

El conocimiento terminológico en estudiantes de Psicología de tres niveles de inserción disciplinar

Terminological knowledge of Psychology students during their disciplinary insertion

Nelson Becerra Rojas* y Sabela Fernández-Silva**

RESUMEN

Se presenta un estudio sobre el desarrollo del conocimiento terminológico en estudiantes de Psicología durante la inserción disciplinar. La investigación presenta un modelo multicomponencial de conocimiento terminológico que contempla la dimensión lingüística, cognitiva y comunicativa de la terminología y evalúa el conocimiento intracategorial (contenido conceptual), intercategorial (relaciones conceptuales) y el uso de los términos en estudiantes iniciales, intermedios y avanzados mediante tres tareas: elaboración de definiciones, construcción de mapas conceptuales y escritura de caso clínico. El análisis, a través de estrategias cuantitativas y cualitativas, determinó una progresión en el conocimiento terminológico entre los grupos de estudiantes, lo que permitió caracterizar tres estadios de conocimiento terminológico: incipiente, en desarrollo y sofisticado. Estos resultados contribuyen a los estudios en terminología al ofrecer una mirada al conocimiento que poseen aprendices sobre los términos de su área y aportan una nueva forma de abordar el proceso de alfabetización académica-disciplinar, brindando relevancia al nivel léxico como medio para el aprendizaje de un área del conocimiento.

Palabras clave:
terminología,
conocimiento
terminológico,
inserción
disciplinar,
definiciones,
mapas
conceptuales,
escritura
académico-
disciplinar.

ABSTRACT

A study is presented on the development of terminological knowledge in Psychology students during disciplinary insertion.

Keywords:
terminology,
terminological

* Chileno. Doctor en Lingüística. Profesor adjunto de la Universidad San Sebastián, Santiago, Chile. ORCID: 0000-0003-3000-3141, nelson.becerra@uss.cl.

** Española. Doctora en Lingüística aplicada. Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. ORCID: 0000-0002-6607-5772, sabela.fernandez@pucv.cl.

The research introduces a multicomponential model of terminological knowledge that considers the linguistic, cognitive, and communicative dimensions of terminology, and evaluates intracategorical (conceptual content), intercategorical (conceptual relations), and the use of terms in beginner, intermediate, and advanced students through three tasks: definition elaboration, construction of conceptual maps, and writing of a clinical case. The analysis, which applied quantitative and qualitative strategies, determined a progression in terminological knowledge across student groups, allowing for the characterization of three stages of terminological knowledge: incipient, developing, and sophisticated. These results contribute to terminology studies by offering insights into the knowledge that learners have about the terms in their field, and provide a new approach to the academic-disciplinary literacy process by highlighting the lexical level as a means for learning in a disciplinary field.

knowledge,
disciplinary
insertion,
definitions,
conceptual
maps, academic-
disciplinary
writing.

Introducción

La inserción disciplinar corresponde a un proceso que tiene por objetivo que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades que les permitan comunicarse eficientemente con los miembros de su comunidad discursiva y aprender sobre un área del conocimiento, para transitar de legos a expertos en su disciplina (Ibáñez, 2008; Ibáñez y González, 2017). Para lograr la inserción, se espera que los estudiantes manejen un conjunto de convenciones lingüísticas presentes en los textos con los que interactúan durante su formación académica. Uno de los elementos lingüísticos más característicos de los textos disciplinares son los términos, aquellas unidades léxicas especializadas que representan conceptos específicos de cada disciplina y que son esenciales para comunicar el conocimiento especializado de manera precisa, concisa y adecuada a los distintos registros de comunicación especializada (Cabré, 1999; Cabré y da Cunha, 2022).

Al respecto, la investigación en el ámbito de la terminología y del vocabulario especializado ha demostrado que el manejo de los términos es un desafío para estudiantes que se insertan en un área del saber (Coxhead, 2018; Vuković, 2020; Fernández-Silva et al., 2025). Específicamente, en las tareas de comprensión y producción de textos, las unidades terminológicas pueden resultar completamente nuevas tanto en su forma como en su significado (Fernández-Silva y Becerra, 2015). Para facilitar la inserción disciplinar de los estudiantes, numerosas instituciones de educación superior han generado programas de alfabetización académica con el objetivo de enseñar estrategias de lectura y escritura académicas, conscientes de la dificultad que supone para los estudiantes leer y escribir textos disciplinares especializados (Carlino, 2005; Navarro, 2018). Sin embargo, dichos programas se han focalizado en la enseñanza de patrones retóricos de géneros discursivos académicos y en rasgos discursivos del lenguaje académico general, restando relevancia al nivel léxico que los aprendices necesitan adquirir para volverse competentes en un área del conocimiento (Basturkmen, 2024). Debido a esto, la terminología de una disciplina no se enseña explícitamente y se espera que los estudiantes la adquieran de forma implícita a través de su formación (Ghobain, 2020).

Por lo anterior, se vuelve necesario indagar en torno a los conocimientos que poseen estudiantes sobre las unidades terminológicas de su disciplina, pues esto permitirá arrojar luz sobre dicho conocimiento, su proceso de adquisición y sobre las necesidades de aprendizaje en torno a esta materia. Así, esta investigación pretende contribuir a las áreas de la alfabetización académica-disciplinar y a los estudios terminológicos al proponer un primer acercamiento a la descripción del conocimiento terminológico de aprendices de una disciplina en distintos niveles de inserción disciplinar. Para ello, se revisan las características del nivel léxico en la competencia académico-disciplinar y se presenta un modelo multicomponencial de conocimiento terminológico, basado en el modelo de conocimiento de vocabulario de Nation (2001, 2019), que contempla las dimensiones lingüística, cognitiva y comunicativa de la unidad terminológica. Posteriormente, se introduce un estudio mixto en el que se midió el conocimiento de tres componentes de la dimensión cognitiva y comunicativa de los términos en estudiantes de Psicología de distintos niveles de inserción disciplinar.

Para evaluar el conocimiento terminológico (CT), se diseñó un cuestionario informado por un estudio de corpus de los textos que leen los estudiantes de la carrera de Psicología durante la formación académica. Este cuestionario de conocimiento terminológico (CCT) midió la profundidad de CT tres dimensiones: a) el conocimiento intracategorial de los términos a través de una tarea de definiciones; b) el conocimiento intercategorial a través de una tarea de elaboración de mapas conceptuales; y c) el conocimiento sobre el uso de los términos a través de una tarea de escritura de caso clínico. El instrumento se aplicó a 29 estudiantes de una universidad chilena pertenecientes a tres niveles de inserción: inicial (2º semestre), intermedio (4º y 6º semestre) y avanzado (8º y 10º semestre). El análisis estuvo dividido en dos fases: en la fase cuantitativa se cuantificó el rendimiento de los tres grupos de estudiantes en cada una de las tareas mediante rúbricas y se evaluaron estadísticamente las diferencias entre grupos. En el análisis cualitativo, se analizó el contenido de las tareas con el fin de caracterizar el conocimiento de cada grupo e identificar otras diferencias que no habían sido medidas en la fase cuantitativa.

