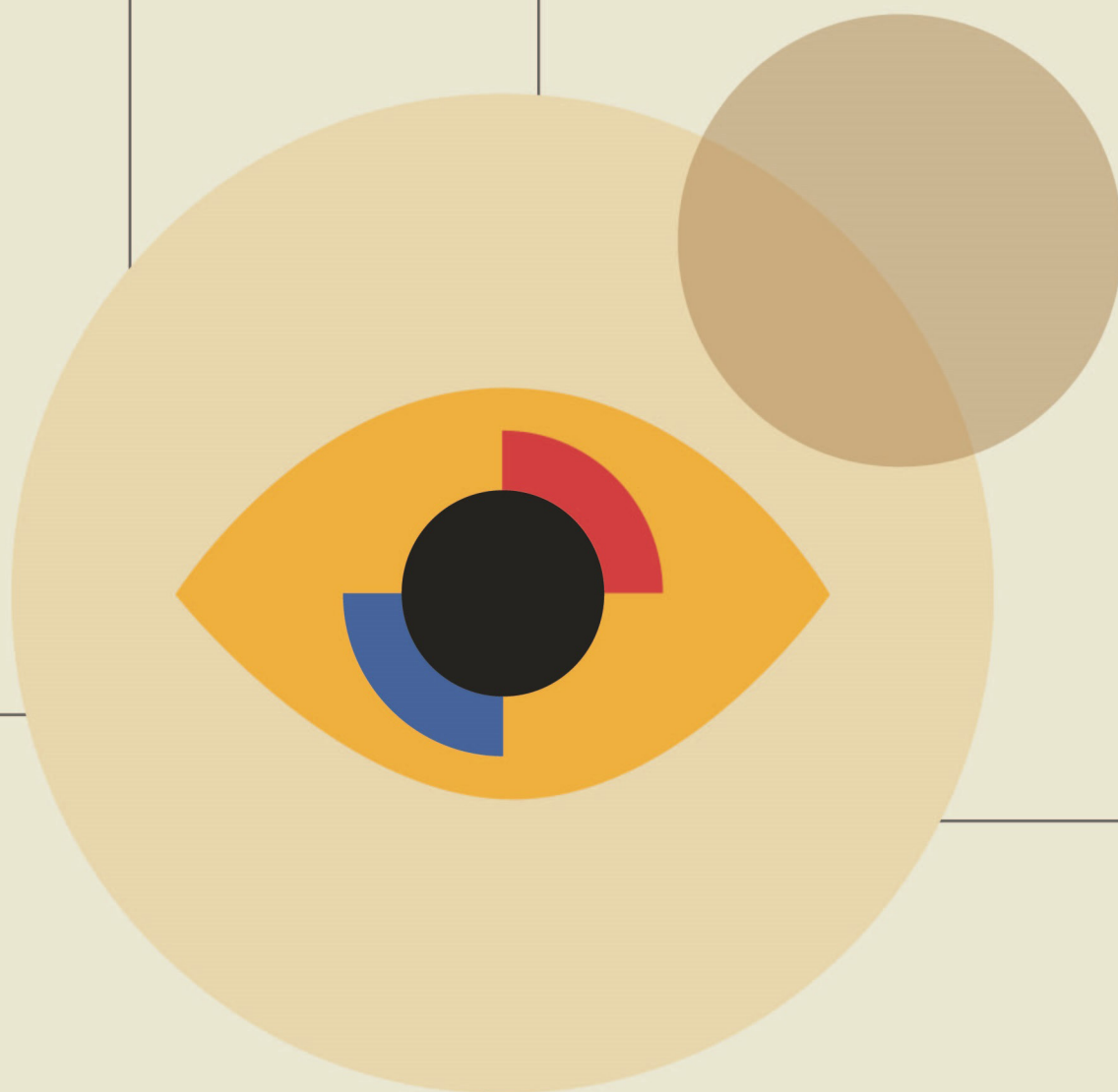


# Educación, Arte y Comunicación

Revista académica e investigativa



**N°11**  
Volumen 2

ISSN: 1390-9029  
<https://revistas.unl.edu.ec>  
Diciembre, 2022  
Loja-Ecuador

Facultad de la Educación,  
el Arte y la Comunicación



**unl**

Universidad  
Nacional  
de Loja



## REVISTA ACADÉMICA INVESTIGATIVA Y CULTURAL

La Revista Educación, Arte y Comunicación (RFEAC) es una publicación semestral centrada en los estudios, reflexiones y aportaciones gnoseológicas y epistemológicas disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación. Recibe artículos en español e inglés. En aquel, porque es la lengua mayoritaria que otorga identidad a la población lojana; en esta, porque actualmente es la lengua franca de las ciencias.

El interés del aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional. Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área y se ajusta al sistema de dobles pares ciegos.

La revista no solo espera llegar a lectores de diferentes talantes como docentes, comunicadores, psicólogos, artistas, humanistas; sino que también aspira a ofrecer respuestas y generar inquietud en torno a los temas que aborde y así contribuir con el enriquecimiento de la Educación, el Arte y la Comunicación.

URL: [revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)

### Nro. 11

ISSN: 1390-9029

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado  
y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

[www.unl.edu.ec](http://www.unl.edu.ec)

[revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)

Correo electrónico: [revista.feac@unl.edu.ec](mailto:revista.feac@unl.edu.ec)

Indizada/Resumida: Latindex

Folio: 24885

LOJA-ECUADOR



Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

# AUTORIDADES

Nikolay Aguirre Ph.D  
**Rector**  
**Universidad Nacional de Loja**

Mónica Pozo Ph.D  
**Vicerrectora**  
**Universidad Nacional de Loja**

Yovany Salazar Estrada Ph.D  
**Decano de la Facultad de la Educación, el  
Arte y la Comunicación**

# COMITÉ EDITORIAL

Rita Milagros Jáimez Esteves  
**DIRECTORA GENERAL**

Erika Lucía González Carrión  
**EDITORA GENERAL**

Diana Elizabeth Abad Jiménez  
**EDITORA ASOCIADA**

Eduardo Henríquez  
**EDITOR DE SECCIÓN**

Lenin Vladimir Paladines Paredes  
**EDITOR ACADÉMICO**

Julio César Idrobo Contento  
**EDITOR TÉCNICO**

# COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

Adriana María Ramos Oliveira  
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro  
(CEFET/RJ), Brasil

Celso Medina  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Cristina Aliagas  
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Fernando Lara Lara  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador,  
Sede Santo Domingo

Francisco Marco Marín  
Universidad Autónoma de Madrid, España

Francisco Javier Pérez  
Asociación de Academias de la Lengua Española, España

Jesús Ramón Aranguren  
Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

José Alí Moncada Rangel  
Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Juana Elvira Suárez Conejero  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Juan Pablo Arrobo Agila  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Lucía Fraca de Barrera  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela /  
Academia Venezolana de la Lengua

Luis Barrera Linares  
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile /  
Academia Venezolana de la Lengua

María Belén Paladines  
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Marlene Fermín  
Universidad Finis Terrae, Chile

Soledad Carla Chávez Fajardo  
Universidad de Chile, Chile

Rocío Ramírez  
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Roberto Limongi  
University of Western Ontario – Robarts Research Institute,  
Canadá

Yraida Sánchez de Ramírez  
Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela /  
Academia Venezolana de la Lengua

Vladimir Stoitchkov  
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Saul Uribe  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

---

---

# EDITORIAL

---

---

Cerca de concluir el primer tercio del siglo XXI, es indudable que mucho ha cambiado la sociedad de este respecto a la de la centuria pasada. Un elemento más evidente quizá sea el uso cotidiano de la tecnología. Gracias a este recurso, apreciamos que la humanidad ya no se comunica como antes, ya no interactúa como antes, por ejemplo. En este escenario, lleno de incertidumbres debido a la novedad imperante, resuena el vocablo giro. Se oye hablar de un giro lingüístico, digital, didáctico, artístico y presuponemos un interesante etcétera.

Sin duda, hay muchos otros cimientos que se estremecen y condiciones que se transforman, que vienen posicionándose más discretamente; pero que el investigador capta, distingue. No obstante, en cualquier realidad, revuelta o sosegada, la educación siempre será atendida dado que se presenta como columna vertebral o fuerza de atracción que carga con el peso moral y ético de las comunidades, y con la necesidad de estas de avanzar en el conocimiento.

En gran medida, el número que hoy entregamos de la revista EAC recoge estos acontecimientos. Atesta los cambios que vivimos, reporta nuevas miradas, explicaciones y debates como productos del uso habitual de la tecnología o del derrumbe de los principios conservadores. Inicia con la revisión de ciertas propuestas artísticas generadas de los nuevos tecnorecursos y exhibidas en la red social Facebook. Además de presentarlas y describirlas, refiere su materialización como un bien económico o de consumo, que es la óptica central del escrito. Empero, asimismo, deja ver que debemos prepararnos para una nueva crítica del arte y críticos que se atreverán a realizar su trabajo lejos de la seguridad de la norma.

A este estudio, le sucede otro con una perspectiva nada cautelosa. Da cuenta de que los estudios del lenguaje auscultan científicamente el tabú lingüístico. Los lingüistas reconocen la diversidad y que la lengua se usa para todo; sin embargo, tradicionalmente han evitado abordar vocablos que, por incomodar a los hablantes u oyentes, son tabuizados y clasificados como disfemísticos, disonantes, soeces, escatológicos, etc. Este estudio reporta unos cuantos actualizados en el campo sexual por hablantes venezolanos; logra un análisis bastante completo porque trata también algunos de sus eufemismos.

La tercera investigación revisa también significados a través de la formación de conceptos. Específicamente, se apoya en la propuesta de Clark & Clark (1977) para aproximarse al proceso de formación de conceptos de diversas clases de palabras, tales como, sustantivos abstractos (generosidad)



y concretos (mesa), preposiciones (de), conjunción (y), pronombre (quien), artículo (la), etc. Este estudio resulta interesante porque, desde el punto de vista teórico, evidencia el difuso límite entre significado y formación de conceptos; y porque, desde la praxis académica, ofrece información a los docentes sobre los recursos cognitivos a los que acuden los adolescentes para comprender conceptos abstractos.

La siguiente investigación exhorta a problematizar sobre el concepto de literatura a partir de la consideración de obras marginalizadas o invisibilizadas por la literatura canónica inglesa. Si bien es un tópico que ha generado desacuerdos desde hace décadas, es un tema sobre el que tarde o temprano deben reflexionar los estudiosos de la literatura porque la Web lo ha actualizado. No es un misterio que internet ha impulsado nuevos modos de escribir y ha contribuido con popularizar la difusión virtual de las obras más allá de las editoriales. Este documento concluye proponiendo nuevas vías de investigación que, de llevarse a cabo, con toda seguridad enriquecerán el diálogo en esta área estética y académica.

Finaliza este número de la revista EAC con un artículo impulsado desde nuestra universidad. Esta investigación de carácter documental examina cómo las universidades latinoamericanas han practicado y evolucionado con respecto al Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ACES) a partir de los índices de calidad establecidos por organismos internacionales y reconocidos como la UNESCO. De acuerdo con lo hallado, para conseguir la mejora continua, exhortan a estas instituciones educativas a apoyarse en las planificaciones estratégica y operativa, y en la evaluación interna.

Si bien, con este número, la Universidad Nacional de Loja muestra constancia en su potencial e interés científico en las áreas de la educación, las humanidades y las ciencias sociales, el comité editorial de la revista EAC espera que contribuya con el conocimiento latinoamericano en cada uno de los tópicos tratados.

*EL EQUIPO EDITORIAL*

---

---

# ÍNDICE

<b>El consumo neobarroco en la estética de las fotografías y el artnet desde y a partir de Facebook</b> Rosalía Guerrero Escudero	<b>09</b>
<b>Entre totonas, huevos, bolas y tetas: eufemismos, disfemismos y voces neutras del campo sexual en el español de Venezuela</b> Isaac D. Depablo Marrero	<b>21</b>
<b>Definición de unidades lingüísticas en adolescentes venezolanos de Petare y Mariche</b> Mario Pérez	<b>44</b>
<b>Literatura: una definición operativa para un contexto de enseñanza del inglés</b> Adriana C. González L. y David J. Durán V.	<b>55</b>
<b>El Aseguramiento de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas, 2018-2022</b> Alex Augusto Moreno Carrión, Raquel Verónica Hernández Ocampo y Jesús Manuel Gonzales Herrera	<b>65</b>

---

---

# INDEX

<b>Neo-Baroque consumption in the aesthetics of photographs and the artnet from and through Facebook</b> Rosalía Guerrero Escudero	<b>09</b>
<b>Between totonas, eggs, balls and boobs: Euphemisms, dysphemisms and neutral words of the sexual sphere in Venezuelan Spanish</b> Isaac D. Depablo Marrero	<b>21</b>
<b>Definition of linguistic units in venezuelan teenagers from Petare and Mariche</b> Mario Pérez	<b>44</b>
<b>Literature: An operational definition For an English teaching context</b> Adriana C. González L. & David J. Durán V.	<b>55</b>
<b>Quality Assurance in Higher Education Institutions in Latin America, 2018-2022</b> Alex Augusto Moreno Carrión, Raquel Verónica Hernández Ocampo & Jesús Manuel Gonzales Herrera	<b>65</b>





---

*El consumo neobarroco en la estética de las fotografías y el artnet desde y a partir de Facebook*

---

*Neo-Baroque consumption in the aesthetics of photographs and the artnet from  
and through Facebook*

---

Rosalía Guerrero Escudero  
Universidad Autónoma del Estado Hidalgo  
rosalia\_guerrero@uaeh.edu.mx

---

**RECIBIDO:** 13/07/2022

**ACEPTADO:** 24/10/2022

 **RESUMEN**

Se plantea que, desde el proceso económico, las sociedades organizan su desarrollo alrededor de la producción, la distribución, el intercambio y el consumo alrededor de los diferentes agentes económicos que conforman a la comunidad. En los espacios virtuales de comunicación, podemos observar este proceso, que es el más relevante para nuestro análisis, y que consideramos, en este caso, como un consumo cultural. Nos centramos en las categorías de consumo de Omar Calabrese (1989), sobre el consumo consolatorio y productivo en relación con las imágenes compartidas en y sobre Facebook.

**Palabras claves:** Fotografía, facebook, estética neobarroca, cibercultura, artnet.

 **ABSTRACT**

It is argued that since the economic process, societies organize their development around production, distribution, exchange and consumption throughout the different economic agents that make up the community. In the virtual spaces of communication we can observe this process; which is the most relevant for our analysis and we consider, in this case, as cultural consumption. We focus on Omar Calabrese's categories of consumption, on consolatory and productive consumption in relation to the images shared on and about Facebook.

**Keywords:** Photography, facebook, neo-baroque aesthetic, cyberculture, artnet.



## INTRODUCCIÓN

Internet ha dado un giro a muchas de las actividades que realizamos en nuestra cotidianidad. Es una red homogénea con sus propios instrumentos y protocolos establecidos y que “está contribuyendo, tal vez más que ninguna otra tecnología, a la globalización de las economías y las culturas” (Mark Tribe como se citó en Manovich, 2005, p. 13).

Desde el proceso económico, las sociedades organizan su desarrollo alrededor de la producción, la distribución, el intercambio y el consumo alrededor de los diferentes agentes económicos que conforman a la comunidad. La sociedad requiere satisfacer necesidades a través de esa extracción, la transformación, la distribución y el consumo, que es organizado por la sociedad y sus clases (Mann, 1991).

La producción, en un sentido económico, se entiende como “cualquier actividad que sirve para crear, fabricar o elaborar bienes y servicios” (Sabino, 1991, p. 239) con el fin de satisfacer una necesidad humana. Complementa el autor esta idea: La distribución, como otro elemento importante del proceso productivo, determina cómo “la riqueza global existente en una sociedad se reparte o llega a los individuos y grupos que la componen” (p. 141), es decir, “las remuneraciones que recibe cada uno de los factores productivos, clásicamente tierra, capital y trabajo” (p. 142).

Por otro lado, apunta que el intercambio es la transferencia entre sujetos de “bienes o servicios a otra recibiendo, en contrapartida, otros bienes o servicios” (Sabino, 1991, p. 190). Esta confluencia de circunstancias originó el comercio. Por último, entiende el consumo como el “acto o proceso de obtener utilidad de una mercancía o servicio” (p. 111) conformándose así el ciclo económico de producción y adquisición de los bienes o servicios creados para satisfacer las necesidades de la sociedad.

En la actualidad, nadie se atreve a cuestionar que internet impacta en el consumo de lo privado y lo individual, que queda regulado en lo público a través de producir en masa y estandarizarlo (Manovich, 2005). El hipertexto es una de las principales regulaciones y controles del medio digital; por ejemplo, el hipervínculo “objetiva el proceso de asociación, que suele tenerse por central en el pensamiento humano” (Manovich, 2005, p. 108), en tal forma que no solo

es el orden objetivamente establecido de asociación de programas, sino que además esto nos lleva a que “confundamos la estructura de la mente de otra persona con la nuestra” (p. 109), lo que, así mismo, implica cambios culturales, principalmente en la identificación, así como, en la mente del diseñador del medio, que a la vez se identifica con otros usuarios y sus productos digitales.

Siguiendo a Néstor García Canclini (2003), estamos accediendo a la cultura a través del camino “de lo culto, de lo popular o de lo masivo” (p. 16) y la relación entre estos tres caminos es lo que determina nuestro consumo. En este sentido, García Canclini (2003) nos presenta el juicio estético de la modernidad influido por la relación “con las nuevas tecnologías de promoción mercantil y consumo” (p. 55); conque lo que se consume es en buena medida “de los productos que circulan por las industrias culturales, así como la difusión masiva y la reelaboración que los nuevos medios hacen de obras literarias, musicales y plásticas que antes eran patrimonio distintivo de las élites” (p. 60).

El consumo estético de la modernidad no solo conlleva el proceso económico incluido en la producción cultural, sino que también impacta en el gusto y la elección de los consumidores,

La interacción de lo culto con los gustos populares, con la estructura industrial de la producción y circulación de casi todos los bienes simbólicos, con los patrones empresariales de costo y eficacia, está cambiando velozmente los dispositivos de organizadores de lo que ahora se entiende por “ser culto” en la modernidad (García Canclini, 2003, p. 61).

En muchos casos, esto ha conducido a los creadores a dejar de lado la creatividad y la innovación dándole prioridad a la interacción de lo artístico con lo extra-artístico que busca el público, lo que genera que “las obras plásticas, teatrales y cinematográficas sean cada vez más collages de citas de obras pasadas” (García Canclini, 2003, p. 62).

Este elemento de las citas está contemplado por la obra del semiólogo Omar Calabrese (1989), y lo retomaremos en el apartado de las obras de arte en el ciberespacio. Canclini y Calabrese no se distancian mucho en sus propuestas, pero Omar Calabrese no



se quedó solo en la cinematografía como producción cultural, sino que también revisa la producción televisiva y literaria con distintos niveles de análisis. Son sus categorías las que utilizamos en esta investigación, puesto que se aproximan notablemente a lo que ocurre en el proceso de producción y consumo en los medios virtuales, en este caso, en lo referente al consumo.

Así, este análisis se centra en los espacios virtuales de comunicación como son las redes sociales, donde podemos observar también este proceso de producción, distribución, intercambio y consumo. Este es el más relevante para nuestro análisis y lo abordamos a través de diversas imágenes que se comparten en Facebook. Nuestro análisis es de corte cualitativo partiendo del paradigma de inferencias indiciales de Carlo Ginzburg (2008), con el que detectamos síntomas entorno a la utilización de esta red en el arte digital a través de las categorías propuestas por Calabrese sobre el consumo consolatorio y productivo.

### El consumo consolatorio y productivo en Facebook

Dentro de la estética neobarroca, Omar Calabrese (1989) considera que el valor estético se da bajo la relación de los valores de producción, imagen y consumo. En este sentido, detectamos que las imágenes compartidas en Facebook se relacionan con el consumo consolatorio y productivo de dicha propuesta estética.

Calabrese (1989) considera que el arte se apropia a través del fragmento, de obras del pasado, con las que configura el arte contemporáneo. Hablamos de un consumo consolatorio en el que, a partir de una imagen existente, se genera una serie de variantes, lo que presenta un consumo productivo por parte de los artistas y se ve reflejado en el arte en redes sociales como lo mostraremos más adelante.

Las personas tienen distintos gustos. Para Bourdieu (1998), en su libro *La distinción*, ese se da bajo el consumo de los productos culturales a través de los campos legítimos y más libres, en el que los usuarios ponen de manifiesto sus capitales culturales y sociales. Así, por ejemplo, el consumo del arte está determinado por el reconocimiento de la obra o de su autor más que por nuestro propio conocimiento. Como dice Calabrese (1989), tenemos conocimientos previos que nos llevan a elegir sobre cierto producto, así como a la aceptación estética de una obra sobre otra.

Tabla 1

*Adaptación de la tabla presentada en “La Era neobarroca”*

Producción	Texto/imagen	Consumo
Modelo	Invariante	Demanda
Estándar	Serie	Consolación
Opcional	Variable	Consumo productivo

*Nota: Calabrese, 1989, p. 51.*

Para Omar Calabrese (1989), la relación Producto-Imagen tiene un tercer elemento que es el consumo, él detecta tres clases principales: por demanda, por consolación y productivo. Las imágenes compartidas en redes sociales virtuales se reúnen principalmente en la tercera y segunda categorías, las cuales corresponde al segundo y el tercer apartado de la tabla.

Ambos consumos rompen con la producción por modelo, no se dan ante un producto invariante que se reproduce idénticamente en cada ocasión. Igualmente, el par de consumos están presentes en las construcciones mediáticas que son producidas a partir de elementos estándares o con variantes opcionales, en tal forma que se valen de fragmentos recompuestos que los consumidores han aprendido a seguir.

### Consumo consolatorio

El consumo por consolación se da a través de productos de repetición idéntica, pero no invariante, o sea, versiones que mantienen un estándar de producción, pero que tienen sus propias singularidades. Mientras que el consumo productivo se da con productos de “repetición re-orientada, es decir, el gusto de la variante consumativa de un mismo objeto” (Calabrese, 1989, p. 52).

Cada uno de los espacios virtuales a los que tenemos acceso a través de internet tiene un esquema estandarizado que debemos seguir; la cuestión está en que paralelamente ofrecen un esquema opcional, es decir, también nosotros podemos hacer una re-orientación del contenido y crear nuestras propias variantes en estos espacios.

Veamos aquí una comparación entre los bodegones y las foodies, donde se han detectado que existen variantes con respecto al estándar; sin embargo, en su mayoría nos encontramos con un consumo consolatorio en el que los usuarios han aprendido a seguir las pautas marcadas por el estándar y a producir uno propio.



Figura 1  
*Cristo en casa de Marta y María*



**Nota:** Diego de Velázquez (1618-1620). Localizado en Galería Nacional (*The National Gallery, London*)

Figura 2  
*Fotografía de comida*



**Nota:** Captura de pantalla de una publicación en Facebook. <http://facebook.com>

Observamos la pintura *Cristo en casa de Marta y María* de Velázquez (imagen 01), que es una variante del bodegón, al presentar una escena religiosa al fondo, esto es una obra dentro de la pintura que muestra una escena de la vida cotidiana como es la preparación de las especias, seguramente, para sazonar los pescados que se aprecian en la pintura.

La segunda imagen (imagen 02) es una fotografía contemporánea digital que una usuaria de la red social Facebook publicó de las galletas que, probablemente, ella misma preparó. No solo construye una escena de bodegón, con cierta angulación y planos

centrados en los detalles, sino que, al igual que la pintura de Velázquez, queda dentro de la escena otra pintura, que corresponde también a un bodegón en el que aparece un vaso con un líquido lechoso junto a un plato de frutos rojos.

Entonces, a pesar de que se detecte como una variante del bodegón, la producción mantiene el estilo estándar, no es una novedad, no hay cambios con lo que ya se ha hecho o visto, así que el consumo es consolatorio.

### Consumo productivo

En la red social Facebook, se pueden encontrar ambos tipos de consumo; sin embargo, el más interesante dentro de estos espacios virtuales es el correspondiente al consumo productivo, pues su base está dada por una anomalía en la estabilidad. En el caso del consumo por consolución, los usuarios aprendemos a seguir el estándar y en ello nos basamos; no obstante, los espacios digitales han puesto en juego esa estabilidad al permitirnos diversidad de opciones; “lo ‘percibido’ es inestable y potencialmente transformado” (Calabrese, 1989, p. 167), así, que cada vez que nosotros observamos un objeto cultural no lo hacemos de manera pasiva, sino que nos enriquecemos con él; y estas percepciones nos permiten realizar continuas interpretaciones, lo que nos facilita la generación de nuevas obras culturales.

En estas relaciones de consumo, no es fácil tener un universo cultural único e irreplicable, sino que tenemos un universo cultural en el que conviven perfectamente estructuras contradictorias. Mientras unos siguen los patrones establecidos por la plataforma virtual en la que se circunscriben, otros las transforman como el caso del arte que se ha apropiado de la red de redes para crear sus obras o como el caso de los memes que dividen las imágenes para recomponerlas en nuevas obras.

Entonces, los memes entran en la categoría de consumo productivo pues hacen uso de imágenes fragmentadas para convertirlas en una nueva idea o crítica social. Se desestabiliza lo que se sabía o conocía de esa imagen para colocarla en un nuevo contexto y, por lo tanto, en una producción única.



Figura 3  
Imagen de memes obtenido de Facebook.com



Nota: <http://facebook.com>

Los memes buscan que cada consumidor pueda ser productor de su propia creación, la cual, aunque haga uso de una imagen estándar, tenga su propia idea, así cada imagen es igual pero diferente, está re-orientada hacia una situación distinta. El riesgo reside en que estas nuevas estructuras eventualmente pueden volverse un estándar y, por lo tanto, los consumidores pueden pasar del consumo productivo al consumo por consolación, después de un tiempo de viralización.

### El consumo fragmentario del arte contemporáneo

Internet y sobre todo la Web 2.0 han dado un vuelco a la historia del hombre. Hoy en día hay una gran cantidad de actividades que ya no imaginamos sin el acceso a esta red, por ejemplo, la educación, la comunicación con nuestra familia, igualmente, ha trastocado claramente el arte. Esto conlleva a lo que Carlos Fajardo Fajardo (2005) llama la historia de la inmediatez, en la que la mutación estética por la desterritorialización global genera en las imágenes una mirada masiva que, en cierto modo, le da una libertad de acción incontrolable. “Al aprovechar la red digital para situarse en el mundo como sujetos activos y ciudadanos múltiples, el sentimiento de ingravidez histórica puede irse superando hasta lograr una participación colectiva en algunos micro espacios o micro poderes reales” (p. 69).

Si bien en el apartado previo hacíamos una presentación de variantes e invariantes entre los bodegones de la historia del arte y las foodies que se publican en espacios virtuales como el Facebook, en esta sección, la relación se invierte y es la plataforma virtual la que toma el protagonismo en la escena de las artes.

Para Claudia Supelano-Gross (2016) no estamos dentro de una sociedad de la imagen, sino más bien de la cosa diseñada, ya que no se hace una imagen, se crea, y más desde el entendido del hipertexto que nos permite la web 2.0. Además, las redes sociales virtuales no dejan más “remedio que diseñarse a sí mismo -auto-diseñarse” (p. 2); en las imágenes que se crean, por lo tanto, se construye el sujeto como quiere presentarse ante la mirada del otro.

García Canclini (2003) considera que los artistas, al desear llegar a los públicos modernos, que viven saturados de publicidad y mensajes masivos y políticos, tuvieron que “actuar como diseñadores gráficos” (p. 131). La estética del auto-diseño pertenece a la sociedad de la imagen diseñada, a su civilización de la cosa y su inherente dialéctica de la repetición, que finalmente se configura como espectáculo. Argumenta Debord (como se citó en Supelano-Gross, 2016) que no es “un conjunto de imágenes, sino

una relación social entre personas mediatizada por imágenes” (p. 3).

El arte contemporáneo, muchas veces expresado a través de la fotografía artística, sostiene Bright (2005) que “tiende a evitar el peso de esa historia [del arte] para volcarse en los objetos ordinarios y cotidianos que muchas veces pasan desapercibidos; en los que se ignoran y en los que se consideran indignos de ser convertidos en tema de una obra de arte” (p. 109). Es así como como las redes sociales virtuales, un espacio tan mundano, acceden al mundo de las artes como base de sus creaciones artísticas.

Omar Calabrese (1989) plantea que el fragmento, también nos transporta al uso de la “cita” en las que el artista contemporáneo fragmenta “las obras del pasado para extraer de ellas materiales” (p. 101). El autor la sopesa como sigue: “el arte del pasado es solo un depósito de materiales, que, por tanto, se hace completamente contemporáneo y que además implica necesariamente la fragmentación” (p. 102). Pero hoy no solo se extrae esa materia prima del arte del pasado, sino que son también del internet, de la Web 2.0 y de diferentes redes sociales digitales. Las manifestaciones visuales materializadas en la Web dejan evidencia de que estas alimentan y sirven a su vez de plataforma para el arte contemporáneo. Por lo tanto, el fragmento anula al entero y hace de la obra artística un producto autónomo, generando una geometría propia y la valorización de su aspecto como elementos estéticos mediante el centro y el orden del discurso dado.

