | sufijos             |
|                   | Otros fenómenos     | 3          |                     |

Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)

#### 4.1.2. Otros fenómenos morfológicos presentes en el corpus informal

Durante el análisis del corpus informal, se hizo necesario describir y analizar otros fenómenos morfológicos que están presentes en las locuciones de los participantes de séptimo y noveno grado. Tal es el caso de la elisión de letras en las palabras, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, en el que el participante 1NF elide la letra “s” del adverbio “entonce-s”.

Figura 10. Elisión

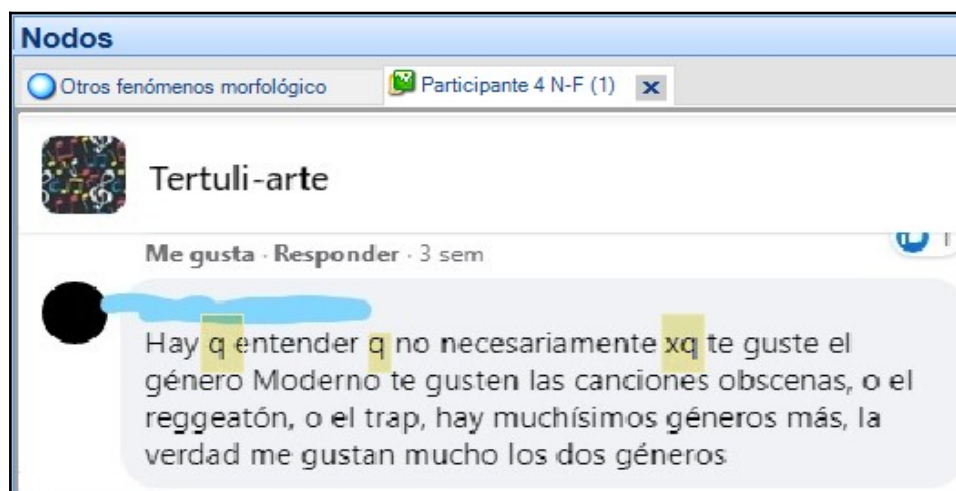


Fuente: tomado del análisis realizado en Nvivo

Además, el participante en la conjunción causal “porque” elide la segunda sílaba “que” lo cual afecta la conjunción que da paso a la oración subordinada.

Por otra parte, se observa un fenómeno morfológico recurrente hoy en día entre la escritura de los jóvenes: el uso de letras con valor silábico y el uso de la “x” como símbolo matemático que equivale a “por”. Este fenómeno se aprecia en el siguiente participante, quien abrevia las conjunciones “que” y “porque” reemplazándolas por “q” y “xq” respectivamente.

Figura 11. Abreviaciones

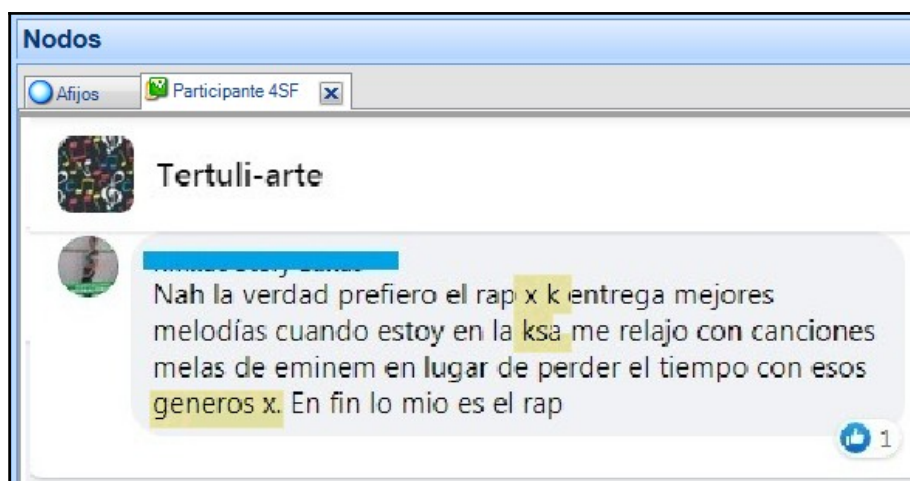


Fuente: tomado del análisis realizado en Nvivo

Ahora bien, el participante 4SF deja ver fenómenos lingüísticos en los que emplea variaciones morfológicas que hacen que las palabras tengan una nueva forma de

escritura, como es el caso del fragmento de texto “x k” que en el uso formal de la lengua equivale a la conjunción causal “porque”. Este tipo de escritura es recurrente en todo el texto. El participante reemplaza palabras por símbolos fonéticamente equivalentes, es decir, cambia palabras por letras que suenen igual al morfema o lexema que compone la palabra.

Figura 12. Abreviaciones léxicas



Fuente: tomado del análisis realizado en Nvivo

#### 4.1.3. Tipos de oraciones presentes en el corpus informal

Por otra parte, en cuanto a las oraciones presentes en los discursos de los estudiantes, se busca describir los tipos de oraciones simples y compuestas (coordinadas, concatenadas, yuxtapuestas y subordinadas) que usan los participantes del grado séptimo y noveno para construir sus escritos en soportes digitales.

##### 4.1.3.1. Oración simple.

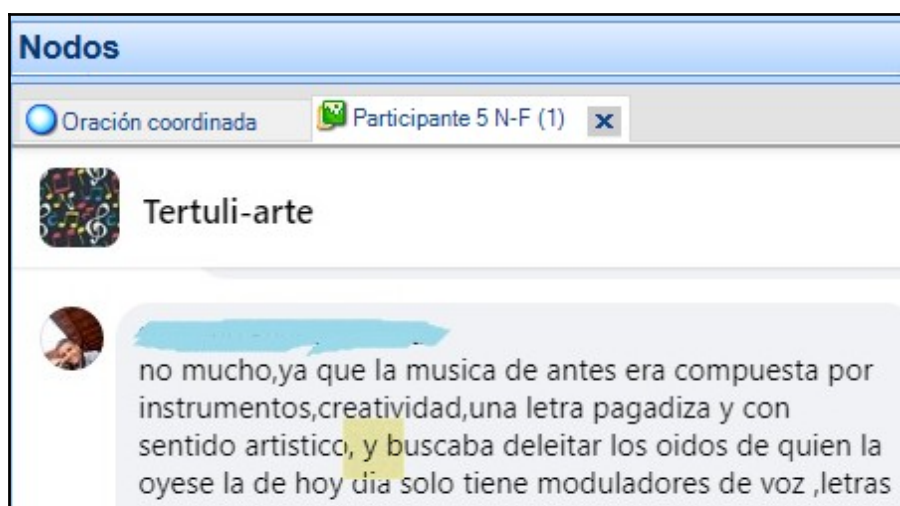
Las oraciones simples se caracterizan por tener solo un verbo, un sujeto y un predicado; también, porque son ideas completas. Un ejemplo de estas oraciones en

el corpus informal es: “*los jóvenes se parecen más a su tiempo que a sus padres*” y “*Nuestra juventud como toda tiene gustos diferentes a las generaciones precedentes*”. Se observa que el participante 1SF comienza el párrafo con una oración simple “*Las letras actuales son muy obscenas*”. También se evidencia una oración simple en la primera línea del participante 2SF “*la música de ahora **debe ser respetada***” una perífrasis verbal compuesta por “*auxiliar + participio pasado*” en donde “**debe ser**” es un auxiliar indicativo para la acción que precede “**respetada**”.

#### 4.1.3.2. Oración coordinada.

Las conjunciones coordinantes para analizar en el corpus informal de los estudiantes son “y, e, o”. Sin embargo, desde la teoría de Hernández, también se tienen en cuenta las conjunciones “pero” y “aunque” que aparecen en el transcurso del análisis.

Figura 13. Oración coordinada participante 5NF



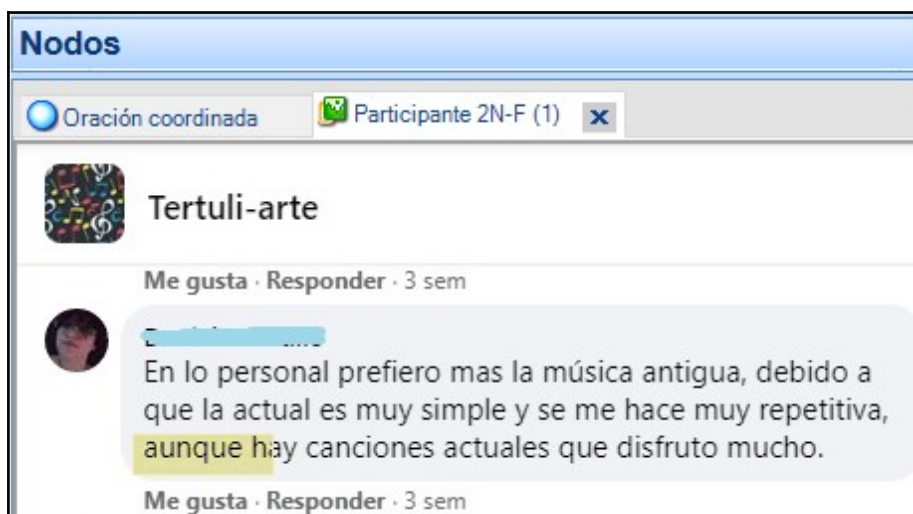
Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

De acuerdo con la figura 9, se evidencia el uso de una oración coordinada por parte del estudiante. En ella, la conjunción coordinada que une la oración es la “y”: “No

*mucho, ya que la música de antes era compuesta por instrumentos, creatividad, una letra pegadiza y con sentido artístico, y buscaba deleitar los oídos de quien la oyese”.*

El participante 2NF coordina la siguiente oración con la conjunción “**y**”: “*Es una forma de expresarse y a la vez pueden ayudar a las rimas de la canción*” donde cada una de las proposiciones que la configuran poseen dos verbos. Aquí es importante señalar que las dos proposiciones están separadas por la conjunción coordinada “**y**”. Además, con el valor adversativo de “aunque” se coordina la oración: “**Aunque** hay canciones actuales que disfruto mucho”.

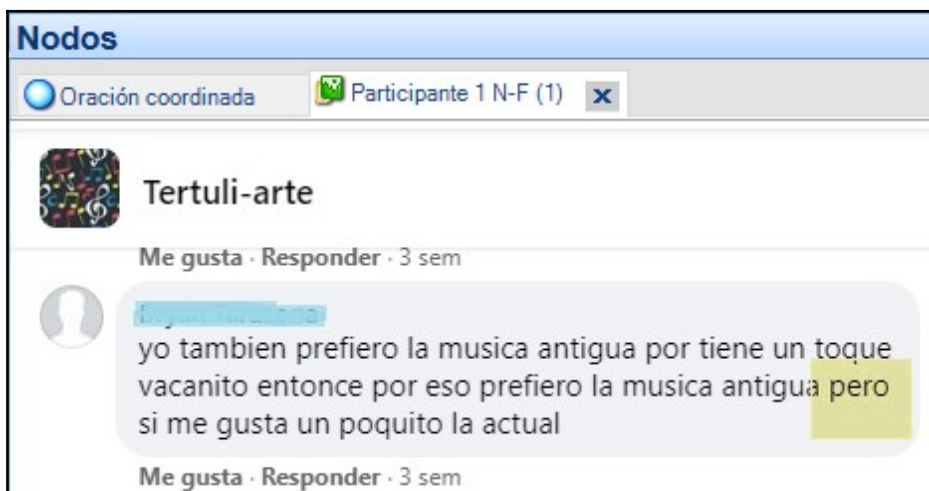
Figura 14. Oración coordinada participante 2NF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

También aparece una conjunción coordinada “**pero**” que es de carácter adversativo: “**pero** sí me gusta un poquito la actual”

Figura 15. Coordinación participante 1NF

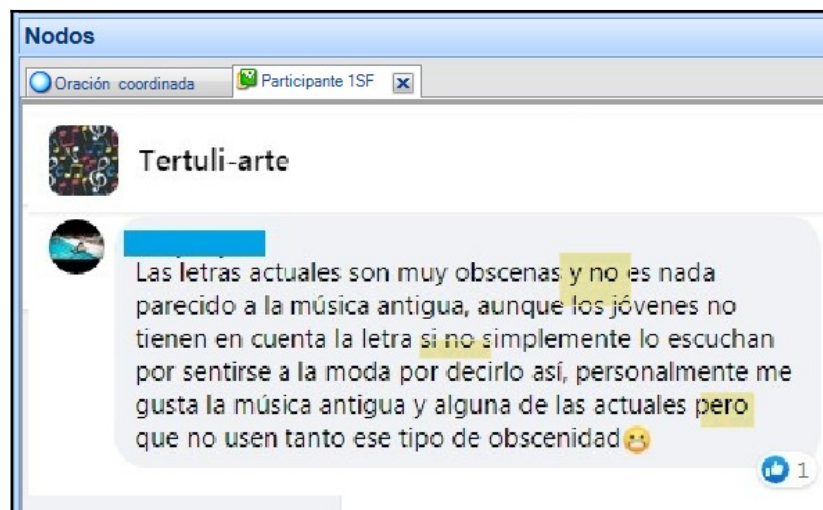


Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

el participante 1SF coordina con la conjunción “**y**” la siguiente proposición “**y** *no es nada parecido a la música antigua*”. Después, coordina con el nexa “**aunque**” la oración “**aunque** *los jóvenes no tienen en cuenta la letra*”. La última oración compuesta es coordinada con el nexa adversativo “**pero**” “*me gusta la música antigua y algunas de las actuales **pero** que no usen tanto este tipo de obscenidad*”; las dos oraciones simples que se encuentran en esta proposición compuesta tienen la misma proyección hacia un gusto musical. Esta característica hace parte del grupo de oraciones coordinadas.

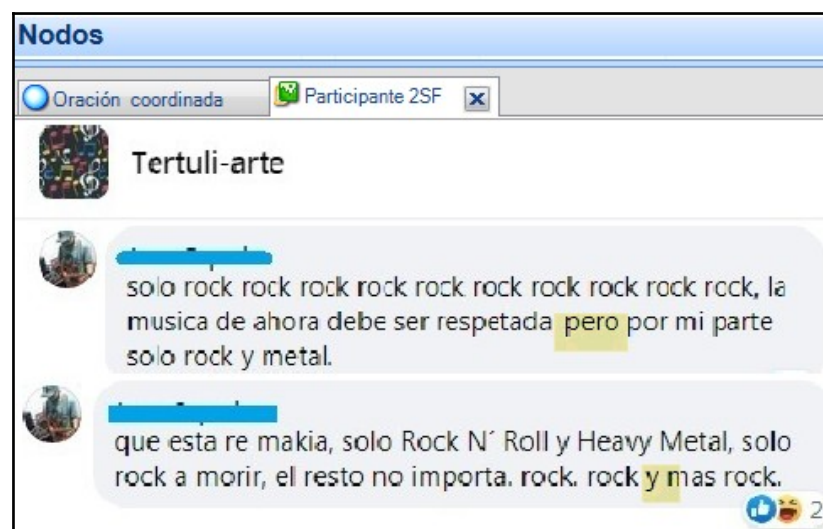
Figura 16. Oración coordinada participante 1SF





Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

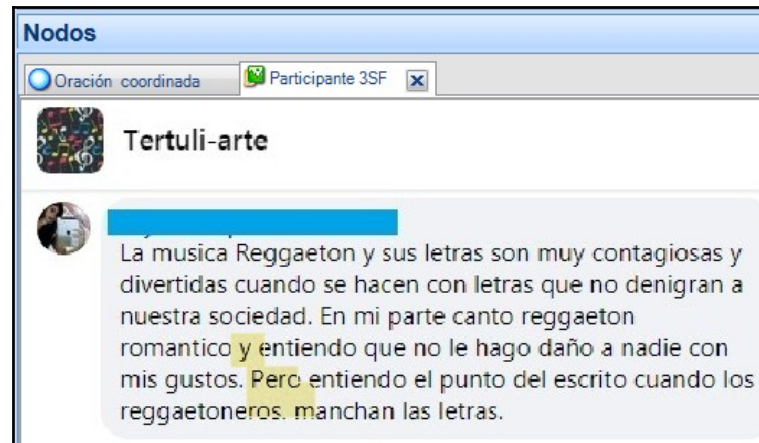
Figura 17. Oración coordinada participante 2SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

En la primera fracción, se encuentra la oración coordinada “*la música de ahora debe ser respetada, **pero** por mi parte solo rock y metal*”. Allí se observa que el verbo no se encuentra de forma explícita, sin embargo, por la forma en la que fue organizada la oración, da a entender que hay una preferencia. Es decir que implícitamente está diciendo que le encanta ese tipo de música. También, en la oración unida con el nexos adversativo “*pero*”.

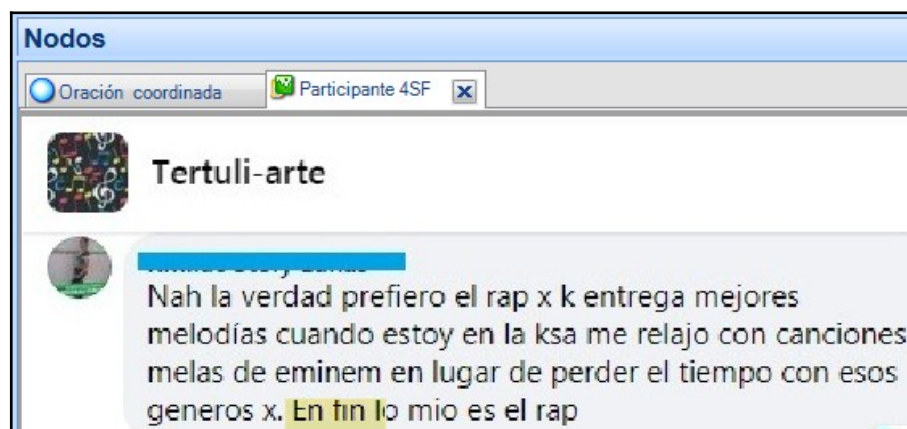
Figura 18. Oración coordinada participante 3SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

En el corpus informal del participante 3SF se encuentran dos oraciones coordinadas, una de ellas unida con la conjunción “**y**”: “*En mi parte canto reggaeton romantico **y** entiendo*”. La otra está después de una oración subordinada “que no le hago daño a nadie con mis gustos” que se une por la coordinación del nexos adversativo “**pero**”: “***Pero** entiendo el punto del escrito*”.

Figura 19. Oración coordinada participante 4SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

En el fragmento anterior se encuentra una oración coordinada por un nexo de contrariedad “en lugar de”: “*me relajo con canciones melas de eminem en lugar de perder el tiempo con esos generos x*”.

#### 4.1.3.3. Oración yuxtapuesta.

En la figura 9 se observa el uso de una oración Yuxtapuesta según la función porque el participante no utiliza ningún signo de puntuación explícito para unir las dos proposiciones: “*En lo personal prefiero la música actual (,) tiene mejores beats y letras*”.

Figura 20. Oración yuxtapuesta participante 3NF

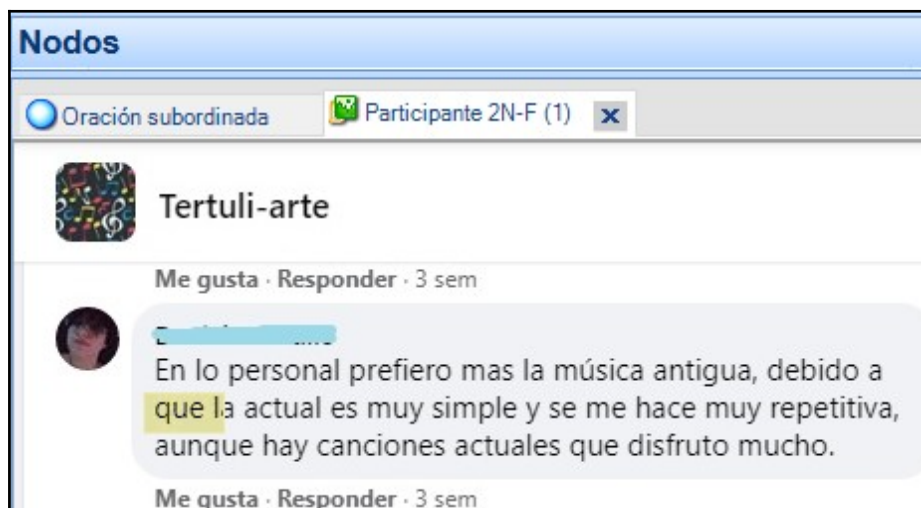


Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

#### 4.1.3.4. Oración subordinada.

En la oración principal: “*En lo personal prefiero mas la música antigua*” seguida de un nexo causal “debido a” introduce la oración subordinada “**que** *la actual es muy simple y se me hace muy repetitiva*”. También se observa el uso de la subordinación a partir del pronombre relativo “que” en: “**que** disfruto mucho”

Figura 21. Oración subordinada participante 2NF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Se observa cómo el participante 1NF emplea este tipo de oración en los fragmentos de escritura informal. En el primer caso, la subordinación de la oración principal “Yo tambien prefiero la música antigua” se da con el nexco causal “*porque* tiene un toque vacanito”.

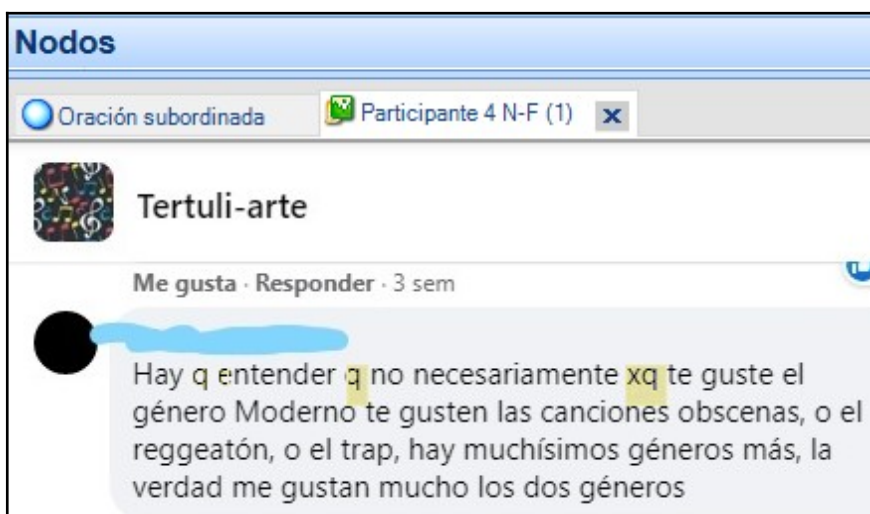
Figura 22. Oración subordinada participante 1NF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

En la figura 11, el participante hace uso, por un lado, de una oración subordinada de objeto directo en: “**que** no le gusta la música clásica a él”. Por otro lado, emplea una subordinada de objeto indirecto en “**que** le dijo a nadie le importa”; la conjunción “que” antecede la subordinación.

Figura 23. Ejemplo de subordinación de objeto directo



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Se evidencia el uso de conjunciones subordinantes “**que**” y “**porque**” para introducir nuevas oraciones subordinadas en el discurso del participante 4NF. Como es el caso en “Hay **q** entender **q** (**que**) no necesariamente **xq** (**porque**) te guste el género moderno te gusten las canciones obscenas”, donde el nexa “que” introduce la oración subordinada de complemento directo y el “porque” cumple su función de subordinada de causalidad.

Por otra parte, el participante 3NF después del adverbio “simplemente” introduce una oración subordinada: “**porque** ellos siguen otros patrones y **porque** como bien reza un dicho” con el nexa causal “**porque**”. Seguido de la conjunción coordinada “**y**” y de las conjunciones “**porque**” y “**como**”, donde la primera está relacionada con la cita textual mientras que la segunda es una subordinación que va relacionada con el verbo “reza”, las cuales están unidas para introducir la oración simple. En el segundo fragmento, se observa cómo hace uso de la oración

coordinada con la conjunción “e”, mientras que, por otro lado, la conjunción causal “**porque**” da inicio a la oración subordinada.

Figura 24. Oración subordinada participante 3NF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

El participante 5NF emplea una oración compuesta: “*Pienso refleja a la sociedad actual y su poco respeto por la musica antigua*” la cual consta de dos verbos y es una oración subordinada de complemento de objeto directo con conjunción “que” elidida. Lo adecuado es escribir “Pienso **que** refleja ...”

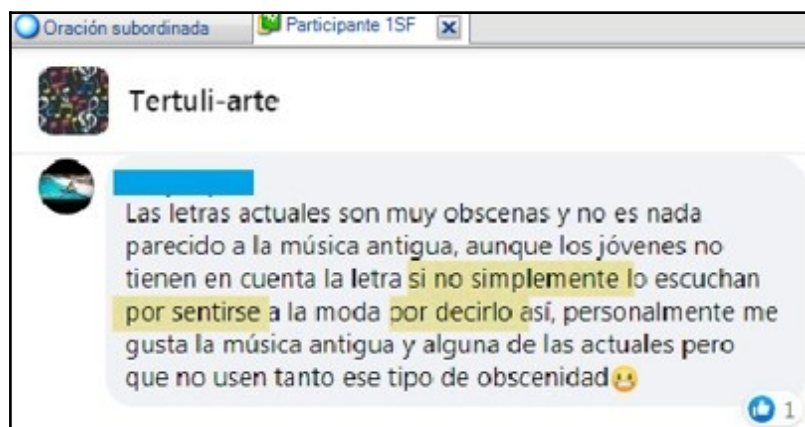
Figura 25. Oración subordinada participante 5NF





Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

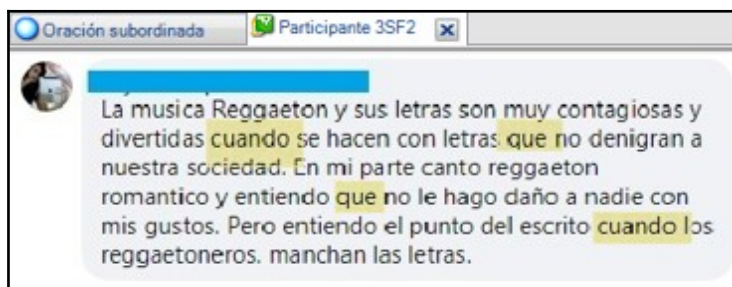
Figura 26. Oración subordinada participante 1SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

Además, se observa que el participante 1SF emplea tres de ellas en su texto informal. La primera es “*lo escuchan **por** sentirse a la moda*” donde coordina con una preposición “**por**” que en este caso es de una oración adverbial de causa. Luego vuelve y subordina con la misma preposición “**por decirlo así**” que, a diferencia de su uso en la oración anterior, aquí no es de causa sino de finalidad.