Marco teórico

La competencia comunicativa académica y disciplinar

Comunicarse adecuadamente en contextos académicos representa un desafío para aprendices que se insertan en una disciplina. El desarrollo de una competencia académica y/o disciplinar es una herramienta fundamental no solo para la comunicación, sino también para el aprendizaje de un área (Woodward-Kron, 2008). Al respecto, existe consenso en que el lenguaje que se emplea en contextos académicos posee características propias que lo diferencian de otros registros y que se plasman en dimensiones lingüísticas, cognitivas y sociales (Scarcella, 2003). En cuanto a la adquisición de este registro, Krashen y Brown (2007) argumentan que se adquiere progresivamente y que tiene un correlato cognitivo que se vincula con la construcción de una estructura conceptual que se vuelve más densa y flexible conforme los sujetos desarrollan experticia en su área de estudio. Asimismo, Swan et al. (2020) proponen un modelo en que se observa cómo la experticia pasa por diferentes estadios hasta considerarse adecuada en la ejecución de tareas en la universidad, especialmente, aquellas asociadas con la comunicación.

Siguiendo a Liu y Lei (2019), en el nivel léxico del lenguaje académico se encuentra el vocabulario técnico, que se compone de unidades léxicas con significados especializados asociados a un área del conocimiento. Este tipo de vocabulario sirve para representar conceptos de una disciplina y el conjunto de términos representa la estructura conceptual de un ámbito (Coxhead, 2020). Así, el vocabulario técnico es parte fundamental de la comunicación del conocimiento especializado, por lo tanto, su manejo favorece la adquisición de este conocimiento a través de la lectura y escritura disciplinar.

Godínez y Alarcón (2019) demostraron que el uso del léxico especializado en los textos académicos aporta a la competencia discursiva de estudiantes. En su investigación pudieron constatar que el uso de los términos en la escritura, tanto su estructura como su frecuencia, representa un indicador de dominio de la competencia discursiva académica. En la misma línea, Valdés-León (2021) reconoce el estrecho vínculo que existe entre el léxico especializado y el contenido de los textos y argumenta que el uso de aquellas unidades aporta a la cons-

trucción textual y al contenido de los textos. Por lo anterior, emplear léxico especializado propicia que los estudiantes se introduzcan a una nueva cultura letrada y se comuniquen adecuadamente con los miembros de esta comunidad discursiva.

Con todo, el manejo de las unidades léxicas especializadas aporta a la competencia comunicativa académica-disciplinar, no solo en el desarrollo de tareas, sino también en la adquisición de conocimiento disciplinar (Domínguez et al., 2022). Entonces, conocer la forma, significado y uso de los términos representa un aporte a la formación de los estudiantes y ofrece una mirada a su estado de conocimiento disciplinar.

Un modelo multicomponencial de conocimiento terminológico

El modelo multicomponencial de conocimiento terminológico aporta un constructo teórico y metodológico que aborda el desarrollo de este tipo de conocimientos en aprendices de una disciplina (Fernández-Silva, 2019). En esta propuesta, se define el conocimiento terminológico como el conocimiento de los términos de un ámbito especializado y la habilidad para emplearlos en la comunicación. Desde una perspectiva descriptiva y lingüística de la terminología, los términos son unidades léxicas que se diferencian del vocabulario general por sus restricciones semánticas –representan conceptos especializados de un ámbito científico-técnico– y pragmáticas –son empleadas por grupos específicos de hablantes en determinadas situaciones de comunicación especializada–. Por lo tanto, se asume que una serie de premisas sobre el conocimiento de vocabulario se aplican de igual manera para el CT, las cuales exponemos a continuación (Fernández-Silva et al., 2025):

- El CT es un constructo complejo y multidimensional que involucra muchos aspectos distintos y, por tanto, distintos grados de manejo en distintas situaciones (Milton y Fitzpatrick, 2014; Nation, 2001). El conocimiento terminológico es contextual, dinámico, situado, interactivo y dependiente del contexto (Cervetti et al., 2012).
- El CT está relacionado con la cantidad de términos que un hablante conoce (tamaño o amplitud) así como con los distintos componentes que se conocen de cada término (profundidad o calidad) (Na-

tion, 2001); por tanto, su desarrollo implica un incremento tanto de tamaño como de profundidad.

- El CT involucra distintas habilidades cuyo dominio depende de la profundidad con la que se conocen los términos. El conocimiento receptivo se refiere a la habilidad de comprender y reconocer los términos en la lectura o la escucha, y el conocimiento productivo involucra su uso y recuperación en la producción oral o escrita (Nation, 2001).

El CT constituye una especialización con respecto al conocimiento del vocabulario general y, por lo tanto, se construye a partir de este en un estadio más avanzado del desarrollo. Se concentra sobre todo en las dimensiones cognitiva y comunicativa, y en menor medida, en la dimensión lingüística (Bialystok, 2001; Vygotsky, 1986).

El modelo de CT está basado en el modelo multicomponencial de Nation (2001, 2019). Este modelo desglosa la profundidad de conocimiento de vocabulario en nueve componentes relativos a la forma, significado y uso, cada uno de los cuales se manifiesta en conocimiento receptivo y productivo. La utilidad de esta propuesta para nuestro estudio radica en dos aspectos: por un lado, diferencia entre componentes pertenecientes al plano lingüístico (forma), cognitivo (significado) y comunicativo (uso), permitiendo una caracterización integral del conocimiento terminológico en estos tres planos. Por otro lado, permite estudiar el conocimiento léxico como un proceso incremental, donde determinadas dimensiones estarían asociadas al dominio más avanzado o especializado del vocabulario, especialmente las relativas al componente cognitivo y comunicativo. Por ello, en nuestro modelo multicomponencial de CT excluimos las dimensiones lexicológicas, que no implicarían un conocimiento especializado (por ejemplo, forma hablada y escrita o categoría gramatical), y retomamos las dimensiones avanzadas de la clasificación, reinterpretadas desde la teoría terminológica (ver Tabla 1):

Tabla 1
Modelo multicomponential de conocimiento terminológico (R: receptivo; P: productivo)

Dimensión lingüística	Conciencia terminológica	¿Es un término de un ámbito especializado? (R/P)
	Mecanismos de formación (y neología) terminológica	¿De qué formantes se compone el (nuevo) término? (R) ¿Qué formantes se deben/pueden emplear para denominar este (nuevo) concepto? (P)
Dimensión cognitiva	Estructura intracategorial	¿Cuáles son las características del concepto representado por el término? (R/P)
	Estructura intercategorial	¿Con qué otros conceptos del ámbito está relacionado este término y qué tipo de relaciones conceptuales establecen? (R/P)
Dimensión comunicativa	Colocaciones especializadas	¿Con qué otros términos coocurre este término en un texto especializado? (R) ¿Qué otros términos deben usarse con este término en un texto especializado? (P)
	Adecuación al contexto de uso	¿En qué contexto temporal, geográfico, socioprofesional o situacional suele aparecer este término? (R) ¿En qué contexto temporal, geográfico, socioprofesional o situacional se puede emplear este término? (P)
	Variación intratextual	¿Qué variantes denominativas aparecen para sustituir al término en un texto especializado? (R) ¿Qué variantes denominativas se pueden emplear para sustituir el término en un texto especializado? (P)

Fuente: Fernández-Silva (2019).