El arte digital inicia su participación en la red de redes como su plataforma de presentación a mediados de los años noventa, con la creación de páginas Web destinadas a mostrar las producciones artísticas individuales o en colectivo, y es con la entrada de la Web 2.0 cuando cambia de ser solo una plataforma de difusión a ser un alimento para su obra.

### Arte en red

Al arte digital en la red se le conoce en inglés como net art (arte de red) y se entiende como “aquel que utiliza la red o su contenido en niveles ya sean técnicos, culturales o sociales como base de producción de una obra de arte” (Segura, 2014, p. 26) que ha surgido a través de la interactividad de persona-computadora, utilizando los recursos que

permite la informática, el diseño gráfico y la creación crítica con bases psicológicas y sociológicas.

Se puede observar como en redes sociales virtuales los usuarios hacen un consumo productivo o consolatorio a través de plasmar sus propias ideas, contenidos y propuestas gráficas (y de otros tipos); así el arte también ha buscado su producción inmaterial en la virtualidad a través de “la producción intelectual y afectiva... [en] una sociedad con tendencia a la participación y a vivir la experiencia de un modo mediático” (Segura, 2014, p. 26).

La participación del net art en las redes sociales virtuales implica una relación bidireccional como usuario, así como una caja de herramientas para su producción llena de “los potenciales subjetivadores y críticos del medio” (Segura, 2014, p. 30). Se ha llegado a considerar que, como medio de comunicación lo que se presenta en las redes, más que arte es un “uso artístico” de ella.

Para la finalidad de esta investigación hablaremos en general del net art, y tomaremos solo una tipología, la del arte de redes sociales. Los géneros dentro de este arte digital son tan vastos como la hibridación y la hipertextualidad del medio virtual le han permitido. Algunas de las tipologías mencionadas por Yolanda Segura (2014, p. 31) que pueden revisarse en su investigación son las siguientes: ‘Identity Artivism. Identity-based/Prank’, ‘Art.hacktivismo’, ‘Cyberfeminism/Gender Identity’, ‘Social network art’ y ‘Data visualization art’, entre otros.

Arte de redes sociales es, entonces, una propuesta en la que se explora la interactividad que existe en estos medios, por ejemplo, la interconexión, la capacidad de transmisión de información, la colaboración entre usuarios, las conexiones geográficas, así como la crítica en torno a la construcción identitaria y la exposición de la intimidad, entre otros aspectos que comúnmente se comparten en las redes sociales de internet. Aunque esta es la clasificación que más se acerca a la revisión de esta investigación, no hay que olvidar que justamente internet es la red de redes, lo que implica que todas las diferentes tipologías del net art no están aisladas entre sí y se alimentan unas de otras.

Veamos ahora algunos de los casos que se encuentran dentro de esta tipología del net art, obras que han tomado a las redes sociales virtuales,

y principalmente a Facebook como parte de su construcción artística.

### Identidad Romero

Identidad Romero es una obra que usa “la estética del auto-diseño para configurarse como una intervención subversiva y conceptual en Facebook”, esta sería la explicación en términos de Supelano-Gross (2017, p.7). Un caso en el que la visualización de información en red hace uso de una plataforma social de internet, pero además a partir de ella construye su propuesta artística. Esta artista creó un perfil de Facebook donde se define por la siguiente frase “No poseo fronteras definidas y poseo diferentes significados [.]. A veces me relaciono con anonimato, a pesar de que, por lo general, soy máspreciada por las personas que son más conocidas por el público” (Inti Romero, s.f.).

Es un perfil de Facebook como cualquier otro: “comparte fotos auto-diseñadas, tiene amigos, le gustan cosas y sus cosas son gustadas” (como se citó en Supelano-Gross, 2017, p. 7). Denomina su trabajo como Artwork en Facebook y lo que propone es colocar imágenes tomadas de otras cuentas de usuarios de la plataforma virtual que se encuentran públicas y pixelea la identidad, es decir, los rostros que aparecen en dichas fotografías son difuminados.

Figura 4

*Cristo en casa de Marta y María*



**Nota:** Captura de pantalla del perfil de Facebook de Inti Romero. <https://web.facebook.com/intimidadromero>

La intención de pixelar las imágenes responde justamente a esa invasión a la privacidad de los usuarios de Facebook, así como a la declaración del crecimiento de la fotografía digital a través de la Web 2.0. La artista explora, a través de su obra, las nuevas formas de entender o interpretar la identidad y las relaciones en estos medios virtuales. Las imágenes con las que se comunica con sus amigos en la red social son “robadas”, como ella misma lo establece, de perfiles públicos de la red. La mayoría son retratos en los que se pueden observar las variantes compositivas que son detectables en el perfil de cualquier persona. En las imágenes que se incluyen podemos observar que tanto su foto de perfil como la de portada de Facebook son retratos, ambos con el rostro difuminado, pero ambas con la posibilidad de suponer que se trata de una mujer.

Figura 5



**Nota:** Fotografía tomada del álbum de fotos “Robados|Stolen|Facebook’s ‘Friends’”. <https://web.facebook.com/intimidadromero>

Figura 6



**Nota:** Fotografía tomada del álbum de fotos “Robados|Stolen|Facebook’s ‘Friends’”. <https://web.facebook.com/intimidadromero>



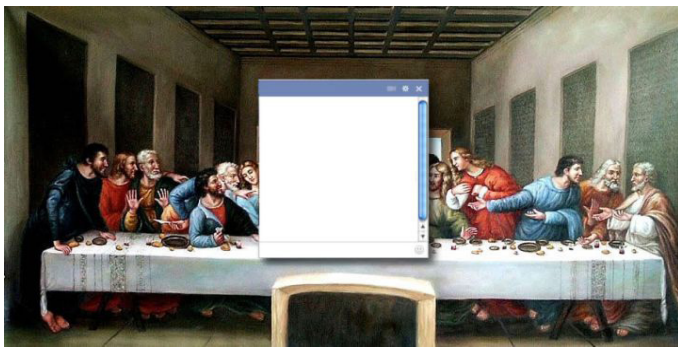
Dentro del álbum de fotos “Robados|Stolen|Facebook’s ‘Friends’” encontramos una serie fotográfica de personas en acciones cotidianas, en las que, igualmente, se ha eliminado la identidad visual de los personajes, cosificándolos y reduciéndolos a sujetos intercambiables.

### Agente Doble

Aunque Identidad Romero se mantiene como perfil de Facebook, no todos los proyectos han mantenido esta suerte; es el caso de Agente Doble, quien se define como “un paria 2.0. Ahora pertenezco al lumpen informacional” (Ganga, 2016).

Agente Doble no es la primera identidad del artista (o artistas, puesto que parte de su obra es mantenerse en el anonimato). Ya ha expuesto obras bajo otros pseudónimos. Suele utilizar en sus obras el collage y el decollage. A través de la red, se ha valido de la comunicación bidireccional del internet 2.0 para generar crítica a la identidad contemporánea.

Figura 7



*Nota:* Imagen tomada de la portada de la página [agentedoble.net](http://agentedoble.net).

Se ha retomado una de sus obras, que toma como detalle la pintura de La Última Cena (1495-1497) de Leonardo da Vinci y en collage como superposición tiene una ventana de diálogo o chat, sin texto alguno. No se pudieron localizar otras obras puesto que la mayoría fueron desarrolladas y expuestas como posts, eventos o videos y, como ya se mencionó antes, Facebook eliminó su perfil argumentando que

‘Agente Doble’ era un nombre falso y la plataforma virtual retiró su trabajo de circulación pública (Agente Doble, 2010).

### Broadcast yourself

Por otro lado, están los casos en que la red social no es la plataforma de exposición, pero sigue siendo la materia prima del artista. Es el caso de la obra de Cristina Llanos, quien eligió distintas fotografías públicas de usuarios de redes sociales de internet -en este caso no se especifica la plataforma virtual-, las reprodujo como dibujos y creó un libro para colorear, Broadcast yourself.

A pesar de que no es clara la plataforma virtual de donde se extrajeron las imágenes, los dibujos que se presentan en la imagen de dos de las páginas de este libro tienen las tendencias exhibicionistas y de estilo de muchas de las fotografías que se pueden ver en Facebook. La intención de la artista por crear estos dibujos, ponerlos en un libro para colorear y colocarlo libre y públicamente en la red consiste en generar la interacción que permite la web 2.0, donde los usuarios podrán apropiarse de estas imágenes, intervenirlas y así darles un nuevo significado (Llanos, 2011).

Figura 8



*Nota:* Ilustraciones del proyecto Broadcast yourself.

### The Last Supper

Como una sección aparte se ha colocado la obra de Jordan Stubbs #TheLastSupper ya que permite más claramente recuperar los conceptos de Calabrese (1989) acerca de fragmento, además de cita



que, como ya se mencionaba al inicio de este apartado, es la manera en que este autor considera que crean las obras los artistas contemporáneos. Esta obra se compone de tres momentos.

El primero (imagen 09) está dado justamente por la creación de una fotografía que cita a la pintura de La Última Cena de Leonardo da Vinci, puesto que no es un detalle de la pintura, sino que recompone un fragmento central.

Presenta tres personas del lado izquierdo que están próximas entre ellos en una especie de plática privada, y en posturas similares a las de los tres apóstoles a la derecha de Jesús en la pintura mencionada. En el centro encontramos a una persona, que podemos decir que emula a Jesús, pero que, a diferencia de la pintura, no está con los brazos extendidos sobre la mesa ofreciendo los alimentos, sino que se encuentra sosteniendo un celular con el flash encendido simulando la acción de tomar una fotografía de su comida.

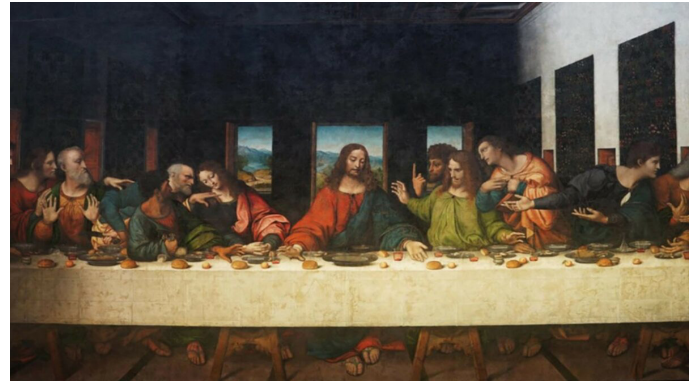
Figura 9  
#TheLastSupper



*Nota:* Stubbs, J. (artista). (2013). #TheLastSupper [imagen]. <http://instagram.com/selfiesproject>

El segundo momento (imagen 11) da cuando de que el artista coloca, a modo de instalación, el celular que aparece en las manos del personaje central de la fotografía, que, justamente, proyecta la imagen del plato de comida que ha sido fotografiada y que se ha publicado en una red social bajo el nombre de #TheLastSupper.

Figura 10  
La Última Cena



*Nota:* Leonardo da Vinci (1495 y 1498). Se encuentra en Convento Dominicano de Santa Maria delle Grazie (Milán)

Figura 11  
#TheLastSupper



*Nota:* Stubbs, J. (artista). (2013). Exposición del celular del proyecto #TheLastSupper. [imagen]. <http://instagram.com/selfiesproject>

El tercer momento (imagen 12) es meramente opcional, pero definitivamente es parte de la interactividad que ofrece la web 2.0, en la que la audiencia se puede conectar con el artista a su red social, en este caso Instagram, a través de la cuenta @selfiesproject y observar y reaccionar ante la foodie, que presenta el plato de comida servido en esa cena.

Figura 12  
#TheLastSupper



*Nota:* Stubbs, J. (artista). (2013). Captura de pantalla del Instagram @selfiesproject. [imagen].

### La interactividad del Arte en Red

El arte en red está criticando que nos hayamos creído la idea de globalización, con el internet como medio de la apertura de las fronteras, la innovación tecnológica que impactaría en la economía y en la sociedad en positivo; sin embargo la brecha tecnológica está presente. La red es virtual, “no es una sociedad real pues no tiene herramientas concretas de influencia en el Estado” (Troyo, 2017, p. 2).

Pero la estética, como ese estudio de la belleza, y, por lo tanto, su presentación en el arte, apela a lo humano, a la conciencia y a los sentimientos; estos “son invariables en las personas, todos reímos, todos lloramos, todos nos conmovemos o inspiramos con algunos temas como la libertad y la igualdad” (Troyo, 2017, p. 2) y es ahí que incide el arte. No importa si la sociedad es la que físicamente nos rodea o si se encuentra convertida al sistema binario, el arte impacta en el deseo de la unificación humana de nuestra sociedad.

Para Yolanda Segura (2014) los nuevos medios generan una transcodificación en la que las producciones digitales tienen una capa tecnológica, informática y cultural, y es esta última la que se ve más transformada en este proceso digital. De acuerdo con la investigadora, la informática y la tecnología han

irrumpido en el arte “creando un nuevo paradigma estético, una nueva cultura de lo visual basada en la transformación y visualización de datos que introduce nuevas formas de percibir el mundo” (p. 75).

Esta estética digital, no se aleja de la estética neobarroca de la repetición y el fragmento expuesta por Calabrese en la era neobarroca, puesto que al final las creaciones digitales se basan en códigos y algoritmos que se repiten binariamente. El artista ha creado una serie de instrucciones y códigos dictados al software que se utiliza para crear o manipular la obra, construyendo así experimentos, como en su momento hicieron los artistas modernos y abstractos, y logrando variaciones formales y piezas conceptuales como los artistas de la vanguardia del siglo XX.

Los artistas en red no están buscando ya los convencionalismos de la historia del arte. Su trabajo puede ser llamado arte o diseño; lo que les interesa, de acuerdo con Manovich (como se citó en Segura, 2014), es

la crítica del software. Esta generación escribe sus propios códigos de software para crear sus propios sistemas culturales, en lugar de usar samples [muestras] extraídos de los medios comerciales. El resultado es el nuevo modernismo de la visualización de datos, redes de vectores, flechas y grillas de un pixel de espesor: diseño Bauhaus al servicio del diseño de la información (p. 81).

Internet se convirtió, entonces, para los artistas en “un campo ideal para el desarrollo de una práctica artística radicalmente inmaterial” (Vasconcellos, 2013, párr. 1), es un medio que cambia las estrategias tradicionales del arte como la idea de exponer, comercializar o el poder controlar su consumo y posesión, pero ahora la reflexión se centra en “qué hace la gente con la red y qué hace la red con todos nosotros” (párr. 10). Y se convive bajo la premisa de “sé popular, sé tú, no pares”, generando que los artistas creen que son único en la red. No obstante, vivimos reproduciendo lo mismo que todos los demás, y esto es lo que la mayoría de los proyectos de art net han expuesto en sus obras. “Nuestra cara es nuestro espacio más privado y al mismo tiempo el más expuesto” (Cirio & Ludovico, 2011, s.p.).

## CONCLUSIONES

Omar Calabrese establece una relación entre producción–imágenes–consumo, es decir, se produce de una manera que genera las imágenes que alguien consume. El usuario no puede quedar fuera de la ecuación, pues sin consumidor no tendría sentido el producto.

Calabrese presenta tres tipos de consumo: demanda, consolación y productivo. En este estudio nos hemos centrado en los consumos consolatorio y productivo, puesto que son los que se corresponden con los productos estandarizados y variables. Los usuarios de las redes sociales plasman en estos consumos sus intereses. Lo relevante del medio es que se les permite tener una comunicación bidireccional, apropiarse de cualquier contenido, modificarlo, hacerlo propio y volverlo a compartir. Es así como, a pesar de realizar una fotografía con cánones preestablecidos, pueden estar generando un contenido nuevo que eventualmente se vuelva único y autónomo, o que se pierda en la multitud de repeticiones similares que surgen en esta red.

Por último, se hizo una revisión al net art, movimiento artístico que inicialmente utilizó al internet solo como plataforma de difusión, pero que al ver su potencial creador y de consumo decidió que era un buen espacio del cual se podían tomar fragmentos que le permitirían hacer su crítica artística y estética en torno a los fenómenos que ahí suceden. Así, por ejemplo, retomando a Intimidad Romero y su obra artística, ella considera que “si he de convertirme en una mercancía, y esa es la lógica que impone Facebook, prefiero que sea como obra de arte” (como se citó en Ganga, 2016). En consecuencia, podemos considerar que el arte en red, en este caso, será “el único espejo crítico y directo de nosotros en este mundo en el que las ilusiones dominan la razón” (Trovo, 2017, p. 2004).

Para Jorge Veraza, en el capitalismo neoclásico se otorga más autonomía al consumidor, pero lo sume en la subsunción real del consumo al capital. Tenemos la ilusión de controlar el consumo, pero seguimos nutriendo al capital. Esta subsunción propicia que el capital se apropie de nuestras diversas actividades de consumo, dónde sentimos cierto control de la cadena económica, pues podemos ser productores, distribuidores y consumidores a la vez; o podemos

acceder a producciones personalizadas, que es, por ejemplo, uno de los intereses de la Web 2.0: darnos experiencias personales (Pavón-Cuéllar, 2017).

Esto es interesante en lo que respecta al consumo en espacios virtuales o de la cultura visual, como se ha planteado, puesto que hablamos de un ciclo en el que los prosumidores crean productos digitales que son variaciones de otras producciones y que, con su explotación, se convierten en productos estándares que los públicos virtuales consumen.

Si bien la muestra de imágenes en redes sociales se ha asociado a la exposición de la intimidad así como al exhibicionismo, siendo esto un reflejo de la sociedad consumista, individualista y, por lo tanto, una expresión de la soledad del usuario, como lo plantea en diversas disertaciones Zygmunt Bauman, este trabajo se ha centrado más bien en la cultura visual que nos rodea y que nos permite crear imágenes desde una iconósfera preconcebida, donde, como establece Calabrese, si todo se ha dicho y escrito ya, tal vez también ya se haya visto todo, y solo estamos haciendo variaciones sobre un mismo modelo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Imágenes

- Agente Doble. (2010). Portada de agentedoble.net [Imagen]. <http://www.agentedoble.net/expos.html>
- da Vinci, L. (1495 y 1498). *La última cena*. [pintura]. Milán: Convento Dominicano de Santa Maria delle Grazie.
- Asi fue de productivo el 2016 (s.f.) [Imagen] <https://www.facebook.com>
- Flores, R. (24/02/2017). Galletas de chocolate blanco y nuez y muffins de avena y miel. [fotografía]. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1476927618998402&set=a.311199675571208>
- Inti Romero. [intimidadromero] (s.f). Captura de pantalla del perfil de Inti Romero. <https://www.facebook.com/intimidadromero>
- Inti Romero. (11 de septiembre de 2013) Robados|Stolen|Facebook's 'Friends' [fotografía] <https://www.facebook.com/photo/?fbid=575169445881428&set=a.210911158973927>



- Llanos, C. (2011). Proyecto Broadcast yourself. [Ilustración] [https://issuu.com/nikitarodriguez/docs/colorea\\_a\\_sus\\_colegas](https://issuu.com/nikitarodriguez/docs/colorea_a_sus_colegas)
- Stubbs, J. (artista). (2013). #TheLastSupper [imagen]. <http://instagram.com/selfiesproject>
- Velázquez de, D. (1618-1620). *Cristo en casa de Marta y María de Velázquez*. [pintura]. London: The National Gallery.
- Textos**
- Agente Doble .(2010). *Agente doble was here*. <http://www.agentedoble.net/expos.html>
- Art and Culture TV. (Compilador). (1 de septiembre de 2016). *Zygmunt Bauman comenta el tema "Redes sociales"*. <youtu.be/DHBASp0uqOA>
- Bright, S. (2005) *Fotografía Hoy*. NEREA
- Calabrese, O. (1989). *La era neobarroca*. Cátedra.
- Cirio, P. & Ludovico, A. (2011). *Face to Facebook*. <http://www.face-to-facebook.net/face-to-facebook.php>.
- Fajardo Fajardo, C. (2005). Aproximación a los cambios operados en la estética de la era global. En Marchan S. (2006). *Real/Virtual en la estética y la teoría de las artes*. (pp. 61-83). Paidós.
- Ganga, J. (18 de abril de 2016). Cuatro usuarios que han convertido Facebook en arte. *El País*. [http://elpais.com/elpais/2016/02/19/tentaciones/1455898306\\_140401.html](http://elpais.com/elpais/2016/02/19/tentaciones/1455898306_140401.html)
- García Canclini, N. (2003). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Ginzburg, C. (2008). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En C. Ginzburg. *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. (pp. 185-239). Gedisa.
- Inti Romero. [intimidadromero] (s.f). Perfil de Facebook. <https://www.facebook.com/intimidadromero>
- Llanos, C. (2011). *Broadcast yourself*. [https://issuu.com/nikitarodriguez/docs/colorea\\_a\\_sus\\_colegas](https://issuu.com/nikitarodriguez/docs/colorea_a_sus_colegas)
- Mann, M. (1991). *Las fuentes del poder social*, I. Alianza Editorial
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós Comunicación.
- Pavón-Cuéllar, D. (2017). *Psicología y subsunción del psiquismo en el capital: entre Marx, Jorge Veraza y los psicólogos marxistas. Intervenciones inéditas y publicaciones efímeras*. <https://davidpavoncuellar.wordpress.com/2017/05/09/jorge-veraza/>
- Sabino, C. (1991). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Panapo.
- Segura, Y. (2014). *Hibridaciones en el net.art\_ Del hipermedia a la visualización de datos*. [Trabajo de investigación para optar al título de Magíster] Universidad Politécnica de Valencia.
- Supelano-Gross, C. (9-13 de mayo de 2016). *Estéticas del Autodiseño. Arte y Redes Sociales*. [Ponencia] Festival Internacional de la Imagen. Manizales, Colombia. [https://www.daftgallery.com/Esteticas\\_del\\_Autodisenio.pdf](https://www.daftgallery.com/Esteticas_del_Autodisenio.pdf)
- Troyo, O. (2017). El arte en tiempos virtuales. *Dignidad Blog*. <http://www.dignidad.mx/blog/el?arte?en?tiempos?virtuales>
- Vasconcellos, E. (4 de junio de 2013). Y esto, ¿es arte? Sección cultura. *Elmundo.es*. <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/05/27/cultura/1369683236.html>



---

## Entre totonas, huevos, bolas y tetas: eufemismos, disfemismos y voces neutras del campo sexual en el español de Venezuela

---

Between totonas, eggs, balls and boobs: Euphemisms, dysphemisms and neutral words of the sexual sphere in Venezuelan Spanish

---

Isaac D. Depablo Marrero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas

isaacdepablo@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6291-6530

---

**RECIBIDO:** 31/08/2022

**ACEPTADO:** 02/11/2022

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue investigar el tabú lingüístico presente en el campo semántico de la sexualidad humana. Se trató de una investigación de campo, con alcance descriptivo y que se apoya en un análisis cuantitativo. Para satisfacer los objetivos del estudio, se evaluaron los usos tabuizados del campo semántico de la sexualidad humana a través de un instrumento elaborado por la Cátedra de Estudios Diacrónicos y Sociogeográficos del Español del Instituto Pedagógico de Caracas. Participaron 225 sujetos, 150 mujeres y 75 hombres, mayores de edad. Los datos fueron clasificados en tres categorías: eufemismos, disfemismos y voces neutras. Se encontró que los usuarios utilizaron mayor número de disfemismos y menor número de voces neutras, lo cual señala un gran porcentaje de tabú lingüístico. También se halló que la gran mayoría de los encuestados, independientemente de los datos sociogeográficos, fue eufemista, disfemista y neutra con los mismos tópicos, así que se evidenció una suerte de consenso lingüístico implícito.

**Palabras clave:** Eufemismos, disfemismos, voces neutras, tabú lingüístico, español de Venezuela.

### ABSTRACT

The aim of this paper was to investigate the linguistic taboo present in the semantic field of human sexuality. It was field research, descriptive in scope and supported by a quantitative analysis. To meet the objectives of the study, the tabooed uses of the semantic field of human sexuality were evaluated through an instrument elaborated by the Chair of Diachronic and Sociogeographic Studies of Spanish at the Pedagogical Institute of Caracas. A total of 225 individuals participated, 150 women and 75 men of legal age. The data were classified into three categories: euphemisms, dysphemisms and neutral voices. It was found that the users used a higher number of dysphemisms and a lower number of neutral voices, which indicates a high percentage of linguistic taboo. It was also found that the vast majority of respondents, regardless of sociogeographic data, were euphemistic, dysphemistic and neutral with the same topics, thus evidencing a sort of implicit linguistic consensus.

**Keywords:** Euphemisms, dysphemisms, neutral voices, linguistic taboo, Venezuelan Spanish.



## INTRODUCCIÓN

La semántica se perfila como una disciplina transversal que estudia el significado de todas las unidades significativas de la lengua, de allí la taxonomía propuesta por Pottier (1977) sobre la lexía —simple, compuesta, compleja y textual— como término remitido a la noción de palabra, palabra compuesta, locución y frase, respectivamente.

Inicialmente, Saussure (1945) identificó la relación existente entre significante y significado, relación dada por asociación en la mente de los usuarios. Campoy Garrido (2010) agrega al significado y al significante una tercera parte —el referente— como determinante para definir lo que es el campo semántico y así entender las relaciones semánticas que se dan entre unidades léxicas.

Esta misma autora comenta que lo ideal es que cada significante se relacione con un solo significado y un solo referente, pero en la realidad esto no siempre (o casi nunca) se cumple, de allí la polisemia, sinonimia, homonimia, los cambios semánticos y los cambios de innovación lingüística, cuyas variaciones se deben al uso que los usuarios dan a la lengua con la que expresan sus necesidades comunicativas (García et al., 2011).

Dentro de los cambios lingüísticos se encuentran el eufemismo y el disfemismo. Considerando a Chamizo Domínguez (2005), estos son expresiones alternativas utilizadas para evitar términos que generalmente causan incomodidad o inconvenientes sociales desde el punto de vista lingüístico. La existencia y el entendimiento de aquellos no se dan por sí mismos, sino por el contexto social en el que se utilizan.

El eufemismo se emplea con una intención afectiva y social, mientras que el disfemismo se usa con un afán irónico, agresivo o humorístico (Fernández de Molina Ortés, 2014). En este sentido, a través de la utilización de estas voces como fenómenos pragmáticos, es posible concebir al eufemismo como un ajuste en el discurso con el cual los hablantes echan manos de ciertas herramientas, tanto lingüísticas como extralingüísticas, con la que hacen posible la sustitución de algún término en un determinado panorama comunicativo que así lo impone (Casas Gómez, 1986); mientras que el disfemismo sería todo

lo contrario, ya que su uso refuerza las connotaciones ofensivas existentes entre el temor o el tabú del que se huye, lingüísticamente hablando, y su expresión lingüística, cuya intención es la de ofender o incomodar al receptor (Crespo Fernández, 2007).

Algunas de las temáticas que más suelen evadirse son precisamente aquellas que causan incomodidad social, entre ellas, se encuentran los temas de la muerte, la vejez, la política, las funciones excretoras y el sexo (Chamizo Domínguez, 2003 y Campoy Garrido, 2010). Sobre este último, diversas investigaciones (Montero Cartelle, 1996; Portillo Lozano, 2010; Ramos Castañeda, 2015; y Ratheiser, 2018) se han propuesto estudiar el campo semántico relacionado con la sexualidad humana en el español, y han concluido al respecto que los usos eufemísticos y disfemísticos suelen ser bastante numerosos.

Además, se ha comprobado que existen rasgos tabuistas distintivos según el género, nivel educativo, ocupación, nivel de ingresos, etc., así como de igual manera se entiende que el tabú no solo es un fenómeno lingüístico que impide el tratamiento naturalizado de ciertos temas, sino que en algunos casos se trata de un aspecto cultural ya naturalizado por parte de los hablantes. Esto demuestra que existe una tendencia tabuizada hacia el uso de términos inherentes al tópico sexual humano: pene, vagina, senos, acto sexual, etc. (Campoy Garrido, 2010).

Así mismo, destacan los trabajos realizados en Chile (Alvarado Pavez, 2011), Colombia (Portillo Lozano, 2010), Costa Rica (Calvo Shadid, 2013), España (Pizarro Pedraza, 2014; Díaz Fernández, 2012; y Fernández de Molina Ortés, 2014), México (Ramos Castañeda, 2015), Honduras (Sánchez Rodríguez & Rivera Garay, 2019) e incluso en la Universidad de Viena (Ratheiser, 2018). En general, dichos trabajos han procurado evaluar cómo es el funcionamiento del tabú en el español hablado en cada país, evidenciar sus características, cómo opera, sobre qué tema o tópico recae mayor rechazo, sobre cuál menos, así como otros aspectos atinentes al tabú lingüístico. No obstante, en Venezuela, según la búsqueda bibliográfica realizada, no se encontraron textos referentes al tema, por lo cual resulta motivador indagar en estos usos para corroborar, entre otras tantas cosas, si, en efecto, existe

tabú sobre el tema sexual y sobre qué aspectos se habla más naturalmente.