Figura 27. Oración subordinada participante 3SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

En este fragmento, el participante emplea una oración subordinada circunstancial de tiempo al emplear “**cuando**” en la proposición “*La música Reggaeton y sus letras son muy contagiosas y divertidas cuando se hacen con letras*”. Luego, subordina con el relativo “**que**” en la proposición: “que no denigran a nuestra sociedad. Después, le sigue una oración subordinada de complemento de objeto directo a la “*entiendo que no le hago daño a nadie con mis gustos*”, aquí nuevamente usa la conjunción “**que**”. Finaliza con la conjunción subordinante “cuando” dentro de la oración “*entiendo el punto del escrito cuando los reggaetoneros manchan las letras*”.

Figura 28. Oración subordinada participante 4SF



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

En este participante se puede observar que empieza con una oración subordinada que es unida por la conjunción causal “**porque**”, “*Nah la verdad prefiero el rap x k entrega mejores melodías*”. Cabe resaltar que el estudiante tiene una escritura particular, con el uso de las palabras “**x k**”. Después, subordina la oración próxima,



haciendo uso de la conjunción “**cuando**”: “**cuando** estoy en la ksa me relajo con canciones de eminem”.

Figura 29. Oración subordinada participante 5SF

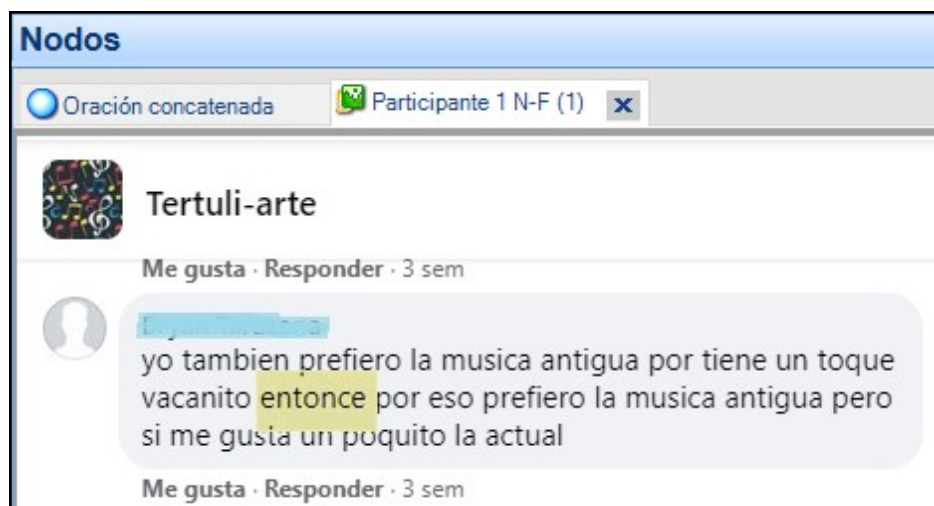


Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

El quinto y último participante analizado solo empleó una oración subordinada, la cual unió con una conjunción causal “**porque**” de la cual se deriva la oración “**porque son gustos de cada quien**”.

#### 4.1.3.5. Oración concatenada.

Figura 30. Uso de conectores para unir oraciones



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

El participante 1NF usa una oración concatenada a partir de dos nexos consecutivos que aparecen en la locución de manera seguida “**entonces**” y “**por eso**”. Estos nexos sirven para conectar y relacionar las dos oraciones. Otro ejemplo

de ello se evidencia cuando el participante 3 NA manifiesta que: “*Los gustos son diversos e influir en ellos es una tarea compleja, **por eso**, respeto mucho las preferencias musicales de cada quien*”.

Figura 31. Concatenación



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo.

#### 4.1.4. Síntesis

A partir de los anteriores resultados obtenidos del análisis sobre los tipos de oraciones que utilizan los participantes, se pudo evidenciar que todos utilizan oraciones compuestas, que sin importar la ortografía y algunas variaciones lingüísticas pueden dar a entender su proceso comunicativo. La mayoría de los participantes no aplican adecuadamente los signos de puntuación, ocasionando, en algunos casos, la distorsión del mensaje final.

En el análisis de los tipos de oraciones hechas por los participantes en soportes digitales se evidencia que en la escritura informal emplean oraciones compuestas y una que otra simple. Por ejemplo, se evidencia cómo el participante 3NF aplica una oración yuxtapuesta con una conjunción coordinada, mientras que el participante 5NF solo de la segunda. También, es relevante ver que más de la mitad de los participantes hacen uso de la oración subordinada, en dos ocasiones el participante 3NF introduce la subordinación a partir del nexos de causalidad “**porque**”. Se observa dos veces el uso de la conjunción “**que**” para introducir oraciones

subordinadas de complemento objeto directo por parte de los participantes 4NF y 5NF.

Por otra parte, con la oración coordinada se evidenció el uso de la conjunción “**y**” en dos ocasiones por parte del participante 2NF y una vez por el participante 5NF. La conjunción “**e**” fue utilizada por el participante 3NF. En cuanto a la conjunción coordinada “**pero**” fue empleada por el participante 1NF. La concatenación fue hecha por el participante 3NF con el nexos “por eso”; también el participante 1NF aplica los nexos consecutivos “entonces” y “por eso” para introducir la oración, mientras que la yuxtapuesta fue realizada dos veces, una vez por el participante 2NF y otra por el participante 3NF. Entonces, se puede concluir que todos los participantes usaron en sus discursos diferentes tipos de oraciones compuestas, siendo la subordinada y la coordinada las que más predominaron para exponer sus ideas y participar en el foro de forma pertinente.

Ahora bien, en cuanto a la cantidad de oraciones y tipos que aplican los participantes del grado séptimo, cuatro de ellos hacen la oración coordinada para organizar su discurso, a excepción del participante 5SF, quien solo utiliza la concatenación en las primeras tres ideas y cerró con una oración subordinada. En cuanto a oraciones subordinadas, cuatro de los participantes redactaron con este tipo de preposición, excepto el 2SF, que solamente escribe proposiciones concatenadas y las finaliza con una coordinación.

En síntesis, hay una tendencia en el uso de oraciones coordinadas y subordinadas. El empleo de conectores lógicos que garanticen una cohesión textual adecuada, así como los signos de puntuación para unir ideas es mínimo. Sin embargo, cabe resaltar que, aunque se podía entender la finalidad del mensaje, dentro de la organización sintáctica de las oraciones, algunos empleaban una escritura particular como “x k” y “ksa” y otros no usaban bien los signos de puntuación. Estas últimas variaciones son propias del registro informal, ya que, por la inmediatez, y como el espacio en el que se encuentran los participantes es abierto, no hay ningún tipo de restricción a la hora de escribir. Además, el uso de letras con valor consonántico “q”

por el “que”, son formas de escritura que al ser compartidas dentro de una misma norma sociolingüística, resulta ser funcional su uso.

En las tablas “Referencia de Tipos de oraciones en el corpus informal de noveno grado” y “Referencia de Tipos de oraciones en el corpus informal de séptimo grado” se muestra el número de referencia de los diferentes tipos de oraciones realizadas en el Facebook. Cabe resaltar que se hacen dos tablas para el contraste de errores entre los participantes del grado séptimo y los de noveno y así dar un juicio de valor a las variables: “grado de escolaridad” y “edad” en las conclusiones.

Tabla 6. Referencia de Tipos de oraciones en el corpus informal de noveno grado

| Dominio del error | Categoría del error |              |    |
|-------------------|---------------------|--------------|----|
| Sintaxis          | Tipos de oraciones  | Coordinadas  | 7  |
|                   |                     | Concatenadas | 2  |
|                   |                     | Yuxtapuestas | 2  |
|                   |                     | Subordinadas | 10 |

Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)

Tabla 7. Referencia de Tipos de oraciones en el corpus informal de noveno grado

| Dominio del error | Categoría del error |              |   |
|-------------------|---------------------|--------------|---|
| Sintaxis          | Tipos de oraciones  | Coordinadas  | 9 |
|                   |                     | Concatenadas | 0 |
|                   |                     | Yuxtapuestas | 2 |
|                   |                     |              |   |

|  |  |              |    |
|--|--|--------------|----|
|  |  | Subordinadas | 10 |
|--|--|--------------|----|

Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)

#### 4.2. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO DEL CORPUS FORMAL DE SÉPTIMO Y NOVENO GRADO

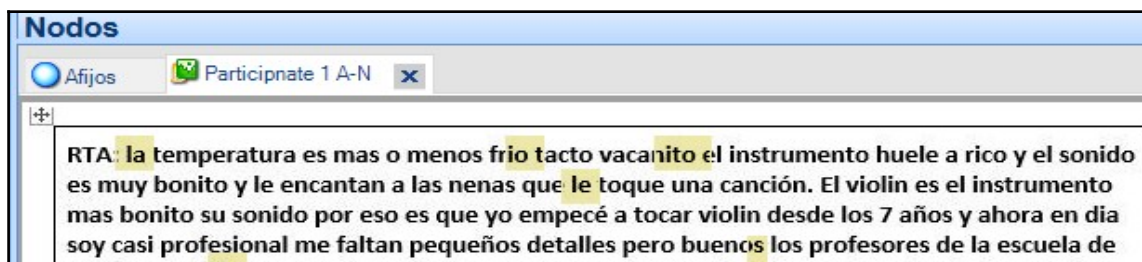
##### 4.2.1. Afijos presentes en el corpus formal por los participantes.

Esta categoría pretende demostrar la forma como los participantes estructuran las palabras con sentido en las locuciones escritas en la academia.

##### 4.2.1.1. Afijos flexivos

En el participante 1NA se observa cómo a partir del artículo femenino **“la”** introduce un afijo flexivo de carácter masculino **“-o”** en la palabra **“frío”** lo cual ocasiona discordancia de género en la proposición: *“La temperatura es mas o menos frío”*. A esto se suma la ausencia del afijo flexivo de número en el pronombre personal **“le”** para lograr una concordancia adecuada, ya que está hablando en plural. Lo contrario sucede con la palabra **“buenos”** donde el participante agrega un afijo flexivo de número **“-s”**.

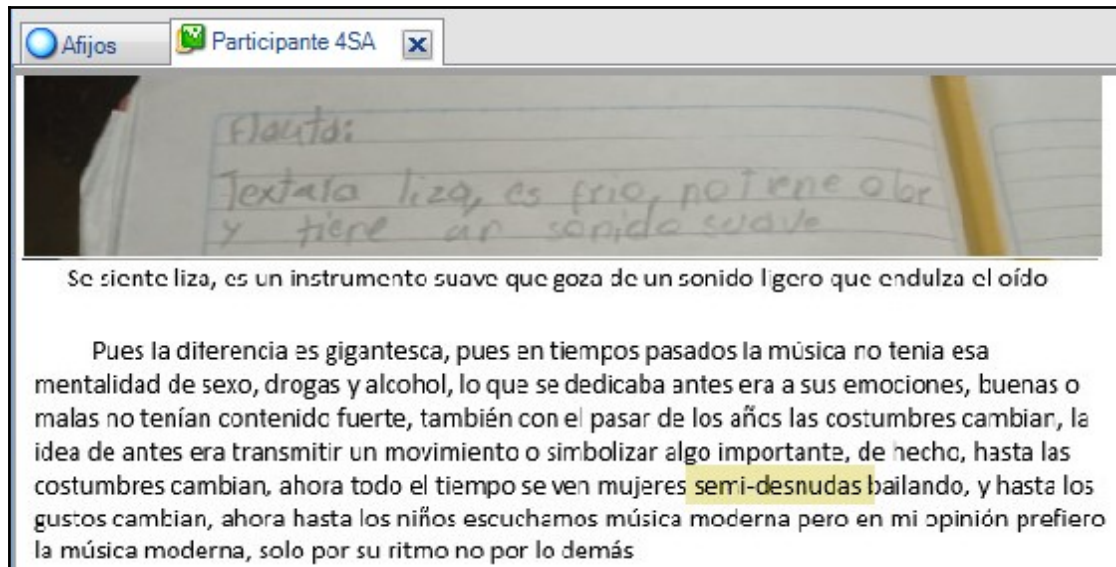
Figura 32. Errores de concordancia gramatical



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En cuanto a los afijos flexivos encontrados en la escritura formal de los estudiantes de séptimo se observa que el participante 4SA usa en el lexema **“desnudas”** un afijo flexivo femenino **“-a”** y otro de número **“-s”**. El resto del corpus no contiene fenómenos morfológicos de peso para ser estudiados en la presente investigación.

Figura 33. Errores de afijos flexivos, participante 4SA



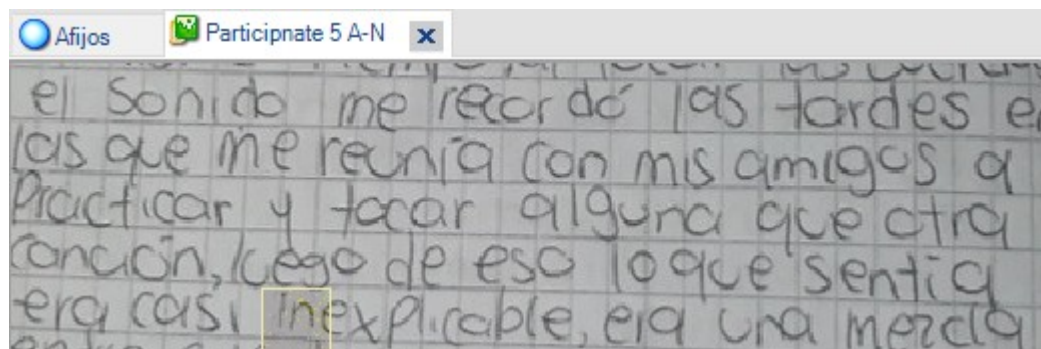
Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

#### 4.2.1.2. Afijos derivativos

Al igual que en el corpus no académico, el participante 1NF emplea el sufijo en forma de diminutivo “-it-” en la palabra: “**vacan-it-o**” que finaliza con un afijo flexivo de carácter masculino “-o”.

Por otro lado, el participante 5 N-A utiliza una palabra polimorfémica: “**inexplicable**” cuya estructura consta de un morfema derivativo prefijo “in-” continuado del lexema “-explic-”, seguido de la vocal temática “-a” y termina con un morfema derivativo sufijo “-ble” que denota “cualidad de”. Respecto a este tipo de prefijo “in”, es normal que se adjunte a bases de la clase adjetiva.

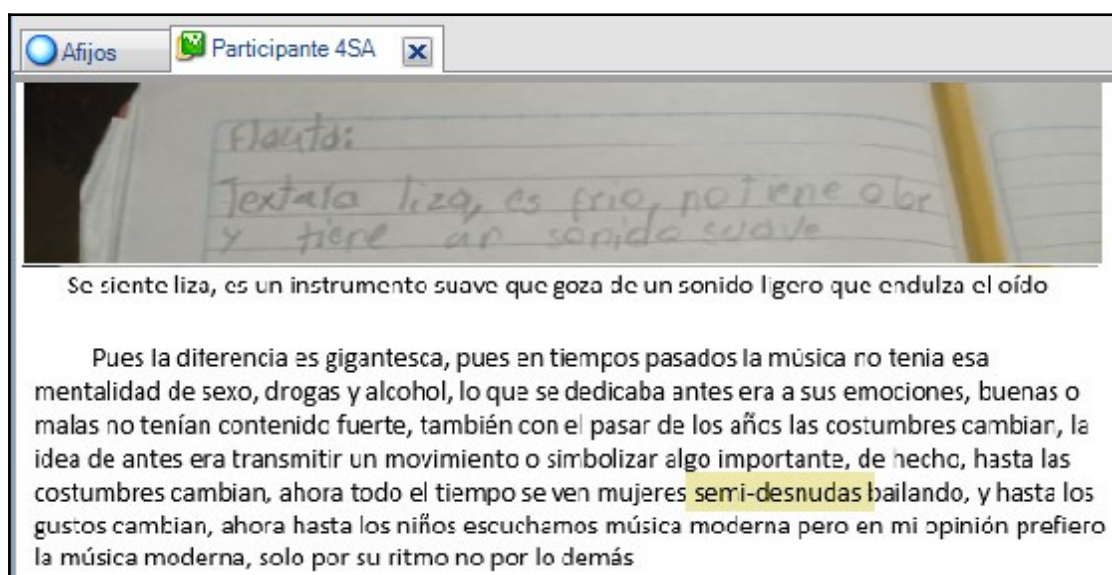
Figura 34. Afijos participante 5NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Por otra parte, en la escritura del participante 4SA (figura 24) se observa en la palabra “**semi-desnudas**” el uso del prefijo “**semi**” que denota parcialidad.

Figura 35. Afijos participante 4SA



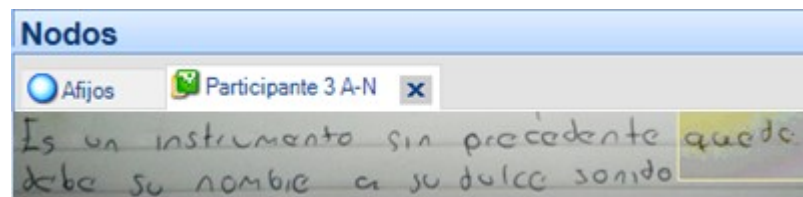
Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

#### 4.2.2. Otros fenómenos morfológicos presentes en el corpus formal

Por otro lado, se observa, en el siguiente trabajo, cómo el estudiante unifica el pronombre relativo “**que**” con la preposición “**de**” para formar la palabra “**quede**”:  
*“Es un instrumento sin precedente **quede** debe su nombre a su dulce sonido”.*

Figura 36. Adición

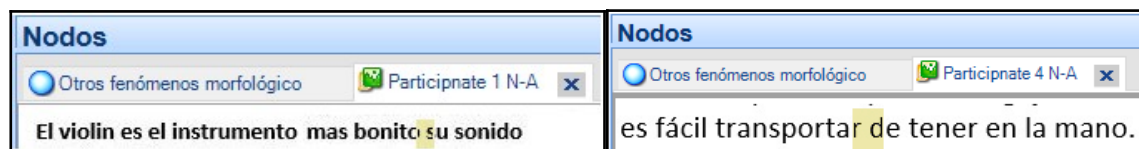




Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Por otro lado, en los siguientes casos se presentó el fenómeno morfosintáctico de elisión palabras, “*Es fácil de transportar (y) de tener en la mano*” y “*Es el instrumento mas bonito (por) su sonido*”.

Figura 37. Elisión



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En conclusión, la escritura formal empleada por los participantes del grado noveno (9°) evidencia que, menos de la mitad, emplean afijos flexivos y derivativos, en algunos casos, de manera inadecuada. Esto representa la poca pertinencia a la hora de adecuar las producciones escritas dentro de la academia.

En el caso de la flexión, el participante 1N-A utiliza de forma inadecuada tanto la flexión en número como en género, con las palabras “fri-o”, “le(-s)” y “bueno-s”. En los siguientes ejemplos se observa el fenómeno relacionado con la concordancia gramatical entre palabras y oraciones “*La temperatura es más o menos frío*” y “*Le encantan a las nenas que le(s) toque una canción*”. En el caso de la derivación, se evidencia cómo el participante 1N-A usa la derivación con el sufijo en diminutivo “-it-” en “vacanito”; esta misma derivación fue realizada por el participante tanto en el corpus en informal como en el formal.

Ahora bien, en cuanto a los estudiantes de grado séptimo, se encontró que los participantes 2SA, 3SA Y 4SA no presentaron fenómenos morfológicos relevantes para la investigación en los fragmentos de escritura académica.



Al final, se pudo evidenciar que menos de la mitad de los participantes emplearon afijos que aportaran significativamente al presente trabajo. También, se observó a grandes rasgos que los estudiantes tienen una escritura más formal a nivel morfológico, en donde algunos participantes tienen una redacción más elaborada y otros que se acercan a un buen ejercicio de escritura, pero que utilizan expresiones coloquiales que no son propias de un texto académico.

A continuación, se presentan las tablas de referencias de errores morfológicos del grado noveno y séptimo.

Tabla 8. Referencia de errores morfosintácticos corpus informal noveno grado

| Dominio del error | Categoría del error |                     |   |
|-------------------|---------------------|---------------------|---|
| Morfología        | Flexión             | Concordancia género | 1 |
|                   |                     | Concordancia número | 1 |
|                   | Derivación          | Prefijos            | 1 |
|                   |                     | Infijos             |   |
|                   |                     | sufijos             | 1 |
|                   | Otros fenómenos     | Elisión de letras   | 2 |
|                   |                     | Adición de letras   | 1 |

Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)

Tabla 9. Referencia de errores morfosintácticos, corpus formal, séptimo grado

| Dominio del error | Categoría del error |              |        |
|-------------------|---------------------|--------------|--------|
|                   |                     | Concordancia | género |

|            |                 |                   |        |
|------------|-----------------|-------------------|--------|
| Morfología | Flexión         | 1                 |        |
|            |                 | Concordancia<br>1 | número |
|            | Derivación      | Prefijos<br>1     |        |
|            |                 | Infijos           |        |
|            |                 | sufijos<br>1      |        |
|            | Otros fenómenos | 1 diminutivos     |        |

Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)

#### 4.2.3 Tipos de oraciones presentes en el corpus formal.

##### 4.2.3.1. Oración simple

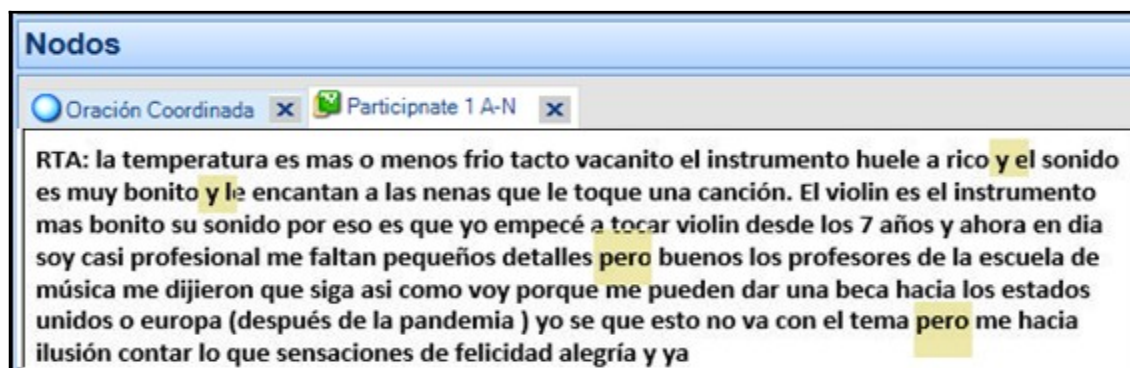
En las locuciones que están presentes en el corpus formal de escritura de los participantes, se registraron el uso de estas oraciones en los siguientes ejemplos: *“la temperatura es mas o menos frio”* o en: *“parecer el canto de un pájaro”*

##### 4.2.3.2. Oración coordinada

Se observa la coordinación en las oraciones del participante 1NA con dos conjunciones diferentes. La primera con la conjunción “**y**” en las siguientes expresiones: *“el instrumento huele a rico **y** el sonido es muy bonito **y** le encantan a las nenas que le toque una canción”*. La segunda es realizada con la conjunción de carácter adversativa “**pero**” en las siguientes oraciones: *“Soy casi profesional me faltan pequeños detalles pero buenos los profesores dela escuela de música me dijeron que siga así como voy”* y en *“me pueden dar una beca hacia los estados*

*unidos o europa (después de la pandemia) yo se que esto no va con el tema pero me hacia ilusión contar lo que sensaciones de felicidad alegría y ya”.*

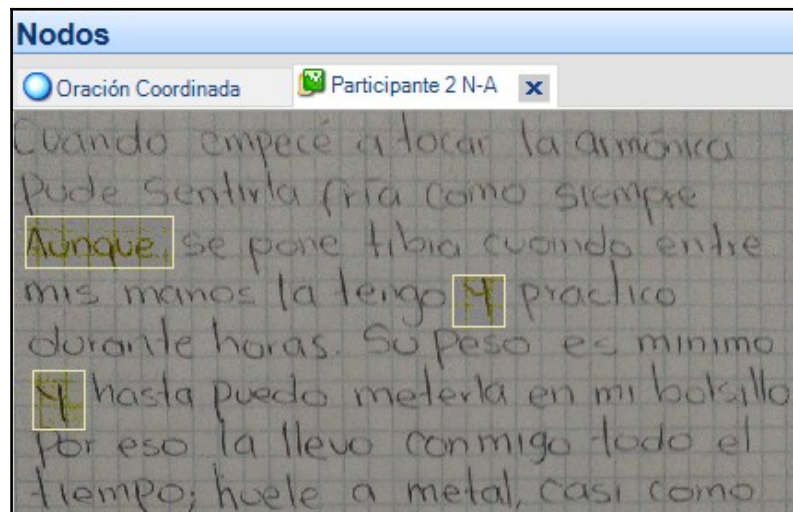
Figura 38. Oración coordinada participante 1NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

El participante 2 N-A emplea la conjunción coordinada “y” en tres ocasiones para construir los enunciados. Por ejemplo, se observa en las siguientes oraciones la coordinación: “*se pone tibia cuando entre mis manos la tengo y practico durante horas*”, “*Su peso es mínimo y hasta puedo meterla en mi bolsillo por eso la llevo conmigo todo el tiempo*” y en: “*Yo siempre la quise hasta que un día mi abuelo me la dejó en mi mesa de noche y desde ese día cada vez que la toco lo recuerdo a él*”. Además, hace uso de la coordinación adversativa “aunque” “**Aunque** se pone tibia”

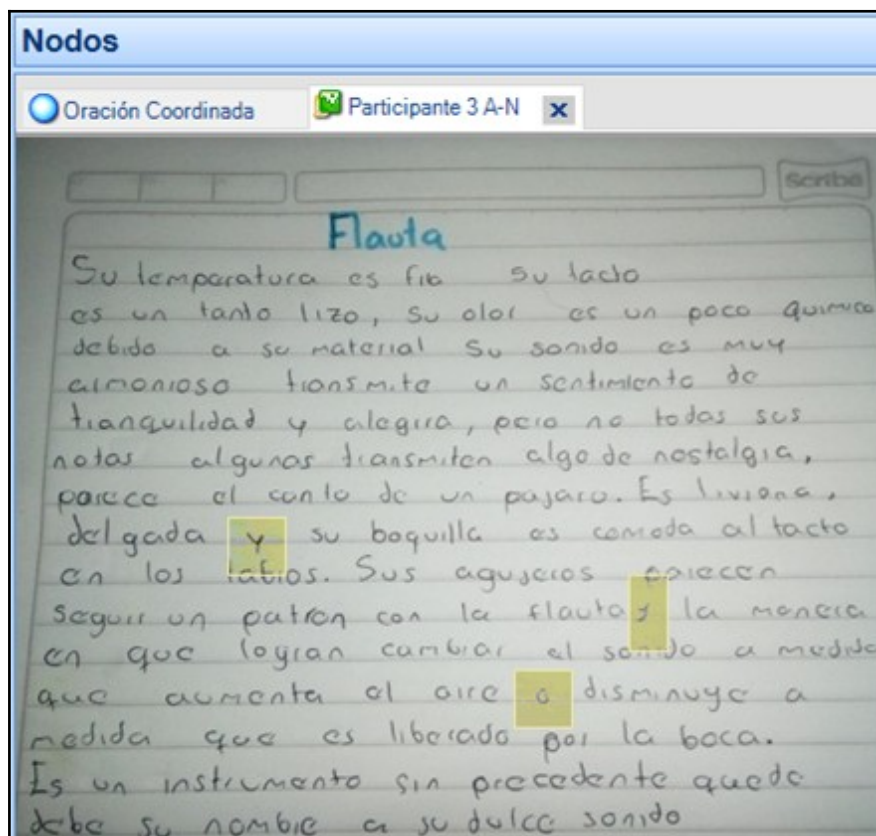
Figura 39. Oración coordinada participante 2NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

De acuerdo con la gráfica siguiente, se evidencia el uso de oraciones coordinadas por parte del participante 3 A-N. En ellas, la conjunción coordinada que une las oraciones dos veces es la “y” en: “Es liviana, delgada y su boquilla es cómoda al tacto en los labios” y en “Sus agujeros parecen seguir un patron con la flauta y la manera en que logran cambiar el sonido a medida que aumenta el aire o disminuye a medida que es liberado por la boca”. En la última oración la conjunción coordinada que la antecede es la “o”.