En la dimensión lingüística se encuentra la conciencia terminológica o el conocimiento que permite al hablante reconocer un término como propio de un ámbito especializado y, a su vez, identificarlo y emplearlo de manera precisa en el discurso especializado. El conocimiento sobre formación de términos permite descomponer e interpretar términos existentes, pero también crear neologismos terminológicos a partir de los formantes y mecanismos de formación más frecuentes en cada disciplina. En la dimensión cognitiva se encuentran el conocimiento en torno al contenido conceptual de los términos o estructura intracategorial y el conocimiento de las relaciones entre conceptos en la estructura conceptual del ámbito o estructura intercategorial. Fi-

nalmente, la dimensión comunicativa incluye conocimientos sobre el uso adecuado de los términos en los textos pertenecientes a diversos registros de la comunicación especializada, el cual se subdivide en conocimiento sobre colocaciones especializadas, adecuación al registro y variación intratextual.

El modelo de CT constituye un antecedente teórico que permite conceptualizar los distintos tipos de conocimientos sobre los términos y medirlos de manera diferenciada o integrada en relación con determinados ítems léxicos. Para los fines de esta investigación, se han seleccionado componentes de la dimensión cognitiva y de la dimensión comunicativa para evaluarlos en estudiantes de Psicología de distinto nivel de inserción disciplinar mediante una tarea de elaboración de definiciones, otra de construcción de mapas conceptuales y una tarea de escritura, tal y como exponemos en el siguiente apartado.

Metodología

El objetivo del estudio empírico fue describir y comparar la profundidad de conocimiento terminológico en estudiantes de Psicología pertenecientes a diferentes niveles de inserción disciplinar. Para ello se diseñó una investigación mixta, con una fase cuantitativa y una fase cualitativa guiada por la hipótesis de que la profundidad de conocimiento terminológico aumenta conforme avanza la especialización, y por lo tanto, presenta diferencias significativas entre grupos de estudiantes pertenecientes a diferentes niveles de inserción disciplinar. A continuación, presentamos el instrumento, los participantes y su aplicación.

Diseño y validación del instrumento

Se diseñó un cuestionario de conocimiento terminológico (CCT) con objetivo de medir tres componentes de la profundidad de CT a través de tres tareas, tal y como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2
Dimensiones, tipos de conocimiento y tareas seleccionadas para el CCT

Dimensión	Componente del CT	Tarea
Dimensión cognitiva	Conocimiento intracategorial.	Elaboración de definiciones.
	Conocimiento intercategorial.	Diseño de mapas conceptuales.
Dimensión comunicativa	Uso de términos en escritura disciplinar.	Escritura de caso clínico.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la dimensión cognitiva, se decidió evaluar el conocimiento intracategorial mediante una tarea de definiciones, pues es un tipo de enunciado muy frecuente en contextos de aprendizaje disciplinar (Lessard-Clouston, 2009) y permite representar de manera sintética las características más relevantes de un concepto (Sager, 1990). Para medir el conocimiento intercategorial, se eligió la elaboración de mapas conceptuales, un tipo de tarea familiar para los estudiantes y que permite representar gráficamente cómo está estructurado el conocimiento a través de una red de conceptos y relaciones (Aguiar y Correia, 2017; Spätgens, 2018). En tercer lugar, para medir el conocimiento sobre el uso de la terminología –dimensión comunicativa–, se optó por una tarea de escritura de caso clínico, género que se emplea frecuentemente en la carrera de Psicología (Jiménez Raya, 2017; Errázuriz et al., 2019).

Para la selección de los términos de cada una de las tareas, se compiló un corpus que contenía los textos que leen durante la carrera los estudiantes de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), quienes fueron los participantes del estudio. Este corpus estuvo compuesto por un total de 22 textos (238.171 palabras) que formaban parte de la bibliografía obligatoria de asignaturas clave de la malla curricular¹. Luego, se extrajeron automáticamente los términos del corpus con el extractor terminológico TermoStat (Drouin, 2003). De los 5.174 que arrojó la herramienta se seleccionaron 72 términos

1 Para la compilación del corpus e identificación de asignaturas clave contamos con el asesoramiento de la jefa de docencia de la carrera de Psicología, Carmen Gloria Núñez, a quien agradecemos su colaboración.

siguiendo los criterios de frecuencia, centralidad en la disciplina y categoría gramatical nominal. Estos candidatos a término fueron validados por académicas de la carrera² y luego se procedió a diseñar el instrumento. Los materiales empleados en la investigación (listado de candidatos a término, CCT y modelos de consentimiento informado) están disponibles en el repositorio de datos OSF a través del siguiente enlace: <https://osf.io/2dwqb/>.

La validación de contenido del instrumento se realizó a través de un juicio de expertos del área de la Psicología y del área de la Lingüística, con el fin de confirmar si las tareas propuestas permitían medir el componente de CT seleccionado (Urrutia et al., 2014; Martínez-Clares y González-Lorente, 2018). Para ello se elaboró un documento de validación de contenido, disponible en el repositorio de datos del estudio³, en el que se solicitó a dos expertas en Psicología⁴ y dos expertas en Lingüística⁵ que evaluaran: 1) las instrucciones del instrumento, 2) las tareas del instrumento y 3) la idoneidad de los términos seleccionados para cada una de las tareas.

Las expertas emitieron observaciones sobre dos aspectos del instrumento. Por un lado, las expertas en Psicología sugirieron reemplazar algunos términos de las tareas debido a que algunos eran muy específicos y provenían de un subámbito de la disciplina. Por otro lado, las expertas en Lingüística recomendaron simplificar las instrucciones, proporcionar ejemplos y asociar la tarea de escritura a un género específico.