La relación existente entre el tabú lingüístico, el eufemismo y el disfemismo es multidireccional. La semántica y la sociolingüística quizás han sido las que más se han interesado en este hecho (López Morales, 2005; Calvo Shadid, 2011; y Pizarro Pedraza, 2014) debido a las implicaciones que tienen unos como fenómenos semánticos sobre el otro, como fenómeno social y viceversa. Sobre este particular cabe mencionarse que la función comunicativa del lenguaje depende de factores interaccionales, culturales, sociales e identitarios (Labov, 1966), y el tabú se vale de esto para intervenir en el proceso comunicativo e interaccional de las personas poniendo trabas comunicativas que implica una sustitución léxica obligatoria para poder referir lo que se desea expresar.

En virtud de lo antes expuesto, estudiar el funcionamiento comunicativo de una comunidad de hablantes no solo permite recabar datos lingüísticos sino también de interacción social. Las características identitarias, culturales, generacionales, geográficas, económicas, y entre otras, suelen traspasar al lenguaje con el que interactúan los usuarios de una cierta lengua (Bernárdez, 1999; y Halliday, 1982); en consecuencia, estudiar el tabú lingüístico permitiría igualmente entender la forma de ver el mundo de estos.

En consonancia con lo previamente expuesto, conviene resaltar la importancia de investigar los diversos usos tabuizados que engloba el campo semántico de la sexualidad humana a través de voces eufemistas, disfemistas y neutras. De esta manera, también, importa reconocer aquellas voces que gozan de mayor tabú desde las características extralingüísticas (edad, sexo, nivel de instrucción, profesión u ocupación, lugar de procedencia y de residencia) de los hablantes del español de Venezuela.

## ■ **METODOLOGÍA**

### **Tipo y diseño de investigación**

Con arreglo a los postulados teóricos de Hernández Sampieri et al. (2014), esta fue una investigación de campo, alcance descriptivo que se apoya en recursos cuantitativo para organizar, procesar e interpretar los datos. El estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de cualquier fenómeno, cuantificando o recogiendo información sobre los conceptos o las variables sometidas al análisis.

### **Participantes**

La investigación se fundamentó en las respuestas aportadas por un corpus integrado por 225 sujetos, 75 de ellos eran de sexo masculino (33,3%) y 150, del femenino (66,6%). El rango de edad oscilaba entre 18 y 70 años.

### **Instrumento**

Se empleó un cuestionario realizado previamente por la Catedra de Estudios Diacrónicos y Sociogeográficos del Español, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Está constituido por 11 ítems que evalúan las diversas maneras con las que se denominan el espectro de la sexualidad humana, específicamente los nombres que se conocen o se utilizan para denominar: a) Órgano sexual femenino, b) Órgano sexual masculino, c) Testículos, d) Senos, e) Relación sexual, f) Relación sexual de corta duración, g) Pareja sexual, h) Relación entre dos hombres, i) Relación entre dos mujeres, j) Masturbación, k) Deseo sexual. El instrumento no posee opciones de respuesta preestablecida, así que constituye un tipo de respuesta libre.

### **Procedimiento**

Se distribuyó el instrumento de dos maneras: la primera física, estuvo a cargo de los estudiantes que cursaban la asignatura Español de Venezuela durante el período académico 2018-2019. Ellos de forma impresa realizaron la encuesta a diversas personas a quienes tuvieron acceso en la vía pública, trabajos,



hogares y comunidades. La segunda manera fue virtual gracias a la herramienta Google Forms.

La estructura del instrumento, tanto impreso como digital, constó de una introducción, en la cual estuvo presente el propósito de la investigación; se incluyó una breve presentación de la temática a evaluar, además de aclararse que los datos recabados serían utilizados con propósitos académicos, por lo cual estos contarían con total confidencialidad. Se solicitó la colaboración de personas mayores de dieciocho años, venezolanas, para rellenar el cuestionario. Seguidamente, el instrumento recopila los datos personales y sociales de los participantes: edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, nivel educativo, profesión u oficio. En el tercer apartado, aparecen las instrucciones, en la que se insta a los participantes a responder según sus conocimientos, bien sea propios o por referencia externa, cuáles eran los nombres o las palabras conocidas con las que se denominan los aspectos de la sexualidad humana mencionados con anterioridad (órgano sexual femenino y masculino, testículo, senos, relación sexual breve y común, pareja sexual, relación entre dos hombres y dos mujeres, masturbación y deseo sexual).

Una vez obtenidos los datos fueron evaluadas las respuestas y vaciadas en un documento de texto que permitió la categorización de conformidad con los intereses de la investigación. Cada respuesta fue aislada, listada y contabilizada. Aquellas respuestas parcialmente similares fueron contenidas en una misma y única lexía tomando en cuenta su morfología, significado y ortografía o de acuerdo con criterio del investigador, intentándose preservar la forma más estándar o genérica de las mismas (p.e. Webo – Guevo – Guebo - Huevo: Huevo; Aparear – Aparearse – Apareamiento: Apareamiento). Ya constituidos los listados hechos para cada ítem, los datos fueron categorizados en Eufemismos, Disfemismos, y Voces neutras siguiendo el tratamiento ofrecido por Chamizo Domínguez (2003); (2005); Fernández de Molina Ortés (2014); Casas Gómez (1994) y Crespo Fernández (2007) y el Diccionario de la Real Academia (2021), para dichas terminologías. Los eufemismos se consideraron desde el rasgo supraestándar, voces más elaboradas, con tendencia a lo sutil y semánticamente afable, no ofensivas. Los disfemismos fueron tratados

como piezas subestándar, es decir, expresiones ofensivas, peyorativas, grotescas, con cierta tendencia semántica a lo vulgar o poco refinado. Mientras que las voces neutras se trataron como lexías estándares, es decir, voces cuya aparición y definición estuviesen contempladas en el Diccionario de la Lengua Española con idéntico sentido y no marcadas. Por ejemplo, sobre el Órgano reproductor femenino: “Flor” se consideró eufemismo (supraestándar); “vagina” neutra (estándar); “totona” disfemismo (subestándar). Finalmente, los datos se evaluaron y contabilizaron respecto a los diversos datos sociogeográficos obtenidos (sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, nivel educativo, y profesión u oficio).

El enlace del instrumento en su formato digital fue publicado en diferentes redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp y correo electrónico, así como en algunos portales digitales con intereses académicos. Evidentemente, todas las publicaciones realizadas estuvieron acompañadas por una descripción generalizada de los deseos de la investigación, a quiénes estaba dirigida y cómo estaba estructurada.

El proceso de recaudación de los datos constó de cuarenta y cinco días, y en ese período de tiempo se obtuvieron 225 encuestados.

## ■ RESULTADOS

Para la interpretación del instrumento, fueron calculados los siguientes datos estadísticos descriptivos: mediana, media aritmética, mínimo, máximo, rango y suma. Por cada ítem, fue calculada la distribución de frecuencias, el porcentaje y la media, una vez que se promediaron los datos considerando el número de respuestas obtenidas entre el número de participantes a partir de cada clasificación sociogeográfica de los encuestados, ya que las proporciones fueron significativamente desiguales. Todos los cálculos se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics 25.0.

En la Tabla 1, aparece reflejada la descripción del instrumento a través de los estadísticos de tendencia central. Los resultados indican el número de respuestas obtenidas para cada variable y se evidencia que las respuestas disfemísticas ( $M = 261,73$ ) fueron superiores a las eufemísticas ( $M = 175,82$ ), y también





superiores a las neutras ( $M = 81,09$ ), lo cual pareciera indicar que las personas encuestadas conocen y

utilizan más disfemismos para referirse a los diversos elementos evaluados por la encuesta.

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos del instrumento*

	n	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango
Eufemismos	1934	175,82	152,00	73	335	262
Disfemismos	2879	261,73	256,00	62	481	419
Voces neutras	892	81,09	86,00	13	189	176

De acuerdo con lo contenido en la Tabla 2, se aprecia detalladamente el número de respuestas obtenido en cada ítem. Órgano sexual masculino fue la categoría que obtuvo más respuestas eufemísticas ( $n = 335$ ) con un 17,32% de las respuestas totales, y fue seguido por Órgano sexual femenino ( $n = 272$ ). Contrariamente, el ítem que tuvo menor número de eufemismos fue Relación entre dos hombres ( $n = 73$ ), el cual representa apenas el  $n = 3,77\%$  de estos; le siguió en este sentido Testículos ( $n = 79$ ).

Fue Relación sexual el ítem que reunió mayor número de respuestas con características disfemísticas ( $n = 481$ ), es decir, el  $n = 16,70\%$  de las mismas; a este ítem le sucede Órgano reproductor femenino ( $n = 446$ ). Masturbación obtuvo la menor cantidad de disfemismos ( $n = 62$ ), siendo el  $n = 2,15\%$  de respuestas entre los disfemismos, seguido, aunque por mucha diferencia, por Relación sexual de corta duración ( $n = 117$ ).

Sobre la categoría de voces neutras, Pareja sexual ( $n = 189$ ) fue el ítem que obtuvo mayor número de respuestas, 21,18%; le sigue Relación entre dos hombres ( $n = 122$ ); por otra parte, Deseo sexual ( $n = 13$ ) obtuvo menor número de voces neutras con un 1,45% de los datos de esta categoría, seguido por Relación sexual de corta duración ( $n = 17$ ).

La suma de los resultados indica que Órgano reproductor femenino fue el ítem que recibió mayor cantidad de respuestas ( $n = 822$ ), lo que pareciera reflejar que se trata del tópico que los participantes encuestados le confieren mayor variabilidad de designaciones. A este ítem, le sucede Órgano reproductor masculino ( $n = 777$ ), que también pareciera ser otro de los tópicos con mayor cantidad de designaciones. Los ítems con menor número de respuestas fueron Relación entre dos hombres ( $n = 351$ ) y Relación entre dos mujeres ( $n = 356$ ).

Tabla 2  
*Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento*

Variable	Nº de respuestas eufemísticas	%	Nº de respuestas disfemísticas	%	Nº de respuestas neutras	%	Suma	%
Órgano reproductor femenino	272	14,06	446	15,49	104	11,65	822	14,40
Órgano reproductor masculino	335	17,32	356	12,36	86	9,64	777	13,61
Testículos	79	4,08	287	9,96	42	4,70	408	7,15
Senos	152	7,85	363	12,60	94	10,53	609	10,67
Relación sexual	178	9,20	481	16,70	111	12,44	770	13,49
Relación sexual de corta duración	228	11,78	117	4,06	17	1,90	362	6,34
Pareja sexual	91	4,70	181	6,28	189	21,18	461	8,08
Relación entre hombres	73	3,77	156	5,41	122	13,67	351	6,15
Relación entre mujeres	127	6,56	174	6,04	55	6,16	356	6,24
Masturbación	262	13,54	62	2,15	59	6,61	383	6,71
Deseo sexual	137	7,08	256	8,89	13	1,45	406	7,11



Los resultados contenidos en la tabla 3 y 3.1 muestran que, en promedio, fueron las mujeres más eufemistas ( $n = 89$ ) que los hombres ( $n = 79$ ); aquellas puntuaron  $M = 8,09$  y estos  $M = 7,18$ . Por otro lado, los hombres fueron un poco más disfemistas ( $n = 135$ )

que las mujeres ( $n = 122$ ), puntuando estos  $M = 12,27$  y estas  $M=11,09$ . Para la categoría de voces neutras, las mujeres obtuvieron mayor número de respuestas ( $n = 42$ ) que los hombres ( $n = 37$ ), aunque no por mucho, mientras que ellas lograron  $M = 3,82$ , ellos  $M= 3,36$ .

Tabla 3

Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento: Sexo

Variable	Nº de eufemismos por hombres	Promedio de eufemismos cada 10 hombres*	Nº de disfemismos por hombres	Promedio de disfemismos cada 10 hombres*	Nº de voces neutras por hombres	Promedio de voces neutras cada 10 hombres*	Nº de eufemismos dichos por mujeres	Promedio de eufemismos por cada 10 mujeres*	Nº de disfemismos dichos por mujeres	Promedio de disfemismos por cada 10 mujeres*	Nº de voces neutras por mujeres	Promedio de voces neutras cada 10 mujeres
Órgano reproductor femenino	70	9	158	21	32	4	202	13	288	19	72	5
Órgano reproductor masculino	96	13	156	21	27	4	239	16	200	13	59	4
Testículos	25	3	92	12	16	2	54	4	195	13	26	2
Senos	42	6	115	15	29	4	110	7	248	17	65	4
Relación sexual	49	7	140	19	40	5	129	9	341	23	71	5
Relación sexual de corta duración	86	11	36	5	5	1	142	9	81	5	12	1
Pareja sexual	21	3	70	9	54	7	70	5	111	7	135	9
Relación entre dos hombres	21	3	61	8	38	5	52	3	95	6	84	6
Relación entre dos mujeres	43	6	58	8	21	3	84	6	116	7	34	2
Masturbación	93	12	30	4	10	1	169	11	32	2	49	3
Deseo sexual	44	6	100	13	4	1	93	6	156	10	9	1
Suma	590	79	1016	135	276	37	1344	89	1863	122	616	42

Tabla 3.1

Estadísticos descriptivos del promedio de respuestas: Sexo

	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Suma
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 hombres	7,18	6,00	3	13	10	79
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 hombres	12,27	12,00	4	21	17	135
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 hombres	3,36	4,00	1	7	6	37
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 mujeres	8,09	7,00	3	16	13	89
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 mujeres	11,09	10,00	2	23	21	122
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 mujeres	3,82	4,00	1	9	8	42

De acuerdo con los datos evidenciados en las tablas 4 y 4.1, las respuestas eufemistas y disfemistas fueron, en promedio, mayores para los participantes nacidos en la Región Capital (n = 89) con puntuación

de M = 8,09 para los eufemismos y (n = 130) M=11,82 para los disfemismos; únicamente en el caso de las voces neutras, los nacidos en el Interior del país obtuvieron apenas mayores puntuaciones (n = 43) con una media de M = 3,91.

Tabla 4

*Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento: Lugar de Nacimiento*

Variable	Nº de eufemismos Región Capital	Promedio de eufemismos cada 10 Región Capital	Nº de disfemismos Región Capital	Promedio de disfemismos cada 10 Región Capital	Nº de voces neutras Región Capital	Promedio de voces neutras cada 10 Región Capital	Nº de eufemismos reales Interior del país	Promedio de eufemismos por cada 10 en Interior del país	Nº de disfemismos reales Interior del país	Promedio de disfemismos por cada 10 en Interior del país	Nº de voces neutras Interior del país	Promedio de voces neutras cada 10 Interior de país
Órgano reproductor femenino	237	13	378	20	86	5	35	10	68	19	18	5
Órgano reproductor masculino	292	15	301	16	71	4	43	12	55	15	15	4
Testículos	71	4	246	13	35	2	8	2	41	11	7	2
Senos	133	7	305	16	78	4	19	5	58	16	16	4
Relación sexual	154	8	406	21	95	5	24	7	75	21	16	4
Relación sexual de corta duración	201	11	95	5	15	1	27	8	22	6	2	1
Pareja sexual	82	4	155	8	156	8	9	3	26	7	33	9
Relación entre dos hombres	60	3	143	8	98	5	13	4	13	4	24	7
Relación entre dos mujeres	107	6	152	8	44	2	20	8	22	6	11	3
Masturbación	225	12	56	3	49	3	37	10	6	2	10	3
Deseo sexual	115	6	223	12	10	1	22	6	33	9	3	1
Suma	1677	89	2460	130	737	40	257	75	419	116	155	43

Tabla 4.1

*Estadísticos descriptivos del promedio de respuestas: Lugar de Nacimiento*

	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Suma
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 nacidos en Región Capital	8,09	7	3	15	12	89
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 nacidos en Región Capital	11,82	12	3	21	18	130
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 nacidos en Región Capital	3,64	4	1	8	7	40
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 nacidos en Interior del país	6,82	7	2	12	10	75
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 nacidos en Interior del país	10,55	9	2	21	19	116
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 nacidos en Interior del país	3,91	4	1	9	8	43



Al evaluarse los resultados contemplados en las tablas 5 y 5.1, correspondientes al lugar de residencia, en promedio, los eufemismos fueron mayores para los del interior (n = 102), puesto que obtuvo un puntaje de M = 9,27 y fueron menores para los de la Región Capital (n = 85). Los puntajes fueron mayores en el espectro disfemista para los residiados en el

Exterior o fuera del país (n = 137), cuyo puntaje fue de M = 12.45, pero los residiados en el Interior (n = 110) obtuvieron apenas una puntuación de M = 10,00. Las voces neutras fueron, en promedio, mayores para los residiados en el Interior del país (n = 48), quienes obtuvieron M = 4,36 y menores para los del Exterior (n = 30).

Tabla 5  
Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento: Lugar de Residencia

Variable	Nº de eufemismos Región Capital	Promedio de eufemismos cada 10 residiado Region Capital	Nº de disfemismos Región Capital	Promedio de disfemismos cada 10 residiados Region Capital	Nº de voces neutras Región Capital	Promedio de voces neutras cada 10 residiados Region Capital	Nº de eufemismos interior	Promedio de eufemismos por cada 10 interior	Nº de disfemismos interior	Promedio de disfemismos por cada 10 interior	Nº de voces neutras Interior	Promedio de voces neutras cada 10 residiados en Interior	Nº de eufemismos exterior	Promedio de eufemismos por cada 10 exterior	Nº de disfemismos exterior	Promedio de disfemismos por cada 10 exterior	Nº de voces neutras Exterior	Promedio de voces neutras cada 10 residiados en Exterior
Órgano reproductor femenino	211	12	331	19	81	5	15	15	22	22	5	5	46	12	92	23	18	5
Órgano reproductor masculino	261	15	269	15	69	4	17	17	15	15	5	5	57	14	72	18	12	3
Testículos	60	3	219	13	34	2	8	8	11	11	5	5	11	3	57	14	3	1
Senos	114	7	269	15	77	4	7	7	21	21	6	6	31	8	73	18	11	3
Relación sexual	140	8	377	22	90	5	9	9	13	13	5	5	29	7	91	23	16	4
Relación sexual de corta duración	182	10	95	5	16	1	11	11	2	2	0	0	35	9	20	5	1	-1
Pareja sexual	61	3	149	9	155	9	7	7	3	3	10	10	23	6	29	7	24	6
Relación entre dos hombres	52	3	123	7	100	6	3	3	5	5	6	6	18	5	28	7	16	4
Relación entre dos mujeres	98	6	133	8	43	2	8	8	5	5	3	3	21	5	36	9	9	2
Masturbación	211	12	50	3	49	3	9	9	3	3	2	2	42	11	9	2	8	2
Deseo sexual	100	6	203	12	10	1	8	8	10	10	1	1	29	7	43	11	2	1
Suma	1490	85	2218	128	724	42	102	102	110	110	48	48	342	87	550	137	120	30

Tabla 5.1  
*Estadísticos descriptivos del promedio de respuestas: Lugar de Residencia*

	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Suma
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 residenciados en Región Capital	7,73	7	3	15	12	85
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 residenciados en Región Capital	11,64	12	3	22	19	128
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 residenciados en Región Capital	3,82	4	1	9	8	42
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 residenciados en Interior del país	9,27	8	3	17	14	102
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 residenciados en Interior del país	10	10	2	22	20	110
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 residenciados en Interior del país	4,36	5	0	10	10	48
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 residenciados en Exterior	7,91	7	3	14	11	87
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 residenciados en Exterior	12,45	11	2	23	21	137
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 residenciados en Exterior	2,91	3	1	6	5	32

Tabla 6  
*Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento: Nivel Educativo*

Variable	N° de eufemismos bachiller	Promedio de eufemismos cada 10 bachilleres	N° de disfemismos bachiller	Promedio de disfemismos cada 10 bachilleres	N° de voces neutras bachiller	Promedio de voces neutras cada 10 bachilleres	N° de eufemismos universitario	Promedio eufemismos cada 10 universitarios	N° de disfemismos universitario	Promedio de disfemismos cada 10 universitarios	N° de voces neutras universitario	Promedio de voces neutras cada 10 universitarios
Órgano reproductor femenino	46	10	90	19	23	5	226	13	356	20	81	5
Órgano reproductor masculino	61	13	65	14	18	4	274	15	291	16	68	4
Testículos	24	5	52	11	15	3	55	3	235	13	27	2
Senos	32	7	73	15	19	4	120	7	290	16	75	4
Relación sexual	24	5	97	20	27	6	154	9	384	22	84	5
Relación sexual de corta duración	61	13	31	6	2	1	167	9	86	5	15	1
Pareja sexual	27	6	55	11	37	8	64	4	126	7	152	9
Relación entre dos hombres	14	3	36	8	17	4	59	3	120	7	105	6
Relación entre dos mujeres	33	7	34	7	10	2	94	5	140	8	45	3
Masturbación	57	12	19	4	6	1	205	12	43	2	53	3
Deseo sexual	24	5	65	14	2	1	113	6	191	1	11	1
Suma	403	86	617	129	176	39	1531	86	2262	117	716	43

Tabla 6.1  
*Estadísticos descriptivos del promedio de respuestas: Nivel Educativo*

	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Suma
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 bachilleres	7,82	7,00	3	13	10	86
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 bachilleres	11,73	11,00	4	20	16	129
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 bachilleres	3,55	4,00	1	8	7	39
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 universitarios	7,82	7,00	3	15	12	86
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 universitarios	10,64	8,00	1	22	21	117
Promedio de respuestas neutras dichas por 10 universitarios	3,91	4,00	1	9	8	43

Los datos contemplados en las tablas 7 y 7.1 demuestran que, en promedio y categorizado por profesión u oficio, fueron los Desempleados quienes acudieron más veces a expresiones eufemistas (n = 113) y disfemistas (n = 165). Su puntaje fue de M = 10,27 para eufemismos y M = 15,00 para disfemismos; en cambio los Estudiantes fueron los

que recurrieron a menor número de eufemismos (n = 55) y disfemismos (n = 91), con puntajes de M = 5,00 y M = 8,27, respectivamente. Así mismo, los Estudiantes obtuvieron mayores puntajes en las voces neutras (n = 45), cuya puntuación fue de M = 4,09, mientras que los Empleados sin profesión universitaria fueron los que menos neutros fueron (n = 33), pues obtuvieron un puntaje de M = 3,00.

Tabla 7  
*Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento: Profesión u Oficio*

Variable	Órgano reproductor femenino	Órgano reproductor masculino	Testículos	Senos	Relación sexual	Relación sexual de corta duración	Pareja sexual	Relación entre dos hombres	Relación entre dos mujeres	Masturbación	Desco sexual	Suma
Nº de eufemismos estudiantes	17	17	3	8	8	23	5	7	19	25	9	141
Promedio de eufemismos cada 10 estudiantes	7	7	1	3	3	9	2	3	7	10	3	55
Nº de disfemismos estudiantes	40	26	25	27	33	9	18	16	8	4	30	236
Promedio de disfemismos cada 10 estudiantes	15	10	10	10	13	3	7	6	3	2	12	91
Nº de voces neutras estudiantes	14	12	9	12	17	2	17	14	10	5	2	114
Promedio de voces neutras cada 10 estudiantes	5	5	3	5	7	1	7	5	4	2	1	45
Nº de eufemismos desempleado	23	27	10	18	6	14	14	6	7	13	8	146

Tabla 7

Número de respuestas y porcentaje de los ítems del instrumento: Profesión u Oficio

Variable	Órgano reproductor femenino	Órgano reproductor masculino	Testículos	Senos	Relación sexual	Relación sexual de corta duración	Pareja sexual	Relación entre dos hombres	Relación entre dos mujeres	Masturbación	Deseo sexual	Suma
Promedio de eufemismos cada 10 desempleados	18	20	8	14	5	11	11	5	5	10	6	113
Nº de disfemismos desempleados	31	30	15	22	36	13	14	9	12	6	25	213
Promedio de disfemismos cada 10 desempleados	24	23	12	17	28	10	11	7	9	5	19	165
Nº de voces neutras desempleado	8	7	3	5	7	0	11	7	3	2	0	53
Promedio de voces neutras cada 10 desempleados	6	5	2	4	5	0	8	5	2	2	0	39
Nº de eufemismos obrero no especializado	2	2	2	1	3	12	2	1	3	7	1	36
Promedio de eufemismos cada 10 obreros no especializados	4	4	4	2	6	24	4	2	6	14	2	72
Nº de disfemismos obrero no especializado	9	9	6	6	7	1	9	4	4	3	10	68
Promedio de disfemismos cada 10 obreros no especializados	18	18	12	12	14	2	18	8	8	6	20	136
Nº de voces neutras obrero no especializado	3	2	2	2	3	0	3	1	0	0	1	17
Promedio de voces neutras cada 10 obreros no especializados	6	4	4	4	6	0	6	2	0	0	2	34
Nº de eufemismos empleado sin profesión universitaria	22	32	13	14	17	26	13	6	14	24	15	196
Promedio de eufemismos cada 10 empleados sin profesión universitaria	12	17	7	7	9	14	7	3	7	13	8	104
Nº de disfemismos empleado sin profesión universitaria	40	24	26	44	49	16	20	17	17	8	23	284
Promedio de disfemismos cada 10 empleados sin profesión universitaria	21	13	14	23	26	8	11	9	9	4	12	150
Nº de voces neutras empleado sin profesión universitaria	8	7	7	6	7	0	15	5	1	4	0	60
Promedio de voces neutras cada 10 empleados sin profesión universitaria	4	4	4	3	4	0	8	3	1	2	0	33
Nº de eufemismos obrero especializado	8	10	4	4	9	8	2	2	5	12	5	69
Promedio de eufemismos cada 10 obreros especializados	7	9	4	4	8	7	2	2	5	11	5	64
Nº de disfemismos obrero especializado	17	13	11	13	15	4	7	6	8	0	10	104
Promedio de disfemismos cada 10 obreros especializados	15	12	10	12	14	4	6	4	7	0	9	93
Nº de voces neutras obrero especializado	7	4	2	4	6	0	8	5	1	1	0	38
Promedio de voces neutras cada 10 obreros especializados	6	4	2	4	5	0	7	5	1	1	0	35
Nº de eufemismos profesionales	200	247	47	107	135	145	55	51	79	181	99	1346
Promedio de eufemismos cada 10 profesionales	13	16	3	7	9	10	4	3	5	12	7	89
Nº de disfemismos profesionales	309	254	204	251	341	74	113	104	125	41	158	1974
Promedio de disfemismos cada 10 profesionales	20	17	14	17	23	5	7	7	8	3	10	131
Nº de voces neutras profesionales	64	54	19	65	71	15	135	90	40	47	10	610
Promedio de voces neutras cada 10 profesionales	4	4	1	4	5	1	9	6	3	3	1	41



Tabla 7.1

*Estadísticos descriptivos del promedio de respuestas: Profesión u Oficio*

	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Suma
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 estudiantes	5	3	1	10	9	55
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 estudiantes	8,27	10	2	15	13	91
Promedio de voces neutras dichas por 10 estudiantes	4,09	5	1	7	6	45
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 desempleados	10,27	10	5	20	15	113
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 desempleados	15	12	5	28	23	165
Promedio de voces neutras dichas por 10 desempleados	3,55	4	0	8	8	39
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 obreros no especializados	6,55	4	2	24	22	72
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 obreros no especializados	12,36	12	2	20	18	136
Promedio de voces neutras dichas por 10 obreros no especializados	3,09	4	0	6	6	34
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 empleados sin profesión	8,64	7	0	17	17	95
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 empleados sin profesión	12,64	12	4	26	22	150
Promedio de voces neutras dichas por 10 empleados sin profesión	3	3	0	8	8	33
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 obreros especializados	5,82	5	2	11	9	64
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 obreros especializados	8,45	9	0	15	15	93
Promedio de voces neutras dichas por 10 obreros especializados	3,18	4	0	7	7	35
Promedio de respuestas eufemistas dichas por 10 profesionales	8,09	7	3	16	13	89
Promedio de respuestas disfemistas dichas por 10 profesionales	11,91	10	3	23	20	131
Promedio de voces neutras dichas por 10 profesionales	3,73	4	1	9	8	41

Finalmente, a modo ilustrativo, la tabla 8 muestra los ítems que mayor puntuaron en cada rasgo sociogeográfico, los que podría decirse que fueron los ítems favoritos por cada categoría. El ítem más eufemista tanto para Hombres, Mujeres, Nacidos en la Región Capital e Interior, Residenciados en la Región Capital e Interior y Exterior, Universitarios, Desempleados, Empleados sin profesión universitaria

y Profesionales fue Órgano reproductor masculino. Los Bachilleres también puntuaron con mayor número de eufemismos en este ítem, solo que estos también fueron más eufemistas con Relación sexual. Los Estudiantes y los Obreros especializados tuvieron más eufemismos en Masturbación, mientras que los Obreros no especializados en Relación sexual de corta duración.