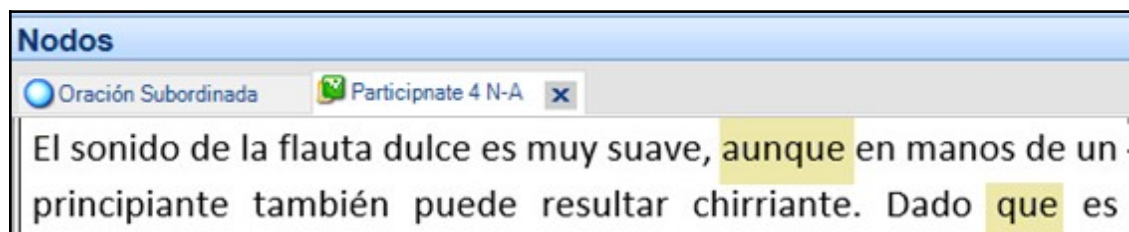
Figura 40. Oración coordinada participante 3NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Otra oración coordinada se evidencia como el conector **“aunque”** que funciona como una coordinación adversativa en **“Aunque en las manos de un principiante también puede resultar chirriante”**.

Figura 41. Oración coordinada participante 4NF

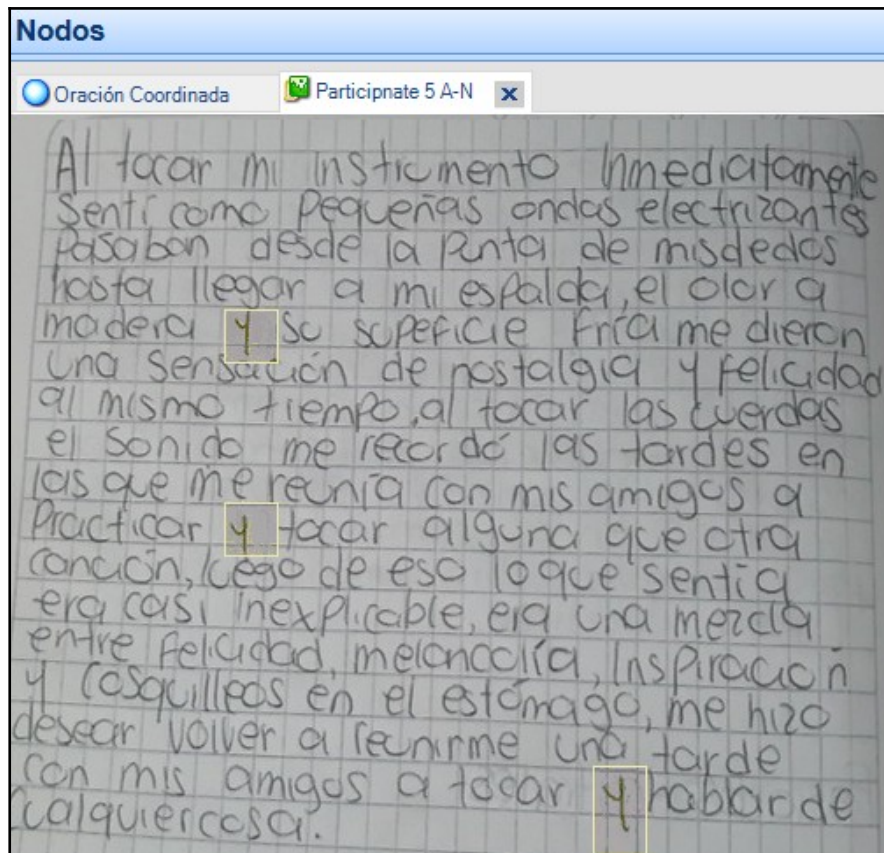


Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En cuanto al participante 5 N-A se observa el uso de tres oraciones con la conjunción coordinada **“y”** como se evidencia en: **“El olor a madera y su superficie fría me dieron una sensación de nostalgia y felicidad”**; **“El sonido me recordó las**

*tardés en las que me reunía con mis amigos a practicar y tocar alguna que otra canción” y en: “Me hizo desear volver a reunirme una tarde con mis amigos a tocar y hablar de cualquier cosa”.*

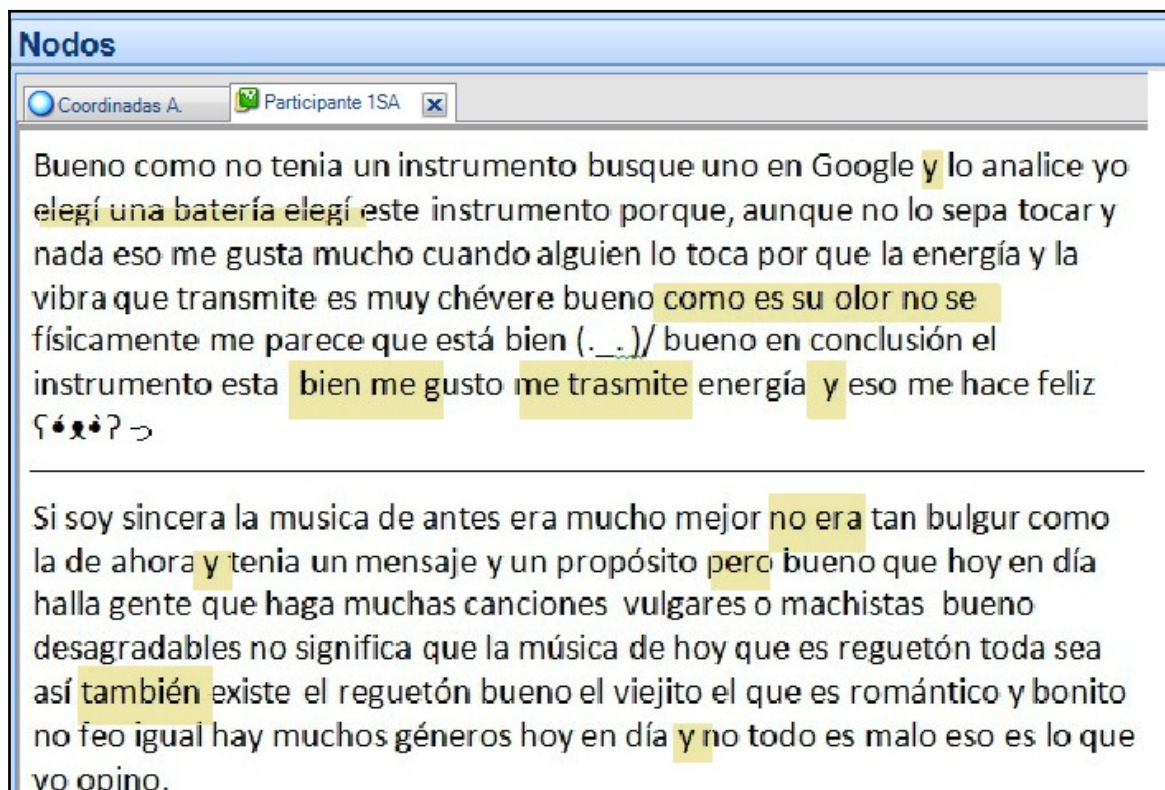
Figura 42. Oración coordinada participante 5NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes.

Figura 43. Oración coordinada participante 1SA

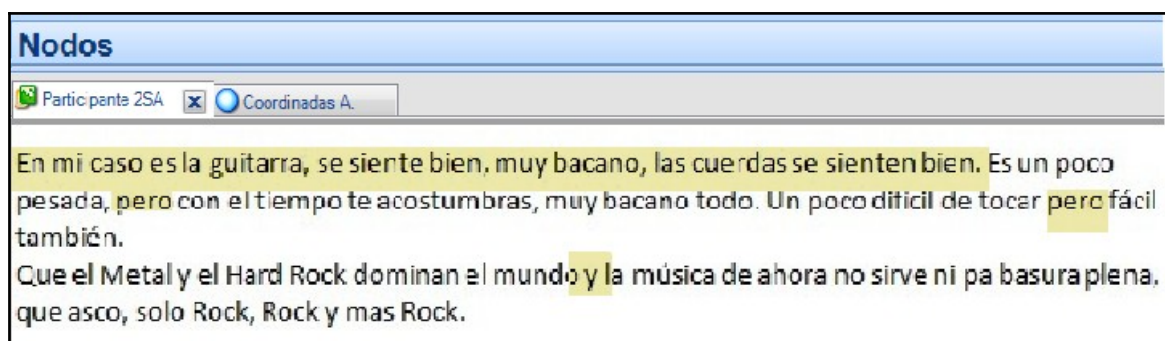




Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En el anterior fragmento, el participante **1SA** coordina con la proposición “*y lo analicé*” con la conjunción “*y*”. Después emplea una yuxtaposición: “*yo elegí una batería elegí este instrumento*”.

Figura 44. Oración coordinada participante 2SA

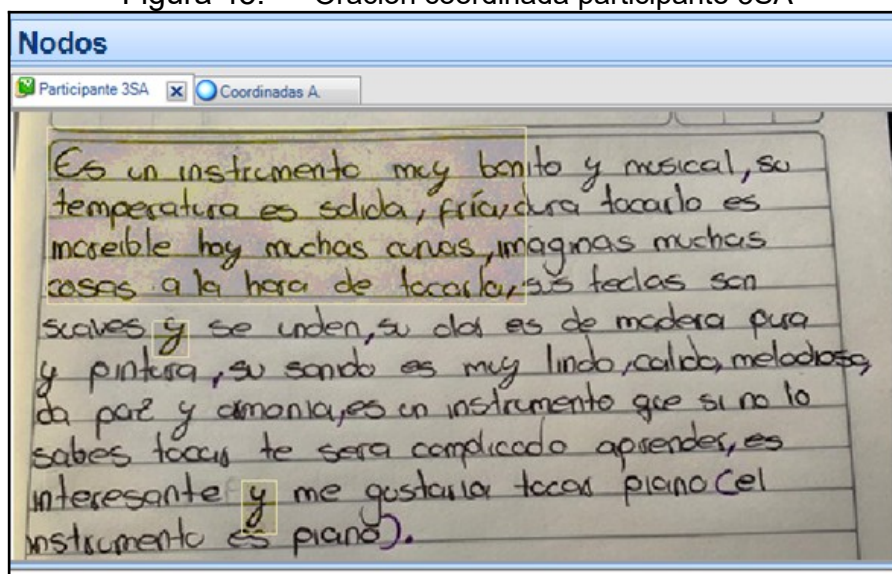


Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

A diferencia del participante anterior, este sí hace uso de los signos de puntuación con mayor frecuencia. Posteriormente, coordina con el nexos adversativo “*pero*” las

oraciones “*Es un poco pesada, pero con el tiempo te acostumbras*” y “*Es un poco difícil de tocar, pero fácil también*”. La última oración coordinada que usa el participante 2SA se une por medio de la conjunción “y” “*El Metal y el Hard Rock dominan el mundo y la música de ahora no sirve para nada*”.

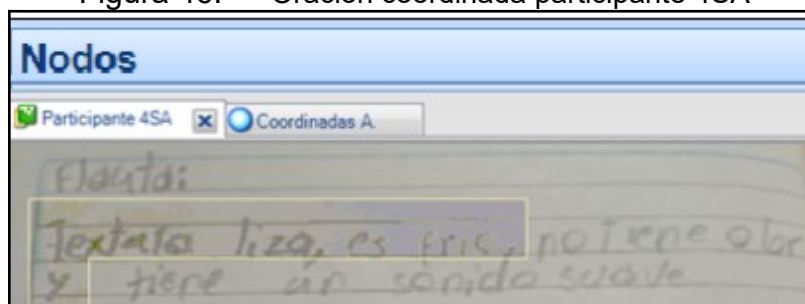
Figura 45. Oración coordinada participante 3SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

El participante **3SA** empieza con varias oraciones yuxtapuestas, empleando bien los signos de puntuación para dividir las oraciones. Luego, utiliza una oración coordinada con la conjunción “y” “*sus teclas son suaves y se unen*”. (Cabe resaltar que tiene un error ortográfico en la palabra “**unden**”). Luego, termina con una coordinación en la proposición “*es interesante y me gustaría aprender a tocar piano*”.

Figura 46. Oración coordinada participante 4SA

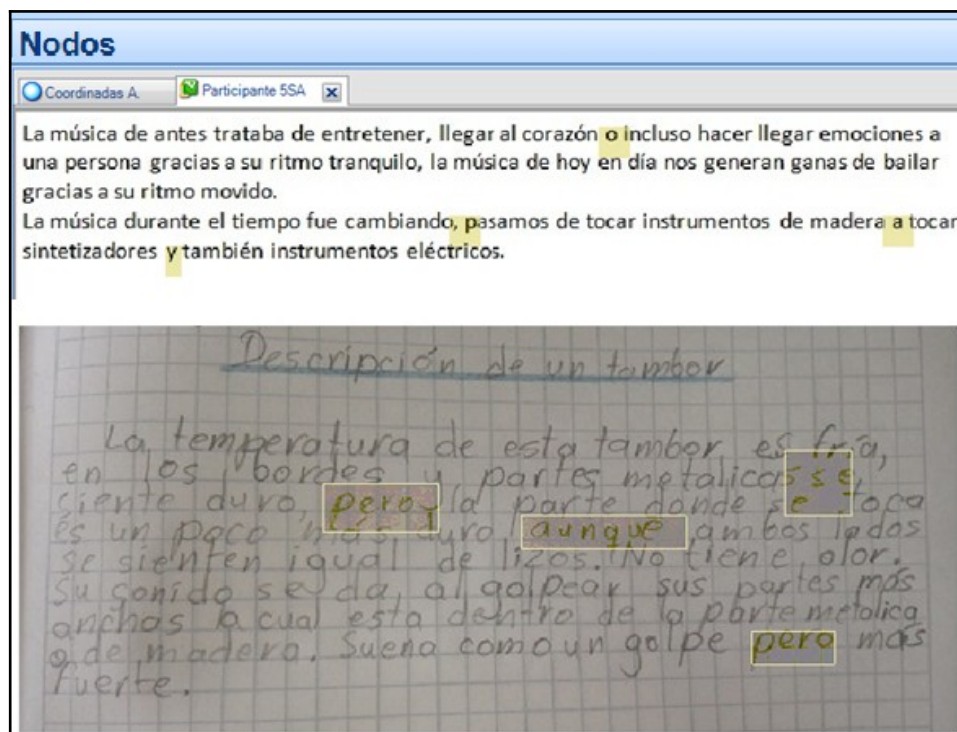


Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes



En el primer fragmento, que está escrito a mano, se observan tres oraciones yuxtapuestas “*textura liza, es fría, no tiene olor*”, están unidas por comas. Después, hay una coordinación con la conjunción “y” para terminar: “*y tiene un sonido suave*”.

Figura 47. Oración coordinada participante 5SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En el primer fragmento se observa en primera instancia una coordinación disyuntiva unida por el nexos “o” “*llegar al corazón o incluso llegar emociones a una persona gracias a su ritmo tranquilo*”.

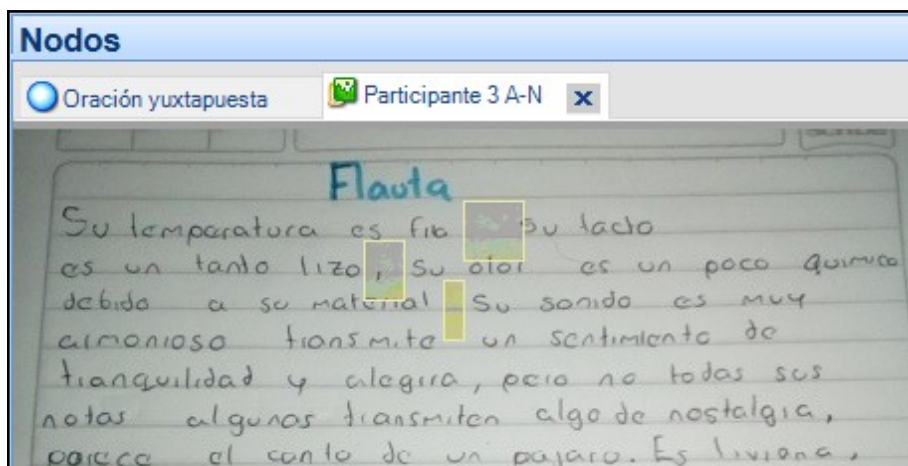
Se observa, además, que un participante emplea una coordinación disyuntiva con el nexos “o” en la oración “*la idea de antes era transmitir un movimiento o simbolizar algo importante*”.

#### 4.2.3.3. Oración yuxtapuesta

Ahora bien, las oraciones yuxtapuestas están presentes en los escritos de los participantes 3 N-A y 4 N-A. El primer participante hace uso de una oración Yuxtapuesta según la función al no utilizar ningún signo de puntuación explícito

para unir las dos proposiciones primeras: “*Su temperatura es fría su tacto es un tanto lizo*”, la tercera proposición si la antecede un signo de puntuación explícitamente. “*Su tacto es un tanto lizo (,) su olor es un poco quimico*”.

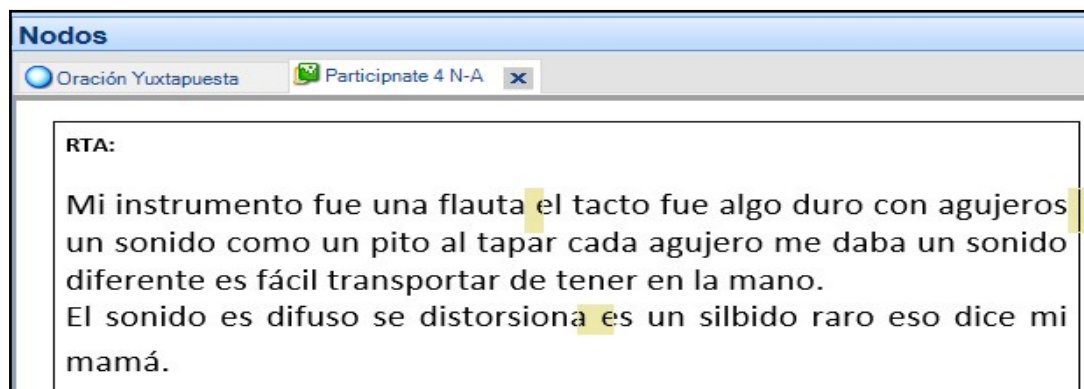
Figura 48. Oración yuxtapuesta participante 3NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En el caso del participante 4 N-A la oración también es yuxtapuesta, y también cumple la función porque no emplea ningún signo de puntuación explícito para unir las proposiciones: “*Mi instrumento fue una flauta - el tacto fue algo duro con agujeros - un sonido como un pito - al tapar cada agujero me daba un sonido diferente - es fácil de transportar de (y) tener en las manos*”. Como se puede observar, el estudiante en el escrito elide los signos de puntuación, lo cual no es pertinente en el ámbito académico. Asimismo, pasa con la conjunción “**y**” para coordinar la oración: “*es fácil de transportar (y) de tener en la mano*”.

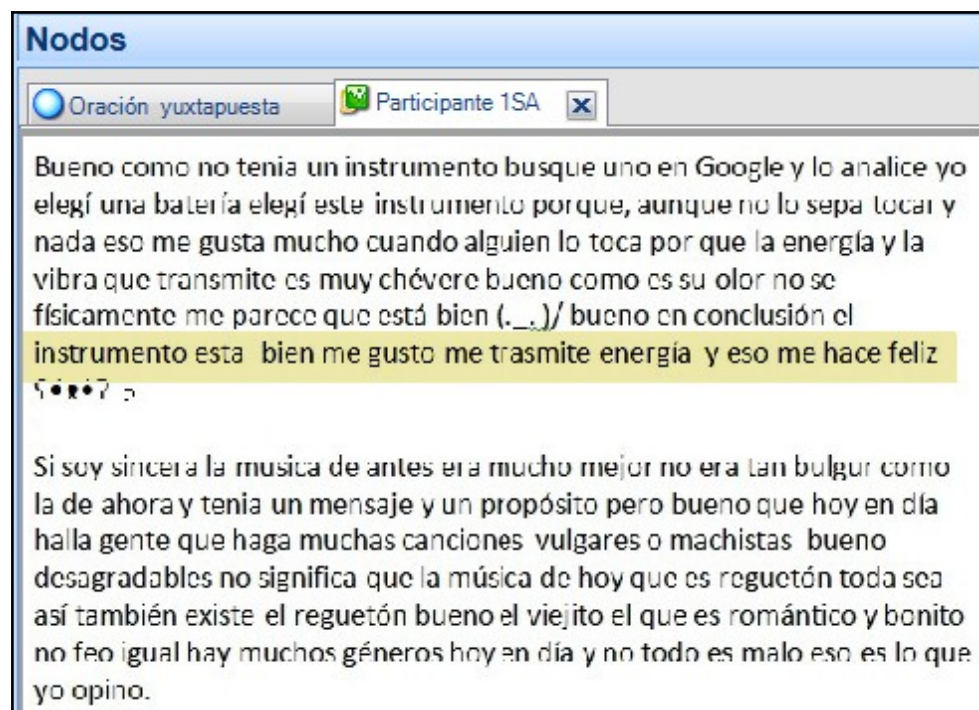
Figura 49. Oración yuxtapuesta participante 4NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En el caso del participante 1SA, se evidencia que es casi nulo el uso de signos de puntuación. Esto implica que es importante aclarar algunos aspectos sintácticos para dar sentido a las oraciones. Tal es el caso de las últimas oraciones yuxtapuestas *“el instrumento esta bien me gusto me transmite energía”*. Finalmente, el participante coordina con la conjunción *“y”* para dar la última idea *“y eso me hace feliz”*.

Figura 50. Oración yuxtapuesta, participante 1SA



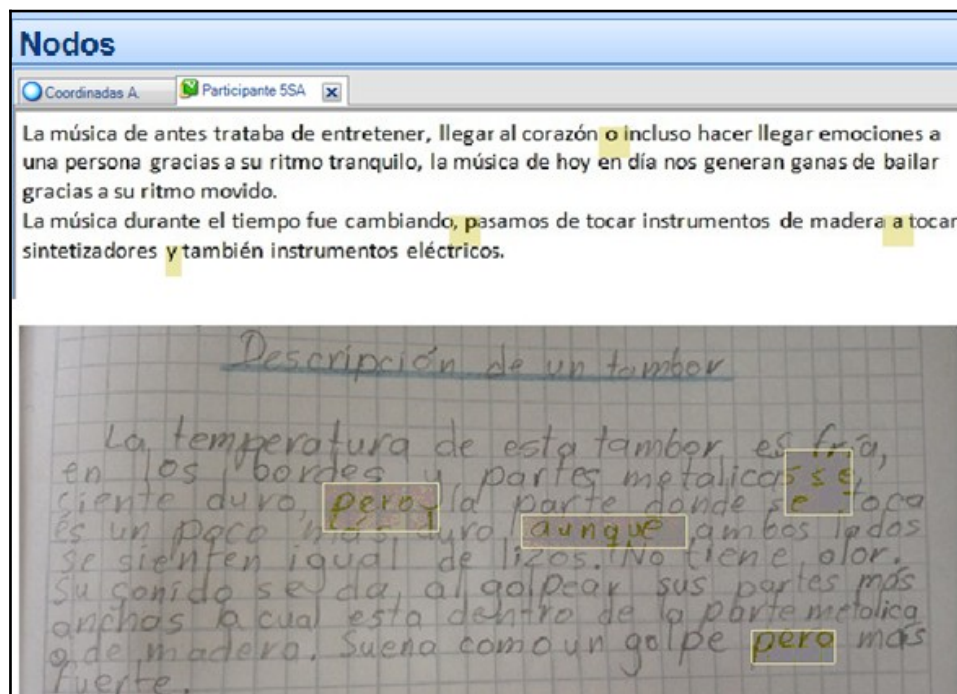
fuentes: Tomado de Nvivo

En cuanto al participante 2SA se observa que empieza con la unión de oraciones yuxtapuestas “*En mi caso es la guitarra, se siente bien, muy bacano, las cuerdas se sienten bien*”.