Participantes del estudio

Los participantes de la investigación fueron 29 estudiantes de Psicología de la PUCV. Se contactó por correo electrónico a todos los estudiantes de la carrera y se ofreció un incentivo económico para aquellos que participaran de manera voluntaria. Estos participantes fueron divididos en tres grupos según su nivel de avance curricular: grupo inicial (2° semestre, N=13), grupo intermedio (4° y 6° semestre, N=12)

2 Agradecemos la colaboración de las académicas Luisa Castaldi, Daniela Fernández y María Isabel Reyes, de la Escuela de Psicología de la PUCV.

3 Disponible en: <https://osf.io/2dwqb/files/osfstorage>.

4 Agradecemos a las psicólogas PUCV Luisa Castaldi y María Isabel Reyes.

5 Agradecemos a las lingüistas PUCV Stephanie Díaz y Carolina Bernal.

y grupo avanzado (8° y 10° semestre, N=4)⁶. Los estudiantes del grupo inicial habían cursado todas las asignaturas teóricas que otorgan la base epistemológica de la disciplina; los estudiantes del grupo intermedio ya habían cursado asignaturas asociadas al saber teórico y realizado algunos talleres prácticos de la malla curricular; finalmente, el grupo avanzado ya había completado todas las asignaturas teóricas y de especialización, finalizado la práctica profesional y se encontraba en proceso de desarrollo del trabajo de titulación.

Aplicación del cuestionario y análisis de los datos

La aplicación del CCT se realizó de manera individual a través de un formulario en línea que fue enviado por correo electrónico a los participantes. Antes de contestar el cuestionario, los participantes firmaron un consentimiento informado y se les solicitó que realizaran las tareas en un tiempo aproximado de 45 minutos sin consultar recursos bibliográficos⁷.

Para el análisis cuantitativo de la tarea de definiciones y mapas conceptuales, se emplearon dos rúbricas analíticas que contenían tres criterios y cuatro niveles de desempeño por criterio⁸. Para el análisis de la tarea de escritura se empleó el índice de densidad terminológica (IDT), que permite calcular la proporción de unidades terminológicas (UT) presentes en un texto en relación con el total de unidades léxicas (UL) y que corresponde a la división entre el número de UT y el número de UL del texto. Este es un indicador del nivel de conocimiento especializado codificado en un texto y se ha empleado para medir su nivel de especialización (Rodríguez-Tapia, 2016).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos. En total se analizaron los cuestionarios de 27 estudiantes, ya que dos de los participantes no contestaron el instrumen-

6 Para agrupar a los estudiantes por niveles, contamos con el asesoramiento de académicas de la Escuela de Psicología de la PUCV.

7 El estudio y el consentimiento informado fueron aprobados por el Comité de Bioética de la PUCV.

8 Para conocer las rúbricas y otros materiales del estudio, ingresar al sitio OSF: <https://osf.io/2dwqb/>.

to en su totalidad. Es importante señalar que, debido al número de participantes del grupo avanzado, las generalizaciones que se pueden hacer sobre este grupo son muy limitadas; por lo tanto, el análisis cualitativo es un complemento para caracterizar el CT de los grupos.

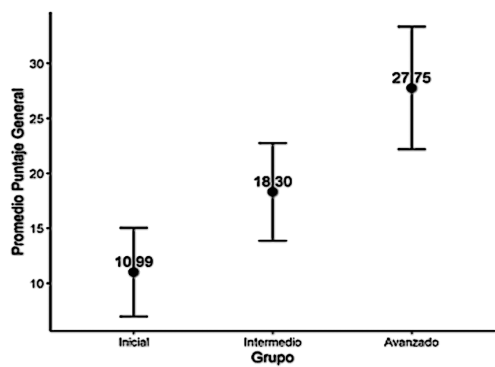
Tabla 3
Desempeño por grupos en cuestionario de conocimiento terminológico

Grupo	Número	Promedio	Desv. Est.	Punt. Min.	Mediana	Punt. Máx.
Inicial	11	10,99	6,83	0,50	9,50	22,75
Intermedio	12	18,30	7,85	4,12	18,69	33,88
Avanzado	4	27,75	5,69	21,25	27,94	33,88

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede ver que los puntajes promedio de los grupos son relativamente bajos respecto del puntaje máximo del CCT (48 pts.), pues el grupo inicial e intermedio están por debajo del 50% de aciertos y el grupo avanzado no supera el 60%. Sin embargo, se observa una progresión ascendente entre los grupos, ya que el grupo inicial cuenta con un puntaje promedio de 10,99, el grupo intermedio de 18,30 y el grupo avanzado presenta un puntaje promedio de 27,75. Esta progresión fue confirmada con la aplicación de una prueba ANOVA de un factor que determinó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(2) = 8,49, p = .002$). Este resultado permite confirmar la hipótesis general de la investigación y pone de manifiesto lo observado en la Tabla 3: el CT de los estudiantes de Psicología se incrementa a lo largo de la inserción disciplinar. En la Figura 1 se identifica claramente el incremento de los puntajes entre los grupos, cuya distancia es aproximadamente de 8 puntos. Ahora bien, para explorar estas diferencias significativas se realizó una prueba de contrastes planificados para conocer en detalle cómo se comportan cada uno de los grupos. Este análisis determinó la existencia de diferencias significativas de 4,37 puntos entre el grupo avanzado y los grupos intermedio e inicial en su conjunto ($t(1)=3,36, p=.003$). Además, esta diferencia se observa entre los grupos intermedio e inicial con 3,36 puntos, lo que advierte diferencias significativas entre ambos grupos ($t(1)=2,44, p=.023$).

Figura 1
Análisis ANOVA de un factor para el puntaje promedio de los grupos inicial, intermedio y avanzado en el CCT



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 1, el puntaje promedio del grupo inicial es bajo, al igual que su desviación estándar; por ello podemos caracterizar a este grupo como estudiantes con conocimiento terminológico incipiente, en estado inicial de adquisición. En contraste, el grupo intermedio presenta puntajes en torno al promedio y una desviación estándar alta; este grupo, que podría considerarse en transición, está compuesto por estudiantes que poseen un conocimiento terminológico más consolidado pero también más heterogéneo. Finalmente, el grupo avanzado presenta un promedio de puntajes más alto con respecto a los otros dos grupos y una desviación estándar más baja; este grupo posee un conocimiento terminológico más acabado y cohesionado.

Este resultado es consistente con la propuesta de Swan et al. (2020), que establece estadios de especialización en la adquisición del conocimiento experto. Específicamente, caracterizan el conocimiento experto como un tipo de conocimiento que posee una organización más compleja que progresivamente se cohesiona para aplicarse en tareas de diferente naturaleza. A diferencia del grupo avanzado, los grupos intermedio e inicial se encuentran en tránsito hacia la sofisticación de su CT. En los próximos apartados se revisan en detalle los resultados para cada una de las tareas.