El ítem menos eufemista para Mujeres, Nacidos en Región Capital, Residenciados en Región Capital e Interior, Bachilleres, Empleados sin profesión universitaria fue Relación entre dos hombres. También lo fue en el caso de los Desempleados, quienes comparten esta categoría con Relación sexual; Obreros no especializados agregan Senos y Deseo sexual; y Hombres y Obreros especializados que igualmente fueron menos eufemistas tanto con el ítem mencionado como con Pareja sexual. En cambio, los Nacidos en el Interior, los Residenciados en el Exterior, Universitarios, Estudiantes y Profesionales fueron menos eufemistas con Testículo.

Evaluándose el ítem más disfemista de las Mujeres, los Nacidos en Región Capital, Interior, Nacidos en Región Capital, Bachilleres, Universitarios, Desempleados, Empleados sin profesión universitaria y Profesionales se encuentra Relación sexual. No obstante, Órgano reproductor femenino lo fue para Hombres, Residenciados en el Interior y Exterior, Estudiantes, y Obreros especializados. Solamente los Obreros no especializados fueron más disfemistas seleccionando Deseo sexual.

En cambio, el ítem que fue menos disfemista para todos, exceptuando los Residenciados en el Interior y Obrero no especializados, fue Masturbación. El ítem menos puntuado de esta categoría para el primer grupo fue Relación sexual de corta duración y para el segundo, Pareja.

Por otra parte, todos puntuaron más voces neutras en el ítem Pareja sexual, solo que en el caso de los Estudiantes también puntuó igual Relación sexual, y los Obreros no especializados Órgano reproductor femenino y Relación sexual.

El ítem menos puntuado para Nacidos en Región Capital, Interior, Residenciados en Interior y Exterior, Desempleados y Empleados sin profesión universitaria fue Relación breve, también lo fue para Bachilleres, Estudiantes, Obreros no especializados y Obreros especializados, solo que los primeros, los segundos y los cuartos también puntuaron menos en Deseo sexual; y los terceros en Masturbación y Relación entre mujeres. Para Hombres, Mujeres, Residenciados en Región Capital, Universitarios y Profesionales el ítem con menos número de respuestas neutras fue Deseo sexual.

Tabla 8  
*Ítems más y menos puntuados por categoría sociogeográfica*

	HOM	MUJ	CAP	IN	CAP	IN	EX	BACH	UNIV	EST	DES	ON	ESP	OE	PR
+EUF	OM	OM	OM	OM	OM	OM	OM	OM, R	OM	M	OM	RB	OM	M	OM
-EUF	PA,RH	RH	RH	T	RH	RH	T	RH	T	T	R, RH	S, RH, D	RH	PA,RH	T
+DIS	OF	R	R	R	R	OF	OF	R	R	OF	R	D	R	OF	R
-DIS	M	M	M	M	M	RB	M	M	M	M	M	PA	M	M	M
+NEU	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	R, PA	PA	OF, R, PA	PA	PA	PA
-NEU	D	D	RB	RB	D	RB	RB	RB, D	D	RB, D	RB	R, M, RM	RB	RB, D	D

**Nota:** OM: Órgano reproductor Masculino; R: Relación sexual; RB: Relación sexual Breve; M: Masturbación; PA: Pareja sexual; RH: Relación entre Hombres; T: Testículo; OF: Órgano reproductor Femenino; RM: Relación entre mujeres; S: Senos; D: Deseo sexual.



## DISCUSIÓN

Tal como se ha mencionado con anterioridad, el eufemismo y el disfemismo son fenómenos semánticos que derivan del cambio lingüístico, estos han sido tratados como figuras que mitigan la tensión comunicativa, además de estar muy relacionados con la resemantización, la polisemia o incluso la metáfora (Casas Gómez, 1994; Fernández de Molina Ortés, 2014), pero con el agregado de que los dos primeros son el resultado de un proceso de evasión léxica que algunos autores asocian con el tabú lingüístico. “Se habla de ‘tabú’, de ‘tabú lingüístico’, de ‘interdicción de vocabulario’, de ‘disfemismos’ frente a ‘eufemismos’, pero los límites entre estos conceptos son poco precisos” (Martínez Valdueza, 1998, como se citó en Alvarado Pavez, 2011, p. 11).

La etimología de la voz eufemismo proviene del griego y hace referencia ‘al que habla bien, que evita las palabras de mal agüero’ (Fernández de Molina Ortés, 2014, p. 2); el eufemismo trata de disfrazar la realidad con un sentido no peyorativo, aunque también desempeña otras funciones como ser cortés, educado o respetuoso; otorgarle dignidad a una persona que padece de alguna enfermedad, minusvalía o situación penosa; ser políticamente correcto, entre otras (Chamizo Domínguez, 2003). Mientras que el disfemismo es todo lo contrario, suele estar motivado por una contradicción con los “convencionalismos sociales de los que forman parte las voces eufemísticas” (Fernández de Molina Ortés, 2014, p. 10); su uso genera repulsión, risa, desagrado, incomodidad; pero no desde el punto de vista tabuizado puesto que siendo incluso, el disfemismo, desagradable, a nivel social es más tolerable que la voz tabú.

El fenómeno del eufemismo y disfemismo, como parte del tabú lingüístico, es un hecho que sobrepasa lo estrictamente lexicológico y requiere de un análisis que involucre necesariamente cuestiones de índole pragmática (Crespo Fernández, 2007; Gómez y Herrera, 2014; Seiciuc, 2010). Calvo Shadid (2011) y Portillo Lozano (2010) coinciden con este planteamiento, para ellos, el tabú también puede darse en otras interacciones sociales como la elección de una vestimenta, las conductas realizadas en público versus en privado, entre otras.

El tabú lingüístico es un fenómeno arbitrario y aceptado según los criterios morales de cada sociedad (Sánchez Rodríguez & Rivera Garay, 2019), así que lo que resulta tabú para una no lo será necesariamente para otra; sin embargo, su universalidad parece bastante probable ya que cada comunidad presenta temas que son prohibidos o sensibles de tratar. Entre estos temas o tópicos se encuentran, tan solo por mencionar algunos de ellos, las funciones excretoras, las enfermedades y las relaciones sexuales.

Diversos han sido los estudios referentes al tabú lingüístico sobre el tema sexual, estos trabajos han determinado la presencia de eufemismos y disfemismos, u otros fenómenos similares, que demuestran una cierta tendencia evasiva por parte de los hablantes frente a dicho tema. Estos también presentan una serie de consideraciones sobre estos fenómenos que tienen que ver con rasgos sociales, de género, de grado de instrucción, entre otros (Grimes, 1978; Allan y Burrige, 1991; Casas Gómez, 1994; Chamizo Domínguez y Sánchez Benedito, 2000; Velásquez, 2000; Calero Fernández, 2002; López Morales, 2001 y 2005; Espejo Olaya, 2005; Crespo Fernández, 2007; Alvarado Pavez, 2011; Calvo Shadid, 2011 y 2013; Díaz Fernández, 2012; y Fernández de Molina Ortés, 2014).

Dentro de los campos semánticos más señalados se encuentran las partes sexuales: pene, vagina, senos, testículos; las relaciones sexuales; y preferencias sexuales. Respecto a la investigación presente, los Órganos reproductores femenino y masculino fueron los ítems con mayor número de respuestas tanto eufemistas como disfemistas ( $n = 822$ , para el primero y  $n = 777$  para el segundo). Estos resultados son equiparables con investigaciones realizadas por López Morales (1990) y (2005), Velásquez (2000), Fernández (2002), Alvarado Pavez (2011) y Calvo Shadid (2011), en las cuales se evidencia que estos campos semánticos suelen poseer un número alto de eufemismos y disfemismos. A través de estos resultados, puede distinguirse la variedad de designaciones obtenidas para cada uno de estos ítems, interpretándose de forma tentativa que a mayor número de designaciones, mayor tabú.

Los ítems con menor número de respuestas fueron Relación entre dos hombres y entre dos mujeres, reunieron  $n = 351$  y  $n = 356$ , respectivamente. Sobre



este aspecto se han encontrado resultados contrarios, pues algunos investigadores han aseverado que el tema de la homosexualidad masculina y femenina suelen ser ámbitos especialmente tabuizados (Crespo Fernández, 2007; Crespo & Lujan, 2013; López, 2018; Sánchez Rodríguez & Rivera Garay, 2019); no obstante, Ratheiser (2018) cree que este campo semántico ha ido paulatinamente generando menos designaciones. Visto desde cierta perspectiva, Relación entre hombres también fue uno de los ítems con menor número de eufemismos, siendo su puntaje  $n = 73$ , frente a Órgano reproductor femenino con  $n = 272$ , y Órgano reproductor masculino con  $n = 335$ , lo cual no necesariamente refiere a que haya menor tabú para el primero, pero sí menor número de designaciones y

que los usuarios se apegan mucho más a estas que en los otros casos.

Tal como se puede apreciar en la tabla 9, siendo Órgano reproductor femenino el ítem con mayor número de respuestas ( $n = 822$ ), tan solo recibió  $n = 104$  que fueron categorizadas como Voces neutras, lo cual representa un  $n = 12,65\%$  de todos los datos de este ítem. En cambio, Pareja sexual, con  $n = 461$  respuestas totales, obtuvo  $n = 189$  respuestas neutras, representando estas el  $n = 40,99\%$  de las respuestas totales en este ítem. Ninguno de los ítems restantes alcanzó siquiera el 20% en cuanto a respuestas neutras, exceptuando Relación entre hombres, el cual tuvo  $n=122$  respuestas neutras, representando esto un  $n=34,75\%$ .

Tabla 9  
Número de respuestas obtenidas en cada ítem

Variable	Nº de respuestas totales	Nº de respuestas eufemistas	Nº de respuestas disfemistas	Nº de respuestas neutras	%
Órgano reproductor femenino	822	272	446	104	12,65
Órgano reproductor masculino	777	335	356	86	11,06
Testículos	408	79	287	42	10,29
Senos	609	152	363	94	15,43
Relación sexual	770	178	481	111	14,41
Relación sexual de corta duración	362	228	117	17	4,69
Pareja sexual	461	91	181	189	40,99
Relación entre hombres	351	73	156	122	34,75
Relación entre mujeres	356	127	174	55	15,44
Masturbación	383	262	62	59	15,4
Deseo sexual	406	137	256	13	3,2

Chamizo Domínguez (2003) expresa que la lexicalización diacrónica de un eufemismo puede resultar en tres categorías: novedoso, cuando es utilizado por los hablantes aun cuando no pertenece a una red semántica previa; semilexicalizado, se trata de un uso eufemístico por convención social; y lexicalizado o muerto, refiere al tipo de eufemismo que

es utilizado sin consciencia de su significado original, pues es empleado frecuentemente sin sustitución de otro.

Sobre este hecho puede decirse que con el paso del tiempo los usuarios de una lengua van construyendo términos para “preservar” la compostura y el decoro social, y, así, suplir la voz tabuizada por una, en



apariencia, neutra o más prudente. De esta manera, al lexicalizarse una voz, esta se convierte en un tabú y su sentido deja de ser ambiguo para volverse un término convencional (Chamizo Domínguez, 2005) no necesariamente neutro pero sí estandarizado. Esto es importante mencionarlo dado que se relaciona con los datos evidenciados en el ítem Relación entre hombres, puesto que, siendo el que menos número de respuestas logró, fue el segundo más neutro como lo evidencian las respuestas obtenidas. Se cree que la razón se deba a que las voces que se utilizaron para designar la relación entre hombres poseen un alto número de lexías lexicalizadas o muertas, que se usan sin sustitución de otras.

Otro de los resultados que merece especial atención, es el referido a quiénes fueron más eufemistas, disfemistas y neutros una vez segmentados y evaluados los datos de acuerdo con los diferentes rasgos sociogeográficos (sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, nivel educativo, profesión u oficio), lo que se tratará de inmediato.

En cuanto al sexo, los resultados mostraron que las mujeres fueron más eufemistas y neutras que los hombres. Casas Gómez (1994), López Morales (2001) y (2005); Calvo Shadid (2011); y Ratheiser (2018) encontraron resultados similares en sus respectivas investigaciones. Asegura que las mujeres suelen ser más evasivas con las voces tabuizadas, puesto que pretenden alejarse de lo que resulta vulgar para ellas o lo que socialmente está prescrito. Los ítems más puntuados por el grupo femenino fueron Órgano reproductor masculino (eufemismos), Relación sexual (disfemismos) y Pareja sexual (neutros). Este comportamiento lingüístico evidencia mayor tabú sobre los órganos sexuales tanto masculino como femenino y las relaciones sexuales.

## CONCLUSIONES

Los objetivos que siguió el presente estudio hicieron referencia a la investigación de los diversos usos tabuizados (eufemismos, disfemismos y voces neutras) que engloban el campo semántico de la sexualidad humana; y reconocer las diferentes categorías que gozan de mayor tabú, evaluadas

Ahora bien, evaluados los datos por lugar de nacimiento y lugar de residencia, se evidencia que los nacidos en la Región Capital fueron tanto más disfemistas y eufemistas que los del Interior, en cambio estos fueron, conforme al lugar de residencia, más eufemistas y neutros. Por otra parte, los residenciados en el Exterior mostraron una tendencia mayor hacia los disfemismos.

Chela-Flores (1998) menciona que la influencia y el contacto con diferentes elementos sociales, económicos y tecnológicos permiten la adquisición de mayor léxico. Sobre este hecho podría pensarse que, al ser la Región Capital el centro económico y de mayor flujo de interacción social en Venezuela, más el estilo de vida, la economía, la tecnología y los rasgos culturales de los hablantes de esta zona, parecería que les permiten una mayor incorporación y modificación del campo léxico de estos hablantes. Este particular ya lo había tratado López Morales (2005), quien encontró que las zonas socialmente más modestas son menos tabuistas y más conservadoras, y a su vez que las zonas más “altas” son más liberales.

Referente al nivel educativo y profesión u oficio se encontraron los siguientes datos: para el primero, tanto los bachilleres como los universitarios fueron igual de eufemistas; pero los bachilleres fueron más disfemistas, y los universitarios más neutros. Para el segundo, los desempleados fueron más eufemistas y disfemistas, mientras que los estudiantes fueron más neutros. Sobre este hecho algunas investigaciones han explicado que mientras más tabú, mayor nivel educativo (López Morales, 2005, y Calvo Shadid, 2013), lo que podría deberse a varias razones como mayor contacto con mayor número de personas, así como un incremento en el vocabulario manejado, precisamente debido a la escolarización propia de los centros educativos universitarios y profesionales.

desde diversas características extralingüísticas de los hablantes del español de Venezuela.

Se pudo comprobar que, en general y de mayor a menor, conforme al número de respuestas contabilizadas, los encuestados utilizaron más disfemismos, seguidos de eufemismos y por último

voces neutras. Sobre la base de las consideraciones teóricas que fueron estudiadas en la presente investigación sobre este hecho, se puede interpretar que mientras menos voces neutras y más voces eufemistas y disfemistas, hay mayor tabú lingüístico. Lo que se traduce en que el campo semántico evaluado presenta altos niveles de tabú. Estos hallazgos son consistentes con el resto de las investigaciones reportadas, así que podría afirmarse que en el español de Venezuela también existe cierta resistencia para denominar los diferentes constructos de la sexualidad por sus nombres más estándares.

Los ítems con mayor número de respuestas fueron Órgano reproductor masculino y Órgano reproductor femenino, lo que demuestra que los sujetos participantes utilizaron un mayor número de designaciones para estos dos ítems y que fueron los más tabuizados. Por el contrario, los entrevistados utilizaron menor número de respuestas y designaciones en los ítems de Relación entre hombres y Relación entre mujeres.

Hay hallazgos con propuestas tanto divergentes como semejantes sobre este particular, debe mencionarse que la puntuación de dichos datos podría deberse a la existencia de menor tabú sobre aquellos ítems, pero no debe dejarse de lado plantear la posibilidad de que exista alrededor de ellos mayor consenso social respecto a la manera de designar a los hombres y mujeres homosexuales, y que por tanto, no haya necesidad de generar nuevas lexías para referir este hecho, sin incidir en el nivel de tabú que poseen, puesto que se estima que la homosexualidad sigue siendo un tema bastante tabú en el territorio venezolano.

Ahora bien, los ítems más eufemistas fueron Órgano reproductor masculino y Relación sexual, mientras que los menos eufemistas Relación entre hombres y Testículos. Sobre estos resultados se sostiene la posibilidad de que se deba a una necesidad léxica por parte de los entrevistados que se ve reflejada en la cantidad de voces y respuestas obtenidas en cada ítem.

Como ejercicio de abstracción puede generarse la interrogante: ¿por qué los participantes sienten la necesidad de hablar en términos eufemistas (supraestándar) sobre el Órgano reproductor masculino y la Relación sexual? Sobre este último,

existe la posibilidad de que se deba, quizás, a que sea concebido como una conducta placentera dentro de las acciones entre humanos, por lo que, tal vez los participantes les asignen mayores características atenuantes o positivas a este ítem.

El ejercicio anterior no podría aplicarse al órgano sexual masculino, pero sí podría hacerse referencia a los tipos de eufemismos que obtuvo este ítem. Los campos semánticos más frecuentes y empleados por los usuarios giraban en torno a alimentos y objetos con forma cilíndrica, es decir, se buscaron referentes que hicieran alusión a la forma del pene, más que a su función, pero desde una mirada, si se quiere, no tan despectiva; además de ser asociado con elementos que socialmente son agradables (alimentos como frutas, golosinas, comidas) o desprovistos de connotación negativa (objetos cilíndricos como utensilios, herramientas, juguetes).

Por otra parte, los ítems menos eufemistas, Relación entre dos hombres y Testículos, aunque no fueron en ninguno de los casos los más disfemistas, existe la probabilidad de que sean también aspectos sobre los cuales “no se hablan bien”. No es que los sujetos se expresaron mal sobre ellos, pero tampoco lo hicieron en términos positivos o atenuantes.

Ahora bien, Relación sexual y Órgano sexual femenino figuraron como los ítems más disfemistas, mientras que Masturbación y Relación Breve fueron los menos puntuados en este sentido.

Las categorías semánticas utilizadas por los participantes para hacer alusión al órgano sexual femenino quizás de luces para comprender la razón por la que fue uno de los ítems más disfemistas. Estas categorías se relacionan con objetos curvos o prohibidos, animales, objetos o elementos que sirven para rellenarse. Por lo visto, las características con las que se suelen asociar a la vagina son quizás más despectivas, grotescas y se refieren tanto a su forma como a sus funciones.

Las voces neutras fueron más para Pareja sexual y Relación entre hombres, así como las menos neutras fueron para Deseo sexual y Relación sexual de corta duración.

Se interpretan estos datos desde el punto de vista lexicológico y lexicográfico, debido a que uno de los criterios para considerar una lexía como neutra era que estuviese registrada en el Diccionario





de la Lengua Española (2021) con el mismo sentido que le dieron los usuarios de la investigación, y que dentro de sus acepciones no existiesen elementos notablemente negativos. Las designaciones para Pareja sexual, en gran medida, fueron encontradas en el DLE con idéntico sentido, contrario a aquellas referidas al deseo sexual y la relación sexual corta. De igual manera, también debe tomarse en consideración que, socialmente, la persona con la que se mantiene relaciones, ya bien sea noviazgo, matrimonio, unión estable hecho, etc., suele ser alguien a quien se le deposita confianza, respeto y afecto, por lo tanto, es bastante probable que se le denomine con la misma intención.

Seguidamente, respondiendo al segundo objetivo de investigación, al evaluarse la cantidad de respuestas obtenidas por cada grupo sociogeográfico se evidencia que los más eufemistas fueron: mujeres, nacidos en Región Capital, residenciados en el interior del país, bachilleres y universitarios, y desempleados. Los más neutros fueron mujeres, nacidos en el interior, residenciados en el interior, universitarios, y estudiantes; y los más disfemistas: hombres, nacidos en la Región Capital, residenciados en el exterior, bachilleres y desempleados.

Méndez García de Paredes (2008), así como otros, asevera que la codificación lingüística, sobre todo en el español, ha configurado una especie de lineamientos específicos referentes a la forma “correcta” de hablar. A pesar de que ya han sido varios los aportes que señalan que no existe tal ideal, sigue creyéndose que hay expresiones que gozan de mayor prestigio y gozan de mayor valor estándar. “La variedad estándar sería aquella que está desprovista de cualquier marca –diacrónica, diatópico [sic], diafásica, diastrática- alejada de una norma general. Pero una realidad así no es utilizada por nadie” (Moreno Fernández, 1998, como se citó en Méndez García de Paredes, 2008, p. 1371). “La lengua estándar es en cierto modo “patológica” porque se conforma en “ausencia de diversidad”” (Hudson, 1981, como se citó en Méndez García de Paredes, 2008, p. 1371).

Que una voz esté fuera de los diccionarios no la vuelve un error (Dambrosio, 2015), ni mucho menos un vicio del lenguaje. Esta última expresión odiosa e incorrecta, que tilda como “vicios” los cambios ocurrentes en la lengua, ha sido una de las

favoritas con la que suelen ser denominados varios de los fenómenos lingüísticos del español. Lo estándar no necesariamente es lo más culto o correcto, y muchas veces tampoco es la norma (Contreras Izquierdo, 2013). Hay que saber diferenciar entre la norma, lo neutro y lo estándar, puesto que son el uso y el contexto quienes pueden brindar mejores vías para entender cuándo una voz es neutra, y si esta al mismo tiempo es parte de la norma y si además es lo estándar. Para efectos de esta investigación, las voces eufemistas, disfemistas y neutras fueron categorizadas con arreglo a algunos principios y características brindados por otros teóricos (Méndez García de Paredes, 2008; Portillo Lozano, 2010; Crespo y Luján, 2013; Contreras Izquierdo, 2013; Dambrosio, 2015; y Depablo, 2020). Los eufemismos, las voces neutras y los disfemismos, se compararon con la noción de supraestándar, estándar, y subestándar, puesto que los primeros son una creación lingüística con tendencia más elaborada, afectiva, loable y sutil; las segundas se entendieron como no marcadas, libres de connotaciones tanto positivas como negativas; y los terceros se entendieron desde lo escatológico, desagradable, bajo. Por esa razón, a modo ilustrativo, las voces encontradas para hacer referencia al ítem Relación entre dos hombres como: “homosexual/homosexualidad” se consideró estándar; “gay” como eufemismo; y “marico” —y todas sus diferentes construcciones— disfemismo.

Los seres humanos están dotados con la capacidad de habla, y las relaciones y preferencias sexuales, así como las partes del cuerpo humano son tan solo otras de las cosas a las cuales se les han designado nombres, y solo basta eso para que se hable de ellas. El inconveniente existe cuando ciertos lineamientos paralingüísticos influyen en el ámbito lingüístico de forma desmesurada. A final de cuentas, el ser humano no solo habla y se expresa de lo que “puede” sino también de lo que está prohibido, e, irremediamente, tiene que recurrir a estrategias comunicativas que le permita hacer alusión a lo que está tabuizado (Chamizo Domínguez, 2007).

La presente investigación no podría considerarse la primera en estudiar el tabú lingüístico en el español de Venezuela, pero la búsqueda bibliográfica no permitió encontrar trabajos sobre esta temática sobre este territorio. A pesar de que los resultados apenas son una aproximación al sistema

lingüístico de los hablantes en Venezuela, se considera necesario hacer alusión a algunos factores interesantes en este respecto.

1. Los participantes fueron más disfemistas que eufemistas y, en menor medida, neutros, lo cual evidencia una tendencia a evitar términos neutros ya bien sea por estar revistos de tabú o por una suerte de hipercreación léxica, si es que eso podría ser posible. 2. El hecho de que, consensualmente, el pene esté más asociado con elementos eufemistas, la vagina más hacia los disfemistas y lo homosexual a lo menos eufemista, pareciera indicar que los participantes, aun siendo en mayor número mujeres, han introyectado un comportamiento lingüístico tendencioso a lo machista. No obstante, futuras investigaciones deberían abordar de mejor manera este argumento. 3) Pareciera existir un patrón consensual e implícito en los hablantes del español de Venezuela que los hace ser temáticamente eufemistas, disfemistas y neutros con los mismos tópicos. Se insta a futuras investigaciones a trabajar con una muestra un poco más amplia y continuar hacia esta posible meta investigativa, ya que otras investigaciones foráneas han determinado que las comunidades lingüísticas tienen por consenso un patrón tabuista que se basa sobre necesidades culturales y sociales (Portillo Lozano, 2010; Sánchez Rodríguez & Rivera Garay, 2019). 4) Al ser evaluados los resultados a través de los diferentes constructos sociogeográficos (sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, nivel educativo y profesión u oficio), se percibe que la mayoría de ellos pueden ser tanto más eufemistas y más neutros, o eufemistas y disfemistas al mismo tiempo, pero ninguno compartió la categoría más disfemista y más neutro a la misma vez. Futuros trabajos deberían considerar este aspecto para aportar mayor información.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allan, K. & Burrige, K. (1991). *Euphemism & dysphemisms. Language used as shield and weapon*. Oxford University Press.

Alvarado Pavez, G. (2011). *El tabú lingüístico en el español de Chile a través de sus diccionarios diferenciales: un análisis metalexicográfico*. [Tesina de maestría no publicada]. Universidad de la

Chile. [https://www.academia.edu/43853686/Tab%C3%BA\\_ling%C3%BC%C3%A9s\\_de\\_sus\\_diccionarios\\_diferenciales\\_1875\\_2006\\_](https://www.academia.edu/43853686/Tab%C3%BA_ling%C3%BC%C3%A9s_de_sus_diccionarios_diferenciales_1875_2006_)

- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Alianza.
- Calero Fernández, M. de los A. (2002). Homosexualidad y heterosexualidad en los diccionarios: ¿Tabú lingüístico o cuestión de género? En A. Vígara Tauste y R. Jiménez Catalán (Eds.), *Género, sexo, discurso*. (pp. 47-101). Laberinto.
- Calvo Shadid, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Revista Káñina*, 35(2), 121-145. <https://www.redalyc.org/pdf/442/44248790011.pdf>
- Calvo Shadid, A. (2013). El tabú sexual en el español de Costa Rica: análisis sociolingüístico. *Revista Káñina*, 37(1), 177-201. <https://doi.org/10.15517/rk.v37i1.10582>
- Campoy Garrido, N. (2010). Relaciones semánticas entre las palabras: hponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios de sentido. *Contribuciones a las Ciencias sociales*, 8, 1-6. <https://www.eumed.net/rev/cccss/08/ncg.htm>
- Casas Gómez, M. (1994). Marcas diatópicas en el léxico eufemístico-disfemístico hispanoamericano. En G. Wotjak y K. Zimmermann (Eds.), *Unidad y variación léxicas del español de América*. (pp. 133-183). Bibliotheca Ibero-Americana.
- Casas Gómez, M. (1986). *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Universidad de Cádiz.
- Chamizo Domínguez, P. (2008). Tabú y lenguaje: las palabras vitandas y la censura lingüística. *Revista de Filosofía*, 40, 31-46. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/599>
- Chamizo Domínguez, P. (2005). *La metáfora semántica y pragmática*. Proyecto Ensayo Hispánico.
- Chamizo Domínguez, P. J. (2003). La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo. *Panacea*, 5(15), 45-51. [https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n15\\_tribuna-ChamizoDominguez.pdf](https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n15_tribuna-ChamizoDominguez.pdf)
- Chamizo Domínguez, P. & Sánchez Benedito, F. (2000). *Lo que nunca se aprendió en clase: eufemismos y disfemismos en el lenguaje erótico inglés*. Comares.