En el siguiente ejemplo se observa el uso de la yuxtaposición en la oración “*se dedicaban antes a sus emociones, buenas o malas no tenían contenido fuerte*”.

En el párrafo escrito a mano, el participante 5SA empieza con dos oraciones yuxtapuestas “*La temperatura de este tambor es fría, en los bordes y partes se siente duro*” hay una elisión de un punto seguido, “*metálica (elisión del punto) se siente duro*”. Luego, coordina con el nexos adversativo “**pero**” para introducir la oración “*pero la parte donde se tapa es un poco mas duro*”, después emplea otro nexos adversativo “**aunque**” en la proposición “*aunque ambos lados se sienten igual de lizos*”. Cierra con una oración coordinada por el nexos “**pero**”: “*Suena como un golpe, pero mas fuerte*”.

Figura 51. Coordinación



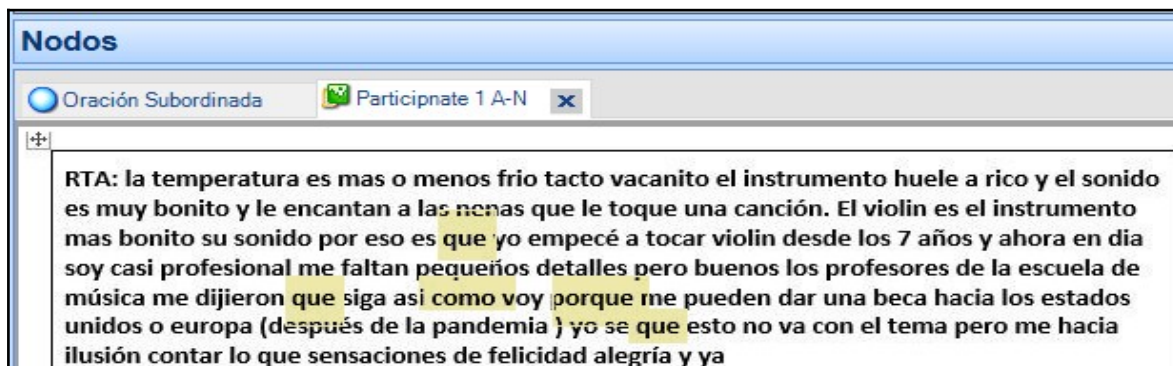
Fuente: tomado de Nvivo

Otro uso de una oración yuxtapuesta se puede apreciar en el siguiente ejemplo “*La música durante el tiempo fue **cambiando, pasamos** de tocar instrumentos*” unida por una coma y luego usa la preposición “a”: “*a tocar sintetizadores*” y coordina con la conjunción “y” en la última oración “*y también instrumentos eléctricos*” esta última oración es coordinada porque su nivel de jerarquía es igual al de la oración anterior y en este caso emplean el mismo verbo en la oración coordinada, es decir está de forma implícita. Así: “*y también (tocan) instrumentos eléctricos*”.

#### 4.2.3.4. Oración subordinada

En lo que refiere al uso de la oración subordinada, el participante 1NA la utiliza a partir de diferentes nexos. Verbigracia, con la conjunción “que” la usa en tres ocasiones en: “*El violin es el instrumento mas bonito su sonido por eso es **que** yo empecé a tocar violin desde los 7 años*” donde se observa la subordinación adverbial consecutiva. También, se evidencia una subordinación sustantiva de sujeto en el siguiente ejemplo: “*Los profesores de la escuela de música me dijeron **que** siga así*”. Aparte de la subordinación, se aprecia cómo el estudiante elide la preposición “por” donde justifica por qué el violín es el instrumento más bonito “*es el instrumento mas bonito (**por**) su sonido*”. Asimismo, como se puede notar en la siguiente gráfica el participante realiza oraciones a partir de las conjunciones subordinadas “que”, circunstancial de causalidad “porque” y circunstancial de modo “como”.

Figura 52. Oración subordinada participante 1NA

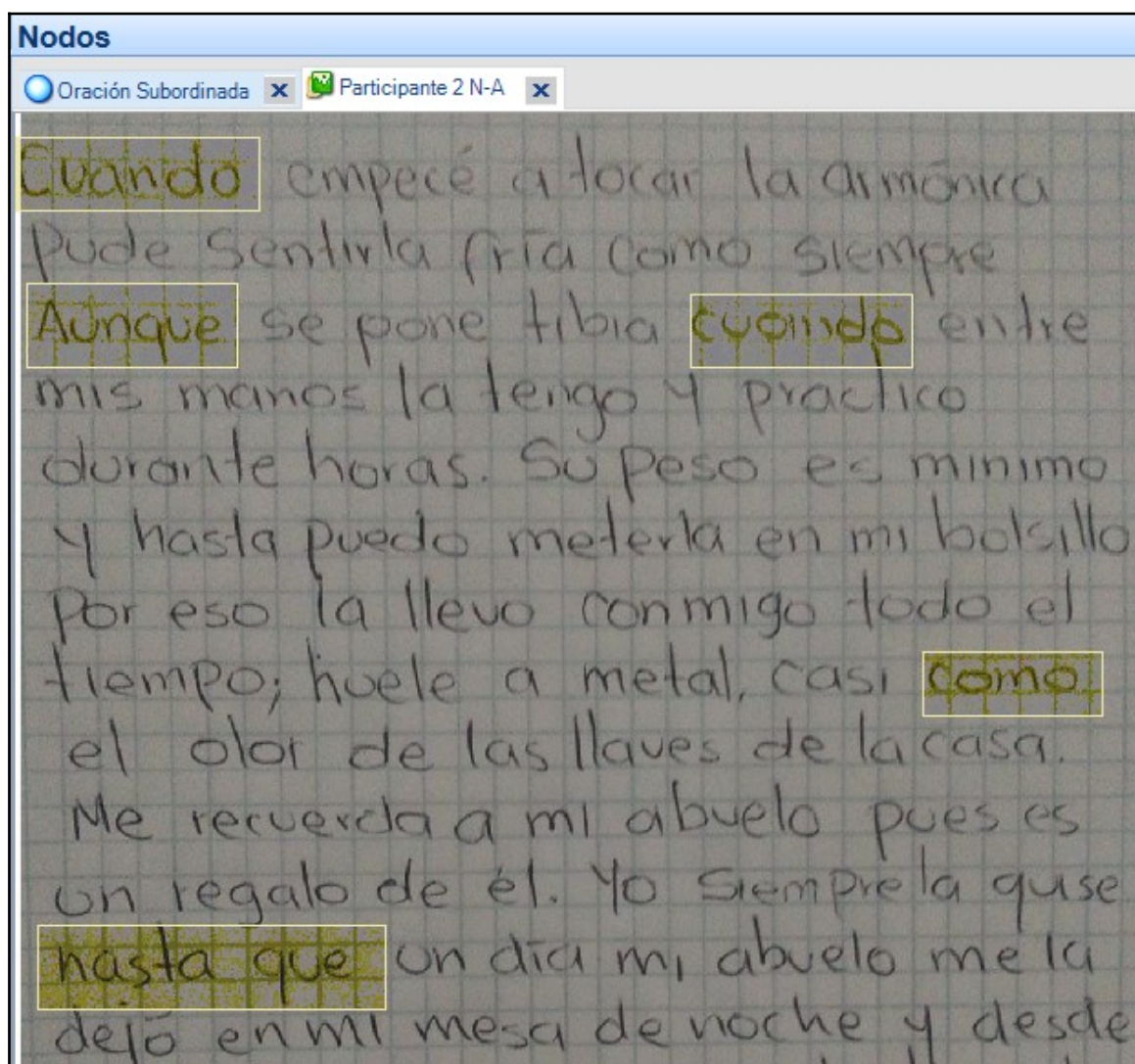


Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes



En el corpus formal, el participante 2 N-A comienza la descripción del ejercicio con una subordinación circunstancial de tiempo “cuando” en: “**cuando** empecé a tocar la armónica pude sentirla fría como siempre”. Después, emplea una subordinación circunstancial de tiempo: “**cuando** entre mis manos la tengo y práctico durante horas”. También utiliza la subordinación circunstancial de modo “como” en: “Huele a metal casi **como** el olor de las llaves de la casa”. Por último, el participante hace uso de la subordinación a partir de la circunstancia de tiempo “hasta que”: “Yo siempre la quise **hasta que** un día mi abuelo me la dejó en mi mesa de noche”.

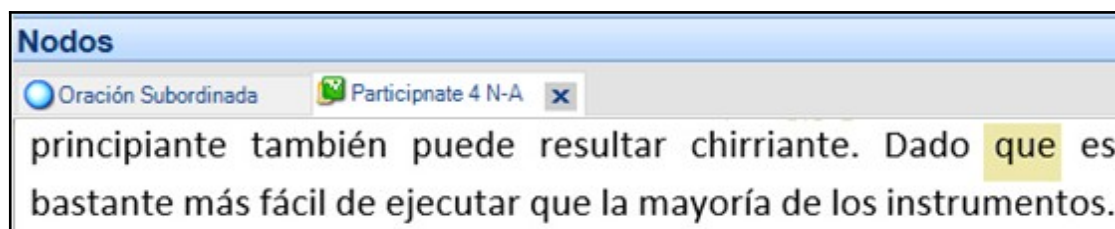
Figura 53. Oración subordinada participante 2NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

El participante 4 N-A en la oración: *“Dado **que** es bastante más fácil de ejecutar **que** la mayoría de los instrumentos”* hace uso de la subordinación circunstancial de causa “**dado que**” que antecede la oración.

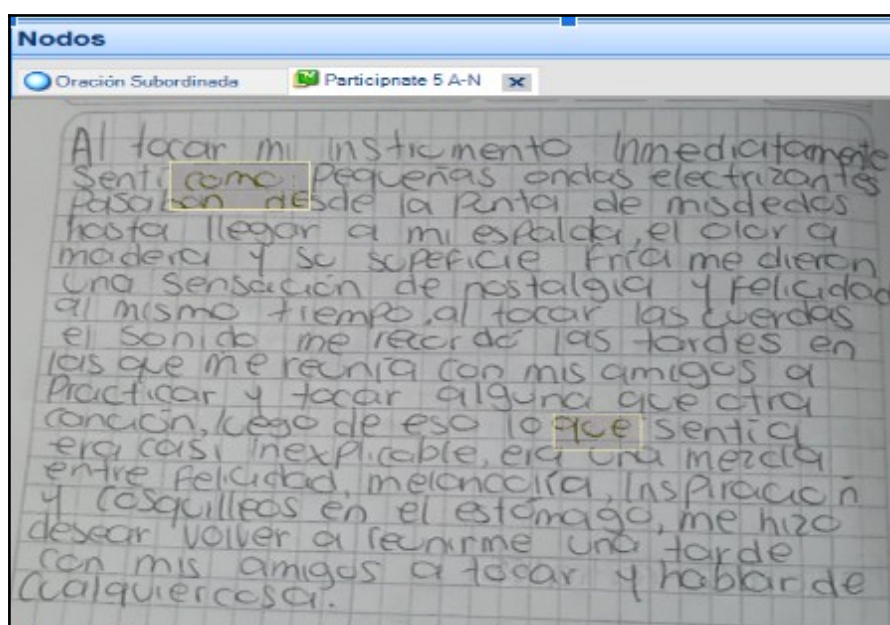
Figura 54. Oración subordinada participante 4NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

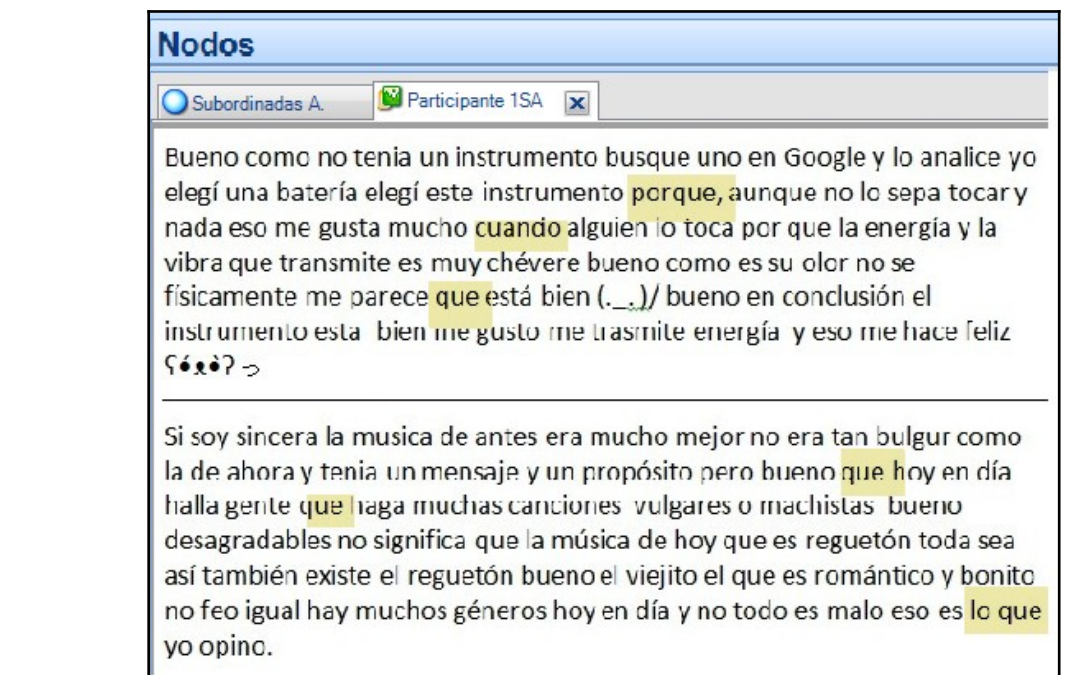
En el participante 5N-A se observa el uso de la oración subordinada de complemento objeto directo a partir de la conjunción “**como**”: *“Al tocar mi instrumento inmediatamente sentí **como** pequeñas ondas electrizantes pasaban desde la punta de mis dedos hasta llegar a mi espalda”*. También utiliza la subordinación sustantiva de sujeto en: *“luego de eso lo **que** sentía es casi inexplicable”*.

Figura 55. Oración subordinada participante 5NA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Figura 56. Oración subordinada participante 1SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

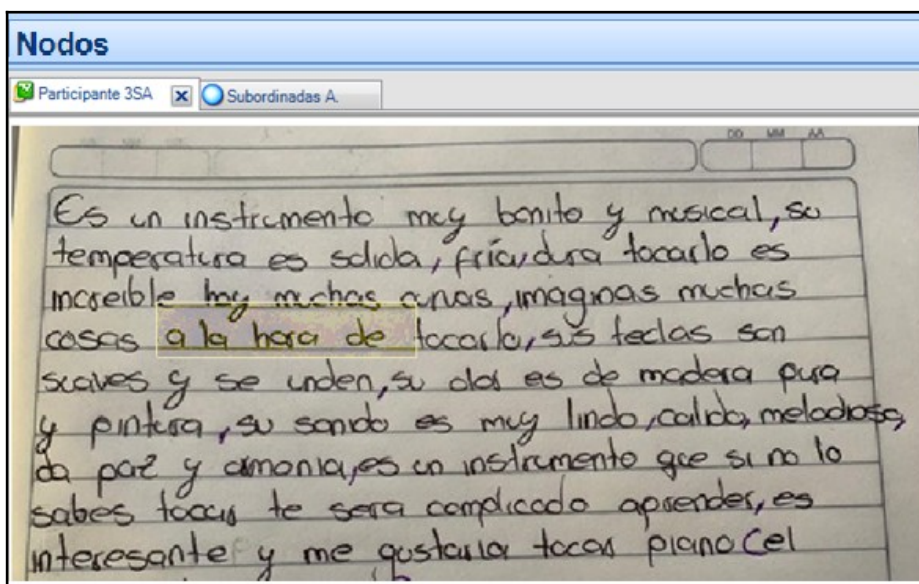
El participante 1SA emplea una oración subordinada circunstancial “**como no tenía un instrumento** *busque uno en Google*”, aquí elide la coma que va después de la palabra “**instrumento**”. Luego, viene una oración subordinada usando la conjunción causal “**porque**” en la proposición “*elegí este instrumento* **porque, aunque no lo sepa tocar y nada de eso me gusta mucho**”. Seguidamente, subordina con el adverbio de tiempo “**cuando**” la siguiente oración “**cuando alguien lo toca**”, además vuelve a subordinar con la conjunción causal “**porque**” para la proposición “... *Lo toca* **porque la energía y la vibra que transmite es muy chévere**”. Antes de terminar el párrafo utiliza la subordinación sustantiva de sujeto “*me parece* **que esta bien**”.

En el segundo párrafo, se observa una oración subordinada con la conjunción del relativo “**que**” “*bueno **que** hoy halla gente...*”. Aunque no se vea explícitamente el verbo de la oración que introduce la subordinación, se deduce que habla de algo en específico y que existe, por lo tanto, hay un verbo implícito del “**ser o estar**”. Posteriormente, vuelve y subordina con el mismo relativo “**que**”: “***Que** haga muchas*



canciones”. Finalmente, el participante 1SA subordina con el atributivo “lo **que**” en la oración “eso es **lo que** yo opino”.

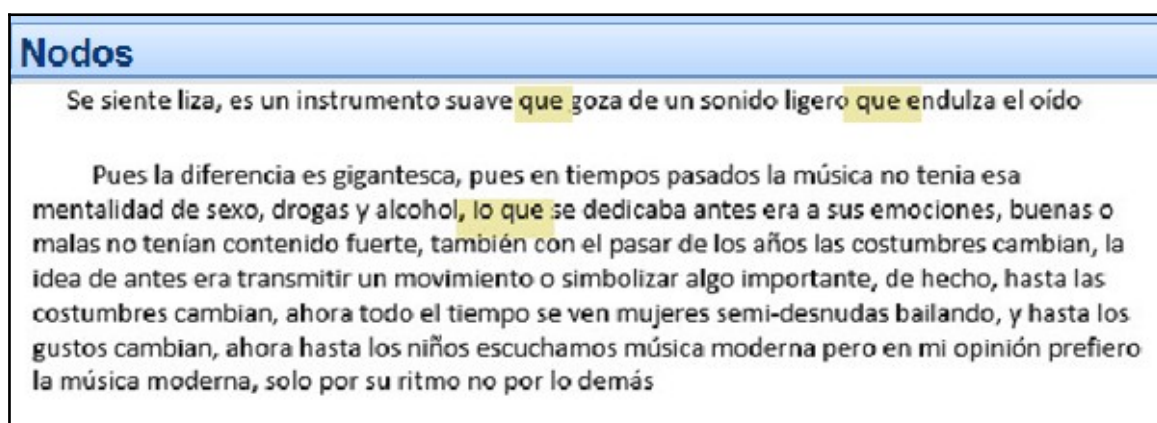
Figura 57. Oración subordinada participante 2SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En este fragmento solo se observa una oración subordinada, unida por el nexo adverbial de tiempo “**a la hora de**” “*imaginas muchas cosas **a la hora** de tocar*”.

Figura 58. Oración subordinada participante 4SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Este participante emplea pocas oraciones subordinadas, y las que usa son, por un lado, una relativa de sujeto en “*es un instrumento **que** goza de un sonido ligero que*

*endulza el oído*” y, por otro lado, una sustantiva de sujeto en: “**lo que** se dedicaba antes era a sus emociones”. Cabe resaltar que, en la última proposición subordinada, la oración introductoria se refiere a la música y sus características.

Los participantes 3SA Y 5SA no utilizan oraciones subordinadas en los textos analizados.

#### 4.2.3.5. Oración concatenada

En cuanto a la oración concatenada realizada por el participante 2NA se evidencia el uso del conector de consecuencia “**por eso**” donde enlaza la oración compuesta: “*Hasta puedo meterla en mi bolsillo **por eso** la llevo conmigo todo el tiempo*”; también se presenta en el participante 1NA en: *El violín es el instrumento mas bonito su sonido **por eso** es que yo empecé a tocar violín desde los 7 años*”. Cabe aclarar que, los participantes emplean conectores de adición, condición, excepción y causa para reforzar el discurso y no para unir oraciones compuestas.

#### 4.2.4. Síntesis

La escritura presente en los textos académicos de los participantes fue bastante variada. Se constata que la oración yuxtapuesta fue empleada solo por dos participantes donde los signos de puntuación estaban implícitos, sin embargo, cumplían su función yuxtapuesta. Por otro lado, la oración coordinada estuvo presente en todos los textos a partir de la conjunción “**y**”. Verbigracia, el participante 1N-A la empleó dos veces; el participante 2N-A la usó tres veces; el participante 3N-A también en tres ocasiones; el participante 4 N-A solamente una vez de manera implícita y el participante 5N-A tres veces. Con la conjunción coordinada “**pero**” nada más el participante 1N-A la utiliza en dos ocasiones. La conjunción coordinada “**o**” fue empleada una vez por el participante 3N-A y la coordinación adversativa con “**aunque**” estuvo presente en el participante 2N-A y 4N-A.

En cuanto al uso de la subordinación con el nexos “**que**” se observa en el participante 1N-A su empleo tres veces en las oraciones, una como subordinación sustantiva de sujeto y otra adverbial consecutiva. El participante 2 N-A y 4 N-A

emplean la subordinación tan solo una vez. Por otra parte, se observa la subordinación sustantiva de sujeto “**que**” se evidencia en el participante 5N-A y 4S-F quien hace uso de ella en una ocasión; asimismo, el participante 4SF utiliza una subordinación relativa de sujeto.

En lo que se refiere a la subordinación circunstancial, de modo con el nexa “**como**”, fue empleada una sola vez por los participantes 1N-A, 2N-A y 3N-A; con el nexa “**a medida que**” estuvo empleada por el participante 3NA.

La subordinación circunstancial de causalidad fue empleada por los participantes 1N-A y 4N-A, con el nexa “**porque**”. Por otra parte, la subordinación circunstancial de tiempo es empleada por el participante 2N-A dos veces, con el nexa “**cuando**”. Finalmente, la oración subordinada de complemento objeto directo fue realizada con el nexa “**como**” por el participante 5N-A.

Es relevante señalar que los participantes 4 N-A y 1 N-A tuvieron mayor inadecuación a la hora de escribir las palabras y oraciones en el trabajo académico.

Ahora bien, en cuanto al uso de los tipos de oraciones, se puede ver que tres de los cinco participantes de grado séptimo utilizan oraciones subordinadas. Respecto a las oraciones coordinadas, todos los participantes emplean este tipo de oración. Dado el tipo de escritura que empleaban los estudiantes, que se caracterizaba por ser descriptiva, ellos tendieron a hacer más las oraciones coordinadas y yuxtapuestas para escribir las características del instrumento. Se evidencia que algunos no subordinan las oraciones, dejando las oraciones en un mismo nivel de significación y no ahondan en explicaciones o argumentos que especifique la función de cada uno.

Por otra parte, hubo varias oraciones que carecían de un orden sintáctico adecuado, además, se suma la falta de signos de puntuación, lo cual hizo más difícil la comprensión para el docente de Música de la I.E. dejando de lado los aspectos formales que caracterizan la escritura académica.

Tabla 10. Referencia de Tipos de oraciones presentes en el corpus formal de los participantes de noveno.

| Dominio del error | Categoría del error |              |    |
|-------------------|---------------------|--------------|----|
| Sintaxis          | Tipos de oraciones  | Coordinadas  | 13 |
|                   |                     | Concatenadas | 1  |
|                   |                     | Yuxtapuestas | 6  |
|                   |                     | Subordinadas | 13 |

Fuente: traducido y adaptado de Granger (2003)

Tabla 11. Referencia de Tipos de oraciones en el corpus formal, grado séptimo.

| Dominio del error | Categoría del error |              |    |
|-------------------|---------------------|--------------|----|
| Sintaxis          | Tipos de oraciones  | Coordinadas  | 20 |
|                   |                     | Concatenadas | 0  |
|                   |                     | Yuxtapuestas | 8  |
|                   |                     | Subordinadas | 10 |

#### 4.3. ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CORPUS INFORMAL

Para el desarrollo de esta categoría son importantes las teorías de Hymes y Eugenio Coseriu, quienes plantean una forma de entender la competencia

lingüística por medio de “La teoría de los entornos” y el “Modelo de SPEAKING”. Estos referentes se tienen en cuenta con el objetivo de dar una explicación de los fenómenos lingüísticos que se presentan en los textos formales e informales. Y así lograr un adecuado análisis de los dos corpus, para posteriormente determinar si hay o no una influencia de la red social Facebook en la escritura académica.

En “Acerca de la competencia comunicativa” Hymes resalta la importancia de los factores socioculturales dentro del análisis lingüístico y propone ir más allá de los conceptos propuestos por Chomsky sobre “competencia lingüística” y “actuación lingüística”. Entonces, Hymes plantea la competencia comunicativa como una teoría que, *grosso modo*, busca que los usuarios de la lengua comprendan y desarrollen la capacidad de adecuar el discurso dependiendo del contexto, la situación comunicativa e interlocutores, cuyo uso sea pertinente en las relaciones académicas y sociales.

#### 4.3.1. ANÁLISIS MODELO SPEAKING

Hymes hace referencia al modelo “**SPEAKING**” en su obra sobre sociolingüística y etnografía de la comunicación. Allí sugiere un acróstico, en el que cada letra de la palabra “**SPEAKING**” refiere a las reglas de interacción social. Cada una corresponde a una subcategoría de análisis, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 12. Modelo **SPEAKING**, de Hymes

|          |                     |                                                                       |                      |
|----------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>S</b> | <b>Situation</b>    | Situación: Circunstancias físicas, tiempo y espacio.                  | Dónde, cómo y cuándo |
| <b>P</b> | <b>Participants</b> | Participantes: Destinador, destinatario, audiencia, hablante, oyente. | Quién y a Quién      |
| <b>E</b> | <b>Ends</b>         | Finalidades: Propósitos, fines.                                       | Para qué             |

|          |                          |                                                  |                              |
|----------|--------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>A</b> | <b>Acts sequence</b>     | Tema: Organización de la interacción.            | Qué                          |
| <b>K</b> | <b>Keys</b>              | Tono: Grado de formalidad                        | Cómo                         |
| <b>I</b> | <b>Instrumentalities</b> | Instrumentos: canal, elementos paralingüísticos. | De qué manera                |
| <b>N</b> | <b>Norms</b>             | Normas: De interacción y de interpretación.      | Qué sistema sociolingüístico |
| <b>G</b> | <b>Gener</b>             | Género                                           | Qué discurso                 |

Fuente: Modelo SPEAKING de Hymes adaptado por los autores.

