



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento de Castellano

VARIACIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA EN HABLANTES EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD: APROXIMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA AL USO DEL CASTELLANO CHILENO Y SUS VARIANTES EN EL CENTRO DE INTERNACIÓN PROVISORIA (CIP) SAN JOAQUÍN

Memoria para optar al Título de profesora de Pedagogía en Castellano

Nombre de las autoras: Mariela Valentina Ángel Valdés

Fernanda Isadora González Tapia

Profesor Guía: Sebastián Roberto Ignacio Zepeda Pallero

SANTIAGO-CHILE

2022

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

*A todas las maravillosas mujeres de mi vida.
Especialmente, a Pascal, por ser mi eterno hogar.*

Mariela

*A mi Lola, quien, desde el infinito, sostiene mi mano
en cada una de mis aventuras.*

Fernanda

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos reconocer el invaluable apoyo del Servicio Nacional de Menores con esta investigación, el cual nos permitió alcanzar exitosamente los objetivos que apuntan directamente a la nueva visión planteada por el organismo a partir de la Reforma al Sistema de Niñez y Adolescencia. Asimismo, agradecemos a todos quienes de forma desinteresada aceptaron participar en esta investigación como informantes, permitiéndonos estudiar una comunidad de habla tan estigmatizada, esperando que los resultados de este trabajo colaboren con la eliminación de prejuicios, tanto lingüísticos como sociales, impulsando los procesos de vinculación y reinserción de los jóvenes privados de libertad.

En segundo lugar, agradecemos a todos nuestros estudiantes, quienes día a día nos inspiran en la búsqueda de una pedagogía más justa e inclusiva. De igual forma, queremos destacar el trabajo, conocimiento y contención de nuestro profesor Sebastián Zepeda, quien comprometidamente guió este arduo y reconfortante camino. Finalmente, agradecemos a nuestras familias, quienes silenciosamente pero incondicionalmente nos acompañaron en esta última etapa de nuestra formación como docentes.

Mariela Ángel Valdés
Fernanda González Tapia

RESUMEN

La presente investigación estudia los patrones de variación lingüística generados en contexto de privación de libertad, específicamente, en el plano léxico-semántico. Así, bajo un enfoque variacionista, se investigan las dinámicas sociolingüísticas que convergen en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, el que se constituye como una comunidad de habla específica, la cual posee un alto grado de estigmatización por parte de la sociedad. Con base en lo anterior, resulta interesante estudiar y analizar la relación existente entre lengua y sociedad, por lo que se examinan las decisiones léxicas en distintas situaciones comunicativas hipotéticas por parte de cuatro grupos de informantes: Internos, Educadores de Trato Directo, Profesionales y Gendarmes. Así, se presenta una exhaustiva descripción de los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno, identificando y caracterizando los principales usos presentes en los discursos de dicha comunidad, evaluando los factores sociales y lingüísticos que inciden en los procesos de variación. Por último, se ofrece una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media, en la que se considera la adecuación al contexto comunicativo como eje fundamental de la actuación sociolingüística, otorgando validez y relevancia a formas estigmatizadas de comunicación, por lo que se configuran desde otra óptica los criterios de corrección lingüística.

Palabras clave: *lengua, sociedad, contexto carcelario, léxico, variación*

ABSTRACT

The present investigation studies the patterns of linguistic variation generated in the context of liberty deprivation, specifically, in the lexical-semantic level. Thus, by a variationist approach, the sociolinguistic dynamics that converge in the San Joaquín Provisional Internment Center (CIP) are investigated, which is constituted as a specific speech community, which has a high degree of stigmatization by the whole society. Based on the above, it is interesting to study and analyze the relationship between language and society, for which lexical decisions are examined in different hypothetical communicative situations by four groups of informants: Interns, Caregivers, Professionals y Jailers. Professionals and Gendarmes. Thus, an exhaustive description of the lexical-semantic variation patterns in the jail variety of Chilean Spanish is presented, identifying and characterizing the main uses present in the discourses of said community, evaluating the social and linguistic factors that affect the variation processes. . Finally, a didactic proposal is offered for the subject of Language and Literature in secondary education, in which the adaptation to the communicative context is considered as a fundamental axis of sociolinguistic performance, granting validity and relevance to stigmatized forms of communication, for which the linguistic correctness criteria are configured from another perspective.

Keywords: *language, society, prison context, vocabulary, variation*

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Contextualización.....	1
1.2 Problema de investigación	3
1.3 Justificación	4
1.4 Objetivos.....	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Lengua, variación y cambio.....	7
2.1.1 Sociolingüística	8
2.1.2 Variación y cambio	10
2.1.3 Variación interna	13
2.1.4 Variación externa o social.....	14
2.1.4.1 Variable etaria	15
2.1.4.2 Variable clase social.....	17
2.1.4.3 Variable profesión.....	19
2.2 Lengua y sociedad	20
2.2.1 Sociología del lenguaje	21
2.2.2 Corrección idiomática	21
2.2.3 Actitudes e ideologías lingüísticas.	23
2.2.4 Prestigio y estigma lingüístico.....	24
2.3 Castellano de Chile.....	25
2.3.1 Historia y conformación.	25
2.3.2 Características lingüísticas.....	27
3. METODOLOGÍA	31
3.1 Método	<u>31</u>
3.1.1 Método sociolingüístico.....	<u>31</u>
3.2 Universo y muestra	<u>32</u>
3.2.1 Universo.....	<u>32</u>
3.2.2 Muestra.....	<u>35</u>
3.2.2.1 Variables sociales.....	36
3.2.2.1.1 Profesión.....	36

3.2.2.1.2 Edad	37
3.2.2.1.3 Clase social.....	38
3.2.2.2 Variables lingüísticas.....	40
3.2.3 Técnica de muestreo.....	41
3.2.4 Selección de informantes	41
3.2.5 Composición total de la muestra	42
3.3 Procedimiento de elicitación	43
3.3.1 Procedimientos éticos.....	44
3.3.2 Instrumento de elicitación.....	44
3.4 Corpus	45
4. RESULTADOS.....	47
4.1 Procesamiento del corpus y análisis.....	47
4.2 Resultados de variación léxica	47
4.2.1 Variación léxica en internos	47
4.2.1.1 Internos frente a pares.....	48
4.2.1.2 Internos frentes a educadores	49
4.2.1.3 Internos frente a profesionales	50
4.2.1.4 Internos frente a gendarmes.....	51
4.2.2 Variación léxica en Educadores de Trato Directo.....	52
4.2.2.1 Educadores de Trato Directo frente a pares.....	53
4.2.2.2 Educadores de Trato Directo frente a internos.....	53
4.2.2.3 Educadores de Trato Directo frente a profesionales	53
4.2.2.4 Educadores de Trato Directo frente a gendarmes	54
4.2.3 Variación léxica en profesionales.....	54
4.2.3.1 Profesionales frente a pares	55
4.2.3.2 Profesionales frente a internos	55
4.2.3.3 Profesionales frente a educadores	56
4.2.3.4 Profesionales frente a gendarmes.....	57
4.2.4 Variación léxica en gendarmes.....	57
4.2.4.1 Gendarmes frente a pares.....	58
4.2.4.2 Gendarmes frente a internos	58
4.2.4.3 Gendarmes frente a educadores.....	59

4.2.4.4 Gendarmes frente a profesionales	59
4.3 Resultados cualitativos.....	60
4.3.1 Internos.....	60
4.3.2 Educadores de Trato Directo (ETD)	64
4.3.3 Profesionales.....	66
4.3.4 Gendarmes	68
5. DISCUSIÓN	71
5.1 Juicios de valor sociolingüístico en torno a la jerga carcelaria	71
5.2 Lenguaje, género y jerga carcelaria.....	74
5.3 Justicia sociolingüística y enseñanza de la lengua	76
6. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	80
6.1 Introducción.....	80
6.2 Presentación.....	81
6.3 Planificaciones clase a clase	85
6.4 Materiales didácticos.....	95
6.5 Conclusiones.....	105
7. CONCLUSIONES.....	107
7.1 Síntesis	107
7.2 Limitaciones de la investigación	109
7.3 Proyecciones.....	110
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS.....	116

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1. Cantidad y distribución de la población penal del centro.....	34
TABLA 2. Cantidad y distribución de funcionarios del centro.....	34
TABLA 3. Composición final de la muestra de informantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín	35
TABLA 4. Estratos socioeconómicos EMIS en comparación con ESOMAR y AIM.....	38
TABLA 5. Estratificación de los niveles educacionales.....	39
TABLA 6. Criterios de inclusión/exclusión para la selección de informantes	42
TABLA 7. Composición total de la muestra con variables sociales aplicadas	43

LISTADO DE FIGURAS

FIGURA 1. Ocupaciones a considerar en el estudio	37
FIGURA 2. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 1 del test lingüístico de internos	48
FIGURA 3. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 6 del test lingüístico de internos	50
FIGURA 4. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 8 del test lingüístico de internos	51
FIGURA 5. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 10 del test lingüístico de internos	52
FIGURA 6. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 7 del test lingüístico de profesionales	56
FIGURA 7. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 8 del test lingüístico de gendarmes.....	60

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contextualización

La formación del sistema carcelario en Chile se remonta al siglo XIX, etapa en la que lentamente se comenzaron a abolir las prácticas punitivas asociadas al castigo físico con fines ejemplificadores. De este modo, los golpes y las ejecuciones públicas fueron reemplazadas por mecanismos de control social basados en modelos internacionales provenientes de Europa y Estados Unidos, donde los ejes centrales eran el aislamiento de los reclusos, la imposición de una disciplina común a todos los internos y la obligatoriedad del trabajo al interior de las prisiones. No obstante, las antiguas prácticas represivas no desaparecieron rápidamente, sino que se mantuvieron bajo distintos mecanismos, siendo uno de los más conocidos el presidio ambulante, el cual consistía en carros encargados de trasladar a los presos rumbo a la realización de trabajos en diferentes obras públicas, por lo que, bajo la atenta mirada del resto de la población, se perpetuaba la humillación y el escrutinio público. Más tarde, en 1843, se impuso el nuevo modelo carcelario y se promulgó el decreto que oficializó la creación de la Penitenciaría de Santiago. Una década más tarde se promulgó el Código Penal, el cual reemplazó definitivamente las leyes de la época colonial dando paso a una legislación de carácter moderno y liberal.

De esta forma, es posible apreciar el modo en el que ha cambiado el sistema carcelario chileno con el paso de los siglos. No obstante, como premisa inicial, es necesario establecer que a la población privada de libertad se le ha limitado, exclusivamente, el derecho al ejercicio de la libertad, razón por la cual el trato hacia los y las reclusas debe ser acorde a los Tratados Internacionales en materia de Derechos Humanos, por lo que el Estado debe ser garante de estos. En esa misma línea, autores como Coyle (2003) han sido enfáticos al señalar que el buen trato hacia las personas privadas de libertad se relaciona directamente con el éxito de la gestión penitenciaria, afirmando que:

Todos los que trabajan en las cárceles o tienen alguna responsabilidad con respecto a los presos necesitan constantemente recordarse a sí mismos la humanidad y la

individualidad de las personas que están bajo su cuidado. El respeto a la dignidad inherente al ser humano fortalece más que debilita la aplicación de una buena administración penitenciaria (p. 230).

Con base en lo anterior, el derecho a la educación adopta una relevancia fundamental en contextos de encierro, pues se posiciona al centro del proceso de reinserción social. No obstante, en el Manual de Buenas Prácticas Penitenciarias (Eurosocial, 2015) se aborda vagamente el Derecho Universal a la Educación dentro de los derechos fundamentales en los que se enfoca dicho documento de directrices carcelarias. Sin embargo, la presente investigación se sitúa en un Centro de Internación Provisoria perteneciente al Departamento de Justicia Juvenil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el cual en el marco de la Ley de Responsabilidad Adolescente (LRPA 20.084), se encarga de ejecutar las medidas privativas de libertad dictadas por los diferentes tribunales en los casos de jóvenes entre los 14 y 18 años de edad que se encuentran en conflicto con la ley. De este modo, en contextos juveniles de encierro, el no acceso a la educación significaría una vulneración de derechos.

En esa misma línea, en el año 2011, el Departamento de Justicia Juvenil elaboró una guía de orientaciones técnicas para el adecuado desarrollo educativo en este tipo de recintos con régimen cerrado. En él, se establece que existen dos programas de educación con diferenciadas líneas de acción, los cuales son: Educación Formal (Escuela, Liceos, CEIA) y Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR). Así, ambos programas trabajan de manera complementaria y colaborativa, según las necesidades de cada adolescente, puesto que, por un lado, algunos jóvenes requieren continuidad de estudios formales y, por otro, existe un porcentaje que requiere preparación y facilitación para la reinserción al sistema de educación regular, principalmente, quienes han estado uno o más años fuera del sistema educativo. De este modo, previo a la atención educativa, cada joven debe ser diagnosticado durante los primeros 10 días de permanencia en el centro para su ingreso a una a las modalidades de trabajo que se adecúe mayormente a sus necesidades escolares. En el caso del recinto en el que se contextualiza la presente investigación, el acceso a la educación para jóvenes privados de libertad se materializa a través de la Fundación

Educacional Juan Enrique Pestalozzi, la cual opera de manera independiente al centro de internación, dependiendo exclusivamente del Ministerio de Educación.

Tal como se mencionó previamente, este estudio se sitúa en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, el cual está ubicado en calle Canadá 5351 en la comuna del mismo nombre. En él, conviven diferentes actores, lo cual lo transforma en una comunidad de hablantes específica, razón por la que resulta necesario y pertinente estudiar los posibles fenómenos lingüísticos presentes en aquella comunidad, pues ha quedado de manifiesto en otras investigaciones de carácter lingüístico (véanse Lenz [1893] en Alonso & Lida, Labov; 1972, Perdomo; 2018, entre otros) que existen variables extralingüísticas que son capaces de configurar la variación en determinadas comunidades de hablantes. Así, dentro de estas variables extralingüísticas se hallan las sociales, siendo el sexo, la edad, la clase social, el nivel de instrucción, la raza/etnia y la procedencia geográfica las más influyentes. De esta forma, Moreno Fernández (2009) señala que este tipo de correlaciones reciben el nombre de variación sociolingüística la que se define como “la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando ésta no supone ningún tipo de cambio de naturaleza semántica, sino que se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales” (p. 33).