- Chela-Flores, G. (1998). *Orígenes y estado actual del español de Venezuela*. Comisión Estatal Macuro 500 años.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2013). Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 23, 249-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934267>
- Crespo, E. & Lujan, C. (2013). Anglicismos y tabú: valores axiológicos del anglicismo. *Estudios folológicos*, 52, 53-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132013000200004>
- Crespo Fernández, E. (2007). *El eufemismo y el disfemismo. Procesos de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés*. Universidad de Alicante.
- Dambrosio, A. (2015). La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes. En A. Fernández Garay y Y. Hipperdinger (Eds.), *Problemáticas de la Investigación Lingüística. Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*, 9. (pp.41-51). Hemisferio Derecho. <https://www.academica.org/antonela.dambrosio/9>
- Depablo, I. (2020). Glosario de unidades léxicas presentes en la literatura venezolana: una estrategia didáctica. *ReDILLEt*, 3, 61-82. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLEt/article/view/31814>
- Díaz Fernández, E. (2012). *Los diccionarios especializados en la enseñanza de ELE a través de la literatura contemporánea: un análisis crítico a partir de Las edades de lulú, de Almudena Grandes*. [Tesina de maestría no publicada] Universidad de Lleida. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&assdt=0%2C5&q=los+diccionarios+especializados+en+la+ense%C3%B1anza+de+ELE&btnG=&d=gs\\_qabs&t=1666404479369&u=%23p%3DwxDJ3rxl-cb0J](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&assdt=0%2C5&q=los+diccionarios+especializados+en+la+ense%C3%B1anza+de+ELE&btnG=&d=gs_qabs&t=1666404479369&u=%23p%3DwxDJ3rxl-cb0J)
- Espejo Olaya, M. B. (2005). Muestra de eufemismos en Colombia. En M. Lozano Ramírez (ed.) *Homenaje a Joaquín Montes Giraldo. Estudios de Dialectología, Lexicografía, Lingüística General, Etnolingüística e Historia Cultural*. (pp. 150-167). Instituto Caro y Cuervo.
- Fernández de Molina Ortés, E. (2014). La presencia de eufemismos y disfemismos en el campo semántico del cuerpo humano. Estudio sociolingüístico. *Pragmalingüística*, 22(1), 8-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2014.i22.01>
- García, O.; Batista, J. y Rodríguez, A. (2011). *La variación lingüística: Elemento distintivo entre hablantes de una misma lengua*. Manuscrito inédito. Universidad de Matanzas Camil Cienfuegos, Cuba.
- Gómez, V. y Herrera, L. (2014). Idiosincrasia del valle central chileno: diccionario de neologismos y locuciones usuales. *Papeles de Trabajo*, 28, 79-94. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/11885>
- Grimes, L. M. (1978). *El tabú lingüístico en México: el lenguaje erótico de los mexicanos*. Bilingual Review Press.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- López Morales, H. (2005). Sociolingüística del tabú. *Interlingüística*, 16(1), 7-20.
- López Morales, H. (2001). *Estratificación social del tabú lingüístico: el caso de Puerto Rico. Estudios de lingüística del español*, 13. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195450>
- López, C. (2018). *Sobre el concepto de disfemismo en español*. [Tesina de maestría no publicada]. Universidad de Oviedo. [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/48421/TFM\\_CovadongaLopezAlvarez.pdf?sequence=4](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/48421/TFM_CovadongaLopezAlvarez.pdf?sequence=4)
- Méndez García de Paredes, E. (2008). Modelos idiomáticos y prescriptivismo. El caso del andaluz. En A. Moreno Sandoval (Ed.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. (pp.1370-1389). Universidad Autónoma de Madrid.
- Montero Cartelle, E. (1996). Pene: Eufemismo y disfemismo en gallego medieval. *Verba*, 23, 307-336. <http://hdl.handle.net/10347/3274>





- Pizarro Pedraza, A. (2014). *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid. Estudio sociolingüístico-cognitivo de los conceptos sexuales*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/24937/1/T35255.pdf>
- Portillo Lozano, J. C. (2010). *Elementos del discurso verbal acerca del sexo que reflejan tabú lingüístico en un grupo de estudiantes bogotanos de la Pontificia Universidad Javeriana entre los 17 y 25 años*. [Tesina de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5862>
- Pottier, B. (1977). *Lingüística general. Teoría y descripción*. Gredos.
- Ramos Castañeda, Y. (2015). “Los hombres tienen pene, las mujeres tienen...” *Conceptualización metafórica y metonímica de la palabra vulva*. [Tesina de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Nayarit. <https://aramara.uan.mx:8080/handle/123456789/1807>
- Ratheiser, T. L. (2018). “De chiles y chichis a putos y pirujas” *Un estudio sociolingüístico sobre el uso de palabras altisonantes en el español de la ciudad de México*. [Tesina de licenciatura no publicada]. Universidad de Viena.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Sánchez Rodríguez, J. & Rivera Garay, M. (2019). *Estudio exploratorio del tabú lingüístico, eufemismos, disfemismos y creatividad léxica en estudiantes en edades de 17-25, 40-55 de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa Francisco Morazán*. [Tesina de maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/7053/1/241553.pdf>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada
- Seiciuc, L. (2010). *Tabú lingüístico y eufemismo*. Editura Universităţii “Stefan cel Mare”.
- Velásquez, J. H. (2000). *Leperario Salvadoreño*. Colección Antropología.

## ANEXOS

Ejemplos de clasificación de las voces obtenidas: eufemismos, disfemismos y voces neutras

Ítem	Designaciones encontradas	Eufemismo	Disfemismo	Voz neutra
Órgano reproductor femenino	Labios del diablo		X	
	Sonrisa vertical		X	
	La de abajo	X		
	Fruta prohibida	X		
	Partes íntimas			X
Órgano reproductor masculino	El que se para y no camina		X	
	Firulais	X		
	Genital masculino			X
	Brazo de niño		X	
			X	



Ítem	Designaciones encontradas	Eufemismo	Disfemismo	Voz neutra
Testículos	Gemelas	X		
	Gónadas			X
	Joyas de la familia	X		
	Arrugados		X	
	Talegas	X		
Senos	Glándulas mamarias			X
	Lila Morillo		X	
	Pechonalidad	X		
	Grandes/Buenas/Poderosas razones	X		
	Chancletas		X	
Relación sexual	Meter el rodacuerdo		X	
	Tango horizontal	X		
	Intento de hacer un hijo	X		
	Consumación carnal			X
	Jugar a la mamá y al papá	X		
Relación sexual de corta duración	Quedar con los crespos hechos		X	
	Touch and go	X		
	Agarrando aunque sea fallo		X	
	Faena	X		
	Eyacuación precoz			X
Pareja sexual	Cónyuge			X
	Cabrón		X	
	Amigo de pasillo	X		
	Amante			X
	Puta/ica		X	
Relación entre hombres	Batir cemento		X	
	Dormir boca abajo	X		
	Hacer el amor			X
	Sexo gay	X		
	Maricos/ones		X	



Ítem	Designaciones encontradas	Eufemismo	Disfemismo	Voz neutra
Relación entre mujeres	Relación sexual			X
	Chupa mejillones		X	
	Coito			X
	Comer/se	X		
	Rozar las almejas		X	
Masturbación	Apuñalarse a uno mismo		X	
	Autoayuda	X		
	Onanismo			X
	Menear al cabezón		X	
	Masaje terapéutico sexual	X		
Deseo sexual	Libidinoso	X		
	Falpismo			X
	Está que se coge sola		X	
	Verano largo	X		
	Bota leche por los ojos		X	



---

## Definición de unidades lingüísticas en adolescentes venezolanos de Petare y Mariche

---

## Definition of linguistic units in venezuelan teenagers from Petare and Mariche

---

Mario Pérez

Université Sorbonne-Nouvelle

mario-ysrrael.perez-cedeno.1@sorbonne-nouvelle.fr

---

**RECIBIDO:** 12/02/2021

**ACEPTADO:** 31/10/2022

### RESUMEN

La presente investigación tuvo varios objetivos: 1) aproximarse al significado que jóvenes venezolanos que habitan en zonas marginales les otorgan a ciertas lexías simples, concretas y abstractas; 2) conocer el rasgo en el que prefieren apoyarse para tal operación y 3) saber si a estas las consideran positivas o negativas. Aunque alude a Vygotski (1934) y en Piaget (1969), la pesquisa se fundamenta en la clasificación que ofrecen Clarck y Clarck (1977). La muestra la constituyen 78 informantes, todos estudiaban el último año de bachillerato y residentes de sectores populares (Petare y Mariche), localizados en el estado Miranda. Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. Se ejecutó un trabajo de campo a nivel descriptivo. El instrumento aplicado se trató de una encuesta que ofrecía la oportunidad de otorgarle el significado a diez unidades léxicas. Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos y se tabularon. Los resultados indican que los jóvenes asignan significados, en primer lugar, a través de la función que cumple lo denotado y, en segundo lugar, mediante la ejemplificación. La mayoría de las respuestas fueron positivas.

**Palabras clave:** Significado, unidades lingüísticas, formación de conceptos, adolescentes.

### ABSTRACT

The present research had several objectives: 1) to approach the meaning that young Venezuelans living in marginal areas give to certain simple, concrete and abstract lexias; 2) to know the trait they prefer to rely on for such operation and 3) to know if they consider these lexias as positive or negative. Although alluding to Vygotski (1934) and Piaget (1969), the research is based on the classification offered by Clarck and Clarck (1977). The sample consisted of 78 informants, all of whom were in their last year of high school and residents of popular sectors (Petare and Mariche), located in the state of Miranda. Their ages ranged between 15 and 18 years old. A descriptive fieldwork was carried out. The instrument applied was a survey that offered the opportunity to give meaning to ten lexical units. Subsequently, the data obtained were analyzed and tabulated. The results indicate that young people assign meanings, firstly, through the function that the denoted item fulfills and, secondly, through exemplification. Most of the responses were positive.

**Keywords:** Meaning, linguistic units, concept formation, adolescents.

## INTRODUCCIÓN

Como en tantas otras oportunidades se ha expresado, el lenguaje articulado, ese con el que expresamos nuestro mundo, nuestras emociones más internas e individuales, nos hace más humanos, nos distingue del resto de los animales (Escandell Vidal, 2009). Hay otros seres que, como nuestra especie, pueden fabricar herramientas para conseguir alimentos, por ejemplo; pero ningún otro puede crear literatura. Lógicamente, el milagro o lo sorprendente de su adquisición y del impacto que tuvo o ha tenido en nuestra estructura cerebral ha sido motivo de preocupación y de ocupación desde hace mucho tiempo.

Como correspondió al devenir científico humano, inicialmente se efectuó con especulaciones y hasta con ciertos intentos de embriones científicos: Consideremos que Heródoto cuenta que el rey egipcio Psamético I, allá por el siglo VIII a.C. ordenó aislar dos niños y observar en qué lengua decían sus primeras palabras (Simonatti, 2020). Sin embargo, no se afianza la ciencia hasta mediados del siglo pasado con el reconocimiento de la psicolingüística como disciplina con un objeto de estudio con dos reconocidas publicaciones. En 1957, Skinner (1981 [1957]) expresa que el lenguaje es otra clase de conducta y, en consecuencia, debe tratarse, estudiarse como tal: bajo el esquema estímulo → respuesta. Significa que el lenguaje se aprende a mayor estímulo externo. En términos ambientales, requerirá que al niño se le hable desde muy pequeño y que reciba recompensa por sus expresiones. Casi una década más tarde, en Aspectos de la teoría de la sintaxis (1965), Chomsky ofrece una explicación opuesta: el ser humano nace biológicamente codificado para hablar, su cerebro posee un dispositivo que le permite adquirir una(s) lengua(s). Es decir, contamos de modo innato, con un mecanismo lingüístico responsable de la adquisición de la lengua: “Dispositivo para la Adquisición del lenguaje” (DAL). La(s) lengua(s) no las aprendemos del ambiente, de los refuerzos, de las motivaciones. Tampoco importa la lengua, gracias a ese dispositivo decodificamos y codificamos universales, estructuras presentes en todas las lenguas.

La clara oposición se manifestó rápidamente en una querrela intelectual. Noam Chomsky revisa la

postura de Skinner. Una década más tarde, en 1969, Chomsky en compañía de otros autores, entre los que destaca Bayes Sopena, con la publicación del libro ¿Chomsky o Skinner? la génesis del lenguaje no deja dudas sobre el diálogo que abrían las dos teorías. Esta discusión impulsó muchas investigaciones en torno a la adquisición de la facultad del lenguaje.

Desde la psicología, Piaget (1965) se resiste a algunas de las ideas chomskianas y skinnereanas, por ejemplo, no cree que el lenguaje sea un hecho independiente del resto del sistema cognitivo, sino que depende justamente de las actividades mentales para las que está facultado el niño según el estadio en el que se halle, tampoco cree que sea producto de una composición innata ni que sea el fiel reflejo de la realidad, y prioriza la función simbólica del lenguaje. Esta querrela recibió gran atención en octubre de 1975, cuando en el parisino castillo de Royaumont, debatieron Jean Piaget y Noam Chomsky (Genovesi, 2017).

Estas tres perspectivas fortalecieron los estudios en el área de la psicolingüística y hay quien ha ofrecido más caminos diversos, hablamos de Halliday (1978) con su obra El lenguaje como semiótica social. Otras interesantes obras se han publicado como la que Hernández Pina (1984) tituló Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna, que recoge la querrela Skinner-Chomsky, mientras reporta una experiencia con un niño durante sus primeros años. Fernández Lozano (1996) sistematiza los diversos modelos que suelen explicar la adquisición del lenguaje. En 2008, Gabriel Primero regresa sobre la polémica Chomsky-Skinner para concluir que no está cerrada. Recientemente, en 2017, Trettenbrein publicó una entrevista que le hiciera al creador del innatismo lingüístico bajo el título 50 Years Later: A Conversation about the Biological Study of Language with Noam Chomsky. Por su puesto, la posición de Skinner volvió a ser aludida.

La mencionada discusión y la pluralidad de estudios que impulsó también obligó a la revisión del propósito de la psicolingüística como disciplina. Para el 2005, Silva Villena ofrecía una apretada lista de las tareas que adelanta esta disciplina en los albores del siglo XXI:



da cuenta de cómo comprendemos los enunciados o discursos que escuchamos o leemos, da cuenta de la forma como almacenamos la información lingüística en nuestra memoria y nos enseña cómo los estudios del lenguaje son capaces de brindar conocimiento sobre la manera cómo funciona la mente humana. La PSL tiene como fundamento el estudio del lenguaje como atributo humano, la relación entre lenguaje y cerebro, la utilización y disponibilidad de los recursos léxicos de la lengua, y la adquisición y el desarrollo de destrezas básicas de la lengua. La PSL investiga y descubre cómo percibimos y reconocemos el habla, cómo representamos el conocimiento y cómo este se estructura en la mente (p.245).

Dos años más tarde, Fernández Jaén (2007) sintetizaba este listado cuando aseguró que la psicolingüística como disciplina responde “cómo los hablantes adquieren, comprenden, produce y pierden el lenguaje” (p.39). El par de citas evidencia convergencia. Efectivamente, parece haber acuerdo en que su principal objetivo está inclinado hacia el estudio de los procesos mentales implícitos o relacionados con la comprensión y producción de mensajes articulados en situaciones específicas de comunicación. La psicolingüística muestra de qué manera piensa el niño, de modo que podamos comprender las características de cada una de las etapas por las que atraviesa en su camino hacia la facultad de hablar, incluso el docente podría adaptar sus estrategias de enseñanza al estadio o período en el cual se encuentra su grupo de clases.

Pero estas tres perspectivas generales ya las habían propuesto Clark y Clark (1977). Según estos autores existen tres principales áreas de estudio dentro de psicolingüística: la comprensión, la producción y la adquisición; sin embargo, las sintetizan en una única finalidad: explicar cómo se desarrolla el lenguaje. Estaríamos en el campo de una psicolingüística evolutiva, que expondría el desarrollo del lenguaje desde cuatro aspectos: fonológico, gramatical, pragmático y léxico-semántico. Este último es el subsistema que interesa para esta investigación. El nivel léxico-semántico describe qué significados, restricciones e intencionalidad tienen las emisiones del niño y de los adolescentes. Uno de los puntos que se

esbozan en este campo son las formas de pensamiento o conceptos que posee el individuo, pretendiendo descubrir de qué manera se aprehende la realidad.

Esta investigación pretende identificar, considerando la clasificación ofrecida por Clark y Clark (1977), los recursos a los que acuden los adolescentes para asignar significado a léxico de uso común como una mirada del desarrollo semántico; no obstante, si existiesen otras categorías que convinieren utilizar, serán plasmadas en el trabajo. Además de ello, las respuestas serán catalogadas como positivas o negativas según la taxonomía de Piaget (1969).

## MARCO TEÓRICO

La lengua no es solo capaz de designar los objetos, sino además de representarlos, describirlos y clasificarlos. El pensar es un tratamiento activo de la información que la conciencia recibe del mundo exterior y del interior. Este tratamiento imprime su sello en todo el proceso de formación de conceptos, que podría constituir el resultado de la generalización de los datos que da la experiencia.

Regularmente, a medida que el niño crece, da muestra de su competencia lingüística. Superado o alcanzado los dos años se espera la explosión o un incremento notorio en su dominio lingüístico. Cada día discriminará y fijará los rasgos articulatorios de los alófonos; compondrá estructuras más complejas; nominará sin necesidad de ostensión de lo nombrado, es decir, andará hacia el lenguaje simbólico; y también crecerá su léxico y con este mostrará que conoce o comprende la realidad nombrada. Esta última facultad se relaciona con el desarrollo del componente semántico.

¿Qué es el desarrollo semántico?: Es “la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia (las entidades designadas que rodean al sujeto)”. (p. 148). Este desarrollo reconoce dos etapas importantes: la concreta y la abstracta. A hasta última se alcanza cuando el hablante usa y comprende significados connotativos, metafóricos. Los hablantes son capaces de reestructurar



ciertos significados hacia un nivel más abstracto y especializado, facilitando la reflexión acerca del contenido léxico. La comprensión del plano semántico se profundiza a través de la interpretación de lenguaje figurado, como es el caso de las metáforas y los modismos. Además, se logra un nivel más abstracto en la comprensión de adjetivos calificativos de orden figurativo, que fortalecen las características físicas y psíquicas (Pavez R. et al., 2016, p. 2).

“Comprender” significa entender algo, alcanzarlo, penetrarlo cognitivamente. Todo elemento real recibe una asignación lingüística y los seres humanos comprenden dicha realidad a través de la relación que establecen entre lo mencionado (significante) y lo representado (significado). A esta idea que se tiene de la realidad mencionado, algunos especialistas han llamado conceptos. Es la idea que cada quien tiene o se hace de algo y que se puede conformar a través de ciertas propiedades que sirven para reconocerlo y que, por ende, lo diferencian de otra cosa. Vygotski (1934) lo asocia con la identificación de sus cualidades que son las que permiten que el humano lo pueda clasificar dentro de una categoría de grado mayor. Entonces, la obligación a diferenciar y categorizar los elementos que componen el mundo, son conocimientos que la persona tiene del objeto y que agrupa por medio de rasgos comunes.

Cuando nos referimos a conceptos, hablamos de imágenes mentales por medio de las cuales comprendemos las experiencias que emergen de la interacción con nuestro entorno; pues el concepto surge de la necesidad de generalizar elementos a través de sus aspectos y cualidades o por sus semejanzas y diferencias. La clasificación de objetos como idénticos o como equivalentes se da por medio de la discriminación de ciertos atributos, utilizándolos en una base de ordenamiento o categorías que son principalmente espaciales, dimensionales, temporales, direccionales, y de causa-efecto. Entonces, al aprender conceptos nuevos identificamos aquellos atributos que el objeto debe tener para pertenecer a una categoría y no a otra (Vygotski, 1934).

La formación de conceptos es la manera de organizar los objetos de la cotidianidad, de nuestro entorno, la cual está contenida en un proceso: en primer lugar, se reconocen las características del objeto

y su funcionamiento; luego, a través de sus rasgos, se clasifica el objeto de manera que pueda ser incluido en otro; y, finalmente, se hacen comparaciones con objetos similares, unos de rangos superiores y otros subordinados. ¿Un niño puede tener el concepto de silla? Solo obtendría el concepto cuando es capaz de señalar distintos tipos de sillas como objetos que comparten semas. Para Peralbo (1998), la verdadera comprensión verbal comienza con la denominación.

Bruner (1982) hace referencia a la generalización de los conceptos adquiridos. En su obra define el concepto como una categoría y esta, a su vez, la distingue de dos especies: “clases de identidad”, referida a una variedad de estímulos que son clasificados como uno mismo (ejemplo: hombre y niño son vistos como uno mismo), y “clases de equivalencia”, referidas a diferentes ítems que se tratan como similares en algún respecto (ejemplo: perro, gato y elefante son animales). Estas clases están en el nivel semántico y se utilizan para clasificar los objetos, organizándolos por “sobreextensión”, o sea, se extiende el campo semántico de la palabra. Dicho de otro modo, cuando se usa la misma palabra para referirse a otros objetos que poseen distintos nombres; y la otra es por “sobre-restricción”, es decir, usar de forma limitada un término.

El concepto sin duda alguna es más que el significado, este último es bajo si consideramos niveles de abstracción, incluso podría formar parte del concepto. Es la comprensión básica que se asigna y seguramente se apoya en lo empírico el concepto, realidad mucho más compleja reúne diversidad de significados. El interés teórico y metodológico por darle sentido a eso que llamamos conceptos, ha obligado a varios autores a clasificaciones, esta podrán ser utilizadas para aproximarnos a los recursos que activan los jóvenes para expresar el significado, lo que comprende como una etapa básica del concepto. Bolzán (1999) de reunión de cualidades que consiguen conceptos subordinados y conceptos supraordinado. Aquel representa las características definitorias de este, además de los rasgos que les son propios y lo distinguen de un concepto del mismo nivel. Con respecto a “varias inclusiones sucesivas (ej.: gorrión - ave - animal), el concepto subordinado de menor nivel comparte más rasgos con el concepto inmediatamente supraordinado que con aquél de mayor nivel” (p. 39).



Bruner (1982) también propone una teoría de conceptos. Manifiesta que para entender el significado de un significante hay que concebir sus cinco componentes, los cuales son:

- a. El nombre: palabra con la cual se identifica una categoría.
- b. Los ejemplos: ayudan a distinguir el concepto, ya sea por vía positiva o por vía negativa
- c. Los atributos (esenciales y no esenciales): rasgos que provocan que estos se agrupen en una categoría.
- d. Los valores: variantes que tienen los atributos de un concepto (ejemplo: el color de una manzana puede ser rojo, verde o amarillo pero no negro).
- e. Las reglas: atributos esenciales de un concepto que lo hacen ser tal y no otro.

A pesar de que son necesarios estos elementos para la comprensión, no es menos cierto que al momento de producir la definición del concepto, el individuo no se valdrá de todos estos elementos. La selección de los mismos dependerá del medio en el que se desenvuelve, de los materiales lingüísticos con los que habitualmente está en contacto, muchos de los cuales se vinculan con su nivel socioeconómico, nivel académico. Debido a sus intereses, también deberá influir la edad. Todos estos aspectos reunidos colaboran en la estructuración del marco del conocimiento, del concepto que se ha hecho de un ente, situación, circunstancia, hecho, etc.

Desde el punto de vista intelectual, Piaget (1969) entendió la definición como la verbalización del concepto mediante la determinación exacta y clara del significado de una imagen conceptual. Agregó, además, que podía valorarse como positiva o negativa de acuerdo con el tipo de respuesta. Entre las negativas se encuentran seis tipos de contestaciones:

- a. Las nulas: el individuo afirma que conoce (supuestamente) la palabra, pero no sabe explicarla.
- b. Las inadecuadas o inadmisibles: el sujeto demuestra o señala que no conoce el significado de la palabra.
- c. Las inconsistentes: la persona define con incerteza. Ejemplo: frente a la pregunta, “¿qué es un cinematógrafo?”, el sujeto responde: “eso tiene que ver con el cine”.
- d. Las imprecisas: respuestas vagas e indefinidas.

Ejemplo: ¿qué es cháchara? El sujeto responde: “algo que tiene relación con el habla”.

- e. Las que repiten la palabra como tal o en forma fonéticamente similar: Por ejemplo, ante la pregunta “¿qué es entendimiento?”, se responde: “cuando no se entiende bien”.
- f. Las que ejemplifican, pero poseen pocos elementos descriptivos o analíticos: A la pregunta “¿qué es melancólico?”, se responde: “es alguien que ha recibido malas noticias, noticias que no causan placer”.

Entre las positivas se encuentran cuatro clases de respuesta. A fin de que quede suficientemente clara, se ilustrará la clasificación, considerando una misma pregunta y la diversidad de respuestas, que es la clave.

- a. Las circunstanciales, descriptivas o analíticas: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “Es un barco de pequeño tonelaje destinado al transporte de mercancía en los canales.”
- b. Las menos circunstanciales, pero aún satisfactorias: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “es un barco que navega en los canales”.
- c. Las lacunarias o vagas, pero no inexactas: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “Es una construcción que se desliza por el agua.”
- d. Las sinonímicas estrictas o de significación temprana: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “Es un barco.”

De conformidad con la exposición de Bruner (1982), además de identificar qué forma posee la definición de un individuo a través de la organización de sus semas, esta debe ser categorizada como válida o no válida.

La propuesta de Clark y Clark (1977) es una de las antiguas. Recoge seis tipos de datos que suministran las personas al precisar el significado de un concepto, sea un elemento de la realidad (o de la fantasía), por supuesto que estos datos y la forma de clasificación responden también a un orden cultural:

1. Sus propiedades físico-perceptivas: referida a la apariencia externa: color, tamaño, textura, etc.
2. Sus propiedades funcionales: qué hace y para qué sirve.
3. Su comportamiento habitual: lo que siempre hace.



4. Sus orígenes: de dónde proviene.
5. Su historia: hechos memorizados sobre el propio objeto.
6. Otras connotaciones

Las definiciones, entonces, son propias del contexto académico y es, igualmente, un aspecto tardío del desarrollo léxico-semántico. La definición más general se da aproximadamente a partir de los siete años, aunque exista la tendencia de sustituirla por narraciones o explicaciones. Es así como para autores como Clark y Clark (1977) la capacidad de definición es mayor en niños de familias de clase alta o en lectores precoces, lo cual encadena y desencadena un buen desarrollo académico a posteriori.

## METODOLOGÍA

Este trabajo aborda su objeto de estudio a través de la denominada investigación de campo. Esta se hizo a partir de la recolección de datos provenientes directamente de los sujetos. Igualmente, en el desarrollo del trabajo se emplearon datos secundarios que provinieron de fuentes bibliográficas, a partir de las cuales se construyeron los fundamentos teóricos. El tipo de pesquisa realizada es de nivel descriptivo y se cuantificaron y conceptualizaron las características del grupo.

El diseño utilizado se trató de una encuesta con el fin de obtener información a través de una serie de preguntas abiertas: diez en su totalidad. Los diez términos se refieren a la formación de conceptos de unidades léxicas de significados tanto simples como complejos y abstractos. Las unidades lingüísticas que debían definirse fueron las siguientes: silla, de, bonito, demasiado, generosidad, la, comer, y, quien, teléfono. La encuesta fue autoadministrada, es decir, fue llenada por el encuestado sin la intervención del encuestador. Estas se aplicaron en la misma institución académica. Cabe agregar que se pidió información de tipo socioeconómica de cada informante.

La muestra la componen setenta y ocho (78) estudiantes de la Unidad Educativa Nacional, liceo “Nicolás de Castro”, ubicado en Los Ruices, Estado Miranda, Venezuela. Los jóvenes, hombres y mujeres, comprenden edades que van desde los quince hasta los dieciocho años. Son estudiantes del quinto año de educación secundaria (último año de bachillerato),

mención “Ciencias” y pertenecen a las secciones o paralelos: “A”, “B”, “F” y “G”. De acuerdo con los datos suministrados por ellos mismos, en su mayoría, los jóvenes encuestados viven en las favelas de las zonas de Petare y de Mariche, otros pocos en zonas aledañas. Así que pueden considerarse como de estratificación social baja.

Se recuerda que Vygotsky (1934) cree que la formación de conceptos en mejor revisarla en la adolescencia, pues en edades más tempranas se dificultad el determinar cambios sustantivos, que alcancen “tanto el contenido como la forma del pensamiento” (Ramos Serpa y López Falcón, 2015, p. 620). De hecho, Vygotsky (1991) ha dicho que “la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente”. (p. 59).

Las técnicas de procesamiento y de análisis de los datos obtenidos son tabuladas. El análisis realizado es del tipo deductivo. Los ítems serán calificados como “respondieron”, aquellas que se contestaron de forma correcta, incorrecta o incompleta (esta última se refiere a las que tienen al menos dos o más palabras, aun si son incoherentes y no brindan ningún tipo de información). Serán calificadas como “no respondieron” solo aquellas preguntas cuyo espacio delimitado para responder fue dejado en blanco o fue marcado con un signo de interrogación.

Se presentarán los hallazgos en tablas, siguiendo las categorías propuestas por Clark y Clark (1977). Se añadirán otras divisiones que sean pertinentes y que se repitan en las respuestas de los estudiantes. También serán catalogadas de negativas aquellas consideradas como nulas, inadecuadas, imprecisas, repetitivas y de pocos elementos descriptivos, identificadas en las tablas con el asterisco.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presenta la tabulación y contabilización de las respuestas suministradas por los adolescentes con respecto a la definición de diez unidades lingüísticas.