Elaboración de definiciones

Los puntajes promedio de esta tarea presentan una tendencia similar a la de los puntajes generales del CCT: el grupo inicial obtuvo un puntaje de 3,54, el grupo intermedio 4,71 y el avanzado 8,00 (de un máximo de 12 puntos). Si bien las diferencias no son sustanciales entre el grupo inicial y el intermedio, sí se observa que el puntaje promedio del grupo avanzado duplica a los grupos anteriores. Es decir, nuevamente se observa una progresión de CT en los grupos respecto a la estructura intracategorial de los conceptos de la disciplina. De acuerdo con lo anterior, la prueba ANOVA aplicada a estos datos señaló diferencias estadísticas significativas entre los puntajes promedio de los grupos ($F(2) = 10,51, p < .001$). Entonces, es posible afirmar que el CT sobre la estructura intracategorial o el contenido de los conceptos de Psicología progresa conforme los estudiantes avanzan en su inserción en la disciplina. Ahora bien, es importante señalar que el análisis de contrastes planificados no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre el grupo inicial e intermedio; sin embargo, sí entre el avanzado y los intermedio e inicial en su conjunto. Para ilustrar esta progresión, se presentan en la Tabla 4 las definiciones de “síndrome depresivo” elaboradas por un estudiante de cada grupo de inserción.

Tabla 4
Definiciones por grupos de “síndrome depresivo”

Concepto: síndrome depresivo		
INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
ESTADO de una persona con <u>tendencia al llanto, a la soledad, a la negatividad, cansancio, falta de apetito</u> . (EST_INI-10).	CUADRO en el que se presentan <u>alteraciones en la conducta, emociones, cognición</u> del paciente que puede verse afectado en <u>distintos niveles</u> . El paciente con síndrome depresivo <u>suele bajar su ánimo, alejarse de los círculos sociales, ideas autodestructivas</u> , etc. (EST_INT-14).	Es una CONDICIÓN que se puede dar en una persona cuando pasa por <u>situaciones que alteran su funcionamiento normal</u> . Este síndrome posee ciertas características entre ellas; <u>decaimiento, pasividad, anhedonia, pérdida de la capacidad de placer</u> , entre otras. (EST_AVA-2).

Fuente: elaboración propia.

Así, en el primer criterio de la rúbrica, la identificación del hiperónimo, vemos que el estudiante del grupo inicial señala “estado” como hiperónimo del concepto, mientras que el sujeto del grupo intermedio emplea “cuadro” y el avanzado “condición”. En los datos analizados, los hiperónimos “estado” y “cuadro” fueron frecuentes en los grupos inicial e intermedio, aunque no son los más adecuados puesto que hacen referencia a una situación estática e invariable (DLE, en línea), lo que no refleja la complejidad del concepto definido. En cambio, el hiperónimo “condición” se aproxima a una conceptualización más precisa y consensuada en Psicología, pues clasifica al síndrome como una propiedad de la persona que lo presenta.

En cuanto a las características distintivas, segundo criterio de la rúbrica, estas aumentan en número y complejidad a través de los grupos, lo cual permite apreciar cómo la estructura intracategorial se sofisticaba. En la Tabla 4, la definición del estudiante del grupo inicial menciona características distintivas de la sintomatología asociada al síndrome (“tendencia al llanto, a la soledad, a la negatividad, cansancio, falta de apetito”), todos síntomas observables y de especialización baja. En el grupo intermedio, la presentación de la sintomatología es más general, aunque más especializada (“alteraciones en la conducta, emociones, cognición”). Asimismo, en la definición de este grupo, se hace referencia al impacto que este síndrome tiene en diferentes niveles y, finalmente, se incluyen síntomas superficiales del síndrome a través de secuencias discursivas. La definición del grupo avanzado incluye como primera característica distintiva la causa del síndrome en cuestión (“se puede dar en una persona cuando pasa por situaciones que alteran su funcionamiento normal”) y luego se incluye la sintomatología mediante unidades terminológicas (“anhedonia”) y secuencias discursivas (“pérdida de la capacidad de placer”).

Finalmente, la calidad de las definiciones también varía en cuanto a la concisión, precisión y objetividad (Barité, 2017). En este caso, la concisión se entendió como la capacidad de acreditar conocimiento de forma sintética, sin palabras innecesarias; la precisión como el uso de términos específicos para expresar conceptos y sus relaciones; y la objetividad como la ausencia de marcas de subjetividad. En el grupo inicial (ver ejemplo de Tabla 4), se observa información concisa sobre el concepto, aunque no es precisa puesto que no emplean términos

para hacer referencia a los síntomas identificados (“tendencia al llanto, a la soledad, a la negatividad, cansancio, falta de apetito”). Por otro lado, en los grupos intermedio y avanzado se observa una progresión en la calidad de la información acreditada al emplear un conjunto de términos para hacer referencia a diferentes dimensiones de los conceptos (“alteraciones en la conducta, emociones, cognición del paciente que puede verse afectado en distintos niveles” / “Este síndrome posee ciertas características entre ellas; decaimiento, pasividad, anhedonia, pérdida de la capacidad de placer).

Diseño de mapas conceptuales

Esta tarea midió el conocimiento intercategorial mediante dos mapas conceptuales, que los estudiantes debieron elaborar a partir de los conceptos estímulo “TERAPIA FAMILIAR” y “PROCESOS COGNITIVOS”⁹. En cuanto al mapa del primer concepto, los puntajes promedio por los grupos son de 1,46 en el grupo inicial, 3,91 en el grupo intermedio y 5,24 en el grupo avanzado. Pese a esta progresión en los puntajes, la prueba ANOVA de un factor no presentó diferencias estadísticamente significativas ($F(2) = 1,84, p = .180$). En el mapa de “PROCESOS COGNITIVOS” los puntajes promedio se comportaron de forma similar en la progresión, aunque en el grupo inicial (1,63) y en el grupo avanzado (7,50) fueron más altos que en el concepto anterior, mientras que en el grupo intermedio el puntaje fue inferior (3,66). La aplicación de la prueba ANOVA de un factor determinó diferencias estadísticamente significativas ($F(2) = 3,91, p = .034$); al observar los contrastes planificados en este mapa, se aprecia una diferencia de 2,47 puntos entre los grupos inicial e intermedio en su conjunto y el grupo avanzado, mientras que entre los grupos inicial e intermedio la diferencia es de 0,54 puntos. Esto quiere decir que la significancia estadística es más fuerte en los grupos inicial e intermedio unidos frente al grupo avanzado. A continuación, se ilustran estas diferencias con tres mapas conceptuales de “PROCESOS COGNITIVOS”.