1.2 Problema de investigación

Dentro de una misma lengua, se pueden encontrar distintos modos de organizar el campo léxico, con diferencias estructurales, según rasgos y campos semánticos, manifestando su variabilidad lingüística. El grado de alternancia léxica que presenta el castellano chileno depende de las variables extralingüísticas que lo condicionan, en este caso las sociales, pues “la lengua forma parte de un complejo sistema cultural y que mantiene una estrecha relación con la organización social, las relaciones sociales funcionales, los valores, las creencias y las pautas de conducta” (Moreno Fernández, 1998, p. 201). Por ejemplo, geográficamente hablando, la lengua castellana en Chile muestra un alto grado de uniformidad, aunque con matices (Lipski, 1994). Sin embargo, Moreno Fernández (1998), en cuanto a otros factores sociales, plantea que:

La edad de los hablantes, como se ha señalado desde la dialectología es uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla. En cierto modo, puede afirmarse que la edad condiciona la variación lingüística con más intensidad que otros factores, también importantes, como el sexo o la clase social (p. 40).

De este modo, en el recinto a estudiar se conjugan las tres variables que mayor influencia ejercen sobre la lengua, según el autor recién mencionado, por lo que resulta interesante describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, entendiendo así que dicha variedad carcelaria debe responder a una adecuada eficiencia comunicativa entre los diferentes miembros de la comunidad y no a criterios normativos de la lengua.

1.3 Justificación

El lenguaje es inherente a la naturaleza humana y permite manifestar la condición social de este, pues “es usado por los seres humanos en un contexto social, para comunicar sus necesidades, ideas y emociones unos a otros” (Labov, 1983, p. 235). De igual forma, al momento de hablar y de hacer uso de las palabras, el acto comunicativo se realiza en función de una situación comunicativa específica, ya que es parte de la naturaleza de las lenguas, “que ha[n] de definirse como un medio de adecuación al entorno y de creación y delimitación del mismo” (Junyent, 1998 citado en Moreno, 2000), es decir, los hablantes desarrollan la capacidad de adaptarse al lugar y momento en el que se efectúa la conversación. En ese sentido, “los mecanismos gramaticales deben ser adecuados a las situaciones en las que se utilizan; con otras palabras, para Hymes la relación entre los mecanismos gramaticales y las situaciones debe ser una relación positiva” (Moreno Fernández, 1998, p. 203). Así, al momento de estudiar la utilización del lenguaje, sus variaciones y dialectos, es fundamental evaluar el contexto en el que se produce.

En un espacio social como un recinto privativo de libertad, la jerga carcelaria construida por los reclusos emerge como un recurso necesario y valioso para comunicarse de manera encriptada, puesto que nace a partir de la necesidad de excluir al resto de los actores del contexto carcelario. A raíz de lo anterior, De Hoyos (1981) destaca que “la jerga se utiliza para diferenciar unos sectores de individuos de otros, una especie de ‘lengua secreta’ que únicamente conocen un cierto número de personas, para señalar los límites entre diferentes grupos” (p. 31), en otras palabras, nace una variante de la lengua propia, en este caso el castellano de Chile, que contiene un número indeterminado de palabras y expresiones para un grupo concreto de hablantes, inhabilitando la posibilidad de que personas externas a él puedan comprender y descifrar el mensaje enviado. La jerga resulta ser tan particular, que invita a interesarse en un estudio lingüístico de los hablantes, así como de los factores sociales que inciden en esta, pues, en el discurso de los reclusos, se revelan variaciones y estructuras heterogéneas condicionadas por el contexto, evidenciando la esencia de la lengua. Así, “los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, naturalmente, y que, a la vez, existe la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas” (Moreno Fernández, 1998, p. 17); fenómeno que se produce en la comunidad de hablantes en contexto de privación de libertad.

En consecuencia, este estudio supone importantes implicaciones sociales y pedagógicas, pues otorga validez y relevancia a una forma estigmatizada de comunicación, debido a “prejuicios lingüísticos que derivan de prejuicios de carácter social” (Moreno, 2000, p. 158). De este modo, se configuran desde otra óptica los criterios de corrección lingüística, entendiendo que hablar bien significa adecuarse al contexto comunicativo y no, únicamente, emitir enunciados gramaticalmente correctos, sino que, también, socialmente apropiados: “*hablar bien*, por tanto, no es dominar la norma *más correcta* (más formal) y aplicarla en todas las circunstancias, sino seguir en cada caso la que la situación exige” (Borrego Nieto, 1992 citado en Moreno, 2000). Finalmente, una investigación como la que plantea este proyecto resulta interesante para la sociolingüística, ya que los estudios que existen respecto al habla carcelaria, fundamentalmente el coa, se limitan a presentar repertorios de modismos y vocablos registrados en este contexto, por lo que no se enfocan en los fenómenos que impulsan esta determinada forma de hablar.

1.4 Objetivos

El objetivo general de la presente investigación consiste en describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria San Joaquín. Este objetivo implica describir la alternancia léxica de la comunidad de hablantes en usos reales, las cuales no constituyen cambios en la naturaleza semántica de sus elecciones.

En esa misma dirección, los objetivos específicos de este estudio son:

1. Identificar los principales usos léxico-semánticos propios de la comunidad de hablantes del contexto carcelario CIP San Joaquín.
2. Caracterizar los usos léxico-semánticos de la variedad del castellano chileno en contexto carcelario.
3. Evaluar los factores sociales y lingüísticos que inciden en los procesos de variación léxico-semántica en el habla de los actores del contexto carcelario.
4. Plantear una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media que considere la adecuación al contexto comunicativo como eje fundamental de la actuación sociolingüística.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Lengua, variación y cambio

La facultad del lenguaje se manifiesta por medio de la lengua, la cual se define como un “sistema inmanente, abstracto, que organiza toda producción oral a partir de un conjunto de reglas, unidades y relaciones en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, que constituyen el aspecto formal o la gramática específica” (Areiza *et al.*, 2012, p. 9). De esta manera, la lengua puede comprenderse como un código específico, el cual es compartido por una comunidad lingüística. En esa línea, se entiende por comunidad lingüística o de habla a aquellos grupos de personas que comparten el uso de una misma lengua, pues “la lingüística y la semiótica consideran que el identificador social por excelencia es la lengua, o en términos más estrictos, la manera de usarla en una relación intersubjetiva o expresiva” (Areiza *et al.*, 2012, p. 10). Asimismo, es posible señalar que por medio de la lengua se evidencian indicios que reflejan la pertenencia a una comunidad lingüística, los cuales responden a elementos plenamente lingüísticos y a otros de carácter extralingüístico.

Lo recién expuesto, demuestra la presencia de ciertos grados o niveles de variación lingüística, fenómeno que ha captado la atención de diferentes autores durante las últimas décadas. No obstante, tal como afirma López Morales (2009), la variación lingüística no fue objeto de estudio riguroso hasta la llegada de la sociolingüística, específicamente, del modelo probabilístico laboviano. Anteriormente, había sido tratada bajo los preceptos de la dialectología, lo que significó un estudio descriptivo de la variación lingüística, dejando fuera todo análisis explicativo. Sin embargo, tal como se mencionó recientemente, a partir de la década de los sesenta, los análisis de probabilidad de William Labov (1966) situaron a la variación en el centro de un nuevo modelo teórico. Así, los fenómenos desde la fonología hasta la sintaxis comenzaron a verse como integrantes de conjuntos de equivalencias, que podían ser libremente intercambiables en un contexto dado, sin que se alterara el significado ‘semántico’ en cuestión, es decir, que había variación (López Morales, 2009). Pese a esto, no solo bastaba con señalar que existía variación, sino que también había que investigar y

demostrar si los elementos de esos conjuntos de equivalencias covariaban con factores sociales, puesto que, de no ser así, dichos fenómenos carecían de interés para la sociolingüística. De este modo, bajo el modelo laboviano, el autor (1983) estableció que era imprescindible que al menos dos o más elementos integraran un conjunto de equivalencias, pues solo allí existiría una verdadera variación lingüística.

De esta forma, los estudios sobre variación lingüística iniciaron en el plano fonético, puesto que no era necesario demostrar que los segmentos fonológicos carecían de contenido semántico. No obstante, la presente investigación se sitúa en el plano léxico, al que se le ha prestado muy poca atención por parte de los autores, puesto que presenta problemas teóricos. Así, Humberto López Morales (2009) señala que dichos problemas se refieren, principalmente, al hecho de que "dos o más elementos realmente pertenezcan a un mismo conjunto de equivalencias, agudizándose el problema del 'significado' y su correspondiente corolario, el de la sinonimia" (p. 25). Con base en lo anterior, la línea formalista del estudio de la lengua ha llegado a declarar que derechamente no existe tal fenómeno variacionista. Sin embargo, otros plantean que "la variación lingüística permite entender el sistema lingüístico como un organismo vivo que nace, crece, se reproduce y muere, lo cual se entiende como un hecho natural" (Areiza *et al.*, 2012).

En esa línea, Moreno Fernández (1998) señala que luego de detectar un fenómeno de variación, inmediatamente, se debe buscar el porqué de este cambio lingüístico, pero para intentar dar respuesta a esta y a otras interrogantes, es necesario acudir a diferentes disciplinas. Así, en el caso de este trabajo investigativo, se recurre a la sociolingüística y a la sociología del lenguaje, pues es habitual que existan factores extralingüísticos implicados en la variación, en este caso, sociales.

2.1.1 Sociolingüística

El término "sociolingüística" fue utilizado por primera vez por H. Currie, en el año 1952, en un artículo publicado en el *Southern Speech Journal*. En dicha publicación se define la sociolingüística como la disciplina que estudia las "relaciones entre lengua y sociedad",

concepto que posteriormente fue modificado para concebir a la sociolingüística como la ciencia que estudia la relación entre “lengua y contexto sociocultural”. Más adelante, en el año 1964, W. Bright congregó a doce especialistas en Los Ángeles para examinar exhaustivamente los objetivos de este nuevo modelo teórico. De esta manera, los últimos años correspondientes a la década del 60 fueron decisivos para el desarrollo de la sociolingüística, especialmente en Estados Unidos, pues López Morales (2004) plantea que en el país norteamericano cultivaban el estudio de dicha disciplina con mayor rigor y ambición teórica que cualquiera de las pocas corrientes existentes en otros países en aquella época.

Por otra parte, si bien es certero señalar que el modelo probabilístico laboviano fue pionero en investigaciones correspondientes a la sociolingüística, no se debe olvidar el aporte de Ferdinand de Saussure en su *Cours de linguistique générale*, puesto que “vislumbró la existencia de esta ciencia, tal como lo hizo con la semiología, señalando que: ‘La lengua es un producto social de la facultad del lenguaje’, adelantándose a concebir lo social como variable fundamental para el estudio de la lengua” (Areiza *et al.*, 2012). De esta manera, en los años finales de la década del sesenta y los primeros de la del setenta, la sociolingüística se establece como una ciencia, pues en aquella época se rompe el paradigma establecido hasta ese momento en la lingüística, el que se caracterizaba principalmente por la tendencia formalista, pues algunos autores (Areiza *et al.*, 2012) plantean que la preocupación de dichos autores se centraba únicamente en el sistema de la lengua, concibiéndola como un ente abstracto, homogéneo e invariable que subyace a todo tipo de construcción lingüística, con independencia de las circunstancias socio-contextuales que median la producción e interpretación.

Así, en el año 1966, William Labov realizó los mayores avances paradigmáticos en los que se basa la teoría moderna de la variación lingüística, pues en aquella época publicó los resultados de su investigación sobre el inglés hablado en la isla de Martha's Vineyard, Estados Unidos, la cual tenía como principal objetivo demostrar que los cambios de realización obedecían, principalmente, a motivaciones sociales. De esta manera, dicho trabajo investigativo derrumbó varios mitos de la lingüística y en particular de la lingüística

norteamericana, descriptivista y formalista, pues tal como señala Humberto López Morales (1977): “ya no era posible continuar repitiendo la vieja etiqueta de Bloomfield, la cual calificaba de «*free variation*» a todo cambio que no afectara el sistema” (p. 21). De esta manera, la tesis doctoral de Labov y el estudio recién mencionado, se transformaron en los pilares principales de la teoría variacionista, estableciendo que “la variación social y estilística presupone la opción de decir «lo mismo» de modos diferentes; es decir, las variantes son idénticas en cuanto a referencia o valor de verdad, pero se oponen en cuanto a su significación social o estilística” (Labov, 1966, p. 271). En consecuencia, en la actualidad, el trabajo de William Labov continúa siendo imprescindible al momento de hablar de estudios pertenecientes a la sociolingüística.

2.1.2 Variación y cambio

Contrario a lo que postulaba el padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, en su obra póstuma, *Cours de linguistique générale*, las lenguas difieren de ser sistemas homogéneos y uniformes, puesto que, indudablemente, las lenguas cambian y el cambio es parte de la naturaleza de estas: “continuamente se producen usos nuevos de palabras existentes, nuevas palabras, expresiones nuevas, construcciones nuevas por influencia de otras lenguas, por creación espontánea o por influencia de alguna instancia o grupo” (Moreno, 2000, p. 152). La disciplina encargada del examen social de la lengua, la sociolingüística, asume como uno de los principios fundamentales que “la lengua es variable y se manifiesta de modo variable” (Moreno Fernández, 1998, p. 17), norma de la que deriva “el que ‘los usuarios de la lengua utilizan elementos lingüísticos diferentes para expresar contenidos diferentes’, así como el que ‘normalmente se utilizan elementos lingüísticos diferentes para decir las mismas cosas’” (Areiza *et al.*, 2012, p. 20), pues la heterogeneidad lingüística es inherente al sistema, lo que implica que el lenguaje es una forma de comportamiento social. De lo anterior, Labov (1983) señala que “la existencia de variaciones y estructuras heterogéneas en las comunidades lingüísticas investigadas es una realidad correctamente establecida” (p. 259), razón por la que los estudios sociolingüísticos, especialmente variacionistas, tienen como objetivo principal de investigación la variación lingüística y el cambio lingüístico, motivados por factores sociales.