Tabla 1  
Número de unidades lingüísticas respondidas en el instrumento

Definición de unidades:	Respondieron:	No respondieron:
1. silla	78	0
2. de	34	44
3. bonito	61	17
4. demasiado	67	11
5. generosidad	66	12
6. comer	66	12
7. la	36	42
8. y	27	51
9. quien	39	39
10. teléfono	74	4

**Clasificación de conceptos:**

Seguidamente, se agruparán las definiciones en las categorías propuestas por Clark y Clark (1977), tal como se indicó en el apartado metodológico.

1. **Silla** es definida a través de estos rasgos:

Tabla 2  
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

Sus propiedades físico perceptivas	Su función	Su función, incluyendo sus propiedades físicas	Sinónimos	*
4	59	13	1	1

Respuestas positivas: 77

Respuestas negativas: 1

Tabla 3  
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

2. **de** es definido a través de estos atributos:

Su función	Ejemplos	Su función, incluyendo ejemplos	*
19	1	1	14

Respuestas positivas: 21

Respuestas negativas: 14

Tabla 4  
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

3. **bonito** es definido gracias a estas cualidades:

Su función	Ejemplos	Sinónimos	Antónimos	La misma palabra
10	2	45	1	2
** solo un informante especificó que se trataba de un adjetivo		**Nueve respondieron con sinónimos aislados. Los otros construyeron oraciones.		

Respuestas positivas: 60

Respuestas negativas: 1

Tabla 5  
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

4. **demasiado** es definido mediante estos rasgos:

Su función	Ejemplos	De un comportamiento habitual, incluyendo sinónimos	La misma palabra	*
33	12	19	2	3
**cinco alumnos se refirieron a gusto y preferencia				

Respuestas positivas: 66

Respuestas negativas: 3

Tabla 6  
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

5. **generosidad** es definida a través de estas propiedades:

Su función	Ejemplos	Sinónimos	La misma palabra	Un comentario personal
11	34	14	4	1
** dos alumnos se refirieron a la palabra como un valor.				

Respuestas positivas: 64

Respuestas negativas: 3





Tabla 7  
*¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?*

**6. comer** es definido a través de estos recursos:

Ejemplos	Comportamiento habitual, incluyendo sinónimos	Su causa	Con la misma palabra	*
13	41	1	9	1
	**19 de los 41 se limitaron a responder con sinónimos, mientras que los otros tuvieron respuestas más elaboradas en las que se incluían oraciones compuestas.			

Respuestas positivas: 64

Respuestas negativas: 1

Tabla 8  
*¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?*

**7. la** es definido de este modo:

*Erróneamente como conectivo/ o pronombre/ o sílaba	Por su nombre	Por su función	Definición	Con Ejemplos
12	6	5	1	7
		* uno de ellos se refirió a su posición en la oración		
			Nota musical	

Respuestas positivas: 31

Respuestas negativas: 4

Tabla 9  
*¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?*

**8. y** es definido mediante estos caracteres:

Como una letra del alfabeto	Por su función	Con ejemplos	*
5	15	5	2

Respuestas positivas: 25

Respuestas negativas: 2

Tabla 10  
*¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?*

**9. quien** es definido gracias a estos caracteres:

Su nombre	Su función	Ejemplos
4	17	9
** tres especificaron que era un pronombre relativo y uno sólo lo denominó pronombre.		**solo uno respondió que se refería a personas que ya habían sido nombradas. ***dieciséis erróneamente indicaron que se utilizaba para interrogar.

Respuestas positivas: 30

Respuestas negativas: 5

Tabla 11  
*¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?*

**10. teléfono** es definido mediante estos recursos:

Sus propiedades físico perceptivos	Su función	Ejemplos	Su origen
1	70	1	2

Respuestas positivas: 74

Respuestas negativas: 0

A partir de estos datos, se expone que los resultados señalan que en las construcciones conceptuales de sustantivos como “silla” y “teléfono” los adolescentes se apoyaron en el componente funcional, es decir, señalando para qué sirven dichos objetos. En la pregunta número uno, setenta y dos estudiantes puntuaron como rasgo preponderante de la “silla” su función y únicamente trece de ellos incluyeron en sus respuestas, además de la función, los atributos físicos del objeto. En la pregunta diez (referida al “teléfono”), setenta alumnos señalaron la función como rasgo principal. Así que se ha detectado que la definición de sustantivos simples y tangibles que poseen referente en la realidad se conceptualizan a través de su uso. Este dato se ajusta parcialmente a la información arrojada por Wolman y Barker (1965), quienes aplicaron un subtest a 117 niños de entre 4 y 12 años, y observaron



que las definiciones por “uso” disminuían según la edad. Hallaron que es a partir de los ocho o nueve años cuando la definición por rasgos esenciales crecía. Lo mismo ha confirmado Bolzán (1999), quien usó un instrumento similar, y lo aplicó a un grupo de 30 niños de nueve años, cursantes del cuarto grado de escuela, cuya muestra apuntó a definiciones infantiles que atendían a atributos funcionales y descripciones a veces incompletas o poco exhaustivas.

Con respecto a los adjetivos, en este caso “bonito”, se evidencia la preferencia a definirlo mediante sinónimos, es decir, realizando una operación cuasi-tautológica. Sin embargo, la construcción de esta respuesta fue más elaborada sintáctico, es decir, los informantes no se limitaron a seleccionar adjetivos con significados similares, sino que construyeron oraciones para componer sus respuestas. Solo nueve personas de los cuarenta y cinco que conceptualizaron bajo esta categoría se limitaron a señalar exclusivamente sinónimos aislados. Evidentemente, dar ejemplos tiene menos complejidad que intentar conceptualizar por medio de sinónimos.

La conceptualización del adverbio “demasiado” presentó varios matices. La categoría más explotada fue la funcionabilidad de la palabra. Utilizaron oraciones en las que recurrían a estructuras como “se utiliza para enfatizar la cantidad”. La segunda más esgrimida fue la respuesta por medio de sinónimos, y la tercera, ejemplos. Es interesante acotar que cinco participantes definieron “demasiado” como sinónimo de “hermoso” o “bello”; lo que evidencia que este adverbio de cantidad parece estar variando de significado entre los más jóvenes, puesto que a pesar de que estos cinco sujetos aparentemente desconocían su significado denotativo, el resto también estaba al tanto del nuevo significado del adverbio.

Para conseguir el concepto de realidades abstractos como “generosidad”, la mayoría de los encuestados se apoyó en ejemplos, verbigracia: “es cuando una persona ayuda a la otra”. Pocos informantes decidieron optar por sinónimos que, a pesar de no ser completamente estrictos, tenían significación temprana. Entonces, se evidencia que los significados abstractos encierran mayor complejidad.

Con respecto a las acciones, en este caso, se señaló el verbo “comer” como elemento a ser

conceptualizado. Los resultados muestran que los estudiantes respondieron que era un comportamiento habitual y, además añadían sinónimos como “alimentarse”. Es decir, que hay una combinación en la que se indica el uso corriente de esta acción.

Existen otros conceptos a los que debieron dedicar más tiempo. Vocablos como “de” (preposición), “la” (artículo), “y” (conjunción) y “quien” (pronombre), palabras vacías de contenido, carentes de significado léxico; conectoras o deícticas y llenas de significado categorial o gramatical. Las unidades “y”, “de” y “quien” tuvieron en común ser respondidas a través de la función que cumplían en la oración. “La” fue conceptualizada, en su mayoría (y erróneamente), como conector, mientras que seis lo señalaron como un artículo y otros cinco según su función dentro de la oración. Esta última perspectiva permitía observar el conocimiento gramatical escolarizado que de su lengua poseían estos adolescentes. Los resultados demostraron que un reducido grupo conocía las unidades propuestas y algunos coincidían erróneamente en categorizarlas en un paradigma al que no correspondían.

## CONCLUSIONES

Como hemos referido en el punto anterior, se pudo apreciar que los adolescentes venezolanos, habitantes de sectores populares de Petare y Mariche, definen a partir del componente funcional del objeto. Es decir, respondiendo, para qué sirve. También acuden a los ejemplos para expresar significados, lo hacen cuando les dificultaba redactar o cuando simplemente carecían de vocabulario de ideas más precisa o cuando el concepto es de naturaleza abstracta. Pocos fueron los que se refirieron categorías gramaticales para expresar el significado. Aunque la muestra en este trabajo reunía a jóvenes adolescentes, los resultados coincidieron parcialmente con los de Wolman y Barker (1965) dado que la descripción por función y por atributos registró la mayor incidencia. Esto podría ser indicativo de que el desarrollo semántico de estos jóvenes no es el esperado según su ideal del desarrollo cronológico porque Wolman y Barker (1965) trabajaron con niños.

Con respecto a la validez o invalidez de las definiciones, la mayoría de las respuestas fueron

positivas (aunque no todas satisfactorias). A pesar de que hubo no se obtuvieron respuestas en todos los casos, fueron escasas las inválidas según las proposiciones planteadas por Piaget (1969). Esto, de alguna manera, indica que estos adolescentes sí pueden definir (o al menos pseudo-conceptualizar) los objetos que les rodean, aun cuando dichas unidades sean abstractas o complejas y no tengan un referente de la realidad .

Es importante acotar que no siempre es válido definir por vía indirecta. Ciertos contextos, como el académico exigen más precisión o capacidad de abstracción porque se trata de conocimiento epistémico y gnoseológico. Evidentemente, en el ámbito académico definir de forma no directa puede generarle ciertos inconvenientes al estudiante, pues es una esfera en la que se espera el uso de la lengua estándar, cuando no técnica. Ciertas palabras permiten más posibilidades que otras, es así como definir un animal habitual en nuestras vidas (v.g. un perro o un gato), no debe ser igual a definir la vida o una unidad gramatical.

La definición de unidades lingüísticas, a pesar de ser una actividad temprana, pareciera ser una tarea que comienza en la etapa de la preadolescencia y que sigue desarrollándose a lo largo de la edad adulta, puesto que es un ejercicio que requiere de cierta complejidad, manejo de vocabulario, conocimiento y, en algunos casos, de experiencia. Recordemos que es distinto conocer el significado de algo, formar su concepto o definirlo tenga o no un referente, a definirlo; y, por lo general, el adolescente sabrá qué es el objeto, puede organizarlo mentalmente, mas es posible que tenga dificultad para explicarlo, al menos escriturariamente.

Como también se indicó, la gran mayoría de las respuestas fue positivas o válidas, si bien se ajustaba a la categoría de las denominadas por Piaget como lacunarias o vagas, pero no inexactas y en las sinonímicas estrictas o de significación temprana. Las respuestas también mostraron que los estudiantes tenían carencias en el ámbito de la escritura (coherencia, cohesión, ortografía y vocabulario), mas no fue una limitante para expresar la concepción que poseían de cada una de las unidades propuestas.

Con los datos aportados por los encuestados, se pudo conocer los elementos en los que se basan

para definir las realidades tratadas. Es así como parece pertinente que se incentiven y se realicen investigaciones en esta área a fin de conformar una idea más exacta de lo que podría estar ocurriendo en el desarrollo semántico y en la ejecución de procesos cognitivos adelantados por jóvenes con estas características sociales.

Resultados como estos, podrían explotarse y contribuir con el desarrollo de esta rama, lo que sería un recurso doblemente positivo, puesto que sus resultados pueden ser provechosos también en el ámbito educativo para desarrollar métodos o nuevas estrategias pedagógicas. A partir de las estrategias que puedan surgir de dichas investigaciones, se podría desarrollar la competencia y actuación léxica de los estudiantes de educación media, diversificada y profesional. Debemos recordar que el uso eficiente del léxico y el desarrollo del mismo juegan un papel muy importante en el éxito de la vida estudiantil, profesional y personal de cada individuo y es el docente quien tiene la primordial tarea de capacitar al máximo al educando en el desarrollo de sus competencias léxico-semánticas.

## ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayes Sopena, R.; Chomsky, N.; MacCorquodale, K.; Premack, S.; y Richelle, M. (1969). *¿Chomsky o Skinner? la génesis del lenguaje*. Fontanella.
- Bolzán, M. G. (1999). Una aproximación a la estructura a través de la definición de palabras. *Serie Pedagógica*, 3, 37-48. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2766/pr.2766.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2766/pr.2766.pdf)
- Bruner, J. S. (1982). *Formatos de adquisición del lenguaje*. Alianza
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (2017). 50 Years Later: A Conversation about the Biological Study of Language with Noam Chomsky / An interview with Patrick Trettenbrein. *Biolinguistics* 11. SI, 487-499. <https://doi.org/10.5964/bioling.9115>
- Escandell Vidal, M. V. (2009). *El lenguaje humano*. UNED.



- Fernández Jaén, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. *Per Abbat*, 3, 39-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283111>
- Fernández Lozano, P.(1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica*, 8, 105-116. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110105A>
- Genovesi, M. C. (2017). A cuarenta años del debate Piaget-Chomsky: Derroteros teóricos y perspectivas actuales. *Clareira: Revista de Filosofia da Região Amazônica*, 4(1-2), 141-155. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/134746>
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI.
- Peralbo, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Pirámide.
- Pavez R., A; Rojas P., P.; Rojas O., F; y Zambra G., N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° año básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15, 1-12. <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/43749>
- Piaget, J. (1969). *Introducción a la psicolingüística*. Proleo.
- Primero, Gabriel G. (2008). Actualidad de la polémica Chomsky-Skinner. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 10(2), 263-269. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Serpa, G. R. y Falcón, A. L. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 615-628. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135042>
- Simonatti, S. (2020). Psamético y las ideas sobre la lengua humana original en España: recorrido por los siglos XV-XVII. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 14, 253-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7995285>
- Skinner, B. F. (1981 [1957]). *Verbal Behavior*. B. F. Skinner Foundation.
- Silva Villena, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y Función*, 18, 229-249. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a10.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Visor.
- Wolman, R. N. & Barker, E. N. (1965). A developmental study of word definitions. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(1), 159-166. <https://doi.org/10.1080/00221325.1965.10532773>



## Literatura: Una definición operativa para un contexto de enseñanza del Inglés

### Literature: An operational definition For an English teaching context

Adriana C. González L.

Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador Instituto Pedagógico de Caracas  
adrig78@gmail.com

David J. Durán V.

Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador Instituto Pedagógico de Caracas  
duran.literatura@gmail.com

**RECIBIDO:** 13/07/2022

**ACEPTADO:** 31/10/2022

#### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es revisar el concepto de literatura con el fin de elaborar una definición operativa para los currícula de enseñanza del inglés (EI) lo suficientemente amplia como para que incluya tanto los textos canónicos como las obras contemporáneas, disidentes y/o de vanguardia que probablemente serían excluidas por los círculos literario-educativos más conservadores. Dada la naturaleza teórica de este trabajo, hemos seguido un enfoque documental con la intención de destacar los elementos más importantes a considerar en la conformación de nuestra propuesta de re-conceptualización. Adicionalmente, sugerimos probables vías de investigación en esta área que podrían ser seguidas en otras investigaciones.

**Palabras clave:** Literatura, componentes, definición, currículo, ampliación de criterios de selección de textos, enseñanza del inglés.

#### ABSTRACT

This research aims at revising the concept of literature in order to achieve an operational definition within the English Language Teaching (ELT) curricula which would be ample enough to include both canonical texts, as well as contemporary (dissident and/or avant-garde) works that would probably be excluded by more conservative literary-educational circles. Given its theoretical nature, a documentary approach was followed so as to single out the essential components to consider in the shaping of our proposed re-conceptualization. Additionally, we suggest probable research paths in this area that might be pursued in further research.

**Keywords:** Literature, components, definition, widening text selection criteria, ELT curricula.





## INTRODUCCIÓN

Teaching foreign languages implies the learners' understanding of the culture particular to the target language and literature has proved an effective means to fulfill that goal. Yet literature and culture itself are not limited to the intelligentsia's domain as represented in classic literary works. Therefore, in this paper we elaborate on the term "literature" to propose an operational definition (for its use in an ELT context) which is ample enough to consider a wide variety of texts that would probably be excluded by more conservative literary circles, usually more inclined to classic lyricism and universally acclaimed works. Our purpose is, then, inclusive rather than restrictive, meaning that we aim to redefine literature as a flexible and comprehensive concept.

## METHODOLOGY

Since all crucial concepts for this research are abstract in essence and share relativity as a common feature of human perceptions, we chose a rhetorical and documentary approach as the most suitable to achieve an operational definition of literature that comprises and justifies the inclusion -within ELT curricula- of less canonical literary manifestations besides classical works. Thus, we aim at: (i) analyzing and discussing two important aspects to consider in the shaping of our definition, i.e., the nature of literature and the role of literature in ELT and (ii) outlining and elaborating on the most common elements, features and/ or related terms that most definitions of literature have in common: culture, society, language, creativity, reality and aesthetics. Finally, we establish the most important considerations and recommendations derived from our investigation.

## ON THE NATURE OF LITERATURE

The first step we should take towards reaching an operative definition of literature is a revision of its nature as it is generally presented in academic contexts. Current notions of the term are rather recent, for it was not until the late 18th and early 19th centuries when this expression was used to refer to imaginative, fictional writing, even if historically speaking literature

had existed ever since the beginnings of civilizations (Culler, 2000). According to Jáimez (2003), some of the connections we make with literary works today derive from those times; i.e., literature is what expresses the inner truth, the intimacy of an author, and by extension, the intimacy and the truth of all human beings. Sartre (1950, pp. 11-13) explains how words, as chosen by authors, come to express this intimate inner truth:

the writer deals with significations... Once and for all he has chosen the poetic attitude which considers words as things and not as signs. For the ambiguity of the sign implies that one can penetrate it at will like a pane of glass and ... consider it as an object ... the poet is on [the] side of [words] ... for the [writer], they are natural things which sprout naturally upon the earth like grass and trees.

Culler (2000), on the other hand, suggests that the actual difficulty in defining literature lies in the apparent failure of literary theory to accurately outline the features that make literary texts different from other discourse types. For example, what we consider typical elements of a poem: rhyme, rhythm and feet, may also be found in advertisements. Narrative, which is usually associated with short stories and novels, is also common in texts of informative nature. Metaphors and symbols are not infrequent in scientific and academic texts. Therefore, stating that what distinguishes literature from other discourses is the presence of those elements does not seem to suffice.

As stated by Wellek and Warren (1949), even the most realistic novel is constructed according to certain artistic conventions. They feature the following constituent elements of the nature of literature: (i) personal expression; (ii) realization and exploitation of the medium; (iii) an apparent lack of purpose and (iv) fictionality. Cárdenas (2000), ascertains that if we accept that literature might be defined as 'poetic art' which, in creating the world expresses itself through language, we could also state that the following are its most important elements: (a) poetry, referred as the exertion of sensitivity and imagination to perceive and acknowledge the world, (b) language, focusing particularly on the symbols and images which feature



literary discourse and (c) cosmogony, which implies the acceptance of the different representations of such a world, and the acceptance of the existence of multiple worlds. Such representations are governed by the uses of language, conceptions, ideologies and values. To this respect, Barrera Linares (2007) reminds us that literary works are not simply the result of an author's ideology, but are articulated with collective ways to perceive and re-create reality.

According to van Dijk (1978), from a pragmatic point of view, we may take literature as some sort of ritual speech act and in doing so we may try to show "...what the social conditions, functions and effects of such acts are in the communicative context of writers, publishers, readers, reviewers, school teachers, etc.". Conversely, for Hernández (1996) a description of the nature of literature shall integrate three key concepts: (a) arts, (b) language as realization and (c) language as a concept.

All of the previous notions lead us to position ourselves on such an abstract and heterogeneous compendium of ideas and attempt to make them coexist within the present research. Since literature is distinctive of human beings, we must make clear that the practical difficulty of defining this term is the result of three features that shape its intrinsic nature. We could say that literature is...

- 1) Opinions rather than Facts
- 2) Processes rather than Information
- 3) Reasoning rather than Recalling

Proportions may constitute a matter of discussion here, but we all accept the presence -in literature- of all of the features listed above. The nature of literature as any recordable human activity involves facts, information and registering, all of which can make it a subject of scientific disciplined study. Nonetheless, what we want to pinpoint is the relevance of opinions, processes and reasoning, marked by a bigger proportion if compared to facts, information and recalling. Without disregard for inspiration and aesthetic enjoyment as inevitable human manifestations that are traditionally linked to literature, our goal is to determine which factors can endow it with the notion of ambiguous abstraction or abstract ambiguity. Even when literature cannot

escape reality (manifested in the form of facts, data and memories) which highly depends on collective conventions, we must admit that aesthetic creation is mostly an individual production. Literary texts contain an author's perception of reality and, consequently, there will always be a tendency towards the subjectivity of opinions and the intimate condition of mental processes, specially exemplified by reasoning regardless of scientific, academic pretensions. Hence, it is difficult to develop golden rules, unquestionable concepts, or abstractions that allow us to safely agree on one single definition of literature without engaging in a nearly endless debate.

### THE ROLE OF LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING

Although the use of literary works in ELT has been largely challenged throughout the years, its popularity in this context has never declined. Literature has always been an option, even in the second half of the 20th century, amidst skepticism towards using literary texts in language teaching as well as an inclination for more functional approaches in this field (Paran, 2008). Few teachers today would deny the benefits that the use of these texts could bring to the language class. Despite this, there is still a lot of disagreement in terms of the methods, strategies, or purposes that literature in ELT serves (Hi manoğlu, 2005; Paran, 2008). To this respect, Paran (2008) states that the controversy about literature and language teaching prevails because our perceptions in terms of the role of literature in the area of ELT have changed greatly, but rather slowly. This means, as ascertained by this author, that we have gradually moved from seeing literature as part of an elitist study of foreign languages during a great part of the last century, to see it as an authentic source of language in use, by the very end of the 20th century. Consequently, the use of literary texts in ELT today is marked by a vast and complex diversity of approaches.

Following McRae (1991) and Duff and Maley (1991), the role of literature in ELT is, primarily, didactic, and instrumental, aimed at making the learning process, appealing, engaging, and motivational for the student. Carter, (1988) on the other hand, highlighted three common approaches to use literature in language teaching contexts: (a)



Information based, in which accepted interpretations, literary facts and distinctive features of the text are usually taught through the traditional lecture type method; (b) Personal response based approaches, in which the focus of attention is the individual response to texts, usually through a format of tutored discussions, and (c) Language-based approaches with an emphasis on the language as presented in a text. Hirvela (1993), points out that it is through the Language-based approaches that the inclusion of literature in ELT follows a more independent path, since it is oriented to the performance of activities that aim at complementing language learning.

Carter and Long (1992) and Lazar (1993), propose an eclectic approach to the use of literature in ELT. In their view, literary works may serve different purposes, manifested through the teaching of language competences, but also entertainment and personal growth. Conversely, Carter (2007) ascertains that there has been recently an explosion in terms of cultural theory, which has provided stronger bases for the exploration of literature in language teaching. This statement implies that the cultural model has consolidated more successfully and steadily in this area than other approaches.

There is also a relatively recent tendency to consider the benefits of using literature to develop critical thinking in the teaching of a foreign language. Yeasmin, Azad and Ferdoush (2011) concluded that using literary texts not only helps learners enhance their linguistic competences, but also their problem-solving, analytical and interpretative skills. More recently, González (2014) suggested criteria to enhance the critical thinking of EFL teacher trainees through literature as well. Thus, we can see the applications of literature in the area of language teaching are diverse and not all restricted to the teaching of language functions or vocabulary. Furthermore, we consider it important to indicate that such views have been largely associated to a particular conception of literature and language, as well as to specific standpoints concerning language teaching, which determine the selection of texts to be used in class.

## LITERATURE: BASIC COMPONENTS

As we approach the objective of the present research, we must foreground the essential components that build up the definition of literature

we put forward. We must consider that this is also an attempt to justify the inclusion of literature in ELT, which will also provide grounds for a comprehensive selection of texts and definition of syllabi in literature courses.

## Culture, Language, and Society as the keystones of Literature

Culture is a human concept which we relate to a wide range of items and which is approached from different perspectives in many areas of human activities. For instance, from a sociological perspective culture refers to many facets of life, from the most ordinary, like habits, behaviors, or the use of every-day life tools to the most elevated ones like rituals, ceremonies or artistic manifestations, such as music, painting, and of course, literature (Ember and Ember, 2010). From a linguistic point of view, especially, from the most 'traditional' schools, culture is often considered an autonomous "logical system of representational knowledge, located in the individual mind" which operates independently from language (Hall, 2003, p. 13). From this author's perspective, this system is considered an abstract universal structure which seeks to organize and/or generate knowledge. However, Greenblatt (1995, p. 226), brings forward the relevance of culture for literature by stating: "an awareness of culture as a complex whole can help us to recover that sense by leading us to reconstruct the boundaries upon whose existence the works were predicated."

Thus, through the many definitions we came across, we concluded that culture, as a concept, constitutes a paradox since it can be very concrete or abstract; it includes: human doings and artifacts, actions and thoughts, and knowledge and beliefs, all of which emerge from a continuous process of creation and adaptation. Above all, we define culture as what emerges from the constant necessity of human beings to seek comfort. Nevertheless, we must recognize that 'comfort' is also difficult to define and that it responds to social-historical-cultural factors which may vary from one individual to another.

From this definition we must conclude that culture encloses from the most primitive human-made tools (for instance, a stone knife) to the most elaborate and presently attainable advancements (for example, nuclear energy). The fact that we place



the human search for comfort at the core of culture enables opposite concepts to coexist, which is the case of hedonism and masochism, for instance.

Language constitutes another abstraction and its conceptualization leads to endless arguments. Still, some scholars in the area of linguistics have gathered enough objective information aiming at a more general view of the concept. One of them is McWhorter (2004, p.3) who came up with a comprehensive conceptualization of this term which comes to unify the basic concept and criteria to study the crucial role played by language in the creation of literature: "Language is more than words; it is also how the words are put together—grammar. The ability to use fluent, nuanced language is local to humans: [other animals] can approximate it but not with the complexity or spontaneity that comes naturally to us." Similarly, McWhorter (op. cit.) states that there are features of language which imply a certain degree of intellectual development and which make a definite difference between language and communication. When illustrating this idea through reports of experiences and/or experimentation with animal species, he highlights the notion that language is particular to humankind.

As stated by Searle (2006), we must acknowledge that what makes language human is the social contract that seems to be made between individuals to use such code to represent their thoughts and to a certain extent, represent the world that surrounds them. To this respect Halliday (1982) ascertained that the existence of language implies the existence of the social person, since the ability to speak and understand others makes sense because there are other individuals like us around. Therefore, language shall be understood as an inter-organic phenomenon. Thus, we assume, for pragmatic reasons, that language is human expression and communication through articulated sounds and/ or their graphic representation.

According to Kroeber and Parsons (1958), the most important issue in defining society consists of outlining such concept separately from culture. The authors also state that there are anthropologists and sociologists who do not even see the relevance of establishing a clear distinction on the ground that "all phenomena of human behavior are sociocultural, with both societal and cultural aspects at the same

time" (Kroeber and Parson, op. cit., p.1). They also state that even when anthropologists and sociologists acknowledge the difference, they tend to assume a determinative primacy for the set of phenomena in which they are more interested. This means that sociologists tend to see cultural systems as a derivation of social systems, whereas anthropologists tend to be more holistic and start by outlining total systems of culture, and then proceed to incorporate social structure as a constituent part.

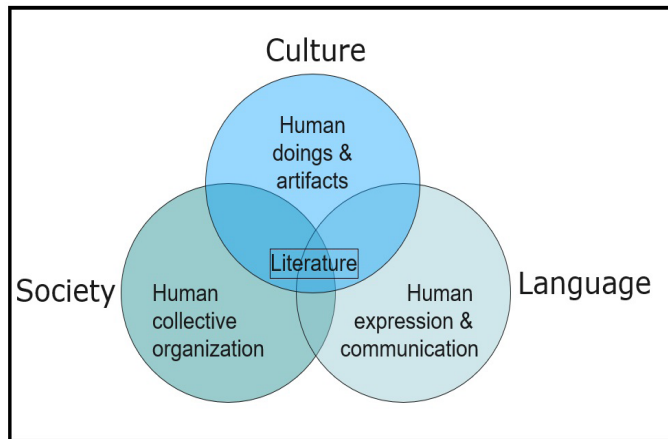
In any case, most definitions would coincide that society is any group of people who occupy a particular territory and share a common language understood or not by neighboring peoples (Ember and Ember, 2010). In our view, societies are human forms of organization which derive from people's necessity to gather in order to achieve survival and collective goals.

Culture may certainly respond to individual necessities, but society should be seen as a cultural consequence of a search for collective comfort that leads to an organization. Society or community as a means for human organization, aims at the achievement of collective goals as well as the preservation of their own culture and status quo. However, each social organization allows for a degree of flexibility, from which social evolution develops. More strict societies will evolve at a different rhythm (orthodox religious communities, for instance), while more flexible systems will undergo huge transformations in what seems to be much less time (like Scandinavian welfare states). And we must add that, within this general view, violence, crime, unrest and discomfort can also play an essential part in this evolution of a culture. For the sake of narrowing down the scope of this research, bringing all the theoretical background together, and illustrate the interaction of these elements in the conceptualization of literature, we provide the following diagram:





Figura 1  
*Interaction of culture, language and society in the creation of literature*



### Reality, Creativity and Aesthetics: the basic elements of Literature

In the previous section we established the flexible and dynamic grounds that literature derives from. Nonetheless, it is essential to also review the concepts of reality, creativity and aesthetics, the constituent elements of our proposed definition.