#### 4.3.1.1. Situación

Esta categoría abarca la comprensión del entorno físico y espacial en el que se desenvuelve la comunicación. De acuerdo con lo anterior, el espacio donde se instauran las prácticas de habla de los participantes es en soportes digitales, y la situación es un foro sobre música. Esta plataforma informal permite la interacción entre personas de cualquier parte del mundo, ya sea por medio de conversaciones instantáneas en el chat o por comentarios en publicaciones.

El tiempo utilizado en el espacio es sincrónico y asincrónico. Sincrónico porque los participantes intervienen lingüísticamente al mismo tiempo, es decir, en el intercambio discursivo los estudiantes se responden recíprocamente de inmediato en el espacio virtual del foro. El segundo caso se presenta porque los participantes tienen un tiempo de 24 horas para intervenir lingüísticamente en el foro, por lo tanto, también hay comentarios en diferentes tiempos.

Los participantes se comunican de forma adecuada, teniendo en cuenta tanto el tiempo como el espacio en los eventos de habla en entornos digitales. Un fenómeno recurrente en la interacción en espacios digitales es el uso de emoticones con la

intención de reforzar la locución mediante símbolos, como es el caso del participante 3NF. La plataforma de Facebook cuenta con un sistema de calificación del contenido en donde pueden dar “Me gusta” al comentario, como se observa en la imagen del participante 1SF y 2SF. Con esto, los participantes pueden indicar si les gusta; si divierte; si entristece; si enoja; si asombra o si encanta lo que ha escrito la otra persona.

Figura 59. Localización espacial y temporal de la comunicación



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

En la figura 40 se puede constatar un ejemplo de cómo los participantes hacen uso de acortamientos léxicos para una producción rauda en el momento del acto comunicativo. Es decir que el uso de letras con valor silábico es frecuente entre la escritura de los jóvenes en redes sociales.

Figura 60. Uso de letras con valor silábico



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

#### 4.3.1.2. Participantes

En lo que respecta a la comprensión de los participantes en el acto comunicativo y sus características, se evidencia que los emisores de los comentarios en el foro son estudiantes de una institución educativa de Floridablanca; en el noveno grupo hay dos mujeres con edades que oscilan entre los 14 a 15 años y 3 hombres con edades entre los 14 a 16. En el grupo de séptimo hay dos mujeres y tres hombres que oscilan entre 12 y 14 años. Los destinatarios son: Los participantes mismos que dialogan entre sí en un foro informal donde se comunican para compartir, debatir y expresar ideas en torno a un tema, y los investigadores que crean el grupo en Facebook para recoger los corpus informales.

Los participantes reconocen a los destinatarios del discurso porque al tratarse de sus compañeros se expresaron de modo pertinente y entendible en el entorno donde se desarrolla la comunicación. Más allá de expresar sus opiniones acerca de



determinado tema, los participantes se comunican adecuadamente entre ellos mismos de acuerdo con los fines del foro.

Entonces, se observa la interacción comunicativa entre los participantes a partir de la discrepancia sobre cuál música preferían (clásica y moderna). Por ejemplo, el participante 2NF manifiesta que: *“Prefiere la música antigua”* a lo cual el participante 1NF responde que: *“También prefiere la música antigua”* mientras que el participante 3NF manifiesta lo contrario y dice que: *“En lo personal prefiero la música actual”*. Esto en cuanto a los participantes de noveno se refiere.

Figura 61. Ejemplo de relaciones comunicativas entre los participantes



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

En ese mismo sentido, los participantes de séptimo tuvieron una interacción entre ellos con base en la temática que era “el gusto por la música antigua o la clásica”. Se evidenció bastante el intercambio de mensajes entre ellos, haciendo de emisores y receptores según los intereses musicales que compartían o no.

La red social Facebook está abierta al público, pero tiene unos límites que son demarcados por los usuarios. En este caso los participantes se comunicaban en un espacio de grupo cerrado entre ellos, donde todos podían expresarse abiertamente y ser emisores, receptores y audiencia.

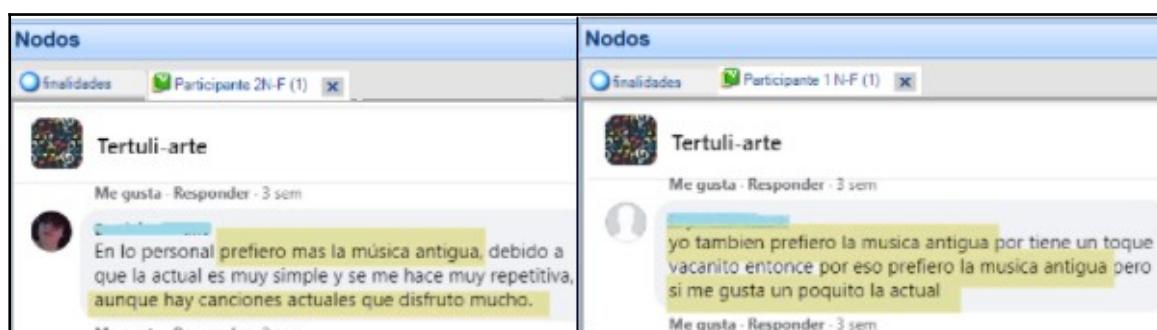
#### 4.3.1.3. Finalidades

Esta categoría responde a la pregunta ¿para qué?, y tiene que ver con los propósitos o finalidades de los participantes al enunciar algo. Entonces, los participantes distinguen las finalidades de acuerdo con el tema planteado en el foro.

Es decir, más allá de expresar sus pensamientos en la red, ellos se comunicaron de manera pertinente reconociendo así la idea presentada durante el foro para tratarlo con coherencia durante el discurso.

El propósito de comunicar y dar su punto de vista sobre el tema de la música clásica y la música moderna se evidenció por parte de los estudiantes. El objetivo principal del foro era identificar gustos, identidades musicales y opiniones sobre dos tipos de géneros musicales.

Figura 62. Ejemplo de finalidades del evento comunicativo



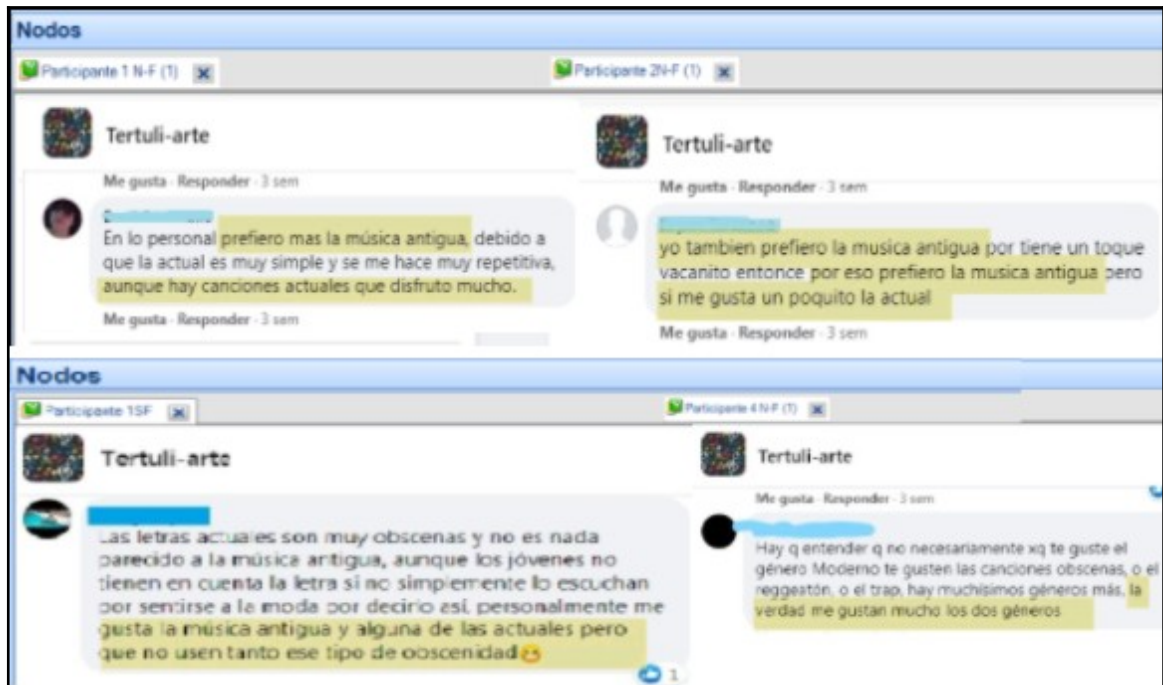
Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

Para el modelo de **“SPEAKING”**, las finalidades son las metas particulares que se fijan en una situación comunicativa, en este caso el propósito es que los participantes escriban un comentario digital en el foro, donde opinan sus preferencias respecto al tema abordado. Aquí se observa que cumplen su finalidad, todos hacen intervenciones lingüísticas en el foro; la anterior figura es un ejemplo de los comentarios que hacen en el espacio virtual de Facebook.

#### 4.3.1.4. Tema

Esta categoría se expresa como contenido del mensaje, es decir, el tema que trate en el discurso. Los estudiantes participan adecuadamente según el tema del foro. Su discurso siempre va en torno al argumento abordado. Se observa discrepancia frente a la preferencia de los dos géneros de música. Por un lado, los participantes 1NF, 2NF, 1SF y 4NF prefieren la música clásica, sin embargo, manifiestan cierto agrado también por la música moderna.

Figura 63. Organización del tema



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

Por otro lado, los participantes 3NF, 3SF Y 5SF prefieren la música actual mientras que los participantes 5NF, 2SF Y 4SF prefieren solamente la antigua.

Figura 64. Comparación del tema



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

#### 4.3.1.5. Tonos

Los tonos responden a la pregunta ¿cómo?, y expone los registros que son utilizados en la comunicación. Dada la confianza y la cercanía entre los

participantes, se puede decir que el foro se desarrolló en términos de informalidad; el uso de abreviaturas como “x” o “xq” presentes en los participantes 4NF y 4SF, los emoticones empleados por los participantes 3NF, 1SF Y 2SF, los diminutivos en el discurso del participante 1NF, los signos de puntuación ausentes en el comentario del participante 5NF y la elisión de estos en casi todos los corpus informales.

Por último, en el caso del participante 2SF se observa la exaltación comunicativa cuando reitera la palabra “rock”, haciendo alusión a su gran gusto por esta música. El tono en el que se expresó fue tan exaltado que los otros participantes reaccionaron con la opción “Me divierte” para hacerle entender que estaba siendo bastante expresivo.

Todo lo mencionado anteriormente son factores que a la hora de escribir se deben tener en cuenta con el fin de responder adecuadamente a la situación comunicativa. Entonces, los participantes se expresan de manera pertinente porque el uso de la lengua utilizada en la red social Facebook evidenció un tono de confianza y de cercanía con un poco de frivolidad. Sin embargo, se debe señalar que el participante 3NF en sus locuciones hace uso de un tono serio.

Figura 65. Tonos





Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

#### 4.3.1.6. Instrumentos

Los instrumentos son los canales por los cuales fluye el mensaje. El canal que sirvió para crear el evento comunicativo fue la plataforma digital Facebook. Las palabras empleadas por los participantes fueron adecuadas porque las eligieron de acuerdo con la situación en la que se hallaban.

En este soporte digital de comunicación se usan emoticonos para reaccionar, en los cuales puede denotar gusto, enojo, asombro, tristeza y gracia por algún comentario, donde se oprime un botón virtual que arroja un símbolo (carácter que se visualiza como un ícono a color). La descripción gráfica y textual original de estas reacciones es en el idioma inglés, pero Facebook tiene la opción de adaptar el sistema comunicativo a cualquier idioma. En este caso el español.



Llevado al español:

|                                                                                     |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
|    | Me gusta      |
|    | Me divierte   |
|   | Me enoja      |
|  | Me entristece |
|  | Me asombra    |
|  | Me encanta    |
|  | Me exalta     |

Estas reacciones permiten ver el estado de ánimo o la posición de un participante frente a algún comentario o expresión hecha en la red. La mayoría de los participantes hicieron uso de este recurso para poder expresarse sobre las publicaciones de sus pares.

#### 4.3.1.7. Normas

Desde la teoría de Hymes se concibe que las normas se refieren a las reglas socioculturales establecidas de interacción en la comunicación, donde se estandariza una forma de organizar el discurso.

En cuanto a las normas de interacción, se puede observar que el foro fue de manera abierta, es decir, no hubo reglas que limitaran la participación lingüística de los estudiantes en la red social Facebook. Esto implicó que en el evento comunicativo las interrupciones e intervenciones realizadas por los participantes sean tanto ilimitadas como libres.

Las normas de interpretación, por su parte, permiten establecer que las locuciones en el corpus informal no presentaron ambigüedades. El uso de la lengua empleada por participantes que pertenecen a grupos sociales diferentes no dificulta su comprensión frente a los demás participantes. Cabe aclarar que existen marcos de referencia para la interpretación; por ejemplo, el ñerismo “re makia” es comprendido dentro de un grado de informalidad como un sinónimo de “chimba” o “bacano”.

Por otra parte, las formas en que los participantes hablan sobre el tema son variadas y se evidencia cómo los participantes 1NF, 2NF, 4NF prefieren tanto la música clásica como la actual, mientras que el 5NF prefiere solo la clásica y el 3NF la moderna. Entonces, se observa cómo el pensamiento sobre la música clásica y moderna genera discrepancias en cuanto a preferencias o gustos musicales, por ejemplo, los participantes 5NF y 2NF manifiestan cierto desagrado por el género moderno, el participante 5NF dice que: *“La de hoy día solo tiene moduladores de voz, letras obscenas y supuestos artistas que son una mala influencia para la sociedad”*; el participante 2NF explica que no le gusta porque: *“Es muy simple y se me hace muy repetitiva”*. Por otro lado, el participante 3NF prefiere la música moderna y menciona que: *“tiene mejores beats y letras”*.

#### 4.3.1.8. Género

Este aspecto se refiere a los diferentes géneros que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de decir algo.

Como se ha descrito en el marco teórico, el género textual utilizado por los hablantes en el evento comunicativo del foro fue el comentario en soportes digitales escrito para opinar sobre el tema de la música.

#### 4.3.2. ENTORNOS LINGÜÍSTICOS COSERIU

##### 4.3.2.1. El universo del discurso cotidiano

Este se produce en el espacio donde se instauran las prácticas de habla, en este caso es la red social Facebook y se desarrolla sobre el tema de los gustos entre música clásica y moderna. Vemos cómo los participantes hacen uso de expresiones que dentro del universo del discurso de la música son pertinentes y adecuadas. Expresiones como “beats” y “rock” son válidas dentro del universo discursivo donde los participantes dialogan sobre música, en este caso, esas palabras hacen referencia a la música moderna

En este mismo sentido, como las circunstancias de la recolección del corpus informal fueron por medio de un foro abierto, la temática se limita a una apreciación musical enfocada a las opiniones abiertas sobre los gustos entre la música clásica y la moderna. Pero este universo no solo se puede apreciar desde la temática. También se debe tener en cuenta que los participantes estaban en un universo informal, donde los emoticones y los acortamientos léxicos como “x q; ksa; k psa; bn” tienen un sentido más pertinente por la misma naturaleza de la escritura en redes sociales.

##### 4.3.2.2. Contexto

Este aspecto el discurso depende de una serie de funciones gramaticales y sociolingüísticas que componen el sentido del acto comunicativo. En el caso de la presente investigación, todos los discursos recolectados en el corpus informal se generan en la red social Facebook que permite una interacción entre las personas y



en la que se desarrollan procesos comunicativos que son relevantes para la pesquisa.

Aquí existen unas características particulares entre los discursos, tales como el uso de emoticones, abreviaciones, variaciones lingüísticas y *ruidos*, tal como lo hacen los participantes 2SF Y 4SF.

Figura 66. Ejemplos de algunas características del contexto informal



Fuente: Tomado del análisis realizado en Nvivo

Si se analizan los discursos desde el contexto verbal inmediato, este podría obstaculizar o distorsionar el mensaje en caso de que algún interlocutor no conozca las particularidades que emplean los participantes dada la naturaleza de algunas informalidades extraverbales donde se desarrolla el proceso comunicativo, en este caso Facebook. Ahora bien, cuando se refiere a contexto extraverbal se habla precisamente del contexto práctico, que refiere a la ocasión donde se desarrolla el discurso y está directamente relacionado con el conocimiento de la situación comunicativa. Es decir que los participantes deben tener idea del estilo de escritura en Facebook para entender algunas referencias lingüísticas propias de esta red. En la figura se observan algunos ejemplos como acortamientos de las palabras “*porque*” por “*x q*” y “*casa*” por “*ksa*”.

Es importante resaltar que los participantes de esta investigación son jóvenes entre 12 y 16 años, donde la interlocución es dirigida por intenciones pueriles y con expresiones de poca madurez discursiva.

#### 4.3.2.3. Situación

La situación es el espacio-tiempo donde se instaura el acto comunicativo; es decir, se habla en un lugar y un momento determinado.

Entonces este entorno es mucho más limitado y se apega a la relación entre las circunstancias verbales que se crean a partir de la comunicación entre los participantes.

Dada la comunicación en un espacio informal, se pueden evidenciar conversaciones que contienen variaciones propias de la comunicación en la red Facebook. Por ello, los participantes pueden entender mensajes con imágenes y emoticones que son propios de los cibernautas. También, se puede ver que los participantes son de edades relativamente jóvenes, y el espacio es abierto y sin restricciones, lo cual hace que usen expresiones como “*chimbita*” o “*vacanito*”. Cabe resaltar que estas expresiones son entendibles entre esta población y no afectan el enunciado, sino que por el contrario refuerzan la pertinencia del uso del habla en

este entorno. Sin embargo, los participantes deben determinar cómo actúan lingüísticamente en función de dónde, con quién y de qué estén hablando. Por ejemplo, no es lo mismo comunicarse con un profesor en un ambiente académico, que hacerlo con un amigo por soportes digitales.

Si esta actualización de la lengua en soportes digitales, que es informal, se diera en un entorno como las matemáticas, que solo accede al uso de terminologías propias de su campo, habría que ver las expresiones empleadas por los estudiantes en el contexto informal. Por ello, es importante para el desarrollo del ser sujeto hablante que los participantes reconozcan la relevancia de determinar el uso de la lengua en calidad del entorno donde se efectúa la comunicación para lograr adecuarse de manera pertinente.

#### **4.3.2.4. Región**

Coseriu propone tres aspectos relevantes por tener en cuenta en el análisis de la región: zona, ámbito y ambiente.

##### **4.3.2.4.1. Zona**

En cuanto a la zona, no se presentaron expresiones propias del habla santandereana en las locuciones de los participantes.

##### **4.3.2.4.2. Ámbito**

Esta región que sugiere Coseriu está marcada por un argot juvenil, en la que los estudiantes hacen uso de abreviaciones y expresiones coloquiales; esto se da porque el ámbito donde se da la situación comunicativa es de carácter no académico e informal.

##### **4.3.2.4.3. Ambiente**

En lo concerniente con el ambiente, se evidencia el uso del ñerismo “re- makia” por parte de un estudiante, que alude en el mismo plano informal a “chimba” o “bacano”; y desde un plano formal a “genial” o “agradable”. Así mismo, el empleo de

la lengua por parte de este participante 2SF permite corroborar la inclusión a un grupo social de rock.

#### 4.4. ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CORPUS FORMAL

Para el presente estudio se tienen en cuenta los trabajos académicos realizados por los participantes en la clase de música en un I.E. en Floridablanca. La actividad que el docente de área dejó a los estudiantes fue un comentario descriptivo. Además, se toma como referente el modelo **“SPEAKING”**, de *Hymes* para el análisis.

##### 4.4.1. ANÁLISIS MODELO SPEAKING

###### 4.4.1.1. Situación

El evento comunicativo se instaura en la academia con dos grupos de educación básica, uno de noveno grado y otro de séptimo grado. La situación donde se desarrolla la actividad es en la clase de música. Los participantes del grado séptimo tenían la clase los martes a las 10 a.m., mientras que los participantes de noveno las tenían los días viernes a las 8 a.m.

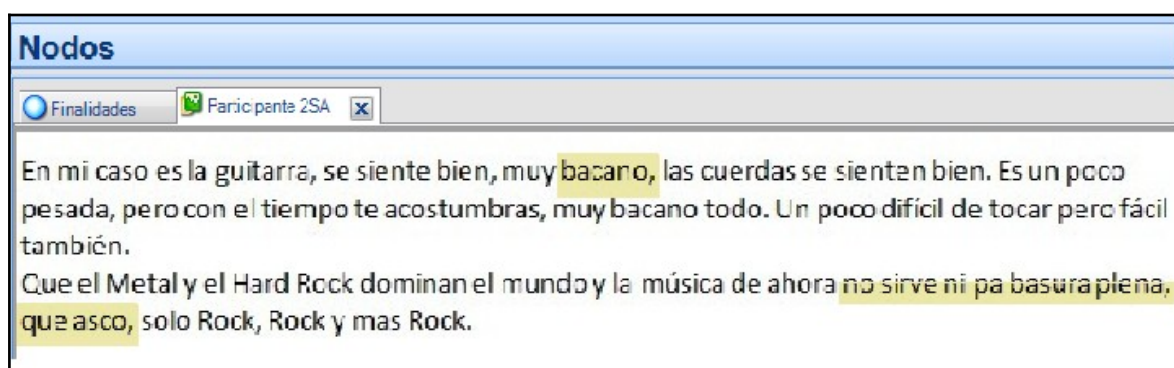
Los participantes 1 N-A, 3 N-A y 4 N-A no fueron pertinentes ni adecuaron de la mejor forma el trabajo a la situación académica en la que el evento comunicativo se estaba llevando a cabo. Por ejemplo, el participante 1 N-A introduce diminutivos al igual que lo hace en un ámbito no académico. Además, la ausencia de la preposición “por” en la oración *“El violin es el instrumento mas bonito (por) su sonido por eso es que yo empecé (...)”*, hace que el escrito pierda formalidad y denota la poca adecuación que hizo el participante en el trabajo académico.

Figura 67. Ejemplos de situación



Por otra parte, el participante 2SA empleó pocas palabras para describir lo que significa la música para él. Sin embargo, se pudo notar que su uso de la lengua es en algunas expresiones como “basura plena” y “dan asco” es inapropiado y vulgar para un espacio académico donde el receptor es el profesor y la repercusión social para él y los padres es negativa. Los demás participantes emplearon la lengua medianamente formal para expresar sus ideas.

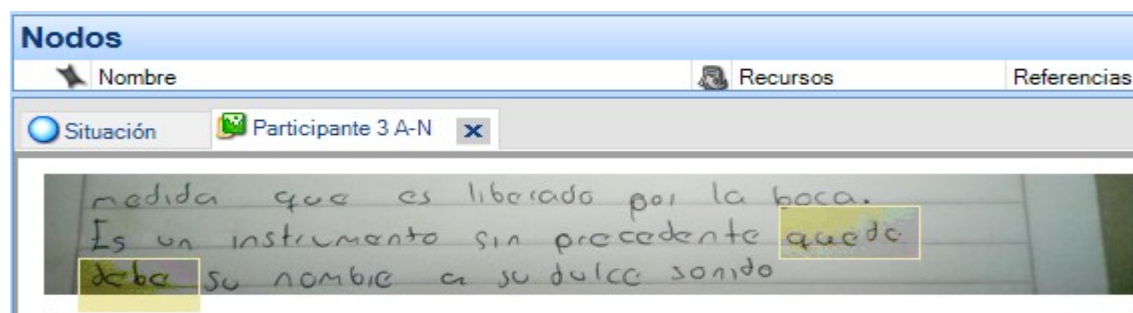
Figura 69. Situación



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

El participante 3 N-A presenta un fenómeno que suele darse por la inmediatez o rapidez con la que se escribe, muchas veces, en aparatos electrónicos. Sin embargo, se evidenció en la escritura formal del estudiante la unión del pronombre “que” y la preposición “de” formando “quede” seguido de “debe”, lo cual implica que no adecua de manera pertinente el escrito porque no lo revisó ni corrigió para entregarlo al docente.

Figura 70. Situación



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

#### 4.4.1.2. Participantes

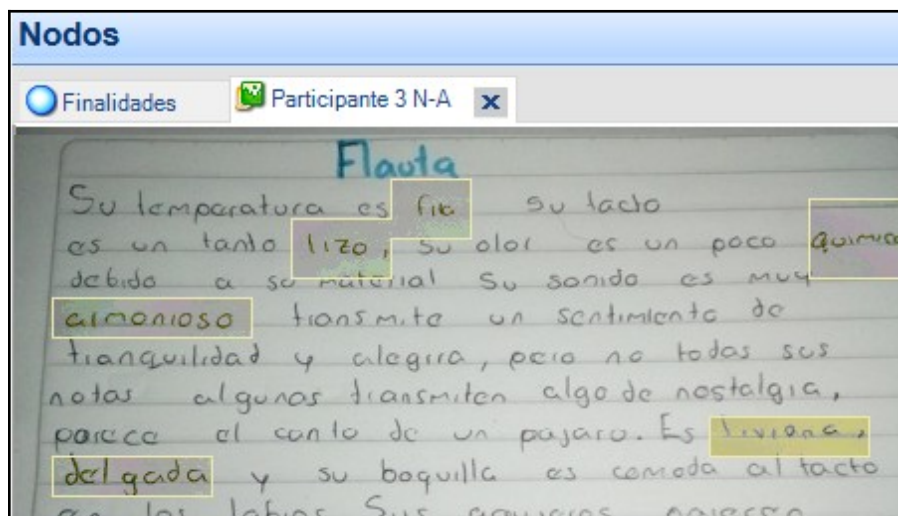
Los destinadores en el acto comunicativo son los estudiantes y el destinatario es el docente de área y los investigadores. La interacción entre estudiantes es nula, ya que el mensaje es unidireccional y el receptor es el docente. Partiendo de esta última premisa y que es un trabajo académico, se da cuenta de que el proceso comunicativo debe ser en un registro de la lengua formal. En este caso los estudiantes 1SA Y 2SA hacen uso de un registro informal para describir las características del objeto musical que les gustaba. El hecho que el ejercicio implica una descripción personal no quiere decir que los estudiantes debían escribir tal cual como piensan o hablan en situaciones informales, ya que estaban bajo un ámbito académico. Por otra parte, el participante 5SA tampoco tiene en cuenta reglas básicas de la gramática como lo son los signos de puntuación, haciendo más difícil la comprensión del lector que en este caso es el docente.