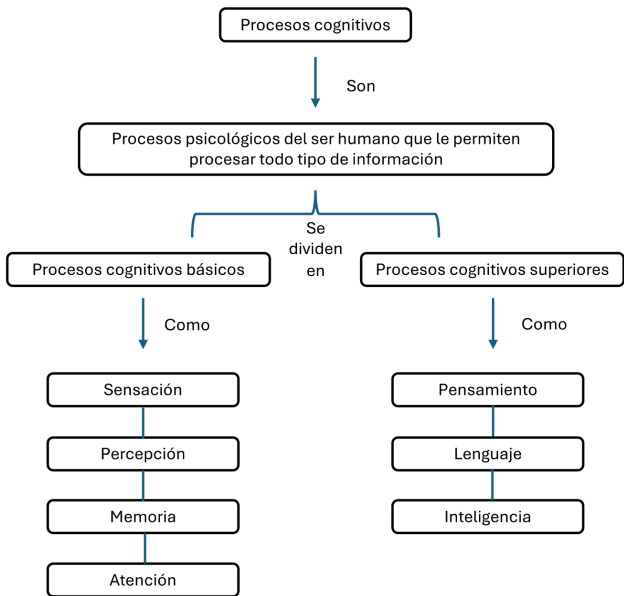
En el mapa EST_INI-28 del grupo inicial se observan tres niveles de organización. En el primer nivel superior se define el concepto-estímulo, en el segundo se expone una tipología de procesos cognitivos

9 Utilizamos las versalitas para indicar el nivel conceptual, según la convención habitual en lingüística.

y en el tercer nivel se identifican subprocesos asociados a los tipos anteriores. Cabe señalar que el concepto estímulo se complementa con una secuencia textual definitoria que, pese a aportar información relevante, no se considera adecuada para un mapa conceptual en el que los conceptos se deben representar a través de términos. En contraste, en los otros niveles se incluyen términos como “procesos cognitivos básicos” y “procesos cognitivos superiores” seguidos de aquellos procesos asociados a cada uno. Asimismo, se observa que algunos términos empleados para hacer referencia a los conceptos corresponden a unidades terminológicas de bajo nivel de especialización.

Las relaciones conceptuales se marcan con secuencias verbales, pero no se usan de manera consistente, ya que una misma relación de inclusión se indica con secuencias distintas (“se dividen en”, “como”). Por otro lado, la relación de cohiponimia entre los subprocesos cognitivos del nivel inferior no está correctamente representada, ya que se disponen en una secuencia vertical y no horizontal, como es habitual en los mapas conceptuales.

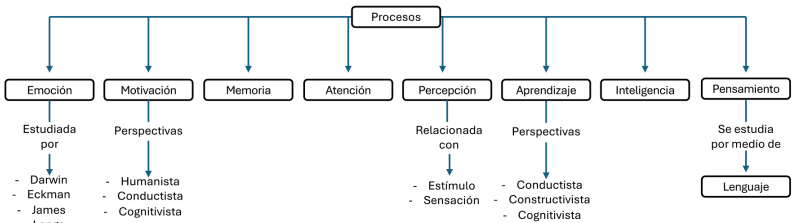
Figura 2
Mapa conceptual de estudiante inicial (EST_INI-28)



Fuente: elaboración propia.

En el caso del mapa EST_INT-7 del grupo intermedio se observa una estructura taxonómica en dos niveles; si bien no está presente la subdivisión entre procesos cognitivos básicos y superiores, sí se menciona un mayor número de procesos cognitivos. Por otro lado, en el tercer nivel se proporciona información adicional sobre algunos de estos conceptos: en “aprendizaje” o “motivación” se incluyen las perspectivas teóricas de estudio, en “emoción” se mencionan investigadores representativos; y en “pensamiento” se incluye el término “lenguaje” como un medio para acceder a su estudio o como una manifestación de este. Por su parte, la relación de inclusión se marca únicamente a través de la disposición de los elementos en el mapa (el concepto superordinado de procesos encima de los subprocesos), mientras que los otros tipos de relaciones, de diversa naturaleza, se marcan con conectores verbales (“estudiada por”, “perspectivas”, “se estudia por medio de”).

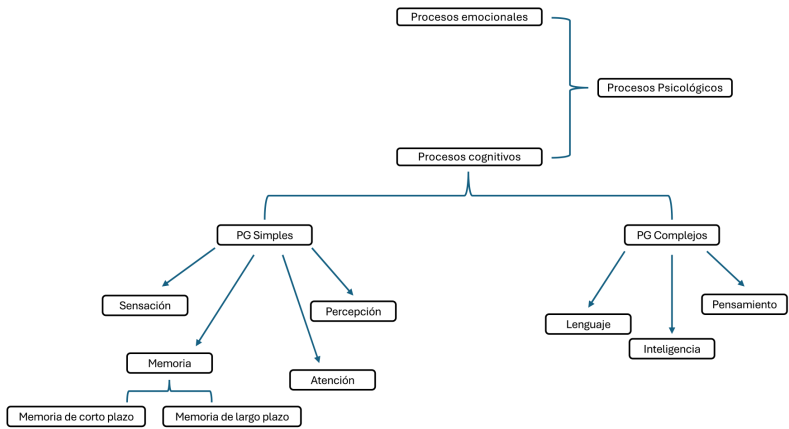
Figura 3
Mapa conceptual de estudiante intermedio (EST_INT-7)



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en el mapa del grupo avanzado EST_AVA-27 se observa que la taxonomía es más compleja e incluye un nivel de organización más abstracto, donde se indica un hiperónimo (“procesos psicológicos”) del concepto-estímulo y un cohipónimo (“procesos emocionales”). También se representa la subclasificación en procesos cognitivos básicos y superiores y, en algunos procesos, como por ejemplo “memoria”, se amplía la subclasificación al incluir los hipónimos “memoria de corto plazo” y “memoria de trabajo”. Las relaciones conceptuales son exclusivamente jerárquicas y están representadas por la disposición de los nodos en el mapa, sin conectores verbales.

Figura 4
Mapa conceptual de estudiante avanzado (EST_AVA-27)



Fuente: elaboración propia.

En este mapa se observa una organización más compleja que en los anteriores al presentar nodos que están en un nivel de abstracción superior al concepto-estímulo y que proporcionan información respecto su lugar que ocupa en la estructura conceptual de la disciplina. Siguiendo a Swan et al. (2020), la experticia en un ámbito permite a los sujetos ofrecer niveles de abstracción que permiten dar cuenta de una interrelación significativa entre los conceptos en la mente de los expertos.

Tarea de escritura

La dimensión de uso del conocimiento terminológico en la tarea de escritura se midió a través del índice de densidad terminológica (IDT), como se señaló en el apartado 3.3. Los puntajes promedio fueron 4,36 para el grupo inicial, 6,00 para el intermedio y 7,00 para el avanzado. La distancia entre el grupo inicial y el intermedio es más amplia, y se reduce entre este último y el grupo avanzado. Al respecto, la prueba ANOVA de un factor no identificó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(2) = .39, p = .685$). A pesar de esto, el análisis cualitativo permitió caracterizar la manera en que el uso de la terminología se incrementa en densidad y precisión entre los grupos. A continuación, se ilustrará esta progresión con el análisis de las secciones de sintomatología, diagnóstico y tratamiento psicológico del caso clínico.