En cuanto a variación lingüística, Moreno Fernández (1998) apunta a las dificultades a las que se enfrenta su caracterización, significado y estudio, sin embargo, la define como “la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento que no supone ningún tipo de alteración o de cambio de naturaleza semántica” (p. 354), es decir, “el uso alterno de formas diferentes de decir lo mismo” (p. 19) o, en palabras de Labov (1983), “es corriente que un lenguaje tenga muchas formas alternativas de decir ‘la misma’ cosa” (p. 241) al momento de efectuar el habla en su fase enunciativa. Esta alternancia, la sociolingüística “las denomina variantes, las cuales pueden ser definidas, en términos sencillos, como las distintas maneras de decir lo mismo; o, en términos lingüísticos, como las distintas manifestaciones que adopta una unidad de la lengua” (Areiza *et al.*, 2012, p. 22). Por otra parte, cuando se constata que la variación lingüística está correlacionada con factores de naturaleza social, se habla de “variación sociolingüística”. Dicho lo anterior, las variantes, entonces, serán entendidas como la realización diferente de una variable lingüística, generada en distintos contextos estilísticos, sociolectales y dialectales, considerando el dinamismo de la lengua.

En la misma línea, “la variación (...) se puede encontrar prácticamente en todos los niveles de la lengua, desde el más concreto (fonético-fonológico) al más amplio (discurso, por ejemplo), pasando por la gramática y el léxico” (Moreno Fernández, 1998, p. 19). De esta forma, la lengua adopta múltiples variantes, entre las que se encuentran las variantes fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas y semánticas. El presente estudio, analizará la variación léxica-semántica, la cual es entendida como el significado literal de las palabras. Sin embargo, es necesario destacar que, tal como afirma López Morales (2009), la variación léxica presenta problemas teóricos referidos a la evidencia de que dos o más palabras sean equivalentes y signifiquen lo mismo: “Aquí vuelve a hacer su aparición el problema de ‘significado’, sin duda más agudo en el nivel léxico” (p.25), puesto que se asocia a la sinonimia. En cuanto al problema recién mencionado, Labov (1983) señala que “los hablantes no aceptan fácilmente el hecho de que dos expresiones diferentes signifiquen de hecho ‘lo mismo’ y existe una fuerte tendencia a atribuirles significados diferentes” (p. 315). No obstante, el estudio se hará en base a los fundamentos de la sociolingüística, la cual apunta sus intereses al léxico no como palabra aislada, sino que, “por el contrario, su preocupación es, analizar las implicaciones del uso dentro de contextos discursivos, dialógicos y/o

socioculturales” (Areiza *et al.*, 2012, p. 25), dicho de otro modo, se analizará la semántica léxica contextualizada, puesto que la lengua debe responder a las necesidades expresivas del hablante en un contexto situacional dado y su campo léxico se desarrollará en función de este.

Por su parte, el cambio lingüístico se constata en la diacronía o historia. Sin embargo, es esta naturaleza diacrónica la que exterioriza una serie de dificultades metodológicas del estudio de la constatación del cambio desde la sociolingüística (Labov, 1983; Moreno Fernández, 1998; Zepeda, 2022), ciencia que ha situado un interés particular en los aspectos que se relacionan con las condiciones sociales de los usos lingüísticos. Ante esta problemática, se han propuesto dos métodos de estudio: estudio real y estudio de tiempo aparente. Un estudio en tiempo real “implica el examen lingüístico de un conjunto de individuos (panel de estudio) a lo largo de un periodo determinado. Este tipo de aproximación reviste una serie de complicaciones relacionadas fundamentalmente con el aspecto metodológico y logístico” (Zepeda, 2022, p. 3), por lo que su principal conflicto se remite al tamaño muestral. Por otra parte, el estudio de tiempo aparente conlleva “el examen de las características lingüísticas de una comunidad de habla que previamente ha sido estratificada etariamente bajo criterios determinados, tradicionalmente etapas vitales” (Zepeda, 2022, p.3), para, posteriormente, realizar comparaciones entre los grupos, con el fin de establecer similitudes y diferencias en el comportamiento lingüístico.

No obstante, dentro del cambio lingüístico sí se puede verificar en qué estado de difusión se encuentra el cambio; todo esto bajo las dos vías propuestas por Labov (1983), entendidas como “presiones desde arriba” (*change from above*) y “presiones desde abajo” (*change from below*), ambas relacionadas con el grado de conciencia que tienen los hablantes respecto al proceso de cambio lingüístico. La primera, *change from above*, Labov (1983) concluye que lo introducen las clases dominantes y aparece primeramente en el habla cuidada. Asimismo, la innovación lingüística normalmente consiste en un préstamo de otra lengua o variedad de esta. En el caso contrario, “se vincula con la supresión de un rasgo lingüístico estigmatizado en la comunidad de habla y del cual los hablantes tienen plena conciencia de su desvinculación” (Zepeda, 2022, p. 4), pues la comunidad de hablantes está

consciente de las implicaciones sociales que esta conlleva. Por otra parte, la segunda, *change from below*, “se difunden sin que la comunidad tenga conciencia de la innovación” (Zepeda, 2022, p.4), aparece, entonces, en el habla vernácula y casual, motivada por fuerzas sociales.

A pesar de estudiarlos independientemente y de que cada uno presenta sus problemas de investigación, “variación y cambio, sin embargo, no deben ser interpretados como fenómenos absolutamente dependientes o vinculados por una relación causal. Según Labov, el cambio es variación y todo cambio implica la existencia de variación, pero no toda variación ha de desembocar necesariamente en un cambio” (Moreno Fernández, 1998, p. 107).

2.1.3 Variación interna

Desde el punto de vista sociolingüístico, la variación puede obedecer a causas internas, causas externas o a la combinación de ambas, como indica López Morales (2004) es un hecho que “la variación (...) es coherente y sistemática, y que sus patrones de comportamiento dependen tanto de factores lingüísticos como sociales” (p. 154). Ahora bien, se ha establecido constantemente que la sociolingüística, tal como señala Moreno Fernández (1998), tiene como objeto de estudio “la lengua como sistema de signos, pero considerada dentro de un contexto social” (p. 300), enfatizando, principalmente, en los factores lingüísticos, pues “la sociolingüística es, antes que nada, lingüística” (p. 300), ya que existe un predominio de los factores lingüísticos sobre los extralingüísticos:

Debe advertirse, sin embargo, que todos los factores sociales, por importantes que sean, están supeditados a los imperativos del sistema lingüístico; hasta la fecha se ha comprobado en repetidas ocasiones que los factores sociales no son tan categóricos como los gramaticales: actúan donde el sistema lo permite (López Morales, 1983 citado en Moreno Fernández, 1998).

De lo anterior, Moreno Fernández (1998) destaca una diferenciación, entre los niveles de la lengua, según las repercusiones de las variables que suelen incidir en ellos: “la variación

fonético-fonológica y la de tipo morfológico y funcional se ven determinadas frecuentemente por factores lingüísticos y extralingüísticos, la variación categorial y posicional (sintáctica) se ve explicada mayoritariamente por factores lingüísticos y la variación léxica por factores extralingüísticos”, esta última, también se ve determinada por variables de índole lingüística, pero más irregularmente. Así pues, “las variables extralingüísticas, especialmente las sociales, actúan allí donde la lengua lo permite y no es casualidad que sea en el nivel léxico, el más periférico o superficial, el más sujeto a los vaivenes históricos, el de mayor carga simbólica” (Moreno Fernández, 1998, p. 31), donde las variables se revelan de forma categórica. Por su parte, Labov (1983) precisa en que “antes de consignar los distintos factores sociales, conviene, pues, considerar la influencia del entorno lingüístico” (p. 48). En síntesis, los autores coinciden en que los factores que determinan la aparición de variantes lingüísticas en una comunidad de habla, en ciertas circunstancias, no implican únicamente factores sociales, sino que, también, responden a factores lingüísticos.

2.1.4 Variación externa o social

Como ya ha quedado de manifiesto anteriormente, la variación externa o social es capaz de determinar la variación hasta donde lo permite el sistema. Moreno Fernández (2008) plantea que este fenómeno se conoce como variación sociolingüística, el cual “es definido como la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando ésta no supone ningún tipo de alteración o cambio de naturaleza semántica y cuando se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales” (p. 33). Con base en la evidencia que han arrojado las investigaciones sociolingüísticas es posible concluir que la variación lingüística interviene de manera diferente en cada comunidad y respecto a fenómenos lingüísticos concretos, los cuales no pueden ser detectados de antemano. Así, Moreno Fernández (2008) señala que los factores sociales no tienen por qué comportarse de la misma forma en todas las comunidades, por ejemplo, en algunas, la edad puede tener mayor poder de influencia sobre la lengua o sobre cualquier conducta social, en contraste con el nivel cultural, mientras que, en otras, la clase social puede constituirse como un factor más decisivo al momento de hablar de variación sociolingüística.

En función de lo anterior, la sociolingüística, por su parte, se preocupa por examinar la variación lingüística, la cual se puede dar en todos los niveles de la lengua: fonética, gramática, léxico, discurso. Sin embargo, al momento de comprobarse que la variación lingüística está condicionada por factores de naturaleza social y hablar de variación sociolingüística, se estudiarán los factores sociales que la determinan y explican, desde la división en clases a la interacción comunicativa, por lo que “al sociolingüista le interesan las relaciones entre los estratos sociales y la estructura lingüística” (Moreno Fernández, 1998, p. 300). En los estudios sociolingüísticos, generalmente, los factores que muestran mayor dominio sobre la variación lingüística, según Moreno Fernández (1998), son el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia, es decir, estos factores sociales tienen algún poder de determinación sobre los fenómenos variables

Como ya se ha señalado anteriormente, existen variables lingüísticas y extralingüísticas que inciden en la variación. Así, si en la fonética, la fonología y la morfología influyen mayormente factores lingüísticos, en la variación léxica se presentan mayoritariamente factores extralingüísticos. En esa misma línea, Moreno Fernández (2008) afirma que las variables extralingüísticas, especialmente las sociales, actúan donde la lengua lo permite, por lo que no es casualidad que sea en el nivel léxico, es decir, “el plano más periférico o superficial, el más sujeto a los vaivenes históricos, el de mayor carga simbólica” (p. 31). A raíz de aquello, en la presente investigación se consideran las variables sociales: edad, clase social y profesión, pues estas se conjugan en el contexto de privación de libertad a estudiar. De esta manera, por medio de las variables recién expuestas se pretende describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del CIP San Joaquín.

2.1.4.1 Variable etaria

Según la dialectología, la edad de los hablantes corresponde a “uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla” (Moreno Fernández, 1998, p. 40), pues condiciona la variación lingüística con mayor peso que factores tan relevantes como el sexo o la clase social. Lo

anterior, se debe a que la edad no es un factor constante, puesto que los hablantes aumentan de edad de manera continua y sin absolución. A raíz de esto, es posible distinguir etapas en la vida lingüística de los hablantes, no obstante, no existe consenso entre los autores al momento de definir las y caracterizarlas. Aun así, la variable edad ejerce tanto poder sobre la variación lingüística no solo por mutar constantemente, sino que también por covariar con otros factores, tales como la clase social, el nivel de instrucción, procedencia, entre otros:

Para la sociolingüística la edad no es simplemente un factor cronológico, sino que lleva consigo toda una serie de implicaciones sociales, psicológicas y económicas; además de ser un factor que determina cambios de conducta social y lingüística, hasta el punto de que se le da gran importancia a las variedades que adopta la lengua dentro de los distintos grupos de edad (Areiza *et al.*, 2012, p. 50-51).

Pese a lo anterior, Moreno Fernández (2008) plantea que “dentro de las etapas del desarrollo lingüístico, tal vez la más importante sea la *adquisición* del dialecto y del sociolecto” (p. 41), es decir, el adquirir la lengua del grupo social al que pertenece el hablante. Asimismo, durante el periodo de la adolescencia, se amplían y diversifican los contactos, presentando “cambios significativos en su persona, desde el punto de vista físico, afectivo, intelectual, social y lingüístico; “desarrollando nuevos hábitos, que dan lugar a variantes sociolingüísticas que normalmente difieren de los parámetros dados en la instancia familiar o escolar” (Areiza *et al.*, 2012, p. 51), pues, donde se reúnen jóvenes o comunidades en general se encuentra una serie de variaciones lingüísticas de tipo lexical, resultando diferencias lingüísticas generacionales dentro de la misma comunidad de habla. De lo anterior, “se intuye que la variante lingüística se da principalmente en los grupos juveniles, entre 14 y 18 años, llegando inclusive hasta los 22, nicho de edad, muy amplio, por cierto, donde se promueve el mayor volumen de relexicaciones, resemantizaciones” (Areiza *et al.*, 2012, p. 52) que suelen ser transitorias y estigmatizadas por los hablantes mayores, quienes tratan de preservar formas estandarizadas en sus prácticas socioculturales. Así, “otros sociolingüistas como López Morales (1983) y Moya Morral y García Wiedemann, consideran que la variable edad tiene los siguientes límites generacionales: la generación joven entre 15 y 24 años; la generación intermedia entre 25 y 35 años; la generación de

adultos entre 36 y 55 años; y la generación de viejos, los mayores de 56 años” (Areiza *et al.*, 2012, p. 41).

En esa misma línea, en el año 1963, William Labov propuso una polémica división para la adquisición del inglés «estándar», la cual, según el autor, responde a un proceso de aculturación o de alejamiento de los usos aprendidos en la adolescencia y una adecuación al modelo normativo imperante entre los hablantes adultos de la comunidad. Así, cada una de las diferentes etapas se ve influenciada por diferentes actores, por ejemplo, en primera instancia por los padres, luego por los amigos y la escuela, posteriormente por hablantes adultos y, finalmente, por variados contactos sociales, tales como amigos, familia, vecinos, compañeros de trabajo, entre otros.

2.1.4.2 Variable clase social

En el ámbito de la sociología, históricamente han existido problemas teóricos al momento de definir las diferentes clases sociales, pues los límites suelen ser difusos en esta discusión. No obstante, Karl Marx, refiriéndose a la sociedad industrial, postuló la existencia de la sociedad dividida en clases, determinadas estas por la relación que tienen los individuos con los medios de producción. En esa misma línea marxista, la sociología postuló que “pertenecen a una misma clase social, aquellos individuos que se identifican con un modo de vida, fundamentado éste en su ocupación, estableciéndose así unos estratos sociales definidos por aspectos esenciales de la vida” (Areiza *et al.*, 2012, p.47). Así, dentro de estos aspectos esenciales se encuentran elementos, tales como vivienda, educación, profesión, nivel de ingresos, entre otros. Asimismo, Areiza *et al.*, (2012), señalan que la sociología del lenguaje ha planteado que la variable sociolectal está conformada por los diferentes usos lingüísticos entre hablantes que identifican grupos socioculturales que se cohesionan a través del uso compartido de determinadas formas de asumir el mundo de la vida, fundamentándose en una gramática social (p. 47).