#### 4.4.1.3. Finalidades

Los fines o propósitos del trabajo académico es presentar un texto descriptivo sobre el instrumento que los estudiantes tienen y practican en clase de música. Entonces, los participantes se comunican para cumplir con los requerimientos y sacar una buena nota establecida por el docente en el trabajo. Por ejemplo, los participantes 2 N-A, 3 N-A y 5 N-A en el evento comunicativo adecuan un poco el uso de la lengua en comparación con los participantes 1 N-A y 4 N-A.

Es común en este tipo de textos que los adjetivos predominen. Por ejemplo, el participante 3 NA hace uso de ellos en la descripción del instrumento.

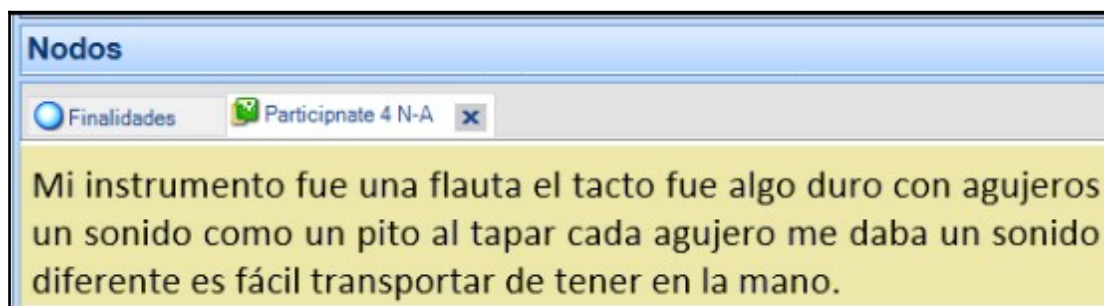
Figura 71. Participantes



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Los participantes 4 N-A y 4 S-A cumple con la finalidad de describir el instrumento, pero no adecuan el discurso de manera pertinente para el destinatario que va a llegar. Se observa cómo no utiliza signos de puntuación para separar ideas o proposiciones, lo cual genera en el trabajo un grado de informalidad que para el ámbito académico es inadecuado.

Figura 72. impertinencia a la hora de adecuar el discurso



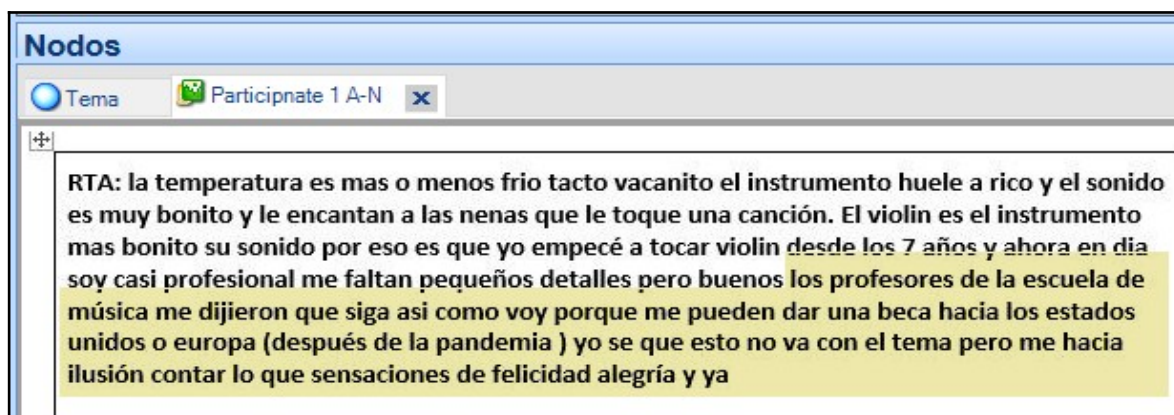
Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

#### 4.4.1.4. Tema

Los participantes actúan lingüísticamente de acuerdo con el tema planteado en la actividad académica, sin embargo, no todos los estudiantes reconocen el asunto y no desarrollan su descripción de forma pertinente. Por ejemplo, se observa que el participante 1 N-A deja de hacer la descripción correspondiente y empieza a narrar una situación diferente a la del tema planteado.



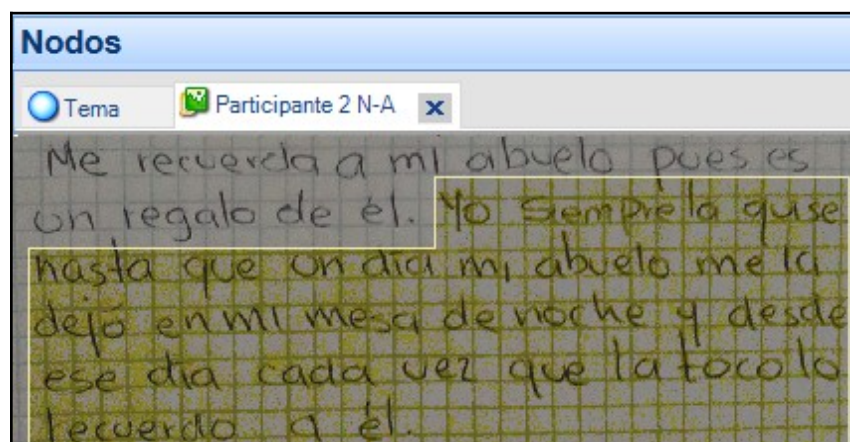
Figura 73. Tema



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Lo mismo sucede con el participante 2N-A, quien comienza describiendo el instrumento, pero finalizando empieza a narrar cómo fue que obtuvo la armónica “yo siempre la quise (armónica) hasta que un día mi abuelo me la dejó en mi mesa de noche (...)”.

Figura 74. Tema



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

En el caso de los participantes de séptimo, todos tuvieron textos pertinentes a la temática propuesta, nunca se salen de lo acordado. Es importante resaltar que todos llegan a manifestarse dentro de una misma temática que en este caso son los gustos musicales y las preferencias entre instrumentos. La mayoría coincide en que la música ha cambiado, también expresan que los instrumentos son de su agrado,

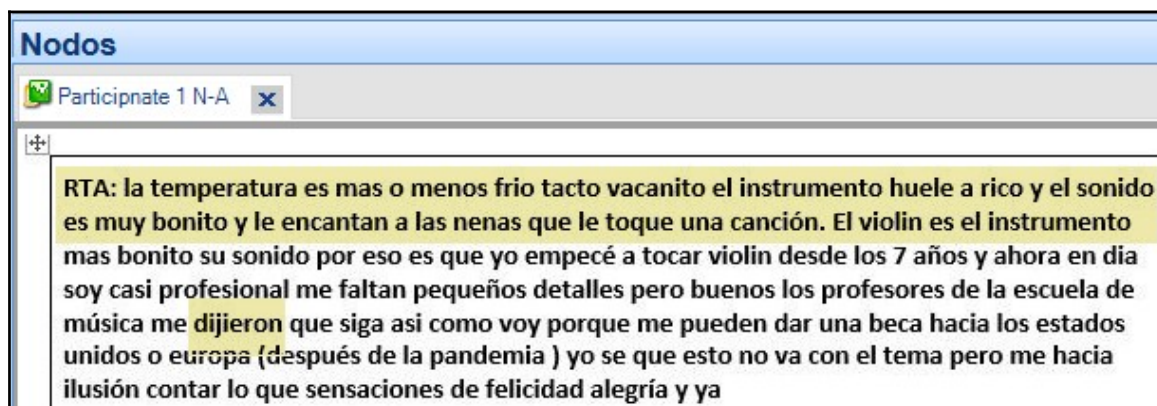
en este último punto emplearon adjetivos formales como “textura lisa” y “sonido dulce”, otros usaron adjetivos con carácter informal como “chevere”, “viejito” y “da asco” para describirlos.

#### 4.4.1.5. Tono

Las expresiones que predominan en los textos académicos de los participantes son los representativos porque están describiendo un instrumento musical. Así mismo, el registro indicado o pertinente para la descripción del trabajo era el formal.

Los participantes 1NA y 2SA no adecuan el tono de forma pertinente para describir el instrumento. El participante 1NA, en su texto utiliza expresiones como “chimbita” y “vacanito”, también, afijos flexivos inadecuados como “Temperatura frio” donde el sustantivo es femenino y el adjetivo masculino. Lo cual genera un registro informal en el escrito.

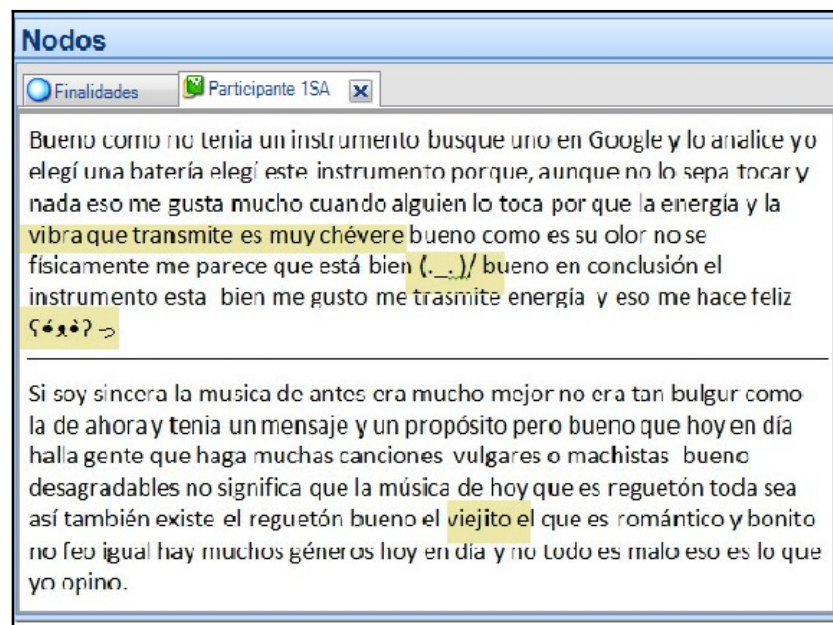
Figura 75. clave



Fuente: tomado del corpus académico de los estudiantes

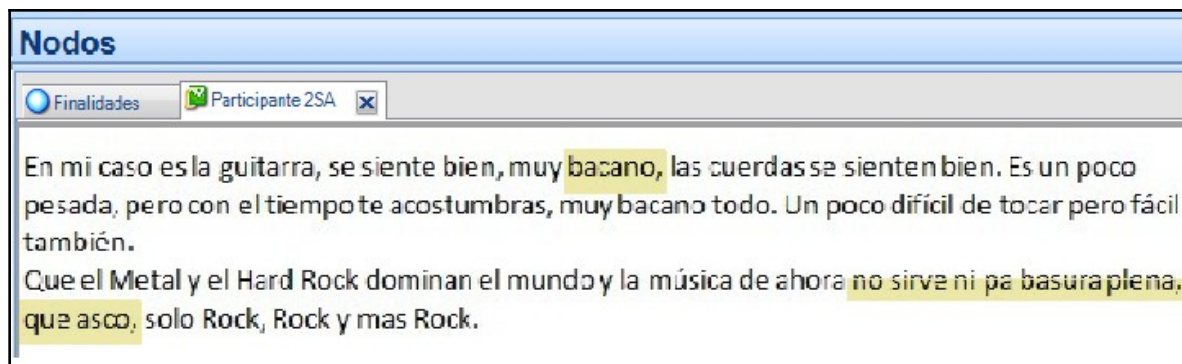
Por su parte, los participantes 1SA Y 2SA reconocen la temática de la actividad, pero lo hacen con particularidades atípicas del registro formal como lo son el uso de palabras coloquiales como “la vibra” y “chevere”, emplear emoticones para describir sensaciones y emociones en el caso del 1SA. Y en el 2SA expresiones como “bacano”, “ni pa basura” y “que asco”.

Figura 76. Clave 1SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

Figura 77. Clave 2SA



Fuente: Tomado del corpus académico de los estudiantes

#### 4.4.1.6. Instrumentos

El instrumento o canal por el cual se desarrollaron los corpus están orientados por un trabajo designado por el docente (*anexo*), con actividades para entender los gustos musicales de los estudiantes y los instrumentos que prefieren. Los participantes responden por medio del lápiz o lapicero el taller impreso en papel; otros emplearon los medios digitales como el programa Word para hacerlo de forma virtual.

Figura 78. Instrumentos



trabajo. En lo que concierne a las ideologías de los participantes se pueden inferir por las descripciones realizadas en el trabajo que a la mayoría le gusta o interesa la música, moderna o clásica.

#### **4.4.1.8. Géneros**

En este caso, los participantes comentaron un objeto, haciendo uso de secuencias discursivas de descripción. Entonces, los participantes intervienen de manera pertinente de acuerdo con el género planteado porque en las descripciones hechas se observó que escribieron sobre las partes, las cualidades y las circunstancias en torno al instrumento. En este último caso, por ejemplo, un participante narra cómo fue que el instrumento llegó a su vida.

#### **4.4.2. ENTORNOS LINGÜÍSTICOS COSERIU**

##### **4.4.2.1. El universo del discurso cotidiano**

El universo del discurso se da en una clase de música con estudiantes de edades entre los 12 a 16 años. El espacio en el que se desenvuelven los discursos era el académico. La actividad en clase busca un acercamiento a la música por parte de los participantes a través de los sentidos para dar descripciones sobre los gustos y preferencias musicales.

Los discursos de los participantes, al estar en un ámbito académico, debían regirse por unas directrices para alcanzar las expectativas de los objetivos, los cuales eran: “Estimular la creatividad en la expresión escrita y oral para el reconocimiento de emociones por medio de la música. Desarrollar destrezas de análisis y descubrimiento. Desarrollar actitudes positivas hacia el lenguaje musical”. Cabe resaltar que los trabajos tenían un tiempo límite para entrega de dos días y que la entrega era de forma virtual debido a la coyuntura de la pandemia que exigía la virtualidad en las clases.

##### **4.4.2.2. Contexto**

El contexto en el que se desarrollan los actos del habla es de carácter académico, para ello se debe tener en cuenta los elementos formales para la escritura como

buena redacción, ortografía, desarrollo de ideas de acuerdo con el tema, uso correcto de términos para escribir, entre otros.

En el caso del trabajo propuesto por el docente, se pueden ver textos con la descripción de variados tipos de instrumentos y también la argumentación del porqué prefiere ciertos tipos de música y no otros, en este caso entre la antigua y la moderna.

En cuanto a los participantes, se puede observar que todos cumplieron con las actividades propuestas, y todos llevan la misma temática, cada uno con su propia argumentación del porqué preferían un género musical y el otro no. Ahora bien, algunos estudiantes encaminan el ejercicio de manera informal y otros emplean palabras coloquiales que no son propias de la escritura formal.

#### 4.4.2.3. Situación

Este entorno determina las relaciones entre los participantes que interactúan en una situación determinada. Siendo el caso de la presente investigación, los estudiantes debían entregar un trabajo de forma virtual al docente. Es decir que la interacción entre estudiantes no es necesaria, ya que el destinatario es el profesor. Por ello se sobreentiende que la relación estudiante-docente tiene un tono formal, el cual debe atender a ciertas singularidades como: entregar a tiempo, entender los objetivos de las actividades y usar la lengua de manera pertinente, entre otras formalidades.

Los estudiantes en su totalidad entregaron el trabajo, pero en el caso de los participantes 1SA Y 2SA, se encontraron palabras fuera de lo formal como “asco”, “chimbata”, “pa basura” y emoticones que son gráficas de otro entorno. Esto deja ver que algunos participantes tienen claro que deben entregar el trabajo a tiempo y completo, sin embargo, no reconocen todos los elementos sociolingüísticos de un discurso como el tono en el que deben dirigirse al receptor que en este caso es el docente.

#### 4.4.2.4. Región

Este entorno delimita los aspectos socioculturales y lingüísticos que predominan entre los interlocutores. Coseriu propone, para un análisis más adecuado, que la categoría región tiene tres aspectos como: zona, ámbito y ambiente.

##### 4.4.2.4.1. Zona

En la zona, es relevante el uso de expresiones o palabras propias del departamento de Santander, por ejemplo, la epéntesis “Dijeron” utilizada por el participante 1NA.

##### 4.4.2.4.2. Ámbito

En el ámbito, los participantes se expresan por medio de una argot juvenil que, a pesar de ser funcional entre los jóvenes, no es pertinente para un espacio académico. Por ejemplo, los participantes 1S y 2S, y 1N y 4N, no reconocen el ámbito en el cual se da la comunicación, por ello, el uso de expresiones como: “chimbita”, “viejito” y “vibra”, en el trabajo académico.

##### 4.4.2.4.3. Ambiente

En cuanto al ambiente, se evidenció el uso de un ñerismo por parte del participante 4SF: “melas” que connota a “bueno”, “excelente”. También, es relevante señalar cómo varía la lengua en dependencia del grupo social donde se esté involucrado.

#### 4.5. DISCUSIÓN

La recolección de dos corpus lingüísticos<sup>181</sup> (formal e informal), donde se analizan los fenómenos presentes en los enunciados de los participantes, permite observar cómo varía la lengua en Facebook y en la academia. Los resultados evidencian que el uso de la oración como unidad mínima del habla con sentido, propuesta por Hernández<sup>182</sup> para el análisis es pertinente para la investigación, por la estrecha relación entre palabras y oraciones, porque la flexión en las palabras agrega

---

<sup>181</sup> BERNAL CHÁVEZ, Julio Alexander; HINCAPIÉ MORENO, Diana Alejandra. Lingüística de corpus. 2018.

<sup>182</sup> HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill 2014.

información importante para las relaciones sintácticas. Para señalar las referencias de errores en la categoría morfosintáctica es valioso el empleo de la taxonomía de errores sugerida por Granger<sup>183</sup>, donde a partir de un análisis minucioso se señalan los fenómenos a estudiar.

Los resultados permiten establecer que la influencia que tiene el empleo de la lengua en Facebook, en relación con el ámbito académico, tiene un mayor grado de incidencia en los participantes más jóvenes. Menos de la mitad hacen uso de abreviaciones, registros informales, emoticones expresivos, diminutivos, afijos flexivos inadecuados y reiteración de palabras, que son llevados a la escritura formal. Al comparar investigaciones como la de Mosquera y Borja<sup>184</sup> descritas en el estado del arte, se puede afirmar la incidencia del uso de la lengua en Facebook halladas en la escritura formal. En estas investigaciones se encuentran casos donde los participantes emplean expresiones particulares de las redes sociales como abreviaciones y emoticones, dentro de la escritura académica o formal. Esto se da, en gran parte, por no saber reconocer el ámbito en el que se desenvuelve el acto comunicativo, lo cual se observó en los resultados obtenidos en el análisis sociolingüístico, donde algunos participantes empleaban emoticones al final de algunas oraciones en el trabajo académico. Esto evidencia que existe una influencia de la escritura en la red social de Facebook dentro de la escritura en contextos académicos, esto se evidenció en algunos textos académicos en los que se encuentra emoticones y abreviaciones de palabras como por ejemplo la letra “k” por la palabra “que”.

En lo que respecta a la morfología de la escritura en redes sociales, la inmediatez y rapidez afectan el uso de la lengua por parte de los estudiantes. De acuerdo con los

---

<sup>183</sup> GRANGER, Sylviane. Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 2003, p. 465-480.

<sup>184</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda; BORJA, Germania Maricela. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019.



autores Fernández y Almeida<sup>185</sup>; Parra, Arámbula y Castillo<sup>186</sup>; Vanegas<sup>187</sup> y Álvarez<sup>188</sup>, este fenómeno se da, en ocasiones, de manera consciente por parte de los estudiantes y mencionan que, conociendo la norma, no la ponen en uso cuando se comunican. Por ejemplo, se evidencia que el empleo de la lengua que utilizan los participantes 4NF y 1SF en la escritura en soportes digitales coincide con la inmediatez y rapidez nombradas anteriormente. En estos, al igual que las investigaciones, son frecuentes las abreviaciones y acortamientos léxicos en las palabras, así como también, una sintaxis desorganizada. Por otra parte, en el corpus formal este fenómeno se da también en los participantes 1NA y 4NA que hacen uso de una sintaxis inadecuada, donde la función gramatical en las palabras no coordina.

Por otra parte, Sánchez<sup>189</sup> expresa que los estudiantes en la escritura en chats conocen la norma, pero no la aplican porque pertenecen a grupos sociales donde se comunican de manera informal y creativa. Sin embargo, la autora resalta que los participantes en un ámbito académico tienden a expresarse formal y adecuadamente. En el caso de la presente investigación, se observó este fenómeno en los participantes 3N y 4S, quienes en la escritura informal en soportes digitales hicieron uso de emoticones, mientras que en la escritura formal no. Al respecto, Jiménez y Delfa<sup>190</sup> manifiesta que estas nuevas prácticas de escritura en soportes digitales tienen un valor comunicativo y funcional entre los jóvenes. Por ello no deben considerarse como incorrectas, sino como una variación que con el tiempo quizá sea más amplia por el crecimiento de los espacios digitales. De modo que los estudiantes emplean la lengua en relación con las situaciones comunicativas y

---

<sup>185</sup> ERES, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>186</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015.

<sup>187</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>188</sup> ÁLVAREZ, Luis. Lingüística e informática dos categorías de implicación. 2010.

<sup>189</sup> SÁNCHEZ, Sonia. La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. 2015

<sup>190</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

eligen de su repertorio lingüístico las expresiones que estén más acordes a su medio.

En cuanto a los participantes, las investigaciones de Sandoval <sup>191</sup> y Martínez<sup>192</sup> estuvieron centradas en estudiantes universitarios, y en lo relacionado con la educación básica y media, se observa que en los trabajos de: Álvarez<sup>193</sup>, Vanegas<sup>194</sup> y Mosquera<sup>195</sup>, los participantes son de edades que oscilan entre los 12 y 17 años, que, por ser adolescentes, la naturaleza de la comunicación difiere por pertenecer o no a determinados grupos sociales con rasgos de habla particulares. En el análisis de los corpus lingüísticos se evidencia que los estudiantes del grado séptimo tienden más a utilizar registros coloquiales y vulgares en la escritura formal. Por el contrario, los participantes del grado noveno tienen una escritura más convencional y tratan de adecuar mejor el discurso dependiendo de la situación comunicativa. Martínez manifiesta que este tipo de escritura en chat se da como una conversación y es por ello que aparecen estos rasgos del habla en la escritura, dejando a un lado la norma lingüística. Pero estas prácticas son pertinentes dentro de un ámbito informal como lo son las redes sociales. Todo esto podría tratarse de modismos para ser incluidos dentro del círculo de amigos al que quieren pertenecer o mantenerse.

En el caso de la actual investigación, la edad de los participantes oscila entre los 12 a los 15 años en los que el uso de la lengua estuvo permeado por condiciones sociales, culturales y funcionales. Por ejemplo, un fenómeno de habla transpuesto en la escritura, se evidencia en el participante 1NA quien utiliza la epéntesis: “dijieron”. Por otra parte, las nuevas formas de representación simbólica que hacen

---

<sup>191</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015

<sup>192</sup> MARTÍNEZ ECHAVARRÍA, Daniel. El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima. Perú, 2014.

<sup>193</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>194</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>195</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

los estudiantes para intensificar el discurso como los emoticones son empleados por los participantes 3NF, 2NF y 1SF en el Facebook.

Ahora bien, en cuanto al corpus formal, se observaron diferentes maneras de escritura dialectal que no eran pertinentes en un trabajo escolar. Mosquera<sup>196</sup> afirma que la poca o nula actualización que se hace de la lengua en función de la comunicación entre el Facebook y la academia es un problema a la hora de escribir adecuadamente. Tal y como se puede ver en los enunciados del participante 1SA, quien utiliza emoticones y registros coloquiales como “**bacano**” y “**chimbita**” dentro del ámbito académico. Y el participante 2SA, quien usó oraciones desencajadas dentro del tono formal como “**esta música no sirve ni pa basura**”, de esta manera, el participante da una representación informal que es inadecuada para la academia.

Eres y Almeyda<sup>197</sup> afirman que los emoticones contribuyen a que la comunicación no verbal esté presente en los discursos de los estudiantes y apoyan esta interacción escrita en las redes sociales. Sin embargo, Martínez<sup>198</sup> señala que, en un plano escolar, estas variaciones pueden obstaculizar la interpretación de quien pretenda leer o evaluar el contenido del mismo. Ahora bien, en cuanto al uso de emoticones por parte del participante 1S en el fragmento académico, deja ver que tiene nuevas formas para comunicarse, pero que no son adecuadas para la escritura formal dentro del aula de clase.

Hoy en día los espacios digitales son de gran aforo a nivel mundial. Los jóvenes están inmersos en estas nuevas prácticas, donde la informalidad es constante y de no reconocerse el ámbito en el que se desarrolla un acto comunicativo, se puede caer en la inadecuación lingüística al momento de trasponer estas maneras de escritura de soportes digitales a los espacios académicos. La anterior premisa corrobora lo que Álvarez Ortiz plantea en su investigación que: “Los estudiantes no

---

<sup>196</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>197</sup> ERES FERNÁNDEZ, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>198</sup> MARTÍNEZ ECHAVARRÍA, Daniel. El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima. Perú, 2014.

saben distinguir entre las redes sociales y la escritura que deben tener en su ámbito escolar. Puesto que dejan en claro la pereza por escribir y por eso abrevian las palabras, omiten y hacen sustituciones, donde no les importa incumplir con las reglas ortográficas, el cometer errores y sacar una mala nota”<sup>199</sup>. Este fenómeno se da cuando el hablante no tiene claro que debe actuar de acuerdo con el ámbito en el que se encuentra, como es el caso de los participantes 1N y 4N que no tuvieron presente este aspecto de la lengua en las intervenciones académicas donde el registro informal predominó.