En la sección de sintomatología (ver Tabla 5) se observó un aumento entre grupos en cuanto a número de síntomas identificados y grado de especialización de la terminología.

Tabla 5
Dimensión “sintomatología” en textos de estudiante inicial (EST_INI-8), intermedio (EST_INI-20) y avanzado (EST_AVA-27)

Sintomatología		
“[...] los ruidos fuertes e imprevistos elevan su nivel de cortisol, por lo que se encuentra estresada, deprimida y con mal sueño ” (EST_INI-8).	“[...] podemos ver que se presenta estrés grave , así como fatiga [...] ideas fijas e ideas obsesivas que no puede controlar [...]” (EST_INT-20).	“La paciente de 22 años viene con cierta sintomatología, como dificultad para conciliar el sueño, en estado de hipervigilancia , suspica z [...] estado de ánimo irritable [...]” (EST_AVA-27).

Fuente: elaboración propia.

En el texto que representa al grupo inicial se identifican tres síntomas (marcados en negrita) mediante adjetivos o locuciones adverbiales que califican al paciente. Por el contrario, se puede ver que un estudiante del grupo intermedio enumera síntomas mediante términos poliléxicos de categoría nominal que permiten condensar la información especializada (“estrés grave”, “ideas obsesivas”). Finalmente, en el texto representativo del grupo avanzado, se observa que el grado de especialización de los términos que hacen referencia los síntomas es mayor y se incluyen bajo la categoría “sintomatología”.

En relación con el diagnóstico (ver Tabla 6), en los textos del grupo inicial se señalan varios de ellos, como “crisis de pánico nivel grave”, “shock post-traumático” y “estrés post-traumático”, siendo este último el correcto. En los grupos intermedio y avanzado, se identifica con mayor acierto el diagnóstico y se designa con terminología más precisa: “estrés post traumático”, “síndrome de estrés post traumático” o la sigla “TEPT”. Por otro lado, es importante destacar que el grado de certeza con que se identifica el diagnóstico varía también entre grupos, lo cual se manifiesta en el empleo de atenuadores (sубrayados en el texto).

Tabla 6
Dimensión “diagnóstico” en textos de estudiante inicial (EST_INI-22), intermedio (EST_INT-27) y avanzado (EST_AVA-2)

Diagnóstico		
“[...] <u>Creo que podría</u> ser un estrés post-traumático, debido a sus síntomas físicos y fisiológicos [...]” (EST_INI-22).	“[...] Verónica <u>padece</u> un trastorno de estrés postraumático ” (EST_AVA-27).	“[...] mi hipótesis diagnóstica de acuerdo con lo señalado es que ella <u>tiene</u> estrés post traumático producto de haber vivido una experiencia negativa de alta intensidad [...]” (EST_AVA-2).

Fuente: elaboración propia.

En el grupo inicial se observan modalizadores de atenuación que expresan incertidumbre, como “creo que podría”. Por otro lado, en los grupos intermedio y avanzado se observa mayor certeza al momento de señalar el diagnóstico, lo que se refleja en el uso del tiempo verbal presente y en la ausencia de atenuadores. Asimismo, en el grupo avanzado se evidencia un conocimiento de la metodología científica que subyace al caso clínico y un dominio de la fraseología del género discursivo al emplear “mi hipótesis diagnóstica”.

En cuanto al tratamiento propuesto (ver Tabla 7), en los fragmentos de los grupos inicial e intermedio se señalan tratamientos generales (“psicoterapia”, “terapia psicológica”) y la necesidad de derivar a un psiquiatra. Sin embargo, el término “derivación” aparece únicamente en el grupo intermedio.

Tabla 7
Dimensión “tratamiento psicológico” en textos de estudiante inicial (EST_INI-24), intermedio (EST_INT-25) y avanzado (EST_AVA-4)

Tratamiento psicológico		
“[...] el tratamiento que sugiero es psicoterapia acompañada de un psiquiatra para recetar medicamentos en caso de ser necesario [...]” (EST_INI-24).	“[...] el mejor tratamiento es terapia psicológica y una posible derivación a psiquiatra para poder recetarle medicamentos para dormir y bajar la ansiedad [...]” (EST_INT-25).	“[...] Si los síntomas le impiden realizar su vida cotidiana se pueden ocupar algunos medicamentos para tratar la ansiedad, en el caso de tratamiento psicoterapéutico se puede realizar una terapia cognitivo-conductual [...]” (EST_AVA-4).

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en el grupo avanzado, se presenta el diagnóstico de manera más específica a través de términos de alta especialización como “tratamiento psicoterapéutico” y “terapia cognitivo conductual”. Al igual que en las dimensiones anteriores, el análisis cualitativo permitió observar una progresión del conocimiento en torno al uso de los términos en la escritura disciplinar.

Conclusiones

En este estudio se pudo determinar que la inserción disciplinar tiene un papel relevante en la adquisición del CT, pues se observaron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los grupos inicial, intermedio y avanzado en el cuestionario de forma global, y en la tarea de definiciones y en la elaboración de uno de los mapas conceptuales en particular. Asimismo, el análisis cualitativo permitió identificar otras diferencias en el uso de la terminología entre los grupos junto con caracterizar con mayor profundidad el CT de cada grupo.

Así, se puede afirmar que el grupo inicial posee un CT incipiente y no estable, lo que se refleja en el empleo de una menor cantidad de términos; y la elaboración de textos menos precisos y con una baja presencia de relaciones conceptuales especializadas. El grupo intermedio posee un CT en desarrollo: emplea una mayor cantidad de términos con distintos niveles de especialización; no obstante, todavía presentan problemas en la precisión y la concisión, y la falta de dominio de niveles de abstracción más altos. Finalmente, el grupo avanzado posee un CT sofisticado, ya que utiliza un mayor número de términos monoléxicos y poliléxicos de diferentes niveles de abstracción, y evidencia un mayor conocimiento de la estructura intra e intercategorial del dominio, lo cual se refleja en textos más precisos y concisos. Estos resultados coinciden con las propuestas de Alexander (2003), Krashen y Brown (2007) y Swan et al. (2020), quienes ilustran la adquisición de conocimiento como un proceso incremental en el que inciden múltiples variables que producen la generación de una estructura de conocimiento cohesionada, aunque flexible para lograr desarrollar nuevas tareas o para incluir nuevos conceptos en estas estructuras.