Según lo anteriormente expuesto, la variable clase social es una de las más dinámicas, por lo que se muestran diferencias permanentes entre los hablantes de las diferentes clases

sociales, pues al igual que en el ámbito político-social, dentro de la esfera lingüística, las clases sociales suelen entrar en conflicto con las estructuras establecidas. No obstante, Labov (1966), para sus estudios sociolingüísticos en Nueva York, basado en la sociología de Durkheim, asegura que “la estratificación es un hecho muy natural en las sociedades dentro de las cuales, a pesar de la división, es posible la cohesión porque los grupos mantienen acuerdos implícitos de la aceptación de los valores estándares de la clase dominante” (Areiza *et al.*, 2012, p. 48).

Pese a lo anterior, William Labov se transformó en el principal responsable de la difusión del modelo de estratificación social surgido en Norteamérica y Reino Unido después de la Segunda Guerra Mundial, pues fue precisamente dicho modelo el que utilizó en su célebre estudio *The Social Stratification of English in New York City*. Moreno Fernández (1998) explica que este modelo corresponde a una escala de estatus social, el cual se basa en un índice socioeconómico de 10 puntos que combina tres elementos: el nivel de instrucción, la ocupación y los ingresos familiares. De esta manera, a los hablantes se les asigna una puntuación por cada uno de estos elementos, lo que culmina agrupando a cada persona en una de las siguientes categorías o clases: clase baja (0-1), clase trabajadora (2-5), clase media-baja (6-8) y clase media-alta (9).

Por su parte, López Morales ha trabajado con la variable «nivel sociocultural» en su estudio de Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico. En él, el autor considera el *nivel* como “una variable de post-estratificación, es decir, como una variable que no se tiene en cuenta para preparar la muestra, pero sí a la hora de realizar los análisis sociolingüísticos” (Moreno Fernández, 1998, p. 47). De esta forma, al momento del análisis se pueden distinguir cuatro niveles: bajo, medio-bajo, medio y medio-alto, los cuales responden a factores como ocupación del hablante, ocupación de los padres, nivel de instrucción, condiciones de alojamiento y promedio de ingresos.

Según todo lo ya expuesto, es posible señalar que dentro de la sociolingüística no existe un consenso al momento de establecer un modelo multidimensional de estratificación social, lo que ha conllevado a la búsqueda de nuevas alternativas de explicación. Una de

aquellas alternativas corresponde al manejo de los factores que constituyen las *clases* (educación, ingresos, ocupación, entre otros) como variables independientes y no como parte de un todo, así, los análisis sociolingüísticos tienen la tarea de evaluar hasta qué punto es explicativo cada uno de estos factores.

2.1.4.3 Variable profesión

La variable social profesión, como modelo de estratificación social, es un factor capaz de indicar la pertenencia de los individuos dentro de una u otra clase social: “La función social de una persona, la actividad que realiza en una comunidad, está en relación directa con el lugar que ocupa en la jerarquía social y la valoración que de ella hacen los demás miembros de la comunidad” (Moreno Fernández, 1998, p. 60). En función de lo anterior, las personas que ejecutan profesiones más acreditadas y reconocidas dentro de la sociedad se ajustan a la norma y a las variantes más prestigiosas de una lengua. En este caso, como ocurre con otras variables sociales, “la sociolingüística también ha comprobado que la profesión de los hablantes influye de forma directa sobre la variación lingüística” (Moreno Fernández, 1998, p. 60), vinculada estrechamente con la educación, la clase, el poder y el estatus. Ahora bien, esta variable ha sido examinada dentro de factores como clase social o nivel sociocultural, sin ningún estudio personalizado. Labov (1983), por ejemplo, considera el criterio de la profesión para ubicar a un individuo en la clase social.

Al mismo tiempo, Moreno Fernández (1998) señala que el problema presentado por la variable profesión es similar al de otras variables: “el establecimiento de tipos o categorías profesionales dentro de una comunidad y la equiparación de las categorías de comunidades diferentes” (p. 60). De todas formas, los sociolingüistas proponen, en su mayoría, siete grupos de categorías profesionales, basado en estudios sociólogos. Por un lado, Samper los cataloga en: obreros sin calificar, obreros con cualificación, empleados medios, pequeños empresarios autónomos, medianos empresarios, profesionales liberales, altos directivos y grandes empresarios. Por su parte, Bentivoglio y Sedano ha distinguido cinco categorías más contundentes: i) buhoneros y vendedores ambulantes, obreros no especializados urbanos, obreros campesinos, servicio doméstico, servicios no especializados; ii) pequeños

comerciantes, secretarios y oficinistas, obreros especializados, artesanos, mecánicos, vendedores en tiendas, cobradores, ayudantes técnicos, policías y guardias, soldados; iii) profesionales universitarios, personal docente de educación media y primaria, pequeños empresarios y productores, mandos intermedios, técnicos, supervisores; iv) profesionales universitarios de libre ejercicio, gerentes medios del sector público y privado, militares con graduación, medianos empresarios y productores, docentes universitarios; v) altos funcionarios del poder ejecutivo, legislativo y judicial, altos oficiales del ejército, grandes empresarios privados, grandes hacendados, altos ejecutivos del sector público y privado. Finalmente, en cuanto a la realidad social, se distinguen variantes de la variable profesión para hombres, tales como agricultores, albañiles, comerciantes, hosteleros; y mujeres, como obreras, amas de casa y estudiantes (Moreno Fernández, 1998).

Ante esta jerarquía, los autores coinciden en que “se ha podido apreciar una preferencia por los usos más prestigiosos de las profesiones también más prestigiosas” (Moreno Fernández, 1998, p. 61), por lo que la variable profesión se plantea con fuerza como variable sociolingüística, más en el ámbito léxico, en el cual se evidencia de mejor forma, pues los rasgos que caracterizan el habla de ciertos grupos profesionales son rasgos fundamentalmente léxicos.

2.2 Lengua y sociedad

Uno de los rasgos más importantes y destacados en la construcción de la identidad de una nación es la lengua, pues, a través de esta, la comunidad transmite su visión de mundo, cultura, costumbres y creencias. Así, las lenguas se adaptan dinámicamente a las sociedades, sus hablantes y necesidades, razón por la cual “decir que las lenguas las hace el pueblo no es incurrir en demagogia, sino constatar un hecho mil veces comprobado a lo largo de la historia de la humanidad” (Moreno, 2000, p. 151), puesto que la lengua no es independiente a la existencia de los seres humano, sino que, por el contrario, es natural de la vida en sociedad.

2.2.1 Sociología del lenguaje

La relación entre lengua y sociedad converge en dos disciplinas: la sociolingüística y la sociología del lenguaje. Si bien ambas examinan aspectos lingüísticos y sociales, más allá de los límites de la sociolingüística, pero en el marco del examen social del lenguaje, se encuentra la sociología del lenguaje. Aun así, dichas disciplinas coinciden en que “el fenómeno lingüístico se constituye como tal en un contexto que, según los intereses y la aproximación del observador, puede ser definido en términos que abrazan en mayor o menor medida lo social, lo cultural o lo político” (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010, pp. 1-2). Por su parte, Moreno Fernández (1998) señala que en ambas se estudian los aspectos lingüísticos sociales, pero la sociología del lenguaje hace hincapié, principalmente, en los factores sociales, pues “es ante todo sociología, con todas las implicaciones teóricas y metodológicas que de ello se derivan” (p. 300), por lo que se preocupa “por los hechos de la lengua en la medida en que ellos pueden iluminar la comprensión de hechos sociales, o dicho de otra manera, cómo los comportamientos lingüísticos determinan fenómenos educativos, sociales, económicos, culturales y políticos” (Areiza *et al.*, 2012, p. 6). En función de lo anterior, al sociólogo del lenguaje le interesan “aspectos como el plurilingüismo, la diglosia, la planificación lingüística, las lealtades lingüísticas”, fenómenos de la lengua que se ven condicionados por las significaciones sociales. Como ejemplo de lo anterior, Moreno Fernández (1998) señala a Joshua Fishman, sociolingüista estadounidense que se preocupó “especialmente por la sociología del lenguaje: este autor llega a poner en tela de juicio la corriente sociolingüística, por considerar la sociedad como un estamento conceptualmente superior al lenguaje” (p. 300), pues la lengua se considera un instrumento de apoyo y referencia para estudiar los aspectos sociales de una comunidad.

2.2.2 Corrección idiomática

Se ha constatado, por medio de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, que las lenguas cambian y este cambio no es por ignorancia de los hablantes, como pretenden hacer creer los prescriptivistas, quienes intentan controlar en su beneficio las lenguas, creando la idea de que “el pueblo corrompe y degenera la lengua, que ha de ser preservada,

fijada y pulida por los entendidos” (Moreno, 2000, p. 151), sino que, por el contrario, las lenguas se adaptan dinámicamente a los hablantes y a su relación con el contexto. Al mismo tiempo, por su parte, los hablantes valoran “determinados rasgos o variedades lingüísticas de acuerdo con si se los percibe como ‘correctos’ o ‘incorrectos’, es decir, de acuerdo con si corresponden a un modelo de lengua ideal depositario del aprecio social explícito de los miembros de una comunidad” (Rojas, 2012, p. 73). Lo anterior, según Tusón (1989 citado en Moreno, 2000) se debe a la repercusión de las instituciones educativas, las cuales dividen a los hablantes en quienes se adhieren a la norma y a los modelos de comportamiento, tanto sociales como lingüísticos, y, por otra parte, quienes se mantienen al margen de ellos. A raíz de la difusión de este prejuicio, los hablantes de variedades lingüísticas no estándares desisten de estas y se incorporan a los modelos de habla considerados “cultos”.

La gramática que se investiga y enseña en una comunidad lingüística frecuentemente es la de la lengua estándar, entendida por todos los hablantes de un mismo idioma y difundida en la educación formal y en los medios de comunicación. De lo anterior, la corrección idiomática se determina a partir de las reglas de la gramática de la lengua estándar (Moreno, 2000), por lo que cuando coexisten dos o más variantes lingüísticas, solo una de ellas es considerada legítima o correcta. Ahora bien, Rojas (2012) postula que las presunciones sobre la corrección idiomática “pueden ser tan solo eso, creencias, constructos sociales, y en tal sentido ser, desde el punto de vista de los especialistas, falsas, pero eso no quita que tengan una influencia gravitante en la interacción comunicativa cotidiana” (p.74), así, la importancia de la corrección idiomática recae en la percepción de una forma o variedad lingüística como correcta o incorrecta, según las actitudes que los individuos manifiesten hacia ella, en cuanto a los rasgos fónicos, léxicos, gramaticales, entre otros. Como se ha evidenciado, un grado de conciencia en los hablantes sobre “hablar bien” y “hablar mal”, Labov (1983) postula que “si queremos hacer un uso correcto de enunciados de los hablantes acerca del lenguaje, tenemos que interpretarlos como productos inconscientes e irreflexivos” (p. 245), pues, fuera de este control, se reconoce el lenguaje mismo y vernáculo.

2.2.3 Actitudes e ideologías lingüísticas.

El estudio de las actitudes lingüísticas ocupa un lugar central en la comprensión de la relación entre lenguaje y sociedad, por lo que las ciencias encargadas de dicho estudio son la sociolingüística y la sociología del lenguaje. Particularmente, para esta última, la evaluación social de variantes lingüísticas constituye un tópico central y muy productivo en su trabajo investigativo, puesto que sustenta la idea de competencia comunicativa. De esta forma, conocer las actitudes lingüísticas de los hablantes permite comprender “cómo mediante el lenguaje se configuran y se difunden ideologías e identidades, individuales o grupales” (Rojas, 2012, p. 100). No obstante, pese a su importancia, no son muchas las investigaciones que existen sobre este tema. Así, en Chile, los estudios sobre actitudes lingüísticas se han centrado solo en algunos rasgos, exclusivamente, dentro del plano fonético y considerando una baja cantidad de muestras (Valdivieso, 1981 y 1983; Díaz Campos, 1986 y 1990; Tassara, 1992 y 1993-1994; Figueroa, 2007; Rojas, 2008; Salamanca y Valverde, 2009; Makuc, 2011). Tal ha sido la importancia del estudio de las actitudes lingüísticas, que ha sido por medio de este que se ha dado respuestas a interrogantes planteadas por Weinreich, Labov y Herzog (1968) respecto al cambio lingüístico, las cuales corresponden al problema de la *evaluación* y la *actuación*.

Por otro lado, Rojas (2012) considera que, si las creencias que subyacen a las actitudes lingüísticas se configuran como sistemas de pensamiento, estas se traducen en ideologías lingüísticas. Estas se definen como “creencias, sentimientos y concepciones acerca de la estructura y el uso del lenguaje que a menudo sirven de índice de los intereses político-económicos de grupos sociales determinados, los cuales se enmarcan en contextos socioculturales específico” (Kroskrity, 2010, p. 192). De esta manera, el lenguaje se posiciona como un complejo repertorio, en actos en los cuales se afirman y negocian las identidades sociales de los interlocutores (Le Page y Tabouret-Keller, 1985). Con base en lo anterior, Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010) plantean que “las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas” (p. 6). A raíz de aquello, los hablantes evalúan las

realizaciones lingüístico-sociales de las diferentes comunidades, agregándose dos nuevos elementos a la discusión: prestigio y estigma lingüístico.

2.2.4 Prestigio y estigma lingüístico.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el lenguaje es concebido como una práctica social que refleja y talla los contornos de las colectividades humanas, actuando como un fenómeno esencialmente variable (Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010). De este modo, el contexto se posiciona como un elemento esencial dentro de la discusión lingüística, puesto que son, precisamente, los factores contextuales los que estructuran el mercado lingüístico, es decir, el régimen de normatividad, el cual se encarga de entregar valores diferentes a los respectivos usos del lenguaje. Así, “las clases dominantes, en la imposición de un orden simbólico, realizan una tarea codificadora que implica también la imposición de esquemas de percepción y de evaluación de las formas tendientes a orientar prácticas y creencias (Bordieu, 1988 citado en Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010). De este modo, son las instituciones quienes se encargan de generar discursividades consideradas legítimas, utilizando instrumentos reguladores como gramáticas, manuales de estilo, disposiciones editoriales, entre otros.