La escritura en el Facebook puede repercutir en la escritura escolar, manifiesta Vanegas<sup>200</sup>, y no por el hecho de que los estudiantes desconocen la norma estándar, sino por la falta de comprensión para adecuar la comunicación a este ámbito académico. Además, la proliferación de las redes sociales y la interacción constante en este medio condiciona la forma de escribir de los participantes hasta el punto en que la escritura en soportes digitales pasa a materializarse en la escuela. Por consiguiente, Vanegas<sup>201</sup> plantea que el uso sin medida e inadecuado de la escritura en soportes digitales afecta la escritura formal, en la medida que se encuentran textos con particularidades impropias de un ámbito académico. Además, se asemeja más a la escritura informal presente en las redes, como es el caso de los participantes 1N, 1S, 4N y 2S, quienes no adecuaron el texto a la situación comunicativa, ni a los participantes.

Coseriu<sup>202</sup>, Stubbs<sup>203</sup>, Corvalán<sup>204</sup> y Cisneros<sup>205</sup> denominan “actitudes lingüísticas” a las diferentes disposiciones que tienen los estudiantes respecto a las variedades

---

<sup>199</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>200</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014. p. 16.

<sup>201</sup> Ibid., p. 17.

<sup>202</sup> COSERIU, Eugenio. Sistema, norma y habla, teoría del lenguaje y lingüística general. 1952.

<sup>203</sup> STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelus, 1984.

<sup>204</sup> SILVA-CORVALÁN, Carmen. Sociolingüística y pragmática del español. Georgetown University Press, 2001

<sup>205</sup> CISNEROS, Mireya; LONDOÑO, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012.

lingüísticas, los usos y adecuaciones de acuerdo al contexto comunicativo donde se hallen. Las diversas formas que poseen los estudiantes para comunicarse demuestra esta volatilidad de la lengua y pone en evidencia la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, para lograr que los estudiantes actualicen y adecuen lingüísticamente los discursos.

El desinterés y la despreocupación frente a la adecuación en los textos es otro de los problemas que afectan a los estudiantes hoy en día, como sugiere Mosquera<sup>206</sup>. Las nuevas maneras de interacción que se dan entre grupos sociales implican actualizaciones lingüísticas por parte de los estudiantes para desenvolverse en ese medio, esto implica que actualicen la manera de hablar con el fin de comunicarse de manera espontánea y creativa entre pares. Sin embargo, esta proliferación de escritura en soportes digitales genera en los estudiantes formas de interacción informal que son llevados al ámbito académico de modo voluntario porque conociendo las normas y las reglas no adecuan la comunicación. No obstante, Gómez y Delfa<sup>207</sup> consideran que no se debe a la ignorancia de la norma ni al desinterés o apatía frente a la ortografía o la gramática, sino que son registros propios de la comunicación en los entornos digitales.

Álvarez<sup>208</sup>, Eres y Almeida, Mosquera<sup>209</sup>, Vanegas<sup>210</sup>, Sánchez<sup>211</sup> y Jiménez<sup>212</sup> coinciden en el planteamiento de una metodología cualitativa. El enfoque que usaron busca identificar las actitudes de los participantes, al igual que en este trabajo, los objetos de estudio fueron pantallazos y capturas, en donde se observa

---

<sup>206</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>207</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

<sup>208</sup> ÁLVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la red social Facebook en el lenguaje escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>209</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>210</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>211</sup> SÁNCHEZ, Sonia. La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. 2015

<sup>212</sup> JIMÉNEZ, Juan y DELFA, Cristina. La escritura electrónica ¿Progreso o decadencia? España, sin fecha.

el uso de la lengua empleado entre hablantes. En cuanto a esta investigación, se divide en dos categorías de análisis, morfosintaxis y sociolingüística. Estas llevan a interpretaciones de posibles causas de este fenómeno, ya sea por el ámbito o por modismos que se generaliza entre un ámbito informal y que traspasan a los académicos, tal y como sucedió con algunos de los participantes de la presente pesquisa.

En las conclusiones y hallazgos encontrados por los investigadores en el estado del arte, se presentan casos en los que los participantes no tienen en cuenta la función sociolingüística que era reconocer el ámbito en el que escriben o se comunican. Los trabajos de Ortiz<sup>213</sup>, Mosquera y Sandoval<sup>214</sup> y Enciso<sup>215</sup>, manifiestan que esta es una de las principales causas por las que los estudiantes usan modismos o emplean metaplasmos en ámbitos que no sean pertinentes como sucedió en los participantes 1NA, 4NA, 1SA y 2SA, de la presente investigación. Por otra parte, Vanegas<sup>216</sup>, Eres y Almeida<sup>217</sup>, Álvarez y Jiménez<sup>218</sup> llegan a una misma conclusión en cuanto al uso de la norma lingüística. Pero en este caso se centran en la elisión de palabras y escritura con parecido fonético, entre palabras y letras como el signo matemático “x” que en la escritura coloquial es “por”, y los participantes lo utilizan como una preposición. Este último ejemplo se presentó en varios de los textos informales donde no era impertinente porque precisamente es una característica de los chats de Facebook; no obstante, se presentó también en los textos formales de los participantes 1S y 1N. Finalmente, los hallazgos encontrados al contrastar los dos corpus permitieron corroborar la incidencia que tiene la escritura en soportes

---

<sup>213</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

<sup>214</sup> MOSQUERA, Liceth Fernanda. Incidencia de la escritura en Facebook en la redacción de los trabajos escolares. Ecuador, 2019

<sup>215</sup> SANDOVAL, Carlos; ENCISO, Rosalba; MENDOZA CASTILLO, Rogelio. Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. México, 2015.

<sup>216</sup> VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Ibagué, 2014.

<sup>217</sup> ERES FERNÁNDEZ, Sabel Gretel y ALMEYDA, Paulo Augusto. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. Brasil, 2009.

<sup>218</sup> ALVAREZ ORTIZ, Mileydy. La Influencia de la Red Social Facebook En El Lenguaje Escrito de Los Estudiantes Del Grado Octavo Del Colegio Jaime Garzón de Cúcuta. 2017

digitales en relación con la escritura en el aula de clase. Se hace necesario, entonces, el desarrollo de la competencia comunicativa, por medio de una estrategia didáctica, para la comprensión y uso de la lengua en las diferentes circunstancias donde se presente la comunicación.

Por otra parte, la competencia comunicativa se evidencia en los usuarios de la lengua que actualiza su discurso en función del entorno donde se encuentre, haciendo que el uso de la lengua sea pertinente y adecuado. De acuerdo con lo anterior, se evidenció que los estudiantes: 2SA, 1SA, 1NA y 4NA no fueron competentes comunicativamente porque la adecuación y pertinencia del uso de la lengua en el escrito formal por parte de ellos fue baja.

Finalmente, se evidenció que las variables sociales implican un comportamiento diferente en las manifestaciones escritas, por ejemplo, a partir de la variable de género, se constató que las mujeres tuvieron mejor desempeño comunicativo que los hombres. Por otro lado, la variedad diafásica fue la que tuvo mayor influencia en cuanto a los registros lingüísticos empleados en el corpus formal, ya que en varios casos sus registros fueron coloquiales, vulgares e informales.

## 5. CONCLUSIONES

El trabajo de investigación surge del interés por analizar el uso de la lengua en la red social Facebook y su influencia en la escritura académica de los estudiantes de séptimo y noveno grado de una I.E. de Floridablanca; ya que este tipo de población tiende a presentar adecuaciones impertinentes en el momento de escribir por razones sociales y culturales. Además, los problemas que más se destacan en el estado del arte, respecto al uso de la lengua por parte de estudiantes, son los morfosintácticos y sociolingüísticos, los cuales afectan la comunicación.

Para el análisis morfosintáctico se trabaja con el Análisis de errores asistidos por ordenador de Granger. Este ayuda a verificar la fina relación que guardan la morfología y la sintaxis, y así clasificar los errores en las subcategorías establecidas. En lo que respecta al análisis sociolingüístico, se emplean el modelo **“SPEAKING”** de Hymes y los entornos lingüísticos de Coseriu. Estas bases teóricas y metodologías sirven para evidenciar cómo influye la escritura en Facebook en relación con la escritura académica. Para esta finalidad se recogen y analizan dos corpus lingüísticos, el primero con 10 textos informales en Facebook y el segundo con 10 textos formales académicos escritos por estudiantes de entre los 12 y 16 años de edad. Estos corpus son generados a partir de una tarea propuesta por el docente de aula y por la intervención lingüística en un foro informal sobre música en la red social Facebook, los cuales son los datos analizados de esta investigación.

De acuerdo con los objetivos específicos planteados en la presente investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

En cuanto a la obtención de las muestras textuales, son escogidas a través de un trabajo académico que implica el desarrollo de un texto descriptivo (escritura formal) y la participación dentro de un foro virtual donde las condiciones no estaban restringidas (escritura informal). Para la recolección de los datos en dos ámbitos diferentes es relevante el empleo de los principios metodológicos de la lingüística



de corpus planteada por Hincapié, porque permite obtener registros significativos. Hincapié menciona que se debe hacer una recolección de metadatos antes de analizar el corpus, tales como edad y género. En el caso de esta investigación, la edad influye en la escritura de los participantes del grado séptimo. En los resultados se encuentra que algunos de ellos se expresan de forma coloquial a diferencia de los estudiantes del grado noveno que, aunque también tienen errores significativos, no son tan marcados como los de los participantes de séptimo.

Ahora bien, con respecto a las variaciones morfosintácticas empleadas por los participantes, se concluye que, en cuanto al uso de afijos que tuvieran relevancia en la investigación, se encuentran inadecuaciones gramaticales de género y número en los enunciados académicos de los participantes 1N y 3N. Lo anterior no es determinante para decir que la red de Facebook influya en la escritura académica del todo, pero sí se puede afirmar que en cierto modo los participantes están haciendo uso de palabras de manera impertinente; además de expresiones como emoticones o apócopes de palabras que pertenecen más al ámbito informal de la comunicación que a la escritura académica.

Esto determina una influencia de la escritura en redes transportada al ámbito académico que, utilizada inadecuadamente, trae repercusiones en la educación lingüística del estudiante, por no existir claridad en el uso de la lengua según el contexto y situación comunicativa. Para ello es importante que el docente haga reconocer al estudiante el contexto en el cual va a desarrollar su escritura y así tener un mejor desempeño de la competencia comunicativa. Verbigracia, los emoticones empleados por el participante 1S en el corpus académico. Las expresiones informales de los participantes 1NF y 4NF permiten observar también este fenómeno, el cual genera un problema de comunicación dentro de la academia, ya que el docente va a tomar estas expresiones como inapropiadas o quizá como limitantes en el desarrollo de la escritura formal. Michael Stubbs usa el término “barreras sociolingüísticas”, el cual acuña en una de sus definiciones a: “las actitudes de los profesores hacia los dialectos anormativos o hacia lo que constituye

«buen uso del idioma»". Entonces, estas barreras sesgan el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la medida en que estigmatiza sus diferentes variedades de uso. De ahí la importancia que desde la academia y desde la enseñanza de la lengua se entienda y comprenda estas variedades, donde los estudiantes utilicen un sistema de comunicación con sus particularidades respetando el otro sistema que es "normativo" por el hecho de generarse en la escuela (academia).

En lo que concierne al desarrollo de la competencia sociolingüística y comunicativa es necesario que los usuarios de la lengua sean capaces de actualizar la lengua en función de la situación comunicativa donde se encuentren. Así mismo, la capacidad de reconocer y emplear los dialectos locales o estándares, los registros o tonos de formalidad e informalidad constituyen la habilidad lingüística de comunicarse de manera pertinente en cualquier ámbito.

El estudio de los dos corpus (formal e informal) muestra que los participantes en las intervenciones lingüísticas hacen uso de expresiones que, en dependencia con el contexto comunicativo, son inadecuadas. Por ejemplo, el uso de emoticones, que son propios de la escritura en Facebook; el cambio de palabras por letras que fonéticamente suenan igual como "k" por "qué", que son propias de las redes sociales. Por tanto, se concluye que los estudiantes no actualizan de manera adecuada el uso de la lengua a los distintos entornos donde se da la comunicación.

En el ámbito académico se evidencia la poca adecuación lingüística de los participantes para comunicarse de modo pertinente en la escuela. Verbigracia, los participantes 1N y 4N del grado noveno y 1S en el grado séptimo escriben expresiones coloquiales y hacen uso informal de la lengua tanto en los comentarios en Facebook como en las descripciones en la clase de música; esto implica que los participantes no actualizan la competencia comunicativa, porque no adecuan el discurso en el trabajo académico, lo cual determina que la escritura en redes sociales, en este caso, tuvo influencia en la escritura escolar, tal cual como

Menciona Vanegas en su investigación. Por otra parte, participantes como el 2N y 5N actúan de manera pertinente en cuanto a escritura en soportes digitales y académica, porque en los dos corpus el registro fue adecuado. En cuanto al participante 3N, se observa una particularidad que se da por la inmediatez y rapidez a la hora de escribir en contextos de chats y mensajerías electrónicas instantáneas donde la reiteración de las palabras es frecuente; sin embargo, en el corpus académico deja ver este fenómeno en la expresión: “Es un instrumento sin precedentes que ~~de~~ debe su nombre (...)” lo cual demuestra, por un lado, la poca adecuación al ámbito que hace el participante y, por el otro, la poca reflexión sobre lo que escribe. Es decir, que el reconocimiento del formato en el que se escribe debe ser aclarado por el docente y con esto orientar a los estudiantes y así no tener este tipo de errores. En ese sentido, dada la influencia de algunos modismos de la red social Facebook dentro de los textos académicos de algunos participantes, se deben generar espacios en el aula de clase para tratar estos fenómenos.

En ese orden de ideas, resalta que un número significativo de los participantes en esta investigación actúan inadecuadamente en las dos categorías analizadas en el corpus formal (morfosintaxis y sociolingüística), dejando ver acortamientos léxicos, poca concordancia de género y número, registros vulgares de la lengua, contradicciones, errores ortográficos, mala redacción; además, no tienen en cuenta las características del receptor, el contexto comunicativo y el propósito del escrito. Todo esto permite observar la influencia de algunas particularidades de la red social de Facebook, como uso de emoticones, registros coloquiales y abreviaciones propias de la escritura en esta red, reflejadas en los resultados de la escritura académica de algunos participantes. A esto se le suma que no hay una revisión sistemática de la escritura académica para poder recibir un producto de mejor calidad. Esta última premisa responde a uno de los supuestos de la problemática planteada en esta investigación que era: “la exigencia del docente por la producción inmediata del texto aleja a los estudiantes de procesos de escritura básicos, como la planificación, los borradores, la verificación, adecuación”. Al no realizarse

procesos de metacognición y corrección sistemática, los estudiantes no tienen la oportunidad de notar las faltas en la producción textual. En este caso, los errores son en mayor medida por el no reconocimiento del ámbito en el que están escribiendo, en el que se evidencia que, por una parte, en algunos participantes existe una influencia del entorno digital (Facebook), al emplear emoticones y registros informales dentro del ámbito académico; y por el otro, se observa que por no existir un conocimiento frente a los procesos de escritura aparecen inadecuaciones en el uso de la lengua escrita.

La competencia comunicativa se desarrolla y potencializa con el reconocimiento de la diversidad del uso de la lengua presente en lo regional, en lo social y en lo circunstancial. El sujeto competente actualiza su lengua de manera adecuada a la hora de intervenir en diferentes situaciones comunicativas donde se desenvuelven la interacción social y académica. Para lograr esto en los estudiantes, se hizo necesario la implementación de una secuencia didáctica que estuviese encaminada en la comprensión de las variaciones lingüísticas y las variedades del uso de la lengua presentes en el territorio nacional.

#### **5.1. RECOMENDACIONES**

La presente investigación arrojó resultados particulares, que dejan ver un déficit en la adecuación del discurso en el ámbito académico. Mostró algunos casos de inadecuación lingüística como el uso de variaciones que son propias de Facebook dentro del ámbito académico. Lo anterior deja advertir la necesidad de ahondar en la enseñanza del reconocimiento del componente sociolingüístico y su uso dentro de la lengua para ser competentes en un acto comunicativo particular. Por ello, se diseñó una secuencia didáctica, que apunta hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes y ofreciéndose como una alternativa al problema tratado.

Ahora bien, se propone la elaboración de la secuencia didáctica que según Díaz:

Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales. Con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. La secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios y monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

El propósito de la secuencia es hacer actividades concatenadas que estén acorde a los hallazgos encontrados, en donde cada uno de los momentos de las sesiones “Apertura, desarrollo y cierre” cumplan con las finalidades propuestas. Se parte de situaciones reales cotidianas, científicas, familiares y académicas que permitan analizar el uso de la lengua empleada en los diferentes ámbitos que se da la comunicación. Esto con el fin de que los estudiantes reconozcan y comprendan la variedad de uso de la lengua que tienen para comunicarse según las circunstancias y así hacer uso adecuado de la misma.

Las actividades que se organizan en la presente secuencia están encaminadas hacia el siguiente objetivo general: *“Fortalecer la competencia comunicativa” por medio de actividades con enfoque sociolingüístico para potenciar el uso adecuado de la lengua en diferentes entornos*. Este se llevará a cabo a través del desarrollo de 6 sesiones las cuales mantendrán un hilo conductor que tendrá tres grandes momentos: apertura, desarrollo y cierre, dos sesiones para apertura, tres para el desarrollo y una para el cierre. Cada sesión tiene sus propias actividades de inicio, desarrollo y finalización. Para Díaz Barriga: “la estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades”. Esta segunda parte que menciona el autor es una propuesta

de trabajo que paulatinamente dirigirá las actividades hacia un producto final; el cual es una exposición sobre todo lo aprendido durante la secuencia, haciendo procesos de metacognición por medio de borradores que previamente serán diseñados y corregidos por los mismos estudiantes. Cabe resaltar que esta secuencia tendrá actividades con casos que están cerca de la realidad de los estudiantes, son situaciones comunicativas que ellos pueden reconocer fácilmente y entender la importancia del proceso, es decir, que haya una experiencia significativa y cercana a ellos. Díaz Barriga afirma “con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales; con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa”.

Para ser específicos, en las dos primeras sesiones los estudiantes conocerán los objetivos de la secuencia, ejemplos de textos con inadecuaciones lingüísticas para analizar, tendrán un acercamiento a la competencia comunicativa por medio del modelo de **“SPEAKING”** de Hymes. En esta fase de apertura, que son las sesiones uno y dos, se formarán los grupos e irán perfilando el tema y la situación comunicativa. Luego en las tres próximas sesiones, que están dentro de la fase de desarrollo, los estudiantes ejecutarán en grupos el análisis de diferentes situaciones comunicativas entregadas por el profesor, haciendo uso del modelo de **“SPEAKING”**.

También realizarán actividades como fichas con preguntas sobre diferentes discursos para entender la posición de los estudiantes frente a diferentes contextos y la forma en que se desenvuelve el uso de la lengua en cada situación. Después, todos los grupos con ayuda del docente van a debatir y contrastar las actividades que estarán dentro de las sesiones 3 y 4. Llegado a este momento, los estudiantes entregan un primer borrador de la planificación de su exposición que debe contener la superestructura de la exposición con un título, una situación comunicativa definida y analizada bajo el modelo de **“SPEAKING”**.

El borrador será intercambiado entre grupos para una primera revisión entre ellos mismos con el fin de dar aportes significativos y correcciones que se crean pertinentes. Ahora bien, en la última sesión de la fase de desarrollo (quinta sesión), se expone el modelo de análisis desde la teoría de los entornos lingüísticos que propone Coseriu. Allí, los estudiantes harán lo mismo con una situación específica que el docente les proporcionará, y luego ellos aplicarán esto en la situación particular que escogió cada grupo. Aquí ya debe estar corregido el anterior borrador y se anexará el análisis desde Coseriu, el cual ellos hicieron en la última actividad. Ahora, en esta parte de la secuencia, deben incluir en su planificación recomendaciones para tener una mejor comunicación teniendo en cuenta el contexto y el uso de la lengua. Aquí, nuevamente, intercambian borradores para revisar y tener una versión final al terminar la clase. Esta fase de desarrollo es importante, porque, como se vio en los resultados de la presente investigación, no todos los estudiantes escriben según el contexto y usan palabras y expresiones que no son adecuadas para la situación. Ahora bien, en cuanto a la fase de cierre, una sesión, los estudiantes ultimarán sobre la organización del producto final y lo presentarán frente al salón de clases. Al final habrá un espacio de reflexión sobre todo el proceso y se abordarán los temas más significativos de la secuencia didáctica.

#### 5.1.1. SECUENCIA DIDÁCTICA

### **SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN ÁNGEL DÍAZ BARRIGA**

**ASIGNATURA:** Lengua Castellana

**TEMA:** El uso de la lengua en el ámbito académico

**CONTENIDOS:** Tipología textual, propiedades de los textos, variedades del uso de la lengua.

**DURACIÓN DE LA SECUENCIA Y NÚMERO DE SESIONES:** 12 horas, 6

sesiones

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORÓ LA SECUENCIA:** Edison Delgado Medina y Marlon Sarmiento S.

**DESEMPEÑOS ESPERADOS:**

**COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

- Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.
- Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.

**Derechos básicos de Aprendizaje**

- Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.

**OBJETIVO GENERAL:** Fortalecer la competencia comunicativa por medio de actividades con enfoque sociolingüístico para potenciar el uso adecuado de la lengua en diferentes entornos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los rasgos particulares de la escritura en diferentes contextos. (Académico y no académico).
- Realizar actividades teniendo en cuenta el tiempo, lugar y las circunstancias físicas que los rodean.
- Identificar el nivel de formalidad o informalidad para la creación de discursos.
- Ejecutar procesos de metacognición para encontrar inadecuaciones lingüísticas de escritura relacionados con la grafía, sintaxis y sociolingüística.
- Hacer una exposición donde se evidencia el uso de la lengua empleada en determinado contexto.



**SECUENCIA DIDÁCTICA: ¿Dónde y cómo expresarme? Un camino hacia la comprensión de la competencia comunicativa.**

**Descripción secuencia didáctica**

**1. FASE DE APERTURA (Proyección)**

**SESIÓN 1: ¡Aprendamos sobre la diversidad de nuestra lengua!**

**ACTIVIDAD DE INICIO**

Antes de empezar la clase, el docente explica al grupo los objetivos de la secuencia didáctica. Menciona que es importante seguir las instrucciones en cada clase para poder organizar una exposición final con todos los recursos cognitivos adquiridos en clase. Esta exposición se hará por grupos y será el producto final que condense todo el proceso de aprendizaje de la secuencia.

Ahora, para activar los saberes previos de los estudiantes, el docente proyecta un video donde se evidencia las diferentes palabras y acentos de la región andina oriental documentados en la miniserie del Tiempo “Así se habla en Colombia”. Entonces, se les pedirá a los estudiantes que escuchen atentamente el video y vayan reflexionando en las diferentes formas de comunicarse que tienen las personas.

<https://www.youtube.com/watch?v=Scp7CgQZwHA>

Terminado el video, se pregunta a los estudiantes sobre el modo de hablar de cada uno de las personas.

¿Qué palabras presentadas en el video han escuchado ya sean en el hogar o en el colegio?

¿Crees que todas las regiones usan el mismo dialecto?

¿Escucharon expresiones diferentes a la de su región?

¿Qué palabras o expresiones son propias de la nueva generación juvenil?

Para generar “expectativas apropiadas” como dice Frida Díaz, se exponen los objetivos de la clase que es el reconocimiento de las diferentes variaciones lingüísticas presentes en el territorio regional.

### ACTIVIDAD DE DESARROLLO

El docente explica sobre las diferentes formas de hablar que puede tener una persona en dependencia de la situación comunicativa donde se halle. Les comenta que no es lo mismo comunicarse en un salón de clase que en una cafetería con los amigos. Asimismo, les explica que existen diferentes tonos y registros que debemos emplear con pertinencia en función del contexto donde se comuniquen. Además, les explica que por diferentes factores como geográficos, sociales y situacionales la lengua varía y por ello aparecen diferentes variaciones de la lengua.

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Variedad<br/>Diastrática</b> | Esta variedad lingüística hace referencia al nivel sociocultural del hablante. Aquí se reconoce si el hablante tiene un nivel culto o poco culto de la lengua.                                                                       |
| <b>Variedad<br/>Diatópica</b>   | Esta variedad tiene que ver con la manera en que la lengua varía según la zona geográfica en la que se halle. Por ejemplo, los costeños tienen palabras en su léxico muy diferente a los santandereanos.                             |
| <b>Variedad<br/>Diafásica</b>   | Esta variedad hace alusión a las diversas formas que tiene el hablante de adecuar el discurso según la situación comunicativa. La edad, el estrato, profesión, la ubicación son factores que influyen en esta variación lingüística. |

Para ejemplificar las variaciones lingüísticas, el docente proyecta un video

donde aparecen personas de distintas regiones del país hablando. Entonces, les comenta que existen diferencias en cada una de las intervenciones relacionadas con factores que determinan las variaciones en el uso de la lengua.

Ahora bien, el docente pide a los estudiantes que relacionen las expresiones mencionadas en el primer video “así se habla en Colombia: Región andina oriental” con las expresiones o palabras con la que se comunican en la clase.

Deben realizar una lista en el cuaderno de todas las palabras encontradas.

### **ACTIVIDADES FINALES**

Se trasladan los estudiantes a la sala de cómputo, para acceder a la información de la siguiente actividad.

Los estudiantes, por grupos, van a hacer una consulta de las diferentes formas de hablar que existen en el territorio colombiano. Para ello se pueden basar en la miniserie del Tiempo “Así se habla en Colombia” en los capítulos 1, 2, 3.

Cada grupo debe presentar varias ideas sobre las características de las variaciones que encontraron en los diferentes discursos. Un estudiante por grupo pasa al frente a representarlo de manera oral.

Cabe resaltar que los grupos que se conforman en este punto serán los mismos que trabajarán, en conjunto, durante toda la secuencia.