Esta investigación contribuye a los estudios sobre alfabetización académica y terminología en el plano teórico y metodológico, puesto que propone un modelo multicomponencial de CT y un instrumento para medir distintos componentes cognitivos y comunicativos de dicho conocimiento, que se puede aplicar con buenos resultados para identificar diferencias de conocimiento entre aprendices de una disciplina de distintos niveles de inserción disciplinar. Por otro lado, se han identificado algunos aspectos mejorables en el instrumento como, por ejemplo, la rúbrica cuantitativa de los mapas conceptuales basada únicamente en cantidad de conceptos y relaciones, o el empleo del índice de densidad terminológica para evaluar la escritura, que se deberían modificar en futuras versiones del instrumento, ya que –al menos en este estudio– no han permitido capturar la diversidad de modos en que se construye el conocimiento intercategorial y cómo se plasma en la escritura. Otra de las limitaciones de este estudio es el bajo número de participantes, sobre todo en el grupo avanzado, lo que invita a interpretar los datos con prudencia y a replicar este estudio con un mayor número de participantes y de otros ámbitos disciplinares. No obstante, el estudio cumple el propósito de evidenciar la importancia del nivel léxico en el desarrollo del conocimiento disciplinar y en el desarrollo de tareas comunicativas y, por tanto, la necesidad de incorporar este nivel en la didáctica de la lectura y la escritura.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, J. G. y Correia, P. R. (2017). From representing to modelling knowledge: Proposing a two-step training for excellence in concept mapping. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 9(3), 366-379.
- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational researcher*, 32(8), 10-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X0320080>
- Barité, M. (2017). Los árboles de dominio. En S. Álvarez Catalá y M. Barité (Eds), *Teoría y praxis en Terminología* (pp. 91-102). Ediciones Universitarias.
- Basturkmen, H. (2024). Learning a specialized register: An English for Specific Purposes research agenda. *Language Teaching*, 58(1), 57-68. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000472>

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M. T. y da Cunha, I. (2022). El papel de los corpus en la terminología. Una mirada específica a la terminología del español. En G. Parodi, P. Cantos-Gómez y Ch. Howe (Eds.), *Lingüística de corpus en español* (pp. 190-204). Routledge.
- Carlino, P. (2005). *Escribir y leer en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cervetti, G. N., Tilson, J. L., Castek, J., Bravo, M. A., y Trainin, G. (2012). Examining multiple dimensions of word knowledge for content vocabulary understanding. *Journal of Education*, 192(2-3), 49-61. <https://doi.org/10.1177/0022057412192002-308>.
- Coxhead, A. (2018). *Vocabulary and English for specific purposes research: Quantitative and qualitative perspectives*. Routledge.
- Coxhead, A. (2020). Specialized vocabulary in writing. En J. Clenton y P. Booth (Eds.), *Vocabulary and the Four Skills* (pp. 178-195). Routledge.
- DLE. (en línea). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a Ed. Recuperado el 13 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es>.
- Domínguez, I., Perdomo, N, y Alfonso, R. (2022). Construcción de textos escritos y competencia lexical: algunas valoraciones desde la alfabetización académica. En M. Martín y T. Chávez (Eds.), *El léxico. Eje conducente desde lo inter y transdisciplinar. Acercamientos y debates* (pp. 312-342). Universidad de Matanzas. Cátedra de Lectura y Escritura.
- Drouin, P. (2003). Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage. *Terminology*, 9(1), 99-115. <https://doi.org/10.1075/term.9.1.06dro>.
- Errázuriz, P., Fischer, C., Behn, A., Letelier, C. y Monari, M. (2019). Orientaciones prácticas para psicoterapeutas que atienden a pacientes con TEPT después de un desastre natural. *Psykhē*, 28(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1218>.

- Fernández-Silva, S. (2019). ¿Qué es el conocimiento terminológico? Una propuesta teórica para su estudio a lo largo de la inserción disciplinar. En A. Muñoz Alvarado, L. C. Ruiz Miyares y M. R. Álvarez Silva (Comps.), *Comunicación social: Lingüística, medios masivos, arte, etnología, folclor y otras ciencias afines* (pp. 164-168). Centro de Lingüística Aplicada Cubana.
- Fernández-Silva, S. y Becerra, N. (2015). La variación terminológica en la comprensión y producción de textos académicos: Propuesta de representación en un diccionario especializado de aprendizaje de Psicología. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 30, 183-208.
- Fernández-Silva, S., Becerra, N. y Morgado, P. (2025). El conocimiento terminológico en aprendices de lenguas con fines específicos: conceptualización teórica y diseño de instrumentos para su medición. En O. L. Nadin, R. I. Castañeda y G. Pinotti (Eds.), *Terminologia e a Terminografia e/no Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (pp. 229-258). Editorial Mercado de Letras.
- Ghobain, E. (2020). Indirect Specialized Vocabulary Learning and Learner Autonomy. *International Journal of Instruction*, 13(3), 745-760. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13350a>.
- Godínez, E. y Alarcón, L. (2019). El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura. En C. Bazerman y B. González-Pinzón (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras* (pp. 155-181). Pontificia Universidad Javierana – The WAC Clearinghouse.
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*. 41(67), 203-229. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200008>.
- Ibáñez, R. y González, C. (2017). *Leer y escribir para aprender. Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jiménez- Raya, M. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educación en Revista*, 63, 67-83. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49138>.

- Krashen, S. y Brown, C. L. (2007). What is academic language proficiency. *STETS Language & Communication Review*, 6(1), 1-4.
- Lessard-Clouston, M. (2009). Definitions in theology lectures: Implications for vocabulary learning. *The Asian ESP Journal*, 5(1), 7-22.
- Liu, D. y Lei, L. (2019). Technical vocabulary. En S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 111-124). Routledge.
- Martínez Clares, P., y González Lorente, C. (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 33-50. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53721>
- Milton, J. y Fitzpatrick, T. (2014). *Dimensions of vocabulary knowledge*. Palgrave Macmillan.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2019). The different aspects of vocabulary knowledge. En S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp.15-29). Routledge.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Rodríguez-Tapia, S. (2016). Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (25), 987-1006.
- Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. John Benjamins Publishing Company.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. University of California.
- Spätgens, T. M. (2018). *Developing semantic networks*. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Swan, R. H., Plummer, K. J., y West, R. E. (2020). Toward functional expertise through formal education: Identifying an opportunity for higher education. *Educational Technology*

- Research and Development*, 68, 2551-2568. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09778-1>.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.
- Valdés-León, G. (2022). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Texto Livre*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24560>.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*. MIT Press.
- Vuković, M. (2020). Vocabulary complexity and reading and listening comprehension of various physics genres. *Corpus linguistics and linguistic theory*, 16(3), 487-514. <https://doi.org/10.1515/cllt-2019-0022>.
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon—the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 234-249. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.004>.