Reality stands for the perception of internal and external, tangible or intangible stimuli. It can be equated to an individual or collective perception having acceptance from the majority. This what makes it relative, as it is not necessarily objective, indubitable, uniform, or unalterable. Reality, changes from one world hemisphere to another and from one era to the next, as well as from one person to another. Moreover, there are degrees of reality generated by popularity and universality. For example, before the Renaissance, for the most widely spread European reality, the Earth was flat. Thus, reality is a concept that is shaped by our consciousness and direct empirical experience, which Berger (1996) characterizes as being capable of moving and being aware of these different spheres of Reality. Therefore, definitions concerning Reality must consider its multiplicity of levels, and that it is marked by subjectivity and instability.

Creativity entails the ability and/or necessity to discover, recreate, or invent new 'items'. It is related to humankind and the development of

culture through time, since it applies to objects, tools, ideas, behavior, approaches, solutions, beliefs and actions, particularly in the shape of inventions, discoveries, variations, versions and recreations. We could speculate that creativeness springs from the paradoxical eagerness of human beings to show uniqueness, which will produce admiration and acceptance by the rest of the people. Then creativity is the result of a combination of a personal gift and the knowledge/experience accumulated by humankind ever since conscientiousness and transcendence became part of everyday life. Creativeness is nurtured upon systematic observation plus a talent, skill, ability, or gift and leads to consequential stages of innovation. Therefore, the highest importance of creativeness derives from the fact that it is greatly responsible for change and technique, evolution, advance and progress. Creativeness always starts in the past, develops in the present and takes us to the future.

Aesthetics could be summarized as the appreciation of items as pleasant, attractive or desirable to the senses or the mind. Aesthetics is not utilitarian: it does not have to fulfil practical requirements. The purpose of aesthetics lies in pleasing the senses, somewhere in between pleasure, joy, "sheer egoism", "aesthetic enthusiasm" and a particular perspective of "good taste", as stated by Orwell (1947).

Likewise, literature responds to aesthetic pleasure and that can assume a personal shape. The Puerto Rican poet Santos-Febres (2016) supported this notion on José Saramago's words about the use of literature:

So the story goes that a reporter once asked the great José Saramago on the purpose of literature. The Nobel award winner replied: "Literature is completely useless". And thanked The Creator, (well, not the creator exactly for he was an atheist, but he must have thanked 'someone') for the existence of something with no practical ends within such a utilitarian world.

Throughout this research we have realized that the central feature that all concepts (culture, language, society, reality, creativity, aesthetics and literature) have in common is human nature. They



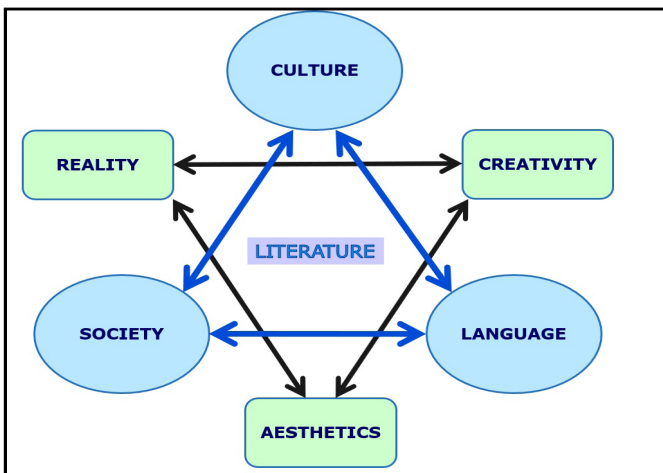
are all particular to humankind and at the same time, they define humanity, the means and the end simultaneously. Culture, society, and language, are everywhere and anywhere a human being has set foot.

Notice that while their essence remains untouched, these concepts are definitively relative in their manifestations and observable realizations; so they cannot be qualified as positive or negative, and neither as definite or immanent. Besides, they are volatile and dynamic both in time and space for they can apply to just an individual, humankind as a whole or any proportion of humanity in between.

As we will see, these features mark a sensible and comprehensive definition of literature to make it different from any other artistic manifestation. These features also characterize literature as a concept with potential to vary, develop and evolve. In diagram 2, we illustrate the interaction of those elements in the conceptualization of literature:

Figura 2

*Literature: Interaction of basic components and elements.*



### LITERATURE: A DEFINITION

The previous review of the nature of literature and its components was meant to provide the framework for the proposal of an operational definition of literature which we express in the following words: literature is the use of language to represent reality creatively and aesthetically.

LITERATURE IS THE USE OF LANGUAGE TO REPRESENT REALITY CREATIVELY AND AESTHETICALLY.

It is important to clarify this definition. Literature is the use of language as produced by human beings in any form, register or manifestation as articulated sounds and/or their graphical representation arranged to convey meaning. That is to say, to represent reality (from the most personal to the most universal/collective) in a creative and aesthetic way (even if it does not fulfill specific standardized conceptions of 'beauty'). This encompasses using language like no one else did before; saying something new with old means (words, expressions, devices), or to say the same things, but in a new way.

Lyric poetry, nonsense rhymes, folk ballads, oral legends, domestic drama, political satire, personal essays or aphorisms might each undergo certain regulations to fulfill the requirements of the specific literary form they exemplify, but they are all literary manifestations. This implies that they derive from the interaction among culture, language and society for aesthetic purposes that is inevitably involved in using language to represent reality with creativity. In other words, literature uses speech and/or written texts to create or recreate a reality while providing new forms. For most scholars and authors literature might be regarded as a particular kind of imitation or reinterpretation of reality. Nevertheless, as stated by Avsenik (2013) "literary types represent different artistic ways of writing about various views of reality in the material world, in society and in life in general, as well as about the truth of even the subtlest shades of the psychological and spiritual state of heroes." It is also stated there that the most important issue for the reader relates to the "multi-layered relation between form and content."

Literary works are usually valued as collective founding documents and recognizable markers of the memory of individuals and entire societies of a culture (Avsenik, 2013). Thus literature is part of "an organic process of intertextual communication within a particular culture and intercultural dialogue", establishing its influence in the cognitive educational process at the level of individuals and society (Avsenik, op. cit.). To this respect Orwell (1947) claims that the Historical Impulse plays a central role among the reasons why authors write. However, we must acknowledge that history is subject to interpretation and manipulation, as portrayed by Orwell himself in 1984 (1949).



Literature is an essential part of our cultural memory since it gathers the experience of past generations and validates it at present as new generations uncover in them the reality of their lives and identify themselves with their message (Orwell, *op. cit.*). Literary texts provide models of interpretation of life experience that become canonical in terms of artistic values as well as ethical values encoded within different societal groups.

Finally, we argue that there is no such difference between reality and literary reality. Whether conscientiously or unintentionally authors write about what they think they know best. Thus literature can become an attempt to openly portray reality, reality in disguise (as in fantasy or science fiction), or an indirect representation of an ideal (as in those meant for educational purposes like analogies, fables and parables).

#### FINAL CONSIDERATIONS

In the field of social sciences, researchers commonly suggest further investigation to apply, test, replicate, validate, and/or question, the results or conclusions presented. In this study, such suggestion is an obvious necessity considering the relativity of all the abstractions involved herein. Moreover, we propose to expand the notions discussed in this work, it would be interesting to review the literature and related concepts at the level of social representations, as perceived by language learners, literature teachers and also literature students. It may also be of interest to analyze perceptions of literature from different fields of knowledge (media, conversation, specialized repertoire, etc.).

Through this study, we aimed at reaching a dynamic, practical, operative definition that could soundly justify the exposure of our subjects –students and teachers– to a more comprehensive, wider and richer selection of texts. In this context, we realized that even though our definition seemed to derive from common sense and pedagogical empirical knowledge, thorough research was essential if we meant to determine solid grounds for our widely inclusive definition. As a result, basic concepts and their inextricable interactions came to the foreground. We can affirm that the subject matter in language courses deals with skills and knowledge, and that L2

learners are exposed to much more than a language. The central goal in language courses is defined by the necessity for an ever-increasing proficiency in the effective use of that language. Since proficiency means conveying messages through language as effectively as possible, the culture and society where the language springs from plays a crucial role in a comprehensive learning of the target language since proficiency means conveying messages through a language. This objective can be enclosed in competences, which range from lexical competence (vocabulary management) to literary competence, understood as the capacity to encode and decode figurative language.

We acknowledged from the beginning of our research that we would have to face the challenge of operationalizing a series of ambiguous general terms, being this the major obstacle in our quest for a disciplined and systematic view of literature. However, once we started exploring the ample theoretical framework around this concept, we realized that we were in the same dilemma that affects all human/social sciences: how to handle relativity. To approach this we decided to accept and recognize that we would never reach a dichotomous solution. Throughout this process, it became clear that all those factors would be expressed in a variety of degrees and intensities, but –most important– that they were real, observable and worthy of study.

Through definitions as the ones we present –including literature as the use of language to represent reality in a creative and aesthetic way– all of our worlds –individual and collective– fit into the Global Village once envisioned by McLuhan (1989). Therefore, by enhancing our students' world view, that Global Village shrinks, making every corner more accessible to those whose intellect is exposed to a wider range of literary texts.

After these considerations we can conclude that our main barrier turned out to be our most crucial strength and stood as the best path leading to a key goal in the teaching of literature: analytic critical thinking. Without this, education in general and the specific use of literature in language education (classes, courses, curricula, etc.) seem to make no sense.

## REFERENCES

- Avsenik, I. (2013). *Reality and Truth in Literature: From Ancient to Modern European Literary and Critical Discourse*. V&R Unipress.
- Barrera Linares, L. (2007). Aplicación del análisis del discurso al estudio de textos literarios narrativos. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del Discurso ¿Por qué y para qué?* (pp. 146-171). Editorial CEC.
- Berger, P. (1996). *The social construction of reality*. Penguin Books.
- Cárdenas, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, 11(6), 5-18. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7550>
- Carter, R. A. (1988) The integration of language and literature in the English curriculum: a narrative of narratives. In S. Holden (ed.), *Literature and language*. (pp. 3-8). Modern English Publications.
- Carter, R. A. and Long, M. (1992). *Teaching literature*. Longman.
- Carter, R. A. (2007). Literature and language teaching. 1986-2006 a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13. Blackwell Publishing Ltd.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la crítica literaria*. Crítica.
- Duff, A. and Maley, A. (1991). *Literature*. Oxford University Press.
- Ember, C. and Ember, M. (2010). *Cultural anthropology*. International edition. Pearson.
- González, A. (2014). *Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios*. LETRAS 56(91), 46-66. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832014000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200003)
- Greenblatt, S. (1995) Culture. In F. Lentricchia and T. McLaughlin (Comp.), *Critical Terms for Literary Study*. Second edition (pp. 225-32). University of Chicago Press.
- Hall, J. K. (2003). *Teaching and researching language and culture*. Second edition. Pearson.
- Halliday, M. A. K. (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. A. (1996) *Manual de la teoría de la literatura*. Algaida.
- Hirvela, A. (1993). *A study of the integration of literature and communicative language teaching*. Graduate Work not published, University of Stirling, Stirling.
- Hi manoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-56. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/viewFile/6/7>
- Jáimez, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria*. Graduate Work not published. Universidad de Granada, Granada.
- Kroeber, A.L. and Parsons, T. (1958). The Concepts of culture and social Systems. *The American sociological review*, 23, 582-583. [http://twren.sites.luc.edu/phil389&elps423/kroeber\\_and\\_parsons.htm](http://twren.sites.luc.edu/phil389&elps423/kroeber_and_parsons.htm).
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching. A guide for teachers and learners*. CUP.
- McLuhan, M. (1964). *The global village: transformations in world life and media in the 21st century*. Oxford University Press.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small 'l'*. Prentice Hall ELT.
- McWhorter, J. (2004). *The story of human language*. Part I. The Teaching Company.
- Orwell, G. (1947 [1958]). *Why I write. Selected Writings*. Heinemann Educational Books, ltd.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41 (4), 465-496. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10023109/1/ParanStateoftheArt2008.pdf>
- Santos Febres, M. (4 de abril de 2016). ¿Para qué sirve la Literatura? *Zenda: autores, libros y compañía*. <https://goo.gl/ThbUph>
- Sartre, J. (1950). *What is literature?* Philosophical Library.
- Searle, J. (2009). *What is Language? Ethics & Politics*, XI(1), 173-202. [https://www2.units.it/etica/2009\\_1/SEARLE.pdf](https://www2.units.it/etica/2009_1/SEARLE.pdf)
- van Dijk, T. (1980) El procesamiento cognoscitivo

del discurso literario. *Acta Poética*, 2, 3-26.  
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4C91oEdswPkJ:https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica>

Wellek, R. and Warren A. (1949). *Theory of literature*.  
Harcourt, Brace and Company.

Yeasmin, N.; Azad, A. K. and Ferdoush, J. (2011)  
Teaching language through literature:  
designing appropriate classroom activities.  
*ASA University Review*, 5(2), 283-297. <http://asaub.edu.bd/data/asaubreview/v5n2sl21.pdf>



## El Aseguramiento de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas, 2018-2022

### Quality Assurance in Higher Education Institutions in Latin America, 2018-2022

Alex Augusto Moreno Carrión  
Universidad Nacional de Loja  
ORCID: 0000-0003-1650-2817  
alex.moreno@unl.edu.ec

Raquel Verónica  
Hernández Ocampo  
Universidad Nacional de Loja  
ORCID: 0000-0002-6184-3277  
raquel.hernandez@unl.edu.ec

Jesús Manuel Gonzales Herrera  
Universidad César Vallejo,  
Piura-Perú  
ORCID: 0000-0002-8587-9741  
jmgonzalesh@ucvvirtual.edu.pe

**RECIBIDO:** 30/08/2022

**ACEPTADO:** 28/10/2022

#### RESUMEN

El presente artículo analiza las evidencias científicas disponibles sobre el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ACES) en Latinoamérica. Para su desarrollo, se consultaron las bases de datos SCOPUS y EBSCO y se identificaron los artículos que tuvieran como objetivo estudiar el ACES. Posteriormente, se caracterizaron estos estudios y se encontró que suele concebirse el ACES como el resultado de los procesos de evaluación y acreditación externa; sin embargo, en el contexto actual, es necesario trabajar en el Aseguramiento de la Calidad concebido desde los procesos de mejora continua que enlacen la planificación estratégica y operativa, la evaluación interna, el seguimiento, el control y la retroalimentación. En este escenario, los organismos de control estatales deben trabajar arduamente para lograr la generación de políticas y metodologías claras que fomenten el Aseguramiento de la Calidad de las IES latinoamericanas.

**Palabras clave:** Aseguramiento de la calidad, mejoramiento continuo, gestión universitaria, autoevaluación.

#### ABSTRACT

This article analyzes the scientific evidence available on Quality Assurance in Higher Education (QAHE) in Latin America. For its development, the SCOPUS and EBSCO databases were consulted and articles aimed at studying QAHE were identified. Subsequently, these studies were characterized and it was found that QAHE is usually conceived as the result of external evaluation and accreditation processes; however, in the current context, it is necessary to work on Quality Assurance conceived from continuous improvement processes that link strategic and operational planning, internal evaluation, monitoring, control and feedback. In this scenario, state control agencies must work hard to generate clear policies and methodologies that promote Quality Assurance in Latin American Higher Education Institutions.

**Keywords:** Quality assurance, continuous improvement, university management, self-evaluation.





## INTRODUCCIÓN

En el tema del ACES, el principal aspecto para tener en cuenta es que la calidad no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y acreditación. Esto chocó al inicio con una resistencia provocada, en parte, porque las instituciones universitarias tradicionalmente no rendían cuentas ante la sociedad, hecho que se manifiesta en la poca experiencia en relación con la elaboración de las políticas y prácticas de la evaluación (Briones et al., 2021).

Pero la última década ha registrado cambios importantes. En prácticamente, todos los países de América Latina, el tema de la evaluación y acreditación de la educación universitaria ha ido pasando a un plano más elevado desde el punto de vista teórico, pues la UNESCO y otras organizaciones convocan a eventos donde se discuten experiencias de los países, así como los principales conceptos. Otros organismos como el Banco Mundial se interesan en este tema y se realizan intercambios y convenios entre diversas naciones (Aguila Cabrera, 2005). El proceso de aseguramiento de la calidad en los países de América Latina es promovido por el Estado, generalmente, un solo organismo es responsable por la autorización de funcionamiento, control de la calidad y promoción de la mejora continua; en otros, en cambio, existen diversas instituciones para cumplir estos propósitos, en la que la participación es voluntaria; sin embargo, Chile recientemente aprobó una reforma que hace obligatoria la acreditación institucional; en Argentina, es obligatoria la acreditación de programas definidos como 'de interés público'; Ecuador exige la acreditación institucional y Brasil hace obligatoria la acreditación de programas de posgrado (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018).

El desarrollo de los procesos de Aseguramiento de la Calidad (AC) se inicia con una preocupación por la garantía pública del nivel académico de las ofertas educativas, cuya expansión y variedad ameritaba la rendición de cuentas a la sociedad. Su labor permite conocer la importancia de la calidad y de los mecanismos que garantizan públicamente el cumplimiento de los propósitos institucionales y los criterios exigidos, así como informar acerca

de las ofertas que están en condiciones para la entrega de un servicio educativo de calidad. Un paso posterior sería avanzar hacia el desarrollo gradual de condiciones de comparabilidad entre los procesos de AC, estableciendo acuerdos de reconocimiento mutuo entre agencias y contribuyendo, de este modo, al intercambio académico, científico y profesional entre instituciones acreditadas en los distintos países (UNESCO-IESALC & UNC, 2018).

Entre los desafíos percibidos por las agencias de AC, se destaca la necesidad de profundizar y fomentar el desarrollo de procesos internos de aseguramiento de la calidad para evitar que esta sea considerada una prioridad solo respecto de la evaluación externa. Esto exige promover la participación real de la comunidad académica, centrando el trabajo evaluativo en un proceso de transformación institucional, para lo cual es clave diseñar criterios, variables e indicadores de calidad de segunda generación que, a su vez, contemplen la valoración de funciones sustantivas y la capacidad de autorregulación de las propias instituciones tomando en consideración el contexto internacional. Para esto, es preciso promover un diálogo franco entre los actores involucrados que no solo garantice la legitimidad del proceso, sino que también genere consensos en torno al modelo de calidad y sus implicancias en cuanto a su aplicación en las instituciones de la Región (UNESCO-IESALC & UNC, 2018).

El Aseguramiento de la Calidad fue un tema que se discutió en varias de las sesiones durante la Conferencia Mundial de Educación Superior (2022). Dentro de la ruta propuesta se menciona que en un escenario de Educación Superior (ES) diverso y rápidamente cambiante, los esfuerzos por garantizar la mejora continua siguen siendo importantes. Sin embargo, es inadecuado buscar un enfoque único para el aseguramiento de la calidad. Reconocer la diversidad de la oferta académica y las vías de aprendizaje asociadas es crucial para tener una comprensión significativa de la calidad y su garantía. Los sistemas de aseguramiento de la calidad deben abarcar la diversidad de la oferta y destacar la relevancia y el reconocimiento de las credenciales como una dimensión clave para la medición. Al mismo tiempo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad pueden ser importantes palancas para el cambio de la ES (UNESCO, 2022).



En fin, se ha acumulado una experiencia en la aplicación de sistemas de evaluación y acreditación que va allanando el camino a la idea de que la evaluación es necesaria y beneficiosa para la gestión de la universidad, lo que demuestra que se ha comenzado a vencer la resistencia de quienes se oponían a esta actividad (Arancibia Martini et al., 2018).

La discusión alrededor de la evaluación de la calidad de programas e instituciones universitarias ha pasado a planos superiores, ya no se discute si es necesaria y conveniente realizarla, hoy los esfuerzos conceptuales y metodológicos se relacionan con la búsqueda del cómo resulta más efectivo cumplir con los procesos de evaluación (Araica Zepeda & Hernández, 2020). Ello ocurre, principalmente por las enormes presiones que soportan las instituciones de educación superior, por los fenómenos surgidos como consecuencia de la globalización. Bajo estas condiciones, las universidades se ven obligadas a participar en la carrera por la subsistencia, en la que un factor de extrema importancia es ser competitivo. Quienes así piensan y actúan consideran que básicamente consiste, en primer lugar, en poseer calidad y, en segundo, que el reconocimiento se incrementa a partir de la acreditación y en ocasiones por el mejor ranking (Narváez, 2005).

La universidad al ser receptora de los más grandes ideales y concepciones de avanzada, una vez lograda la acreditación, se reitera, el vacío de conocimiento consiste en buscar la respuesta adecuada a la pregunta:

¿Qué significa calidad? La calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones, así pues, es un concepto difícil de definir, sobre todo si se trata de llegar a algún consenso. En el campo de la educación superior, se han hecho múltiples intentos, que agruparon sus características en cinco aproximaciones interrelacionadas: calidad como excelencia (que puede estar asociada a la selectividad y lo sobresaliente, o bien, al cumplimiento de criterios de calidad); como perfección o consistencia (centrada en la necesidad de cumplir con especificaciones preestablecidas y aquí un elemento clave es la cultura de la calidad y el compromiso de los miembros de la organización con el desarrollo óptimo de los procesos). Una tercera aproximación refiere al cumplimiento de los propósitos declarados (o, en otras palabras, con

los contenidos de la misión institucional); la cuarta se refiere a la relación costo-calidad (o la eficiencia) y, finalmente, calidad se define como la capacidad de la educación para transformar al estudiante, mejorando sus condiciones para participar activamente en el medio. Esta última enfatiza además el valor agregado por la institución. En todas estas aproximaciones a la calidad hay elementos importantes y necesarios de tomar en consideración; sin embargo, tal vez la conclusión más relevante es que la calidad no puede analizarse separadamente del entorno social, económico y tecnológico en que se desarrolla la educación superior y de los objetivos de su utilización (UNESCO-IESALC & UNC, 2018).

Para poseer calidad reconocida, es necesario acreditar, y para esto hay que definirla adecuadamente. Pero el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social (Aguila Cabrera, 2005).

La pertinencia y la calidad junto a la internacionalización, representan para la UNESCO, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria. El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018).

En los últimos años, los Estados latinoamericanos han adoptado políticas para evaluar y acreditar, como respuesta a las situaciones relacionadas con la educación superior que provocó la globalización y, en especial, a la explosión indiscriminada de programas e instituciones de Educación Superior y al debilitamiento de lo que se entendía por calidad, fenómeno surgido a partir de los años 80, lo que incide también en el conjunto heterogéneo de formas y mecanismos de evaluación de la calidad de la educación (Narváez, 2005).



Existen diversas concepciones de calidad basados en distintas categorías, por ello todos mantienen como elemento común su relatividad, los más frecuentes en el ámbito latinoamericano serían los siguientes: El concepto de calidad como excelencia, basado en la definición tradicional, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramiento de los primeros niveles. Este concepto es aplicable a la educación superior de la elite, pero no es coherente con la educación superior latinoamericana que se enfrenta al fenómeno de la masificación, un reto que requiere una respuesta diferente a la discriminación y exclusión de amplios sectores poblacionales que forman parte de los sectores populares.

Es muy interesante y retador el concepto de calidad como respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia, pero lleva consigo el peligro de entender la calidad en función de los requerimientos y determinaciones que realicen agentes interesados únicamente en formar aspectos puramente técnicos sin considerar los aspectos culturales y valores en los graduados universitarios, lo cual provocaría entre otras cosas el abandono de la misión universitaria como difusora de la cultura y provocaría la degradación de la formación profesional. Además, limitaría al profesional para realizar la necesaria movilidad e intercambio con otras regiones del país y del mundo (Farías, 2016).

La Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2004) define la calidad como, el grado en que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumple con una necesidad o expectativa establecida, se refiere al funcionamiento ejemplar de una IES. También, la define como propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una Agencia u organismo de Acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados obtenidos. (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), 2004)

En la conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe, se señala que la calidad es un concepto que suele ser difícil de definir, sobre todo si se trata de llegar a algún

consenso. Se puede encontrar múltiples definiciones, entre ellas que la calidad de la educación superior no puede analizarse sin tomar en cuenta el entorno social, económico y tecnológico en que se desarrolla y de los objetivos que busca (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018).

En estas consideraciones este artículo, aborda desde la perspectiva de 30 casos de diversas Universidades Latinoamericanas, identificando de manera exploratoria posibles vías de la aplicación de la calidad de la educación superior. Con este objetivo se recopila un conjunto de datos y se analiza la percepción de las IES respecto de su Calidad, para finalmente llegar a conclusiones que caracterizan la percepción acerca de la calidad de la educación superior.

## METODOLOGÍA

### **Diseño y sitio del estudio**

El desarrollo de la revisión bibliográfica referente al ACES, en América Latina, es de carácter descriptivo y tiene como fin proporcionar al lector una visión sobre la calidad de la educación y proporcionar información sobre el análisis de la misma. Para ello, se consideraron fuentes primarias y secundarias, enmarcadas temporalmente en los últimos cinco años. Se partió de los fundamentos teóricos para, posteriormente, analizar la calidad de la educación en América Latina con el fin último de encontrar elementos comunes y diferenciadores entre ellos. Finalmente, se presentan las conclusiones que resultan de esta revisión.

### **Criterio de elegibilidad**

#### **• Tipos de participantes o fuentes**

Se incluyeron estudios del 2018 al 2022 que involucraron a Universidades Latinoamericanas.

#### **• Tipos de intervenciones**

Los estudios que incluían temas de la calidad de la educación superior fueron considerados como criterio de elegibilidad.

## Búsqueda de estudios

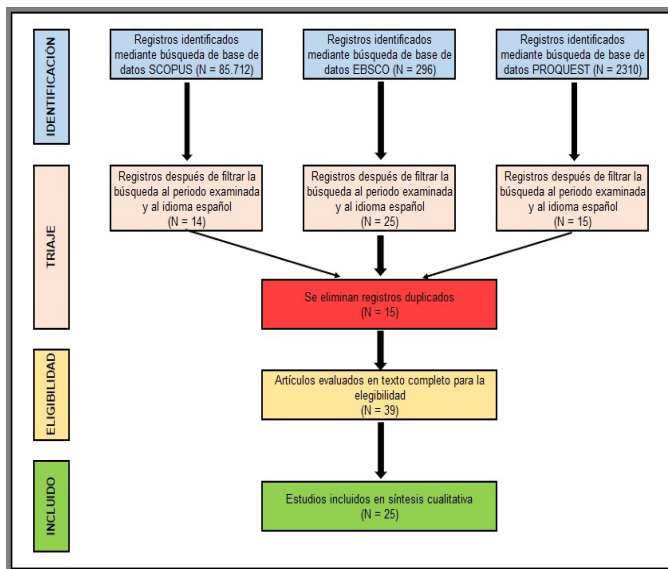
Las búsquedas se realizaron utilizando títulos de “La Calidad en la Educación Superior” en las siguientes bases de datos: SCOPUS, EBSCO y PROQUEST. Se realizó una búsqueda manual utilizando las referencias de estudios primarios y secundarios encontrados en la búsqueda electrónica. Se restringió la búsqueda al idioma español y al periodo 2018-2022. Se excluyeron los estudios que abarcaran estudios en campos específicos.

## Estrategias de búsqueda

Las estrategias de búsqueda arrojaron 85712 referencias en SCOPUS, 296 en EBSCO y 2310 en PROQUEST. Luego se filtró la búsqueda al periodo de estudio y al idioma español, quedando 14 artículos en SCOPUS, 25 en EBSCO y 15 en PROQUEST. Durante el proceso de selección, se encontraron 15 referencias duplicadas (referencias idénticas) que se eliminaron. A continuación, se leyeron las 39 referencias seleccionadas para confirmar la elegibilidad (segundo paso). La figura 1 muestra un diagrama de flujo del proceso de selección. Una vez completado el proceso de selección, se incluyeron 25 estudios.

Figura 1

Diagrama de flujo de selección de artículos.



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### RESULTADOS

Los 25 estudios incluidos en esta revisión fueron publicados en los años 2018 (3), 2019 (6), 2020 (9), 2021 (6) y 2022 (1), conforme lo muestra la tabla 1 y la figura 2.

Tabla 1

Número de artículos considerados por año.