### **SESIÓN 2: Un modelo para interpretar la comunicación**

#### **ACTIVIDADES DE INICIO**

El docente comienza hablando sobre algunas variaciones mencionadas en la clase anterior y les recuerda que estas son más sencillas de reconocer en el habla. Sin embargo, les dice que ahora van a trabajar a partir de textos. Entonces, por medio de una lluvia de ideas, el docente pide a los estudiantes que mencionen palabras que se sepan o hayan escuchado en la calle, en el colegio, en la casa que sean diferentes a las encontradas en los videos. Todas

las respuestas son anotadas.

Posterior a esto, el docente mostrará a los estudiantes un texto formal y uno informal en la academia, donde los registros empleados permitirán a los estudiantes reconocer el modelo **“SPEAKING”** y las diferentes variaciones utilizadas.

Realiza preguntas sobre los dos diálogos:

¿Qué diferencia hay entre los dos textos?

¿A qué crees que se deban las diferencias?

¿Podría el escritor del primer texto redactar de la misma forma que el del segundo sin que sus lectores noten la diferencia? ¿Por qué?

### ACTIVIDAD DE DESARROLLO

Seguidamente, el docente entrega la siguiente frase de Cassany a los estudiantes:

*“Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar ese territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de comenzar a escribir el texto.”*

- ¿Qué opinas de este fragmento?
- ¿Qué relación tiene con la actividad anterior?
- Opiniones y reflexiones

Después, el docente realiza la siguiente pregunta:

- *¿Qué debe saber una persona antes de escribir algún acto comunicativo? (Se escriben en el tablero las posibles respuestas que arrojan los estudiantes.)*

Una vez analizada la situación anterior, el docente procede a explicarles a los

jóvenes que existen diferentes tipos de esferas de la comunicación; y que el rol de la persona que escribe debe ser pertinente a ciertos parámetros, para no caer en el error de equivocarse con su forma de escritura.

Se conforman cuatro grupos, cada uno recibe un texto, en el cual deben encontrar las siguientes características:

| Modelo "Speaking" de Dell Hymes |                                                                                 |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Situation</b>                | Situación : <i>localización( Espacio/tiempo),escena (psicosocial).</i>          |
| <b>Participants</b>             | Participantes : <i>Características socioculturales, relaciones entre ellos.</i> |
| <b>Ends</b>                     | Finalidades: <i>Objetivos/productos, generales/individuales.</i>                |
| <b>Acts sequence</b>            | Tema: <i>Organización de la interacción y temas.</i>                            |
| <b>Keys</b>                     | Tono: <i>Grado de formalidad.</i>                                               |
| <b>Instrumentalities</b>        | Instrumentos: <i>Canal, elementos paralingüísticos.</i>                         |
| <b>Norms</b>                    | Normas: <i>De interacción, de interpretación.</i>                               |
| <b>Gnero</b>                    | Género: <i>Tipo de interacción, secuencia discursiva.</i>                       |

Luego, cada grupo recibirá el mismo texto, pero esta vez estará modificado, con el fin de que los estudiantes noten las diferencias en las maneras de usar la lengua entre un texto y el otro.

A este nuevo texto también le deben buscar las mismas características según el modelo de Hymes. Al final de la actividad deben escribir las diferencias entre los textos y decir cuál texto es más pertinente según el contexto en el que se desarrolla.

## ACTIVIDADES FINALES

Cada grupo debe escoger una situación comunicativa (el docente sugiere: conversación entre dos compañeros en el descanso, una discusión fuerte entre un estudiante y un rector, el estudiante paisa nuevo y el santandereano, una conversación entre un padre de familia y un docente). Aquí van a analizar la manera como se comunican los diferentes implicados en las situaciones

comunicativas. Cada grupo se debe ir preparando para sustentar al final de la secuencia, teniendo en cuenta lo aprendido, se debe evidenciar el uso de la lengua empleada y las diferentes variaciones estudiadas.

### **1. FASE DE DESARROLLO ( Planificación)**

#### **SESIÓN 3: ¿Todos nos comunicamos de la misma forma?**

##### **ACTIVIDADES DE INICIO**

Se empieza la sesión escuchando a cada grupo con los respectivos temas escogidos para la exposición.

Seguido de esto, el profesor proyecta en el video *beam* las siguientes ilustraciones (adaptado de las cartillas del MEN):

### ESCENA 1



James, ¿cuál es tu opinión sobre la convocatoria hecha por el seleccionador nacional?

### ESCENA 2



Carlos: entonces todo bn?  
Luis: ahí voy y ud ke, como va?  
Carlos: voy bn, parcerero.

### ESCENA 3



El estado de la economía es favorable y se prevee un alza significativo en el PIB. También un alza en la inversión extranjera.

### ESCENA 4



¿Qué es poesía?, dices mientras clavas en mi pupila tu pupila azul. ¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas? Poesía eres tú.

El docente pide que miren la lengua empleada en cada una de las escenas presentadas anteriormente y con base en ello:

**Respondan en el cuaderno.**

1. ¿Todas las situaciones representadas son iguales? ¿En qué se diferencian?
2. ¿Utilizan la lengua de la misma manera? Describe cómo son usadas las imágenes en cada una de las situaciones.
3. ¿Cuáles son los participantes que intervienen en cada una de las escenas?

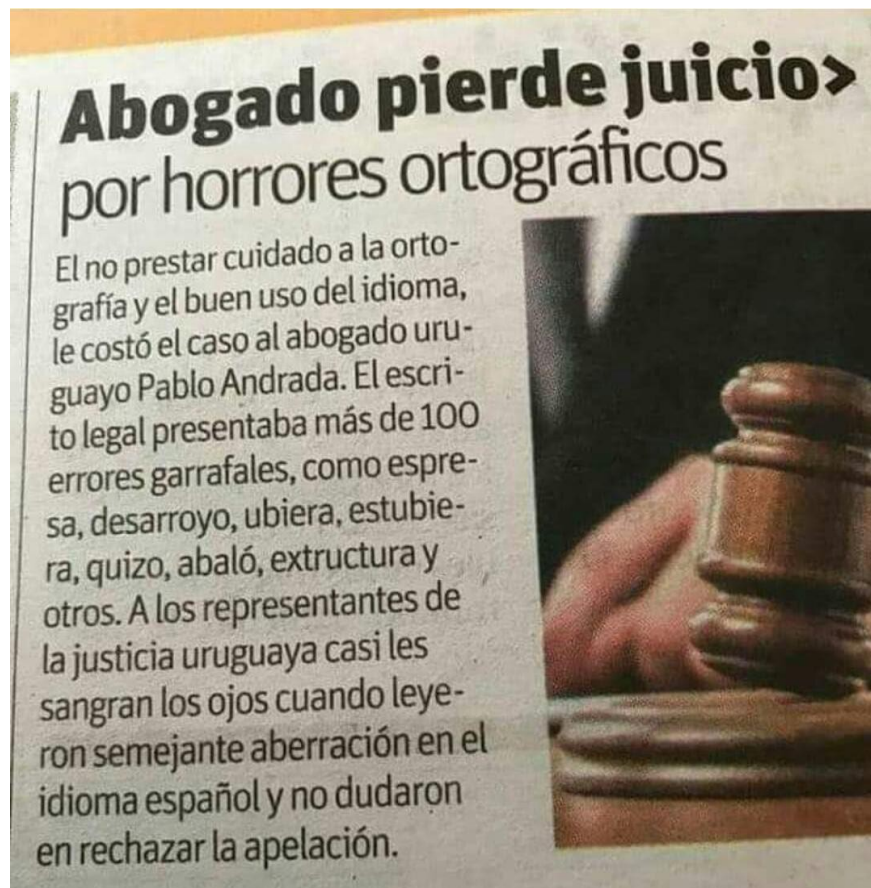
4. ¿Cuál es el propósito de la comunicación en cada escena?

7. ¿Cómo se expresa cuando está con los amigos, los profesores o los padres?

### ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Ahora bien, una vez terminado el cuestionario anterior, el docente socializa las respuestas con los estudiantes.

Después les dice a los estudiantes que, con base al modelo **"SPEAKING"** de Hymes visto en la sesión anterior, realizarán una actividad donde a cada grupo se le entrega una noticia<sup>219</sup> como la siguiente para su respectivo análisis:



<sup>219</sup> Tomado del Diario la Nación de Uruguay. Publicado el 30 de septiembre de 2017.



El docente pide a los estudiantes socializar el análisis del texto a partir de las preguntas guías realizadas por el docente que suscitan el estudio de cada categoría del modelo **“SPEAKING”**:

1. ¿Dónde y cuándo se da el evento comunicativo?
2. ¿Quiénes son los destinadores y destinatarios de la comunicación?
3. ¿Para qué se comunica?
4. ¿Qué dice al comunicarse y cómo lo dice?
5. ¿De qué manera usa la lengua en relación con el contexto?
6. ¿Qué creencias tiene?
7. ¿Qué tipo de discurso utiliza para comunicarse?

Los estudiantes entre ellos mismos discuten y reflexionan sobre los análisis respectivos de los compañeros con ayuda del docente.

#### **ACTIVIDADES FINALES**

Los estudiantes, como ya tienen seleccionados los temas para la exposición se reúnen para elaborar un borrador con las principales ideas o hallazgos encontrados en el habla de los estudiantes en el colegio con base a lo tratado en la sesión. Aquí ya deben ir perfilando una situación comunicativa específica para la exposición final.

#### **SESIÓN 4: ¿Escribimos como hablamos?**

##### **ACTIVIDADES DE INICIO**

Se empieza la clase con una discusión guiada, donde el docente introduce la temática por trabajar. Entonces, el docente muestra dos textos de publicaciones de una página de Facebook para leerlos y comentarlos entre todos de acuerdo a lo tratado en las sesiones anteriores, para analizar la adecuación y pertinencia del uso de la lengua. Las ideas relevantes que den los estudiantes son anotadas en el tablero.



pues la verdad si es para bn ke se  
sigan inventando ese tipo de  
palabras juajjajaja

Me gusta · Responder ·



Fullin Emilio Suello Soto no repita como loro  
viejo y sin conocer los nuevos decretos, lea e  
informese además los policias con pensión también  
trabajan..

Me gusta · Responder ·



El docente guía por medio de las siguientes preguntas:

¿Qué variaciones lingüísticas se ven en los dos comentarios?

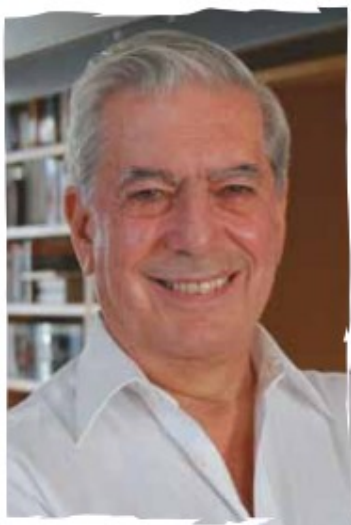
¿Qué opinas de esta forma de escritura en soportes digitales?

¿De qué manera las redes sociales podrían causar un uso impertinente de la lengua en el ámbito académico?

¿Qué pasaría si un estudiante emplea este tipo de escritura en soportes digitales en un trabajo académico? ¿Te ha pasado?

## ACTIVIDADES DE DESARROLLO

El docente entrega la siguiente ficha (adaptada de las cartillas del MEN) a los estudiantes para responder por parejas.



Mario Vargas Llosa

**Montevideo (EFE).**

El Premio Nobel de Literatura Mario Vargas Llosa considera que “los jóvenes” que acortan las palabras y vulneran las reglas gramaticales en los chats de Internet o en Twitter y Facebook piensan “como un mono”, según una entrevista publicada hoy en el semanario uruguayo *Búsqueda*.

*“El internet ha acabado con la gramática, ha liquidado la gramática. De modo que se vive una especie de barbarie sintáctica”,* afirmó el autor de 75 años.

Sus palabras más duras fueron para el lenguaje que usan “los jóvenes” en internet o en los dispositivos móviles, que calificó de “aterrador”.

*“Si escribes así, es que hablas así; si hablas así, es que piensas así, y si piensas así, es que piensas como un mono. Y eso me parece preocupante. Tal vez la gente sea más feliz si llega a ese estado. Quizás los monos son más felices que los seres humanos. Yo no lo sé”,* sentenció.

*Fragmento. “Para Vargas Llosa los jóvenes que chatean*

*piensan como un mono” en: El Comercio.pe*

*28 de abril de 2011*

## ¿Escribo como hablo?

Responde las siguientes preguntas a partir de la lectura.

1. ¿A qué características de la escritura en soportes digitales se refiere Mario Vargas Llosa?
2. ¿Consideras importante el uso de una correcta gramática y ortografía en ambientes digitales? ¿Por qué?
3. ¿Por qué la escritura en soportes digitales influye en tu escritura académica?

El docente proyecta la ficha con un video *Beam*, se hace una lectura guiada con los estudiantes y da un espacio para responder las preguntas entre las parejas. Después, se debaten las preguntas una a una para conocer las diferentes posiciones de los estudiantes.

A partir de estas las anteriores premisas, el docente da a conocer, grosso modo, los entornos en los que se desarrollan los procesos comunicativos, desde la teoría de Coseriu. Esto con el fin de fortalecer el reconocimiento de los distintos planos del habla y la importancia de entender la esfera comunicativa de un discurso para comunicarse de forma pertinente.

**UNIVERSO DEL DISCURSO:** Esferas generales de la comunicación humana

**CONTEXTO:** Verbal y extraverbal (contexto práctico)

**SITUACIÓN:** Momento de locución

**REGIÓN:** Zonas, ámbitos y ambientes

Después de explicar los entornos que plantea Coseriu, el docente muestra cómo deben ir organizando las ideas de su exposición, teniendo en cuenta cada sesión:

1. Título acorde a la situación comunicativa
2. Especificación de la situación comunicativa (con imagen y cuadros de

diálogo)

3. Aplicación del modelo de “**SPEAKING**” (tabla modelo) teniendo en cuenta los ejemplos vistos en sesiones anteriores
4. Descripción de cómo podría haber una comunicación inadecuada si los participantes de la situación comunicativa no tuvieran en cuenta el contexto.

En este punto los estudiantes ya deben tener definida la situación comunicativa y estar organizando la parte audiovisual de su exposición.

### **ACTIVIDADES FINALES**

Finalmente, entre los estudiantes y el docente se organizará una entrevista semiestructurada para aplicarla a estudiantes de otros salones. Esta debe llevar preguntas que apunten a la situación comunicativa que están analizando como grupo durante toda la secuencia, tales como: ¿Qué opina sobre la forma de comunicarse de los ñeros? O ¿Qué opinan del uso de emoticonos o particularidades de Facebook como “x”, “todo bn” o “x q” en un texto formal como una carta con un fin de académica?

Al final, se intercambian, entre grupos, el borrador de la exposición final con la intención de que entre ellos se hagan sugerencias de cómo podrían mejorar su exposición y aportar ideas significativas.

Se devuelven los borradores y cada grupo empieza a hacer los ajustes correspondientes.

### **SESIÓN 5: Las palabras y sus entornos**

#### **ACTIVIDADES DE INICIO**

El docente comienza explicando que las personas se comportan de forma diferente dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentran y que de ello depende en gran parte el éxito de la recepción, comprensión y

pertinencia del mensaje. Después el docente muestra una imagen con una situación comunicativa particular

*Maestra: - Podemos reconocer varias causas que proliferan el crecimiento de virus y bacterias. ¿Alguien podría decirme por qué?*



El docente escribe en el tablero los cuatro entornos que propone Coseriu para determinar una situación comunicativa, y con base en la imagen empieza a describir cada uno de ellos, haciendo énfasis en el concepto que explicó en la clase anterior sobre estos entornos.

| UNIVERSO DEL DISCURSO                                                                         | CONTEXTO                                                                                               | SITUACIÓN                                              | REGIÓN: (Zona, ambiente y ámbito)                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Una clase de matemáticas con jóvenes en un aula de clase dentro de una institución académica. | Verbal: Académico<br>Extra verbal: particularidades de la clase como metalenguaje propio de la materia | Clase magistral en un salón de clases en horas del día | ZONA: Por el lenguaje es en una zona hispana<br>ÁMBITO: Académico<br>AMBIENTE: Culto. Relación |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |                                                                                                                                                                           |                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |                                                                                                                                                                           | docente/estudiante |
| <b>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |                                                                                                                                                                           |                    |
| <p>Se organizan en grupos. A cada uno se le asignará una imagen parecida a la del ejercicio anterior. Los estudiantes deben realizar en el cuaderno un cuadro igual al que el docente expuso con los entornos que propone Coseriu y debe describir cada entorno que se presenta en la situación comunicativa de la imagen. Para esto debe tener en cuenta el ejemplo expuesto por el profesor.</p> <p><b>IMÁGENES</b></p> |  |                                                                                                                                                                           |                    |
| <b>GRUPO 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  | <b>GRUPO 2</b>                                                                                                                                                            |                    |
|  <p>Bien, cuénteme su experiencia laboral.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  <p><i>-¡Pilas! Parce, hágale rápido que ahí viene el cucho. - No acose, mano.</i></p> |                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |                                                                                                                                                                           |                    |

-La película estaba muy chistosa, mi mami se moría de risa.

### GRUPO 3



*En mi barrio no sos nadie, menor.*

### GRUPO 4

Después de realizada la actividad, retoman lo que llevan planificado para la exposición, que es:

1. Título acorde a la situación comunicativa
2. Especificar la situación comunicativa (con imagen y cuadros de diálogo)
3. Aplicación del modelo de **“SPEAKING”** (tabla modelo) teniendo en cuenta los ejemplos vistos en sesiones anteriores
4. Describir cómo podría haber una comunicación inadecuada si los participantes de la situación comunicativa no tuvieran en cuenta el contexto.

A esto se le suma:

1. Descripción de la situación comunicativa desde los entornos que propone Coseriu. Para ello, se debe tener en cuenta el ejemplo presentado por el profesor.

1. Describir qué pasaría si alguno de los hablantes de la imagen que les correspondió no tuviera en cuenta el contexto y se comunicara de forma impertinente.

1. Recomendaciones para adquirir la competencia “comunicativa”

### ACTIVIDADES FINALES

Ahora, al igual que en la sesión anterior se intercambian los borradores y harán un análisis de los avances que llevan sus compañeros para dar aportes sobre lo



que consideren les haga falta o se deba corregir.

Luego, teniendo en cuenta todo lo aprendido en esta secuencia deben revisar, por última vez, la organización de la exposición y delegar roles para que en la próxima sesión se entregue el producto final frente a toda la clase.

Las variaciones y fenómenos que se presenten en los discursos deben ser expuestos de manera diáfana en la última sesión, para entre todos reflexionar sobre estas prácticas en el ámbito académico.

### **FASE DE CIERRE (Ejecución)**

#### **SESIÓN 6: Me comunico adecuadamente con los demás**

##### **ACTIVIDADES DE INICIO**

Cada grupo de estudiantes debe organizarse con sus respectivas diapositivas y permanecer en silencio hasta que le corresponda su turno.

##### **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Presentación de la exposición por parte de cada uno de los grupos

##### **ACTIVIDADES FINALES**

Al finalizar las exposiciones, se hará una mesa redonda donde se reflexionará sobre todo el proceso que se manejó durante la secuencia.

**RECURSOS:** Aula de clase, Video beam, Útiles escolares, Diapositivas, sala de cómputo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAYA, Jorge Orlando, et al. La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. *Enunciación*, 2012, vol. 17, no 1, p. 22-39.

BAJTIN, Mijail. El problema de los géneros discursivos. *Semiología*, 1952, p. 85.

BERNAL CHÁVEZ, Julio Alexánder; HINCAPIÉ MORENO, Diana Alejandra. Lingüística de corpus. 2018.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994.

CASSANY, Daniel. La alfabetización digital. En *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*, San José, Universidad de Costa Rica. 2002.

CASSANY, Daniel. La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 2003, vol. 15, no 3, p. 239-251.

CASSANY, Daniel. *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama, 2012.

CISNEROS, Mireya; LONDOÑO, Rafael y TABARES, Luis. Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista. Bogotá: Ecoediciones. 2012.

COSERIU, Eugenio. Teoría del lenguaje y lingüística general. 1967.

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma y habla, dinas teoría del lenguaje y lingüística general. 1952.

DE MORENO, Stella Serrano; GONZÁLEZ, Josefina Peña. La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere*, 2003, vol. 6, no 20, p. 397-408.

DI TULLIO, Ángela. Manual de gramática del español. Buenos aires: Waldhuter, 2005. p. 39.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, 2013, vol. 10, no 04, p. 1-15.

DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 2002. p. 142.

DUARTE, María. El principio de economía lingüística. *Pragmalingüística*, 2007, no 15-16, p. 166-178.

MONSALVE, Flórez, Jhon Alexander. Fundamentos para la comprensión del ser sujeto hablante, desde el enfoque de la Lingüística del hablar. *La lingüística, la semiótica y la enseñanza de lenguas*.

FERREIRO, Emilia. Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de profesores de Chile*, 2006, vol. 11, no 30, p. 46-53.

FUENTES, M. Paradigmas en la investigación científica: fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos. *Documento en línea*). Disponible: [http://www. Quadernsdigitals. Net/datos web/hemeroteca/r1/nr19/a261. Hatm](http://www.Quadernsdigitals.Net/datos_web/hemeroteca/r1/nr19/a261.Hatm), 2002.

PETÖFI, János S., et al. Lingüística del texto y crítica literaria. Comunicación. 1978, pp. 5657

GRANGER, Sylviane. Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 2003, p. 465-480.

HERNÁNDEZ, César Hernández. Gramática funcional del español. Madrid: Gredos, 1984. p. 305.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Mcgrawhill. 2014.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Metodología de la investigación holística. *Fundacite–SYPAL*. Caracas, 1998.

LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN IGEA, Delio; ARNAL, Justo. Bases metodológicas de la investigación educativa. 1996.

LOMAS, Carlos, et al. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO México, 2015.

LOMAS, Carlos, et al. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. 1993.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999.

LONDOÑO, Rafael Areiza; ESTUPIÑÁN, Mireya Cisneros; IDÁRRAGA, Luis Enrique Tabares. *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. ECOE ediciones, 2012.

LOZANO, M. Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos [Revista Semana]. *Recuperado a partir de [http://www. Semana. Com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-enuniversidades-de-colombia/506165# cxrecs\\_](http://www.Semana.Com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-enuniversidades-de-colombia/506165# cxrecs_)*, 2016.

MEN, M. d. Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. *Recuperado de: [http://www. Mineducacion. Gov. Co/1621/articles-340021\\_recurso\\_](http://www.Mineducacion.Gov.Co/1621/articles-340021_recurso_)*, 2006.

*Ministerio de Educación Nacional. Cartilla 8°. Págs. 199-203 ISBN serie Secundaria Activa: 978-958-691-485-7*

MORENO, Magdalena. Competencia comunicativa en docentes curso virtual habilidades de comunicación escrita modelo SPEAKING. *En: Areté*, marzo-junio, 2015 vol. 15 no 1. p. 80.

PENA, Jesús. Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. *En: Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4305-4366.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. *Áreas obligatorias y fundamentales*, 1998.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix, et al. Medios de comunicación y contracultura juvenil. 2006.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística: teoría y análisis*. Alhambra, 1989,

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press, 2001

STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, 1984.



## **ANEXO**

### **COLEGIO PEDAGÓGICO CAMPESTRE - FLORIDABLANCA, SANTANDER**

DOCENTE: Luis Emilio Villamizar

ASIGNATURA: ARTES

OBJETIVOS:

- Estimular la creatividad en la expresión escrita y oral para el reconocimiento de emociones por medio de la música.
- Desarrollar destrezas de análisis y descubrimiento.
- Desarrollar actitudes positivas hacia el lenguaje musical.

#### **EL LENGUAJE DE LA MÚSICA**

1. Lea atentamente el siguiente texto y responda los ejercicios en los espacios indicados

ARTÍCULO DE OPINIÓN

AUTOR: Desconocido

#### **LA MÚSICA COMO MEDIO DE CATARSIS**

Es innegable el beneficio que ha traído consigo la música como estimulante para los sentidos, y es que cuando de expulsar las cargas psicológicas se trata, es la música quien atañe este deseo que a veces redunda en aflicción. Por otra parte, también se ha dicho mucho que las canciones de música culta o clásica, como las de Chopin o Mozart tenían, un sentido, que cada artista le impregnaba en las notas que las componían y jugaban con la sensibilidad auditiva, enviando impulsos altos y bajos que crean sensaciones de nostalgia, temor, cariño, ternura o depresión entre otras, que finalmente lograban despertar sensaciones en quien las oía. De acuerdo con lo anterior, puedo decir que he tenido experiencias auditivas que cautivaron mi ser y a su vez perpetuaban momentos inolvidables que se encuentran aún en mi

memoria, y que al encontrarme nuevamente con estas vibraciones logro evocar recuerdos que están relacionados en mi cerebro con estas hermosas melodías.

Se puede lograr encontrar un sentido a cada canción y quizás derogar un sentimiento por cada frase de la misma, pero, esta actividad es muy subjetiva



porque lo que se siente en ese momento, quizás cuando lo quieres compartir con alguna persona, no se puede lograr la misma conexión, por las diferentes imágenes mentales y emociones que reproducen los oyentes al escuchar alguna canción.

Finalmente, no se puede dejar en duda que cada canción puede despertar un pequeño sentimiento que independientemente de ser positivo o negativo, logra llevarse parte de nosotros y quizás vuelva con más fuerza en otra ocasión.

- a. **EJERCICIO 1:** Vas a elegir un instrumento musical que tengas a la mano y, con los ojos cerrados, dedícate a examinarlo durante unos minutos. Entonces, reflexiona sobre su temperatura, tacto, olor, sonido. Luego, abre los ojos y deja el objeto a un lado para **escribir un comentario describiéndolo** a través de las sensaciones que te han provocado.

**RTA:**

- b. **EJERCICIO 2:** Ingrese al siguiente enlace:

<https://www.facebook.com/groups/916472645519905>

En él encontrarás la siguiente imagen y con base en ella debe escribir qué opinas sobre la música de antes y la de ahora en el grupo “tertuliarte”,

respondiendo a la pregunta ¿Qué crees que ha cambiado con el pasar de los tiempos?