Con base en lo ya expuesto, es posible señalar que mientras algunos usos lingüísticos son valorados, transformándose en prestigiosos, otras formas son despreciadas, siendo estigmatizadas por gran parte de los hablantes, quienes siguiendo los preceptos prescriptivistas, encuentran en la norma una forma única de comunicarse, entendiendo la lengua como algo estático e institucional. Asimismo, pese a que las diferentes realizaciones presentan estereotipos asociados a ellas, Moreno Fernández (2010) plantea que el uso lingüístico más valorado corresponde al perteneciente a la clase social alta, situándose como un ideal de la lengua para el resto de los hablantes, pues consideran que se ajusta a la norma establecida. A raíz de aquello, Narvaja de Arnoux y del Valle (2010) plantean que las academias parecen poco preocupadas por estudiar la forma en que se genera la norma, interpretando este proceso como “una suerte de libre mercado lingüístico en el cual los

intercambios proceden sin traumas apenas regulados por las prácticas consensuales de los hablantes y la benévola gestión de las academias” (p. 102).

2.3 Castellano de Chile

El castellano de Chile corresponde a una variante del castellano «estándar», al igual que el resto de las hablas hispanas. En esa línea, es preciso señalar que, en cuanto a sistema, es prácticamente el mismo, sin embargo, presenta particularidades que lo distinguen del resto de las variedades que subyacen de dicha norma estándar. De este modo, las diferenciaciones caracterizadoras de esta variante ocurren en el nivel de norma, es decir, en la realización, la cual es condicionada por diversos factores del sistema. Asimismo, estas discrepancias se presentan en tres planos, los cuales son: gramatical, fonético y léxico, siendo este último, el más representativo del castellano de Chile.

2.3.1 Historia y conformación.

Ante la tan necesaria construcción de la historia del español americano, el filólogo y catedrático español, Germán de Granda (1994), propuso un acertado enfoque teórico del proceso de constitución histórica de la modalidad hispanoamericana de la lengua española, considerando el periodo cronológico colonial en su dimensión interna, es decir, estrictamente lingüística, vinculando, de todas formas, los factores socioeconómicos y culturales que condicionaron la lengua española en el Nuevo Mundo. La periodización colonial propuesta por De Granda se divide en dos. La primera, denominada “etapa inicial en la formación del español de América”, está marcada por el proceso de *koineización*, el cual considera las tres primeras generaciones de españoles situados en América durante el los últimos decenios del siglo XVI y que consiste en “la convergencia y nivelación entre variedades lingüísticas que o bien están estrechamente relacionadas desde el punto de vista genérico o son muy semejantes tipológicamente” (Mohan, 1985 citado en De Granda, 1994, p. 62), en otras palabras, frente a la heterogeneidad lingüística, la *koineización* es un mecanismo de homologación que nivela y simplifica la lengua, conduciendo paulatinamente a un estado final, caracterizado por la consolidación de una variedad lingüística común en la totalidad de

las áreas americanas, naciendo, así, el *español koiné*. Con respecto a lo anterior, De Granda (1994) enfatiza que su perduración varió en cada zona en función de los diversos contextos socioeconómicos y culturales que influenciaron en ellas. Este proceso, sigue el autor, duró, aproximadamente, 60 años y su finalización depende de factores causales, tales como fecha de colonización y ubicación demográfica.

Siguiendo con la periodización temporal, la segunda etapa del desarrollo del español americano posee rasgos diferenciadores, frente a la primera, ya que “se caracterizará, contrariamente, por la regionalización de sus procesos de desarrollo y por la divergencia direccional de los mismos” (De Granda, 1994, p. 75), puesto que no se centrará en los procesos lingüísticos como tal, sino que en los factores causales, complejos y variables. De esta manera, “no representa sino la repercusión, en el campo de la comunicación lingüística, de las líneas de deriva, socioeconómicas y culturales” (De Granda, 1994, p. 75). En el transcurso de esta etapa, en Hispanoamérica durante el período finisecular del siglo XVI y comienzos del XVII, se evidencia una división en la población según las variantes diatópicas, caracterizadas en función de los componentes territoriales, socioeconómicos y culturales del proceso contextual. En esa línea, B. Slicher van Bath (1979, citado en De Granda, 1994) establece tres zonas: *áreas centrales*, más señoriales e hidalgas; *intermedias* y *periféricas*, tales como Centroamérica, zonas atlánticas de Colombia y Venezuela, entre otras; y *marginales*, como es el caso de Chile. En estas dos últimas categorías, se produce un proceso de “estandarización tardía”, entendiendo estandarización, en palabras de Charles Ferguson (1971, citado en De Granda, 1994) como “el proceso por el cual la variedad de lengua llega a ser aceptada por una comunidad dada como norma supradialectal: la forma más perfecta del lenguaje estimada como superior a los dialectos regionales y sociales” (p. 80). Dicho proceso se puede aplazar a causa de la ubicación geográfica, en base a la ordenación imperial, económica y sociopolítica que poseen, en este caso, las zonas periféricas o marginales.

En Chile, zona “moderadamente marginal”, el proceso de colonización se vio condicionado por factores externos, tales como ubicación geográfica, diversos tipos de climas y conflictos bélicos entre fuerzas militares españolas y el pueblo mapuche, como se evidencia en la prolongada Guerra de Arauco. Ante estas condiciones, J. Siegel (1984, citado

en De Granda, 1994) señala que, en el país, se ejecuta un proceso lingüístico denominado *vernacularización* de la modalidad del español koiné “cristalizado”, a finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII: “ello representa la consolidación en estos territorios de los rasgos constitutivos básicos, de índole simplificadora y niveladora, generados durante la primera etapa cronológica, formativa, del español americano” (p. 77), difundiendo una educación menos formal y más vernácula o propia de la lengua estándar.

2.3.2 Características lingüísticas.

Como ya se mencionó recientemente, el castellano hablado en Chile corresponde a una variante del castellano denominado «estándar». Así, en concordancia con lo anterior, Ambrosio Rabanales (2000) afirma que esta variación, en cuanto a sistema, es prácticamente la misma a las demás hablas hispanas, aún más en el nivel morfosintáctico, puesto que “las discrepancias caracterizadoras de las distintas hablas ocurren en el nivel de norma, esto es, en la realización –condicionada por diversos factores– del sistema, pues es sabido que toda lengua es plurinormativa” (p. 136). En consecuencia, existen características lingüísticas que distinguen a la presente realización chilena, las cuales se sitúan en el plano: gramatical, fonético y léxico.

En primer lugar, en el nivel morfosintáctico, el rasgo distintivo del castellano de Chile es el voseo pronominal y verbal, el cual ya se evidenciaba en las cartas coloniales de sor Úrsula Suárez analizadas por José Eyzaguirre en el año 1850, en las que se utilizaban formas actuales del voseo verbal. En ese sentido, es correcto afirmar que este fenómeno predomina mayoritariamente en grupos populares, puesto que fue fuertemente atacado en el habla culta mediante la acción liderada por Andrés Bello durante la etapa que Germán de Granda (1994) denomina *estandarización revertida*, la cual se sustentaba en la idea nacionalista del lenguaje post Independencia. De esta forma, Rabanales (1981) señala que durante los tres primeros cuartos del siglo pasado el voseo se refugió en el nivel vulgar, ya que “el voseo verbal alterna con las formas canónicas en la norma culta informal” (p. 458), estableciéndose en los últimos años con mayor fuerza y claridad.

Por otro lado, Rabanales (1981) afirma que en el plano fónico la variedad chilena del castellano solo se diferencia por la falta de dos fonemas, de manera total, del representado con la letra <z>, y de forma casi total, del interpretado con la letra <ll>; el primero sustituido por /s/, y el segundo por /y/, los cuales corresponden a los fenómenos conocidos como ‘seseo’ y ‘yeísmo’ respectivamente, lo que el autor cataloga como una “herencia andalucista que compartimos con los canarios” (p. 135). No obstante, al emplear la ortografía de la Real Academia Española, se mantienen en ella los grafemas <z> y <ll>, independientemente de su pronunciación. Asimismo, el autor sostiene que desde la época independentista, solo es posible observar un aumento paulatino del yeísmo (/’ya.ma/ ‘llama’), fuera de la aspiración de la /s/ ante consonante (casta /’kah.ta/, espe-rar /eh.pe.’rar/), su pérdida cada vez mayor en posición final de una palabra (lo niño ‘los niños’, tre año ‘tres años’), y la aparición de una variante del fonema que representamos con la letra <ch>, pronunciada más o menos como la <sh> del inglés: shileno ‘chileno’, shoshera ‘chochera’.

En línea con lo anterior, es relevante destacar que Andrés Bello fue pionero en los estudios relacionados al castellano hablado en Chile. De su mano, estos estudios nacieron con los artículos publicados en *El Araucano* en los años 1833 y 1834. Sin embargo, el autor venezolano señala que desde las epístolas de Pedro de Valdivia era posible observar fenómenos pertenecientes a la variedad chilena. De esta manera, describe en el vocalismo un grado de vacilación en el uso de la vocal protónica, rasgos que se han observado recientemente en ambientes rústicos, mientras que, en cuanto al consonantismo, se observa la utilización de la grafía <ll> en representación de /k/. En dichas misivas no se aprecia una clara diferenciación entre [s] y [z] mientras que sí es observable entre [š] y [x] y entre [ts] y [dz] respectivamente. Por otro lado, el autor indica que también se puede hallar la simplificación de los grupos cultos (*açesorio, açidentes, dotrina, efeto, otaviano, octubre*, entre otros), las cuales se mantienen vigentes en el siglo XVII y que aún se pueden observar en lo que él denomina la «lengua vulgar».

Finalizando con el nivel fonético, es necesario destacar que el castellano de Chile no presenta gran variedad regional a pesar de que el territorio del país posee una extensión de aproximadamente 4000 kilómetros (Lipsky, 1994). Así, en materia fónica destaca

mayoritariamente la diferencia de entonación en cada una de las zonas (nortina, central, sureña y Chiloé). No obstante, Sadowsky (2015) concluye que el castellano chileno está experimentando una transformación masiva en el plano fonético-fonológico, involucrando, como mínimo, a siete de los once fonemas consonánticos que manifiestan variación social en la actualidad, argumentando que este proceso de transformación podría explicarse a los múltiples y profundos cambios sociales y económicos que ha sufrido Chile desde el retorno a la democracia en el año 1990.

Por último, respecto al nivel léxico, Rabanales (1981) señala que “aquello en que más repara un hablante cuando quiere caracterizar su lengua, es en el vocabulario” (p. 138). Con base en aquello, el autor categoriza las voces presentes en el castellano de Chile, agrupándolas en 1) peninsulares, 2) criollas, 3) indígenas, 4) mestizas y 5) extranjeras, las cuales serán definidas a continuación. Así, las voces peninsulares corresponden a formas comunes a todo el mundo hispánico, pues se presentan en todas las lenguas hispanas haciendo expedita la comprensión de estas. Asimismo, se encuentran elementos de relación y muletillas. En esa línea, el autor afirma que los arcaísmos prácticamente han dejado de tener vigencia en el español actual, mientras que sí es posible distinguir voces representantes de variadas áreas lingüísticas, tales como portuguesismos, galleguismos, andalucismos, leonesismos y hasta gitanismos. Respecto a las formas criollas, el autor señala que corresponden a términos del español ejemplar en Chile, los cuales se emplean con un significado diferente. Siguiendo con la distinción de voces realizada por Rabanales, se encuentran los términos indígenas, especialmente, nombres de animales y plantas, los que proceden de la época de la Conquista y la Colonia, siendo adquiridos por diversas lenguas del *Nuevo Mundo*. Más adelante, se encuentran las voces mestizas, las cuales corresponden a derivados y compuestos chilenos con estructura hispánica, pero de bases indígenas, de allí el origen de su nombre. Finalmente, están las voces extranjeras, las que casi en su totalidad son de uso internacional, perteneciendo a un diverso número de lenguas de todos los continentes.

Por otro lado, en estudios más actuales, se ha intentado describir y analizar el léxico del castellano chileno mediante la elaboración de diferentes Atlas lingüísticos. Respecto a

aquello, Claudio Wagner en el *Manual de dialectología hispánica* de Manuel Alvar (1996) señala que, si bien los estudios regionales de carácter dialectal no son numerosos, estos entregan información confiable debido a la utilización del método geolingüístico. Dentro de estos estudios se encuentra el *Atlas Lingüístico-Etnográfico del Sur de Chile* (ALESUCh) publicado en el año 1973 por Guillermo Araya, Constantino Contreras, Claudio Wagner y Mario Bernales, considerándose el primer atlas de una región americana de habla española, por lo que esta obra marcó un importante hito en los estudios de geografía lingüística hispanoamericana. Cronológicamente más adelante, se ubica el trabajo realizado por Victoria Espinosa y Magdalena Contardo en el año 1991 titulado *Atlas Lingüístico de Parinacota* (ALPA), el que establece los cimientos para nuevas investigaciones que abordan las particularidades lingüísticas del extremo norte del país. El trabajo más reciente de esta índole es el *Atlas Lingüístico Etnográfico de Chile por regiones* (ALECh) publicado por Claudio Wagner entre los años 1997 y 1998, el cual corresponde a un ambicioso análisis lingüístico a nivel nacional, pues está constituido por cuatro atlas regionales coordinados, para el que se elaboró un cuestionario diferenciado de alrededor de un millar de ítems, siendo seleccionadas y estudiadas 217 localidades, entre rurales, marítimas y urbanas de Chile.

Para concluir, es necesario hacer énfasis en que el castellano de Chile continuará presentando variaciones y, posiblemente, cambios, pero lo hará de manera más evidente en el plano léxico. En esa línea, Moreno Fernández (2000) es categórico al señalar que “continuamente se producen usos nuevos de palabras existentes, nuevas palabras, expresiones nuevas, construcciones nuevas por influencia de otras lenguas, por creación espontánea o por influencia de alguna instancia o grupo” (p. 152). Lo anterior, se relaciona directamente con el hecho de que el plano léxico es el más concreto al momento de realizar transformaciones, sustentándose en la esencia del lenguaje, es decir, ser ante todo mutable.