Años	Nro. De Artículos	%
2018	3	12%
2019	6	24%
2020	9	36%
2021	6	24%
2022	1	4%
Total	25	100%

En relación con los países referidos, se tiene, 3 en Chile, 2 en Perú, 1 en Cuba, 4 en América Latina, 7 en Colombia, 2 en México, 1 en Bolivia y 5 en Ecuador, como se muestra en la tabla 2. En cuanto al tipo de estudio, 18 son estudios de investigación básica y 7 son estudios observacionales.

Tabla 2

Número de artículos considerados por año

Países	Nro. De Artículos	%
México	2	8%
Cuba	1	4%
Colombia	7	28%
Perú	2	8%
Chile	3	12%
Bolivia	1	4%
Ecuador	5	20%
Latinoamérica	4	16%
Total	25	100%



Todos los estudios efectúan una mirada de cómo se concibe y se gestiona la CES; los resultados apuntan a que las instituciones analizadas se han enfocado mayormente en el factor humano, la formación profesional, la organización, los modelos y procesos de evaluación externa y acreditación; y en una menor proporción en la cultura de calidad basada en procesos internos (autoevaluación) de mejora continua.

Los resultados de los 15 estudios se presentan a continuación de forma descriptiva ya que su naturaleza no permite otro tipo de análisis.

El primer estudio de Ortíz Herrera et al. (2018) destaca que, para construir el concepto de calidad de la educación superior desde IES, se deben desarrollar alianzas con el fin de proponer un camino claro para la universidad ecuatoriana con un alcance al año 2030 y al año 2050 y generar colaboración entre ellos para construir mecanismos que les permitan alcanzar esa calidad definida. Se debe insertar una cultura de calidad en los organismos estatales y en la sociedad, que sea eficaz en la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión universitaria.

Barrios Fernández et al. (2019) piensan que, desde la perspectiva de la calidad de la educación superior, se puede resumir que es indispensable mejorar la práctica docente sin perder de vista el factor humano, puesto que en él se concretan las funciones sustanciales de la universidad, las que garantizan la formación integral de los recursos humanos; por tanto, es necesario crear las condiciones que permitan involucrar al profesor desde su dimensión subjetiva y su identidad profesional. Además, agregan que las actuales tensiones y retos que se viven en las universidades en función del aseguramiento de la calidad han obligado a una reflexión profunda sobre sus modos de actuación y su proyección de futuro. Debido a esto se han ido llevando a cabo acciones de planificación para el desarrollo de la calidad en base a procesos sustantivos, sin embargo, esto ha estado limitado por la insuficiente consideración del factor humano como referente principal de la calidad institucional.

Malagón Plata et al. (2019) juzgan que uno de los rasgos que identifican los sistemas de educación superior en el contexto latinoamericano en el ámbito de las políticas de aseguramiento de la

calidad, es la diversidad institucional que se configura en la actualidad. De ahí, que sirva de ilustración de este escenario, el caso colombiano, en el que la configuración del mercado de educación superior refleja la diversidad institucional, así como su ineficiencia en la dimensión de la organización del sistema de instituciones universitarias.

Romillo y Polaino (2019) refieren que se aplicó el modelo de la Pirámide de Desarrollo Universitario en la dirección estratégica de la Universidad de Otavalo, a través de su plan estratégico de desarrollo institucional del 2015-2020 y los planes operativos anuales; la aplicación durante tres años, contribuyó a mejorar los resultados de la institución en las áreas de claustro, formación académica, investigación, vinculación con la sociedad, aseguramiento logístico y en su conjunto posibilitó obtener la condición de universidad acreditada, nunca antes alcanzada por la institución.

Mendoza Lozano y Ortegón Cifuentes (2019) proponen un instrumento puntual con base en la modelación de un sistema que dé cuenta de las interacciones entre las partes (características). Este tipo de modelos permiten recolectar adecuadamente la información detallada de las interacciones a través de la definición de matrices de relación que usualmente se aplican en la teoría administrativa de la decisión y ayudan a descubrir propiedades complejas de las que no se da cuenta en los enfoques reduccionistas típicamente utilizados. Esto facilitará enlazar la gestión desde la planeación estratégica, en donde comúnmente se analiza el desempeño de los procesos académicos, con los resultados ponderados del proceso de autoevaluación que concibe las propiedades complejas del concepto de calidad del que pretende dar cuenta.

Escobar Jiménez y Delgado (2019) entienden la calidad como la aproximación normativa entre calidad – razón de ser basada en los objetivos institucionales – y calidad – relación de aquello deseable, basado en los objetivos. La idea de aseguramiento de la calidad siempre tiene un contenido de satisfacción de los usuarios (estudiantes o público en general), pero lo sobrepasa, pues el aseguramiento como evaluación y control termina con la propia garantía pública de calidad, lo que conlleva importantes criterios del carácter público, abierto, consensuado y necesario del





aseguramiento de la calidad. En el caso ecuatoriano, a partir de la Ley Orgánica Reformativa 2018 de la LOES, el aseguramiento de la calidad es un proceso que lo efectúan las propias IES con el establecimiento de políticas, coordinación y acompañamiento del CACES, en el que se contemplan dos momentos: evaluación interna y externa con fines de acreditación. En este sentido, la acreditación ha sido pensada a partir de las funciones sustantivas como razón fundamental de la educación superior.

Barajas Anaya y Orduz Ardila (2019) sugieren que, en primer lugar, si se quiere alcanzar una educación de calidad, dentro de la dimensión metodológica del proceso, constituye la gestión del cambio una herramienta novedosa para reestructurar el nivel organizacional de las instituciones educativas, romper con el tradicionalismo y adaptarse a los nuevos modelos de formación que demanda la sociedad actual. En segundo lugar, afirman que la calidad educativa constituye un proceso continuo que requiere de la participación de todos los actores involucrados dentro del proceso educativo. En tercer lugar, afirman que los indicadores de calidad permiten que las instituciones de educación superior estén preparadas para el diseño de sus planes de estudio de manera óptima y de ser necesario rediseñar o replanificar para lograr cumplir con los estándares de calidad deseados. Agregan que otro de los desafíos más importantes de la educación superior, es formar los profesionales que requiere la sociedad, con capacidades, habilidades y destrezas técnicas y cognoscitivas que les permitan ingresar eficazmente al sistema de producción tanto a nivel nacional como internacional.

Pedraja-Rejas et al. (2020) reconocen el potencial del liderazgo y de la cultura organizacional para impactar en los niveles de motivación, satisfacción y desempeño de los docentes. Por esto, se hace necesario el ejercicio de líderes activos y la promoción de culturas eficaces que permitan el cumplimiento de los objetivos organizacionales. La importancia de ofrecer una educación de calidad radica en el eventual impacto que tiene en la formación de profesionales competentes, lo que influiría a su vez, en la capacidad de los países para mantenerse competitivos en un mundo globalizado y de alta demanda de capital humano avanzado.

Ortiz-Herrera et al. (2020) creen que al sistema de educación superior y a sus actores se les debe proporcionar la información necesaria de las condiciones de su universidad dentro del contexto nacional, con ello podrán convertirse en actores y practicantes de una cultura de calidad en sus actividades. La información clara, exacta y oportuna puesta a disposición de las autoridades y actores de las IES les permitirá tomar decisiones más acertadas. La cultura de calidad requiere un proceso de evaluación, un involucramiento de todos los actores, el mismo debe responder al contexto de cada IES como un proceso de mejora continua.

Portocarrero-Sierra et al. (2020) entienden que el análisis del rendimiento organizacional con base en indicadores admite medir la eficiencia de una organización. En esta línea, el análisis discriminante aplicado logro identificar los indicadores que explican hasta qué punto las variables de corte social, económico, financiero y de gestión consideradas diferencian correctamente a las IES acreditadas y las que no lo son, sobre un grupo de 61 IES públicas de Colombia. Es paradójico y llama la atención que, en el actual sistema de financiación, el aporte por estudiante de la nación muestre como el rubro asignado a las IES no acreditadas sea el doble de las que sí lo son. No obstante, que las IES acreditadas, reciben la mitad de los recursos por estudiante que las no acreditadas, logran superar con creces todos los indicadores evaluados, en especial el indicador de las pruebas Saber Pro que se comporta como proxy de la incorporación de las competencias que habilitan al profesional egresado de la IES acreditadas, para demostrar un desempeño superior en el mercado laboral.

Addinen Fernández et al. (2020) arguyen que la cultura de la autoevaluación debe visualizarse como un proceso sostenible a largo plazo. Por tanto, el objetivo final no es la evaluación externa ni la certificación de la calidad, sino la gestión continua hacia la mejora de la calidad. Los aprendizajes parten de reconocer que las autoevaluaciones implican la reflexión de todos los participantes sobre su modo de actuación, sus formas de aprendizaje y sus deseos de superarse. Posibilitarán que los evaluadores de diversas IES se apropien de las normativas institucionales existentes y las cumplan; de la cultura de su tiempo y se configuren a sí mismos



como sujetos en virtud de crear, recrear o renovar la cultura y las exigencias sociales. Las autoevaluaciones que se realizan en una IES demandan la realización de investigaciones de impacto, pues posibilitarán generar nuevos aprendizajes, obtener evidencias sobre los procesos realizados, visibilizar el trabajo, fortalecer la participación de los colectivos, empoderar a los sujetos participantes y lograr justificación para conseguir inversión externa. Los aprendizajes obtenidos en los procesos de autoevaluación y evaluación externa a las IES generan progresivamente retos de alta complejidad para su dirección e implican, por tanto, el redimensionamiento del contenido de la actividad profesional de dirección, tanto en lo que concierne al contenido de las esferas de su actuación profesional directiva de los procesos que tienen la responsabilidad de conducir como de las funciones y roles que deben desplegar.

Orozco-Inca et al. (2020) explican que el aseguramiento externo de la calidad, centrado en los procesos de acreditación y, su contrapartida, la gestión de la calidad en la universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores tecnológicos de Ecuador, son aspectos interrelacionados enfocados a la mejora continua de la calidad del servicio educativo. En el interior de las instituciones, el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de las actividades planificadas para el logro de su misión y sus objetivos estratégicos, así como las autoevaluaciones periódicas, tomando en consideración los estándares de acreditación, posibilitarán mejorar continuamente su desempeño y lograr la calidad esperada del sistema de educación superior en su conjunto. Esto se logra a partir de la ejecución de proyectos de mejora concretos, el trabajo en equipos, el liderazgo, el compromiso y la participación de todos.

Páez Luna et al. (2020) refieren que la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad no escapa a los rasgos de subjetividad inherentes a todo proceso evaluativo, de ahí la importancia de dar precisión sobre el margen de error que pueda presentar, como es el caso de la categorización en el ranking. La evolución en las posiciones del ranking muestra cambios atípicos de un año a otro, lo que manifiesta la falta de claridad y estabilidad en los indicadores de medición. América Latina y el Caribe viene avanzando en su compromiso con la calidad

en educación superior y esto se evidencia en el posicionamiento de las IES de cinco países de la región en los rankings internacionales, lo que ha contribuido a la construcción de la marca país.

Campana Vargas et al. (2020) indican que los términos de acreditación, evaluación y calidad seguirán siendo parte de logísticas administrativas, sobre todo en países como Colombia, cuyo interés se ha enfocado en mejorar la formación de sus estudiantes y alcanzar el reconocimiento mundial, sin dejar atrás los deseos particulares que pueden existir detrás de uno u otro proceso. Aun así, es importante mantener las fortalezas y plantear mecanismos que permitan subsanar los vacíos generados a lo largo del camino, pues, en últimas, los procesos de acreditación llegaron para quedarse.

Velasco Arellanes et al. (2020) refieren que los problemas de las IES públicas mexicanas son complejos, pero todos ellos pertenecen al orden de evaluación local, regional y de país. En este contexto, preocuparnos al extremo de atender indiscriminadamente la “competencia internacional” es una quimera. Por último, hay dos problemas que atrasan el desarrollo de las universidades públicas mexicanas: el rezago en la cobertura educativa y la carencia de sistemas de evaluación eficientes.

Abello Romero et al. (2020) mencionan que los datos de los nueve rankings analizados en su investigación aportan evidencia suficiente para considerar que la mayoría no mide completamente el desempeño, ya que no recogen las dimensiones del mismo, en especial sus aspectos misionales, sino que se enfocan sobre todo en el producto logrado, es decir, en la efectividad y no en la eficiencia. Además, existe una asociación entre las dimensiones y los tipos de indicadores, principalmente entre outputs y la dimensión de investigación.

Fontalvo et al. (2021) hallan que, como aporte teórico y científico, se muestra la integralidad entre los conceptos de gestión de la calidad desde la perspectiva de la Norma ISO 9001:2015 y los lineamientos de acreditación de programas académicos, es decir, altos estándares de calidad y el Decreto 1330. Esto, a su vez, permite establecer estructuras robustas de gestión de la calidad para mejorar el servicio de todas las partes interesadas. Como contribución práctica y operativa se propone un método replicable, para la



comparación e integración de diferentes estándares de calidad de programas académicos. Y de esta forma identificar los procesos, actores, factores y criterios que generan valor cuando se implementa cualquier otro sistema integrado de gestión de la calidad que integren diversos estandartes de calidad.

Capilla Casco (2021) destaca que resulta imprescindible trabajar para promover en nuestra región una educación superior e investigación de calidad, capaces de alcanzar una dimensión regional al servicio de la construcción de una ciudadanía con sentido crítico, que tome decisiones sobre la base de evidencias, que permitan transformar los sistemas para que estos sean más prósperos, más justos y más sostenibles.

Cárdenas-Saldaña et al. (2021) refieren que sería muy provechoso reflexionar acerca de los beneficios que trae la realización de tutorías de acompañamiento desde otras casas de estudio con proyectos de desarrollo en etapas de consolidación para instituciones que se adjudican financiamiento a través de recursos del Estado. Desde la perspectiva comparada, lo anterior se encaminaría a lograr sustentar la inversión de recursos públicos mediante la búsqueda e implementación de mejoras considerables y perfeccionar el modelo de asignación del recurso, seguimiento y monitoreo por parte de las entidades públicas financiadoras. Así mismo, es importante que los planes de mejoramiento logren anclarse en el nivel estratégico institucional y focalizarse en instituciones con condiciones de asumir tales desafíos.

Lira Camargo et al. (2021) piensan que la metodología de mejora continua comprende 4 pilares en relación al ciclo Deming y que esta propuesta permitirá orientar, encaminar el conjunto de actividades para conseguir el objetivo de la acreditación. La metodología utiliza el enfoque de calidad y el pensamiento de la agilidad, adaptándose a los cambios o expectativas de los usuarios.

Leal Márquez et al. (2021) afirman que en la evaluación de las instituciones existen varios aspectos con los cuales se analiza el grado de calidad; sin embargo, son los procesos académicos los que adquieren mayor relevancia. Dichos procesos identifican a la comunidad académica con la misión, visión, identidad y objetivos institucionales, y la manera como estos orientan la formación integral, flexible, actualizada e interdisciplinaria de los futuros profesionales que buscan las organizaciones.

Para Ruiz-Ramírez y Glasserman Morales (2021), los procesos de aseguramiento de la calidad poseen el atributo de ser participativos, puesto que integran la colaboración de actores educativos en las áreas académicas y pedagógicas. Así mismo se reconoce como una particularidad la orientación hacia el cumplimiento de estándares y políticas educativas establecidas por agencias de aseguramiento de la calidad, por último, se reconoce la cualidad de adaptabilidad que tienen estos procesos dado que los criterios son adecuados a cada institución con sus particularidades y teniendo en cuenta los contextos en los que se desenvuelven.

Rojas-Bujaico et al. (2021) destacan que el análisis efectuado permite identificar factores como la imagen pública, filosofía, servicio y tecnología como causantes de insatisfacción sobre los propósitos articulados planteados por el programa de estudio. También mencionan que el establecimiento del enfoque y estabilidad de los procesos hacen que se pueda establecer un proceso de mejora continua.

Finalmente, Chambi Zabaleta (2022) refiere que las experiencias de la CONEAU de Argentina y el CNA de Colombia, y seguramente otras de la región, anticipan un panorama favorable para que Bolivia termine implantando una agencia de acreditación que ayude a mejorar la calidad de la educación superior y evitar así la reproducción de las desigualdades sociales, permitiendo que la calidad universitaria sea un verdadero motor de la movilidad social.

## ■ DISCUSIÓN

En virtud de la sistematización informativa precedente, se puede indicar que los enfoques de la calidad de la educación superior, están orientados al análisis de los modelos y procesos de evaluación externa y acreditación, en estos casos se proponen nuevas metodologías o se llegan a conclusiones respecto de los resultados de la evaluación externa.

A fin de responder al alto nivel de expectativas sobre la educación superior, los gobiernos han generado políticas dirigidas a mejorar su calidad y una de las estrategias que la acompaña es la evaluación. En la mayoría de los países, los criterios para la evaluación y la acreditación están dictados por organismos externos operados generalmente por instancias gubernamentales.



Los resultados de estas evaluaciones han permitido conocer fortalezas y áreas susceptibles de mejora del objeto evaluado y han colaborado en la rendición de cuentas. Sin embargo, su uso por organismos nacionales se ha repetido en un mismo objeto, como en los programas de grado y posgrado, con los mismos criterios, indicadores y estándares, afectando la pertinencia y utilidad del proceso evaluativo (Orozco-Inca et al., 2020).

Algunos estudios definen que las políticas de aseguramiento de la calidad de los entes reguladores inciden directamente en la gestión de las IES. También se destacan estudios que hacen referencia a la importancia del factor humano en la generación de la calidad en las IES, principalmente enfocados en el actuar de los docentes y autoridades universitarias. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia considera la calidad en la educación superior como una síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como éstas prestan servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (González y Espinoza, 2008).

Además, se afirma que para el logro de la calidad es importante la participación de toda la comunidad de las IES. Tal como lo señala Orozco-Inca et al. (2020), la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior es una necesidad y un reto ineludible en la sociedad contemporánea, que comprende todas sus funciones y actividades: programas académicos, investigación, personal, estudiantes, infraestructura, servicios a la comunidad y al mundo universitario.

Así mismo, algunos estudios se enfocan en la fuerte incidencia que tienen la organización y las estrategias en el logro de la calidad de las IES analizadas. Ya que, de acuerdo a lo señalado por Kane et al. (2020) la calidad en la educación suele ser compleja y difícil de alcanzar. A nivel mundial los sistemas de educación superior, generan muchos esfuerzos para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica (Cid-Sabuced et al., 2009) (Hativa, 2020).

De igual manera, se encontraron estudios que explican que la calidad de las IES se ve reflejada en la formación de profesionales que respondan a las

necesidades del entorno social universitario. Por su parte Ramsden (2003), señala que una enseñanza de calidad en la educación superior debe cambiar la manera como los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea. Y en el estudio realizado por Alcántara (2007), se considera que en una institución cuya misión es la generación, aplicación y transmisión de conocimientos, evaluar la calidad implicará que la comunidad desarrolle actividades de investigación cuantitativa y cualitativamente significativas.

Solamente un estudio hace referencia a la importancia de los rankings en la medición de la calidad de las IES; sin embargo, se destaca que la mayoría de estos miden la eficacia y no la eficiencia, por lo que no serían indicadores suficientes de calidad y deberían complementarse con otras estrategias, como el mejoramiento continuo a través de procesos de evaluación y retroalimentación. En la conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe, se señala que la acreditación, es un medio para mejorar el prestigio y reputación de las IES y con ello se ha ido desplazando su importancia respecto de la mejora continua y de la preocupación institucional por la calidad.

Finalmente, un número reducido de estudios destaca que el aseguramiento de la calidad se logra a través de procesos de mejora continua que se basan en la evaluación interna (autoevaluación) de las IES.

## CONCLUSIONES

- La ACES en América Latina se basa principalmente en modelos y procesos de evaluación externa, en políticas de aseguramiento de la calidad de organismos de control, en el factor humano (docentes y autoridades), en la participación de toda la comunidad universitaria, en la organización y estrategias adoptadas y en la formación de profesionales que respondan a las necesidades sociales.
- La Educación Superior, trabaja en el Aseguramiento de la Calidad, concebida como mejora continua, propiciando complementariedad entre la planificación estratégica y operativa, la evaluación interna, el seguimiento, el control y la retroalimentación.



- Los organismos de control estatales trabajan arduamente en la generación de políticas y metodologías claras para el fomento del Aseguramiento de la Calidad de las IES latinoamericanas.
- El Aseguramiento de la Calidad de las IES latinoamericanas permite una mayor competencia de estas en el contexto internacional y sobre todo generar impacto en el entorno social en el que se desenvuelven, constituye su razón de ser.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello Romero, J. B.; Sáez San Martín, W. & Mancilla, C. (2020). Evaluación del desempeño de las universidades: el aporte de los rankings mundiales. *Hallazgos*, 18(35), 55–75. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5792>
- Addinen Fernández, F.; Noda Hernández, M. E.; García Batista, G. A. & Ávila Álvarez, J. C. (2020). Aprendizajes obtenidos en los procesos de autoevaluación y evaluación externa a las instituciones de educación superior cubanas. *Revista Cubana de Educación superior*, 39(3).
- Aguila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1–7. <https://doi.org/10.35362/rie36122886>
- Alcántara, A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro*, 50, 21–27. <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005004.pdf>
- Araica Zepeda, R. & Hernández, M. M. V. (2020). Hacia la definición conceptual del constructo Calidad de la Educación Superior en el contexto de la Universidad Nacional Agraria. *Revista Educación*, 44, 1–14. <https://doi.org/10.15517/revdu.v44i2.40522>
- Arancibia Martini, H.; Castillo Armijo, P. y Saldaña Fernández, J. (2018). A vueltas con la innovación educativa. En H. Arancibia Martini, P. Castillo Armijo y J. Saldaña Fernández, *Innovación educativa: Perspectivas y desafíos*. (pp. 7-16). Universidad Valparaíso
- Barajas Anaya, C. M. & Orduz Ardila, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*, 43(98), 184–209. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376168604012/376168604012.pdf>
- Barrios Fernández, N.; Rodríguez Aguirre, N. & Tristán Pérez, B. (2019). El aseguramiento de la calidad y el factor humano en las instituciones de educación superior de América Latina. *Revista cubana de educación superior*, 38(2). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/283>
- Briones, V. V.; Morales, J. C.; Váscquez, G. & Cruzatty, L. G. (2021). Unfair distribution of the budget among the public universities of Ecuador: Matthew effect. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 197–210. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2021.10.1.012>
- Campaña Vargas, L. J.; Gómez Salamanca, L. P. & Mono Castañeda, A. (2020). Concepciones y reflexiones sobre calidad, evaluación y acreditación institucional. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 13(1). <https://doi.org/10.15332/6348>
- Capilla Casco, A. (2021). University Iberoamerica 2030: A proposal by the OEI for the Iberoamerican higher education. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 111–128. <https://doi.org/10.5944/REEC.37.2021.27715>
- Cárdenas-Saldaña, N. E.; Ganga-Contreras, F. & Aguilar-Ruiz, C. (2021). Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional. *Revista CS*, 34, 127–165. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4229>
- Chambi Zabaleta, W. W. (2022). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Bolivia: de la vanguardia a la retaguardia. *Aula*, 28, 335–351. <https://doi.org/10.14201/aula202228335351>
- Cid-Sabuced, A.; Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “Mejores Profesores” De La Universidad Vigo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1–29. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4154>
- Escobar Jiménez, C. & Delgado, A. (2019). Calidad y cualidad en la Educación Superior: una discusión teórica en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 159–175. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740>





- Fariás, F. (2016). Propuesta de una definición de calidad para la universidad. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3), 97–111. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322016000300009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322016000300009)
- Fontalvo, T. J.; Delahoz-Dominguez, E. J. & Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 14(1), 45–52. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000100045>
- González, L. E. & Espinoza, Ó. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la educación*, 28, 248–276. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/viewFile/210/215>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Informe de Gestión 2011-2018*. IESALC.
- Kane, R.; Sandretto, S. and Heath, C. (2002) Telling Half the Story A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228.
- Leal Márquez, D., Payan Villamizar, C. M., & León Giraldo, H. (2021). Percepción de estudiantes de pregrado y evaluación de pares del Consejo Nacional de Acreditación respecto a la calidad de los procesos académicos en una universidad pública. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14 (2). <https://doi.org/10.15332/25005421.6058>
- Lira Camargo, J.; Lira Camargo, Z. R.; Soto, L.; Campos Miranda, M. E.; Mujica Ruiz, O. & Lira Camargo, L. G. (2021). Sistemas de metodología orientada en acreditación de programas académicos de las universidades públicas - ProQuest. *Revista Iberica de Sistemas e Tecnologías de Información*, 1, 143–152. <https://www.proquest.com/openview/ffae54f11e2b8a9e281b4a21e1c6c1f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Malagón Plata, L. A.; Rodríguez Rodríguez, L. H. & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273–290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Mendoza Lozano, F. A. & Ortegón Cifuentes, M. N. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1–21. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.925>
- Narváez, E. (2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 181–188.
- Orozco-Inca, E.; Jaya-Escobar, A.; Ramos-Azcuy, F. & Guerra-Bretaña, R. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1–13. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=es).
- Ortiz-Herrera, J.; Cadena-Vela, S.; Gualli, T.; García-Serrano, I. & Padilla-Verdugo, R. (2020). *A culture of quality in higher education*. Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology. 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Engineering, Integration, and Alliances for a Sustainable Development” “Hemispheric Cooperation for Competitiveness and Prosperity on a Knowledge-Based Economy”, July 27-31, 2020, Virtual Edition. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.364>
- Ortiz Herrera, J.; Cadena Vela, S.; Loza, E.; Segura, M., Perez Avellaneda, A.; Garcia, J. & Serrano Escobar, P. (2018). *The Ecuadorian higher education: A history in search of determining its quality*. Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology, 2018-July, 19–21. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2018.1.1.162>



- Páez Luna, D. L.; Camargo Celis, D. R. & Muriel Perea, Y. de J. (2020). Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe. *SIGNOS: Investigación en sistemas de gestión*, 13(1). <https://doi.org/10.15332/6350>
- Pedraja-Rejas, L. M.; Marchioni-Choque, Í. A.; Espinoza-Marchant, C. J. & Muñoz-Fritis, C. P. (2020). Leadership and organizational culture as influencing factors in the quality of higher education: conceptual analysis. *Formacion Universitaria*, 13(5), 3–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>
- Portocarrero-Sierra, L.; Restrepo-Morales, J. A. & Arias-Calderón, J. E. (2020). Impact evaluation of high quality accreditation in Colombian higher education institutions. *Formacion Universitaria*, 13(6), 37–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600037>
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RAÍCES). (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación Documento MADRID 2004*. <https://xdoc.mx/preview/glosario-internacional-universidad-del-museo-social-argentino-5dd44cde6d5a6>
- Rojas-Bujaico, R. W.; Huamán-Samaniego, H.; Arauco-Esquivel, S. E. & Medina-Castro, D. H. (2021). Modelo de la calidad de propósitos articulados de programas de estudios universitarios. *Ingeniería Industrial*, 2(1), 1–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7907242>
- Romillo, A. de J. & Polaino, C. J. (2019). Application of the university development pyramid management model at the university of Otavalo, Ecuador. *Formacion Universitaria*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100003>
- Ruiz-Ramírez, J. A. & Glasserman Morales, L. D. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337–348. <https://doi.org/10.5209/rced.70182>
- UNESCO–IESALC & UNC. (2018). *CRES-2018: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2018/>
- UNESCO. (2022). *Más allá de los límites Nuevas formas de reinventar la educación superior*. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/2022/05/6be1788a20aacc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>
- Velasco Arellanes, F. J.; Vera Noriega, J. Á. & Durazo Salas, F. F. (2020). La educación universitaria pública mexicana en el libre mercado: necesidades, ausencias y confusiones en su mejoramiento. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 158–174. <https://doi.org/10.18175/vys11.2.2020.9>





## REVISTA ACADÉMICA INVESTIGATIVA Y CULTURAL

La Revista Educación, Arte y Comunicación (RFEAC) es una publicación semestral centrada en los estudios, reflexiones y aportaciones gnoseológicas y epistemológicas disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación. Recibe artículos en español e inglés. En aquel, porque es la lengua mayoritaria que otorga identidad a la población lojana; en esta, porque actualmente es la lengua franca de las ciencias.

El interés del aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional. Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área y se ajusta al sistema de dobles pares ciegos.

La revista no solo espera llegar a lectores de diferentes talantes como docentes, comunicadores, psicólogos, artistas, humanistas; sino que también aspira a ofrecer respuestas y generar inquietud en torno a los temas que aborde y así contribuir con el enriquecimiento de la Educación, el Arte y la Comunicación.

URL: [revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)



### Nro. 11

ISSN: 1390-9029

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado  
y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

[www.unl.edu.ec](http://www.unl.edu.ec)

[revistas.unl.edu.ec/index.php/eac](http://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac)

Correo electrónico: [revista.feac@unl.edu.ec](mailto:revista.feac@unl.edu.ec)

Indizada/Resumida: Latindex

Folio: 24885

LOJA-ECUADOR

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