3. METODOLOGÍA

3.1 Método

Dada la naturaleza sociolingüística de la siguiente investigación, se ha considerado lo propuesto por Moreno Fernández (1998) en su obra *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, donde declara que el procedimiento escogido para calcular la posibilidad de que se realice una variación lingüística en un contexto determinado es el cuantitativo, al contar datos por centenas: “la sociolingüística variacionista ha dedicado una parte importante de sus esfuerzos al perfeccionamiento de unas técnicas cuantitativas de análisis, encaminadas a determinar la incidencia de los contextos lingüísticos y sociosituacionales sobre la variación lingüística” (p. 318), para precisar y verificar las probabilidades calculadas y las circunstancias que permiten la variación.

3.1.1 Método sociolingüístico

Los análisis sociolingüísticos variacionistas, fundamentados en los principios de Labov tienen como objetivo principal de investigación la variación de la lengua y el cambio lingüístico, originados por factores extralingüísticos (sociales y contextuales). En esa línea, Moreno Fernández (1998) examina la aplicación metodológica para el estudio de la disciplina por medio de dos caminos: la aproximación sociológica o sociolingüística urbana y la aproximación etnográfica. Asimismo, para cumplir tal objetivo, “cuando los datos se cuentan por centenares, se recurre a la cuantificación” (Moreno Fernández, 1998, p. 307), método que ha sido tratado, por parte de la sociolingüística, con especial interés, pues el variacionismo se enfocó en “perfeccionar una prueba estadística capaz de medir hasta qué punto una serie de factores lingüísticos (contextuales y funcionales) y extralingüísticos (sociales y situacionales) determina la aparición de cada una de las variantes de un fenómenolingüístico variable” (Moreno Fernández, 1998, p. 308) dentro de una comunidad de hablantes. Así, a partir de los datos de frecuencia recogidos en un grupo de hablantes “se crea un modelo teórico formado por las probabilidades de que se dé un fenómeno cuando concurren diversas circunstancias” (Moreno Fernández, 1998, p. 318), con la intención de

especificar la autenticidad de las probabilidades calculadas y qué circunstancias explican el hecho lingüístico.

De esta forma, ha quedado demostrado que, como todo estudio y análisis, la investigación sociolingüística se divide en pasos o etapas, tales como la muestra; muestreo: aleatorio o de probabilidad o no aleatorio; técnicas de observación y técnicas de encuestas; estadística descriptiva y de inferencias; modelo logístico de regresión, hipótesis nula y modelo teórico; corpus de lengua hablada.

3.2 Universo y muestra

El autor Humberto López Morales señala que “el concepto de universo no siempre es fácil de precisar” (1994, p. 41), puesto que es necesario distinguir entre universo absoluto y universo relativo. Bajo esta consideración, el universo absoluto corresponde a la composición total de internos y funcionarios del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín. Por su parte, el universo relativo corresponde al resultado de informantes seleccionados para la investigación, el cual se obtiene luego de aplicar los respectivos criterios de inclusión y exclusión del estudio. De esta manera, el universo relativo se transforma en la muestra a analizar, donde las realizaciones de los hablantes son estudiadas bajo la consideración de variables sociales y lingüísticas, pues así se podrán describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes seleccionada.

3.2.1 Universo

En primer lugar, con el propósito de facilitar la comprensión del universo que compone el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, se presenta a continuación la correspondiente individualización de la institución. Dicho recinto corresponde a un centro privativo de libertad con administración directa, sin embargo, es dependiente del Servicio Nacional de Menores, ya que su población destinataria corresponde a jóvenes de sexo masculino que han sido imputados en virtud de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente

N° 20.084. De esta manera, el Centro de Internación Provisoria San Joaquín, emplazado en lo que fue el centro de detención política y tortura Tres y Cuatro Álamos, presenta una baja histórica en cuanto al número de adolescentes residentes, encontrándose 103 jóvenes bajo custodia del Estado durante el segundo semestre del año 2022. Asimismo, dichos adolescentes se encuentran agrupados en cuatro de las nueve casas con las que cuenta el lugar, siendo la última un espacio destinado exclusivamente al aislamiento. Como ya se mencionó, el recinto presenta un bajo porcentaje de ingresos de acuerdo al promedio de la última década, razón por la cual solo se encuentran habilitadas las casas 1, 3, 4 y 6. En esa línea, resulta necesario agregar que, anteriormente, la división de los jóvenes en cada casa respondía a criterios exclusivamente etarios, mientras que en la actualidad la respectiva agrupación está basada en el comportamiento de los jóvenes, pues de esta manera se pretende resguardar a los adolescentes, especialmente, a ciertos internos catalogados como víctimas potenciales de ataques, ya sea por la naturaleza de la falta castigada y/o por su relación con ciertas bandas delictuales.

Por otra parte, en el recinto se desempeñan 151 funcionarios dependientes del Servicio Nacional de Menores, de los cuales 79 son de sexo masculino y 72 de sexo femenino. Asimismo, también se encuentran 59 funcionarios de Gendarmería de Chile, 53 de sexo masculino y 6 de sexo femenino, quienes son subordinados del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, pues su función es contribuir con el orden del lugar. A su vez, dentro del recinto está inserta la Fundación Juan Enrique Pestalozzi, la cual se encarga de brindar escolarización a los jóvenes, pues al ser menores de edad, se les debe resguardar el derecho a la educación. Así, la fundación está compuesta por 12 trabajadores de la educación, uno de sexo masculino y 11 de sexo femenino. No obstante, es necesario precisar que, si bien estos profesionales se desempeñan de manera estable dentro del recinto privativo de libertad, dependen exclusivamente de la fundación privada y del Ministerio de Educación.

De esta manera, en el centro privativo de libertad conjugan 222 funcionarios en total, los cuales se dividen en dos áreas respectivamente: técnica y administrativa. A su vez, cada una de las áreas recién mencionadas se subdividen de acuerdo a las diferentes labores que se desarrollan al interior del recinto. A modo de consideración, es necesario precisar que

también existen trabajadores de carácter externo, es decir, personas que prestan servicios de manera parcial, pues corresponden a especialistas del área de la salud encargados de apoyar la labor del personal de enfermería, pero que pertenecen a centros asistenciales de la red pública y privada de la región, por lo que no son contabilizados dentro de la población total de funcionarios del centro. Finalmente, con el propósito de sintetizar la información entregada, se presenta a continuación la Tabla 1.

Población penal (CIP) San Joaquín				
N° de casa	1	3	4	6
N° de internos por casa	29	24	16	17
Total internos: 103				

Tabla 1. Cantidad y distribución de la población penal del centro

Funcionarios Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín				
Organismo encargado		Servicio Nacional de Menores (Justicia y Reinserción Juvenil)	Gendarmería de Chile	Fundación Juan Enrique Pestalozzi y Ministerio de Educación
N° de funcionarios		151	59	12
División según sexo	Masculino	79	53	1
	Femenino	72	6	11
Total funcionarios: 222				

Tabla 2. Cantidad y distribución de funcionarios del centro

3.2.2 Muestra

Dadas las consideraciones anteriores, la muestra del estudio está conformada por un total de 50 hablantes en contexto de encierro, entre los cuales se encuentran internos y funcionarios de los tres diferentes organismos que confluyen en el recinto de internación provisoria. Asimismo, se consideran las variables sociales: edad, clase social y profesión. A continuación, se presenta el desglose de los informantes seleccionados:

Informantes Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín		
Informantes	Criterios	Total
Internos	Desde 1 a 3 ingresos a centros privativos de libertad	10
	Desde 3 o más ingresos a centros privativos de libertad	10
Educadores de Trato Directo (ETD)	Menos de 3 años de trayectoria laboral en contexto de encierro	5
	Más de 3 años de trayectoria laboral en contexto de encierro	5
Profesionales	Menor grado de contacto con internos	5
	Mayor grado de contacto con internos	5
Gendarmes	Menos de 3 años de servicio en la institución	5
	Más de 3 años de servicio en la institución	5
Total:		50

Tabla 3. *Composición final de la muestra de informantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín*

3.2.2.1 Variables sociales

Las variables sociales consideradas para el presente estudio son edad, profesión y clase social, puesto que corresponden a factores que con mayor fuerza e intensidad pueden determinar los usos lingüísticos de la comunidad a estudiar (Moreno Fernández, 1998). Así, para la variable etaria se clasifica a los informantes según los ciclos vitales propuestos por Humberto López Morales (1983). Por otro lado, la variable profesión consideró las siguientes ocupaciones: Educadores de Trato Directo, Gendarmes y Profesionales de diversas áreas, además, respecto a cada ocupación, también se atienden dos criterios adicionales, es decir, cantidad de años de servicio en sus respectivas funciones y grado de cercanía con los internos producto de sus labores. Finalmente, respecto a la variable clase social se estratifica a los sujetos informantes insertos en el contexto de privación de libertad con base en el método EMIS (ESOMAR Modificado para Investigaciones Sociolingüísticas), la cual configura seis estratos socioeconómicos (A, élite; B, alto; Ca, medio-alto; Cb, medio-bajo; D, bajo; y E, extremadamente bajo) y considera la relación entre el nivel educacional del sujeto informante y el nivel educacional de este (Sadowsky, 2012; Zepeda, 2019).

3.2.2.1.1 Profesión

Dentro de los modelos sociolingüísticos, Moreno Fernández (1998) estudia la variable profesión u ocupación como un elemento de estratificación independiente, definiéndolo como “uno de los factores capaces de indicar la pertenencia de los individuos a unas clases o a otras, a la vez que el parámetro más nítidamente ligado al concepto de estatus” (p. 60), ya que la función social de un sujeto, dentro de una comunidad, se correlaciona con el lugar que ocupa dentro de la jerarquía social. A raíz de lo anteriormente expuesto, para el presente estudio se consideran las siguientes ocupaciones: Educadores de Trato Directo, Gendarmes y Profesionales de diversas áreas. Asimismo, respecto a cada ocupación, también se atienden dos criterios adicionales, es decir, cantidad de años de servicio en sus respectivas funciones y grado de cercanía con los internos producto de sus labores. A continuación, se detalla lo expuesto a través de la siguiente figura:



Figura 1. Ocupaciones a considerar en el estudio

3.2.2.1.2 Edad

Dada la importancia otorgada por los sociolingüistas al factor social *edad*, el presente estudio consideró lo propuesto por Humberto López Morales (1983) y clasificó etariamente, según el criterio de etapas vitales, a los sujetos en tres grupos:

1. Generación joven (GE1): Constituida por informantes de entre 14 y 20 años de edad. Corresponden a informantes adolescentes de sexo masculino que residen en el Centro de Internación Provisoria San Joaquín, imputados en virtud de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084. Una parte de los jóvenes que integran dicho grupo cursan la enseñanza básica, mientras que un gran número de informantes cursa la enseñanza media, todos dentro del recinto penitenciario.

2. Generación intermedia (GE2): Constituida por informantes de entre 24 y 45 años, hombres y mujeres que, en general, son egresados de la educación superior (Centros de Formación Técnica, CFT; Institutos Profesionales, IP; Universidades privadas y estatales) y/o, en su

defecto, se encuentran recientemente insertos en el mundo laboral en diversos sectores económicos y productivos.

3. Generación adulta-mayor (GE3-4): Constituida por informantes de entre 46 y 65 años, hombres y mujeres que están vigentes laboralmente y que cuentan con una carrera y consolidación dentro del mundo profesional y/o laboral.

3.2.2.1.3 Clase social.

Producto de la naturaleza del presente estudio, relacionado con la variación léxico-semántica dentro de un ambiente tan particular como la cárcel, es fundamental estratificar íntegramente a los sujetos informantes. Para ello, se recurrirá al método EMIS (ESOMAR Modificado para Investigaciones Sociolingüísticas), la cual configura seis estratos socioeconómicos (A, élite; B, alto; Ca, medio-alto; Cb, medio-bajo; D, bajo; y E, extremadamente bajo) y considera la relación entre el nivel educacional del sujeto informante y el nivel educacional de este (Sadowsky, 2012; Zepeda, 2019). Referente a lo anterior, a continuación, la Tabla número 4 señala los estratos socioeconómicos utilizados por la Asociación Chilena de Empresas de Investigación de Mercado (AIM) como punto de comparación con las metodologías ESOMAR y EMIS, recogidos por Zepeda (2019):

Estratos ESOMAR	Estratos EMIS	Estratos AIM Chile
A	Élite (A)	ABC1
B	Alto (B)	
Ca	Medio (Ca)	C2
Cb	Medio-bajo (Cb)	C3
D	Bajo (D)	D
E	Extremadamente bajo (E)	E

Tabla 4. Estratos socioeconómicos EMIS en comparación con ESOMAR y AIM

Así, en esta investigación se aplicará el procedimiento protocolar en la aplicación del método EMIS, utilizado en el estudio de Sadowsky (2012), considerando las siguientes fases:

1. Recopilación de datos sobre el informante y su entorno familiar a través de un cuestionario sociodemográfico. Esta información considera la identidad de los adultos con los cuales el sujeto ha convivido y la duración de la convivencia, el nivel educacional de cada una de estas personas y la actividad económica de ellas.
2. Descripción del núcleo familiar adulto del informante, entendido como la pareja, esposo/a o conviviente.
3. Cálculo del nivel educacional promedio del núcleo familiar adulto.
4. Cálculo del nivel ocupacional promedio del núcleo familiar adulto. Cálculo del estrato socioeconómico EMIS, considerando una escala compuesta por 7 niveles:

Nivel educacional	Valor numérico
Sin enseñanza básica Enseñanza básica incompleta	1
Enseñanza básica terminada	2
Enseñanza media técnica-profesional incompleta Enseñanza media técnica-profesional terminada Enseñanza media científica-humanista incompleta	3
Enseñanza media científica-humanista terminada Instituto técnico profesional superior incompleto	4
Instituto técnico-profesional superior terminado Educación universitaria incompleta	5
Educación universitaria terminada	6
Máster/Magíster/Doctorado incompleto Máster/Magíster/Doctorado terminado	7

Tabla 5. *Estratificación de los niveles educacionales*

Dicha clasificación, según Zepeda (2019), responde “exclusivamente a la realidad educativa chilena y su correlación con distintos grupos socioeconómicos” (p. 108), pues la

variable socioeconómica es un factor determinante y dominante al momento de acceder a los diversos niveles educativos en el país.

3.2.2.2 *Variables lingüísticas*

Dentro del contexto carcelario, sector de convivencia diaria, la jerga se origina en función de la necesidad de comunicarse de forma codificada únicamente entre reclusos, es decir, como un instrumento o herramienta de comunicación y pertenencia, relegando a los demás sujetos del ámbito penitenciario, por lo que contiene un léxico y una estructura lingüística muy particular, pero que se puede utilizar en diversas circunstancias. Así, la jerga es, pues, “un habla suburbana con finalidad diferencial y característica del círculo social que lo utiliza” (De Hoyos, 1981, p. 31). En Chile, la variedad del habla carcelaria que se ha investigado es la jerga delictual coa, propia de las y los prisioneros chilenos que han desarrollado una trayectoria delictiva tras reincidir y, en consecuencia, ingresar reiteradamente a prisión, donde se relacionan con el uso extensivo del coa. En relación con lo anterior, Gendarmería de Chile (2021) realiza una clara distinción en cuanto al coa: el coa urbano y el coa canero. El primero, se utiliza con frecuencia en la comunidad de hablantes del castellano de Chile, con expresiones como *paco*, *perkin*, *pollo*, entre otros, mientras que el coa canero es característico de las cárceles o “cana”, uso vulgar para referirse al local de reclusión de presos, utilizado por los mismos. Ambas variaciones comparten ciertas palabras, pues el coa canero es la causa de origen del coa urbano, sin embargo, “son sus significados, contextos de uso y grado de renovación los que varían bastante” (p. 31).

El coa canero, entonces, se sitúa como un factor cultural de exclusión, marginalidad e identidad entre los reclusos, pues, al momento de comunicarse dentro de los recintos penitenciarios, privilegian la jerga carcelaria, a través de una serie de vocablos, modismos y expresiones. A raíz de lo anterior, los estudios más relevantes del coa (Vicuña Cifuentes, 1910; Echeverría y Reyes, 1934), publicados durante las primeras décadas del siglo XX, recogen y presentan únicamente repertorios y/o diccionarios de modismos y vocablos registrados en el ambiente carcelario, por parte de los internos, y no un análisis de la variación léxico-semántica en el habla de todos los actores de la comunidad penitenciaria. De esta

forma, se estudiarán rasgos lingüísticos que tengan correlación de carácter general con alguna variable social de la comunidad carcelaria, considerando los diferentes grupos presentes, entre los que se encuentran reclusos, educadores de trato directo, profesionales internos y externos (enfermeras, médicos, profesores) y gendarmes; analizando la frecuencia de uso de variables que estratifican a los hablantes en grupos sociales claramente diferenciados.

3.2.3 Técnica de muestreo

El mecanismo empleado para la construcción de la muestra total corresponde al método aleatorio o probabilístico simple, el cual se basa en dos principios matemáticos: la ley de los grandes números y el cálculo de probabilidad (Noelle, 1979). De esta manera, dicha técnica de muestreo consiste en tomar un conjunto de datos obtenidos, los que responden a resultados aleatorios, reflejando datos de una población mayor, es decir, el universo (López Morales, 1994). La elección de este mecanismo se justifica con el hecho de que las muestras probabilísticas ofrecen datos con mayores niveles de objetividad en una determinada comunidad de hablantes. Así, en la selección de unidades del método probabilístico no interviene criterio subjetivo alguno.

3.2.4 Selección de informantes

Con base en todo lo anteriormente expuesto, los sujetos informantes seleccionados para participar en la presente investigación deben cumplir expresamente con los siguientes requisitos, de lo contrario, quedarán excluidos:

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Los sujetos informantes deben caracterizarse como miembros del contexto carcelario a estudiar, es decir, deben pertenecer al Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, ya sea en calidad de recluso o de trabajador.	1. Trabajadores que no sean miembros directos de uno de los tres organismos coexistentes al interior del recinto penal, es decir, todos aquellos funcionarios pertenecientes a empresas u organismos externos que presten servicios esporádicos.

2. Los adolescentes deben poseer un plazo de estadía mínima de 3 meses que les permita lograr un grado de contacto con los otros miembros de la comunidad. Lo anterior, también tiene como propósito asegurar su participación a lo largo de la presente investigación.	2. Todos aquellos jóvenes ordenados a cumplir un plazo menor a 60 días de permanencia en el recinto penal.
3. Los sujetos informantes deben mantener una relación de contacto con su grupo contrario, es decir, reclusos y trabajadores que debido a sus labores mantengan algún tipo de cercanía.	3. Trabajadores que no posean una relación de contacto con los jóvenes privados de libertad, es decir, todos aquellos funcionarios pertenecientes al área administrativa del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, ya sea del Servicio Nacional de Menores, de Gendarmería de Chile o de la Fundación Educacional Juan Enrique Pestalozzi.
4. El castellano debe ser la lengua materna de los sujetos informantes.	4. Sujetos informantes que declaren no poseer el castellano como lengua materna.
5. Los sujetos informantes deben estar alfabetizados, es decir, deben saber leer y escribir.	5. Todos aquellos informantes que no estén alfabetizados, es decir, que no sepan leer y/o escribir.

Tabla 6. *Criterios de inclusión/exclusión para la selección de informantes*

3.2.5 Composición total de la muestra.

A raíz de todo lo ya expuesto, la composición total de la muestra para el presente estudio es la siguiente:

Informantes				
Grupo	Criterio	Grupo etario	Estrato Socioeconómico	Total
Internos (1)	Menos de 3 ingresos a centros privativos de libertad	GE1	E	10
	Más de 3 ingresos a centros privativos de libertad	GE2	E	10
Educadores de Trato Directo (2)	Menos de 3 años de trayectoria laboral en contexto de privación de libertad	GE2	Cb	5

	Más de 3 años de trayectoria laboral en contexto de privación de libertad	GE2	Cb	5
Profesionales (3)	Labor con menor grado de contacto con internos	GE2	B	5
	Labor con mayor grado de contacto con internos	GE2	B	5
Gendarmes (4)	Menos de 3 años de servicio en Gendarmería de Chile	GE2	D	5
	Más de 3 años de servicio en Gendarmería de Chile	GE2	D	5
Total: 50 informantes				

Tabla 7. *Composición total de la muestra con variables sociales aplicadas*

3.3 Procedimiento de elicitación

En primer lugar, es necesario señalar que el procedimiento de elicitación se llevó a cabo durante octubre de 2022, luego de que la Dirección Regional Metropolitana de Justicia y Reinserción Juvenil del Servicio Nacional de Menores entregara su beneplácito para la realización de la presente investigación, comprometiendo su apoyo con base en el argumento central de que el trabajo investigativo propuesto se visualiza como una oportunidad para los desafíos de la organización en el marco de la Reforma al Sistema de Niñez y Adolescencia. Asimismo, tal como se mencionó anteriormente, se utilizó el protocolo metodológico en la aplicación del método EMIS, desarrollado por Sadowsky (2012), el cual considera, como primer paso, la recolección de datos a través de un cuestionario sociodemográfico dirigido a todos los grupos de informantes del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, es decir, Internos, Educadores de Trato Directo (ETD), Profesionales y Gendarmes. De este modo, se estratificó a los sujetos medio de datos como la identidad de los adultos con los cuales el informante ha convivido, el nivel educacional de cada una de estas personas y la actividad económica de ellas. Por último, se aplicó un test lingüístico, formulado por las investigadoras, el cual contiene situaciones comunicativas hipotéticas basadas en la cotidianidad de la

comunidad de hablantes a estudiar, a fin de identificar los patrones de variación lingüística dentro del centro. Finalmente, es necesario precisar que esta actividad se efectuó de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 minutos aproximadamente.

3.3.1 Procedimientos éticos

En primer lugar, las investigadoras se dirigieron a la Dirección Regional Metropolitana del Servicio Nacional de Menores, presentándose en la Oficina de Partes con el propósito de hacer entrega de los documentos indicados para efectuar la correspondiente solicitud de investigación en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín. Luego del plazo de respuesta establecido por la institución, la directora de la división regional, Margarita Gajardo León, oficializó su autorización y apoyo con el trabajo investigativo a través de una carta dirigida al doctor Sebastián Zepeda Pallero y, también, al director del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, siendo este último el encargado de oficiar a Gendarmería de Chile para que permitiera el ingreso de las investigadoras al recinto durante el mes de octubre del año 2022. Por otro lado, al momento de comenzar la toma de muestras, a cada uno de los sujetos participantes se les explicó el propósito de la investigación y la importancia de su participación, la cual fue oficializada por medio de un consentimiento informado (distinto para menores y mayores de edad), en el que señalan conocer el propósito y modalidad de la investigación, aceptando participar en el presente estudio.

3.3.2 Instrumento de elicitación

El cuestionario sociodemográfico, aplicado a internos y trabajadores del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, modificado según las necesidades de la investigación, tiene como finalidad estratificar a los sujetos informantes, por lo que su estructura, compuesta por diez preguntas, se orienta hacia el nivel socioeconómico. De esta forma, la recolección de datos inicia con la información general de los sujetos participantes, con la intención de poder identificar el grupo al que pertenecen. A continuación, se aborda sobre las comunas en las que los participantes han vivido durante el último año, pues la residencia, en Chile, es un factor que condiciona la clase social. Desde la pregunta tres hasta la cinco, se abarca el/los

idioma/s estudiado/s por el sujeto informante y que, por consiguiente, puede conversar fluidamente. Asimismo, siguiendo la línea de identidad, se preguntará sobre la pertenencia a algún pueblo originario y si ha recibido la Beca Indígena, otorgado a los niños, niñas y jóvenes de ascendencia indígena. Además, se considerarán datos de los adultos con los cuales el informante ha convivido, como la identidad, el nivel educacional de cada una de estas personas y la actividad económica de ellas. Sin embargo, en el caso de los trabajadores, se evaluarán a esposos/as, convivientes o pareja, mientras que en los internos se considerará el núcleo familiar cercano: padre y madre.

Por otro lado, el segundo instrumento de elicitación corresponde a la prueba central de este estudio: el test lingüístico. Respecto a esto, es necesario señalar que la prueba se conforma de dos partes. La primera, corresponde a la completación de datos básicos del proceso de aplicación, junto con las respectivas instrucciones del test lingüístico, donde destaca el tiempo estimado de duración y el énfasis en que no existen respuestas incorrectas, por lo que el propósito de la investigación solo será alcanzado en virtud de que los informantes respondan de la manera más fidedigna y ceñida a su realidad. Mientras que, la segunda parte, corresponde al test lingüístico como tal, el cual se elaboró con base en diferentes situaciones comunicativas cotidianas correspondientes a cada uno de los grupos que conforman esta investigación dentro del contexto carcelario, es decir, internos (Grupo 1), Educadores de Trato Directo (Grupo 2), Profesionales (Grupo 3) y, finalmente, Gendarmes (Grupo 4), en las cuales los sujetos informantes debieron tomar decisiones léxicas respecto a diferentes situaciones comunicativas. De esta manera, cada instrumento se configura de la misma manera, incluyendo 18 preguntas en total, siendo 10 de respuesta cerrada y 8 de respuesta abierta.

3.4 Corpus

Con la intención de describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, se aplicó un test lingüístico diseñado para cada grupo. Dicho instrumento se constituye por 18 preguntas en total, todas relacionadas con

situaciones comunicativas cotidianas hipotéticas. La primera parte del test, se compone por 10 preguntas de selección múltiple, cada una con cuatro alternativas: A, B, C y D, donde el encuestado debió optar por solo una opción. Asimismo, dentro de las 10 preguntas se presenta una estratificación interior, ya que, se presentan, de forma permanente en las preguntas 1 y 2, situaciones relacionadas con el uso del registro formal e informal de los informantes. A continuación, desde la pregunta 3 hasta las 10, cada grupo se enfrentará, en primera instancia, con sus pares y, progresivamente, con cada uno de los grupos de informantes, al igual que en las 8 preguntas abiertas que se presentan en la segunda parte, donde podrán ahondar en sus decisiones léxicas. Es importante recalcar que dentro del test se destaca que no existen respuestas incorrectas, por lo que, para alcanzar el propósito de esta investigación, se debe responder de la manera más fidedigna respecto a su realidad.

4. RESULTADOS

4.1 Procesamiento del corpus y análisis

El día 03 de octubre, Margarita Gajardo León, actual Directora Regional Metropolitana del Servicio Nacional de Menores, por medio de una carta dirigida al profesor Sebastián Zepeda, autorizó el desarrollo del presente estudio enfocado en hablantes en contexto de privación de libertad del CIP San Joaquín. Luego de esto, las investigadoras aplicaron durante cuatro días los cincuenta test lingüísticos con sus respectivos consentimientos informados y cuestionarios sociodemográficos dirigidos a los cuatro grupos de informantes: Internos, Educadores de Trato Directo (ETD), Profesionales y Gendarmes. Posteriormente, al finalizar la recolección de información primaria, se tabularon las respuestas de selección múltiple de cada grupo en un documento Excel individualizado. En primer lugar, se transcribieron, verticalmente, los nombres de los informantes en orden alfabético, en función de apellido y nombre. A continuación, en las primeras celdas activas horizontales, de izquierda a derecha, y en orden consecutivo, se especificaron las diez preguntas cerradas. Finalmente, se traspasaron las respuestas de cada informante, indicando la alternativa que habían seleccionado. Dichos datos serán analizados y estudiados a lo largo de todo el capítulo.

4.2 Resultados de variación léxica

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos de variación léxica aportados por los sujetos informantes de todos los grupos estudiados en el Centro de Internación Provisoria San Joaquín, es decir, Internos, Educadores de Trato Directo, Profesionales y Gendarmes.

4.2.1 Variación léxica en internos

Según la Unidad de Ingresos del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, durante octubre del 2022 se encontraban bajo custodia del Estado 103 adolescentes. De esta

forma, y luego de aplicar los respectivos criterios de inclusión y exclusión, 20 internos participaron como informantes en la presente investigación, debiendo tomar decisiones lingüísticas respecto a diferentes situaciones comunicativas hipotéticas.

4.2.1.1 Internos frente a pares.

El test lingüístico dirigido a jóvenes residentes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín presenta dos preguntas de selección múltiple respecto a situaciones comunicativas hipotéticas en las que se enfrentan a su mismo grupo, es decir, entre internos; ambas concernientes con el vocativo que utilizarían entre pares. La primera refiere a **cómo le dirían a un amigo muy cercano al interior del recinto**, pregunta que generó variación, aunque en un nivel bajo, pues, a pesar de que las cuatro alternativas fueron seleccionadas, la alternativa *sangre* tuvo una prevalencia del 60% entre los informantes, seguida por la opción *hermano* con un 30%. En cambio, las alternativas *compañero* y *amigo* obtuvieron un 5% respectivamente, tal como se grafica a continuación:



Figura 2. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 1 del test lingüístico de internos

Por el contrario, la segunda pregunta establece una situación de carácter hostil, pues respecta a **cómo llamarían a otro interno durante una fuerte discusión**. En este contexto, la variación alcanzó un índice más bajo, pues un 70% de los informantes seleccionó la expresión *hijo de la perra*, mientras que el 15% escogió como respuesta el adjetivo *hueón*. Finalmente, las alternativas *imbécil* y *maldito*, alcanzaron un 5%, respectivamente, es decir, solo un informante escogió la alternativa A y otro la B. Además, es importante destacar que hay una respuesta en blanco, pues el informante especificó que en momentos de conflicto decide no opinar y retirarse.

4.2.1.2 Internos frente a educadores

La primera pregunta de selección múltiple asociada al grupo de Internos frente al Grupo 2 se relaciona con el **vocativo que utilizarían los jóvenes a la hora de referirse a un Educador de Trato Directo que lo acompaña a la unidad de enfermería para recibir asistencia**. En las respuestas de dicha situación hipotética, no existe variación entre los informantes, pues el 85% seleccionó la alternativa C, correspondiente a *papito*. El 15% restante, es decir, 3 informantes, marcaron más de una alternativa, por lo que se anuló su respuesta. Por otro lado, la segunda situación se vincula con la **denominación de la actitud de un Educador que accede a una solicitud de algo que no está permitido**. En este contexto, se presenta un índice de variación mayor, pues, correlativamente, el 50% de los informantes se inclinó por la opción *amable*, un 25% por *generosa*, un 15% por *despistada* y, finalmente, un 10% por *prestada*. A continuación, se presentan gráficamente los datos recién expuestos:

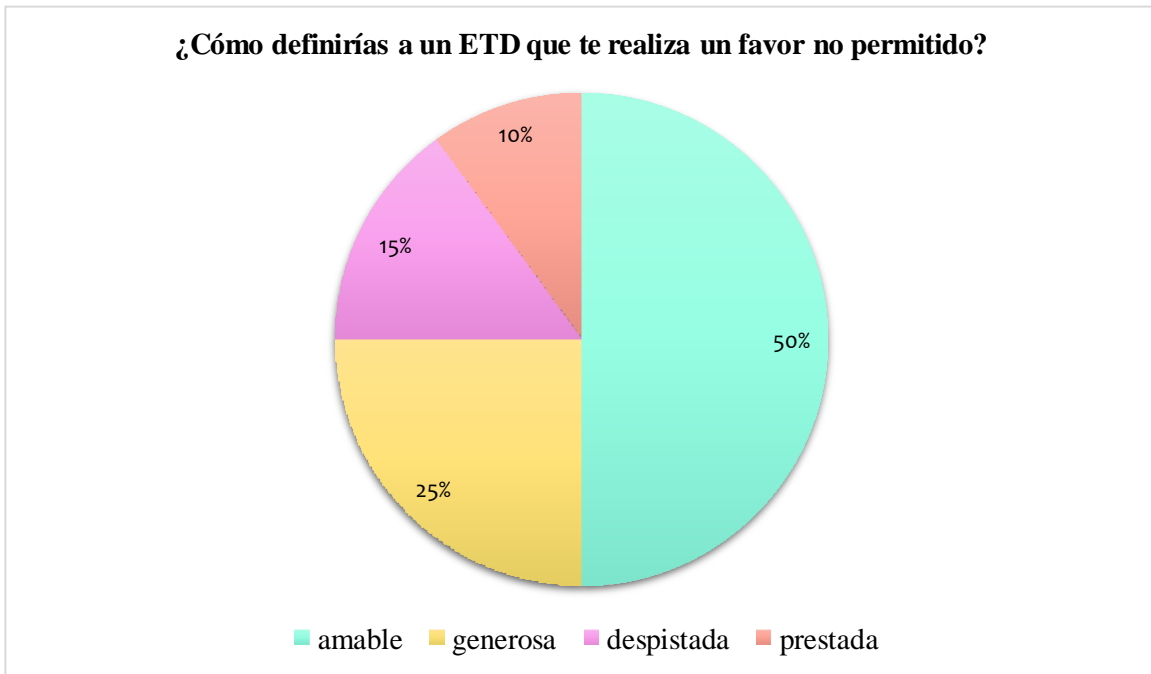


Figura 3. *Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 6 del test lingüístico de internos*

4.2.1.3 Internos frente a profesionales

La primera situación comunicativa que debieron enfrentar los internos respecto al Grupo 3, refiere a **la palabra que utilizarían para agradecer un procedimiento realizado por el dentista del recinto**. En dicha instancia hipotética, se generó un bajo índice de variación por parte de los adolescentes, puesto que, de un total de 20 internos, 17 escogieron la alternativa B, la cual correspondía a *gracias*. Por otro lado, la segunda situación comunicativa alude a la **denominación que utilizarían para nombrar a la profesora del recinto**, en la cual se evidenció un mayor grado de variación, puesto que el 50% de los informantes seleccionó la opción *mamita*, mientras que el 40% escogió la opción *profe* y, por último, el 10% optó por la opción *señorita*, lo que evidenció que ningún informante denominaría a la profesora con la opción *tía*, tal como se grafica a continuación:



Figura 4. *Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 8 del test lingüístico de internos*

4.2.1.4 Internos frente a gendarmes

El primer hecho comunicativo del Grupo 1 con funcionarios de Gendarmería de Chile alude a la **forma en la que denominarían a un gendarme que lanza gas lacrimógeno en medio de un conflicto entre casas**, donde las respuestas variaron entre solo dos opciones, pues el 75% de los informantes seleccionó la opción *paco*, mientras que el 20% de los internos prefirió la alternativa *yuta*. Es importante mencionar que el 5% restante corresponde a un informante que seleccionó más de una opción, por lo que su respuesta fue anulada. Por otro lado, la segunda pregunta no se refiere específicamente al personal de Gendarmería de Chile, sino que, a uno de los vehículos de la institución, el cual es utilizado para trasladar a los internos en procedimientos en el exterior. Allí, los informantes debieron seleccionar con **qué palabra nombrarían al vehículo de gendarmería, en el que son trasladados a tribunales o recintos asistenciales de salud**. A continuación, por medio del siguiente gráfico, se evidencian las decisiones de los informantes:

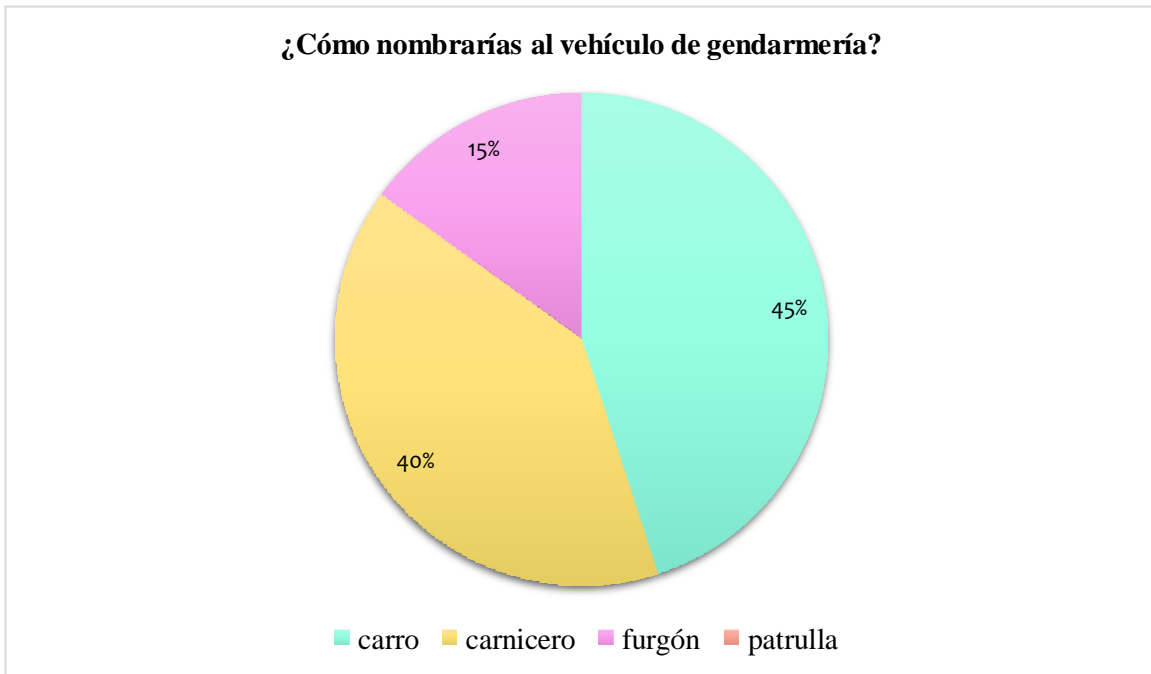


Figura 5. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 10 del test lingüístico de internos

Con base en la información visual presentada, es correcto afirmar que la mayoría de los informantes prefirió la opción *carro*, justificando que la palabra *carnicero* refiere a otro tipo de vehículo perteneciente a la institución, no obstante, esta última fue la segunda opción con mayor número de preferencias. Por otro lado, un bajo número de internos seleccionó la opción *furgón*, mientras que nadie tuvo como preferencia la alternativa *patrulla*.

4.2.2 Variación léxica en Educadores de Trato Directo.

Según cifras del Departamento de Personal del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, en el recinto se desempeñan 151 funcionarios dependientes del Servicio Nacional de Menores durante el año 2022, siendo 79 de sexo masculino y 72 de sexo femenino. De este universo, 70 funcionarios se desempeñan como Educadores de Trato Directo (ETD), de los cuales 10 participaron como informantes de forma paritaria en el presente estudio. Así, tal como en el test lingüístico dirigido a los internos del recinto, los Educadores de Trato Directo debieron enfrentarse a diversas situaciones comunicativas referidas a los demás grupos estudiados.

4.2.2.1 Educadores de Trato Directo frente a pares

La primera situación comunicativa que debieron enfrentar los informantes respecto a sus pares refiere a la **palabra que utilizarían para designar a un nuevo Educador de Trato Directo frente a los internos**. Allí, se constató un bajo índice de variación lingüística, puesto que el 80% de los informantes optó por la palabra *educador*. En cambio, las alternativas, *tío* y *papito*, obtuvieron un 5% de preferencias respectivamente, mientras que ningún informante seleccionó la alternativa *caballero*. Por otro lado, la segunda situación comunicativa solicita señalar **con qué adjetivo denominarían a un Educador de Trato Directo que accede a realizar favores no permitidos a los internos**, donde la totalidad de los informantes seleccionó la opción *prestado*.

4.2.2.2 Educadores de Trato Directo frente a internos

Más adelante, los Educadores de Trato Directo tomaron decisiones léxicas de acuerdo a situaciones comunicativas que aludían a los integrantes del Grupo 1, es decir, los internos del recinto. Así, en primera instancia, debieron seleccionar la **palabra con la que llamarían a un interno en el contexto de una fuerte discusión**. Sin embargo, dicha situación hipotética no contó con ningún grado de variación, ya que la totalidad de los informantes escogió la alternativa que contemplaba la palabra *joven*. Por otro lado, si bien en la siguiente pregunta existió variación, esta fue mínima, puesto que en referencia a cómo **denominarían a un interno que presenta una compleja situación médica y conductual**, la opción *joven* prevaleció con un 90% de preferencias y el 10% restante fue adjudicado a la alternativa *cabro*.

4.2.2.3 Educadores de Trato Directo frente a profesionales

Las dos preguntas cerradas dirigidas a Educadores de Trato Directo frente al Grupo 3 se relacionan con la denominación que utilizarían para referirse a profesionales que se desarrollan dentro del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín. La pregunta 7, plantea un caso supuesto en el que un Educador de Trato Directo necesita asistencia en la

unidad de enfermería, por lo que se le solicita indicar **cómo llamaría a la persona encargada de brindar atención médica**. En este caso, la variación tuvo un nivel muy bajo, ya que el 80% de los informantes se inclinó por la denominación *enfermera*, dejando atrás, con un 10%, respectivamente, las opciones *colega* y *señorita*; evidenciando que nadie del Grupo 2 se dirigiría a la enfermera llamándola *tía*. Por su parte, la pregunta 8 se relaciona con el **vocativo que emplearían para informarle a la profesora la situación educativa de algún interno**. En ese contexto, la variación baja con este grupo se mantiene, pues, nuevamente, el 80% de los informantes optó por *profesora*, delegando a las alternativas *tía* y *colega* a un 10%. No obstante, esta vez, es el término *mamita* el cual no ha sido escogido por ningún informante del Grupo 2.

4.2.2.4 Educadores de Trato Directo frente a gendarmes

Tal como se puede evidenciar, las dos últimas preguntas del test lingüístico dirigido a Educadores de Trato Directo (ETD) frente a funcionarios de Gendarmería de Chile corresponden a las ya preguntadas a los informantes del Grupo 1. En primer lugar, se encuentra la situación hipotética que emplaza a **denominar al personal de gendarmería que decide lanzar gas lacrimógeno en medio de un conflicto de casas**. En este caso, no existe variación, pues la totalidad de informantes del Grupo 2 optó la alternativa *gendarme*, descartando *paco*, *yuta* y *señor*. Finalmente, la última pregunta cerrada del test se refiere a **cómo llamarían al vehículo institucional de gendarmería, el cual se destina a transportar a los internos en el exterior del recinto**. Ante esta situación, existe una variación baja, pues el 70% de los encuestados eligió la opción *carro*, seguida por el 30% que obtuvo la alternativa *furgón*, excluyendo *patrulla* y *carnicero*.

4.2.3 Variación léxica en profesionales

En cuanto a los profesionales que se desempeñan en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín es preciso señalar que, estos se dividen dependiendo del organismo del que son subordinados. Así, una parte de estos corresponde al Servicio Nacional de Menores y otros a la Fundación Educacional Enrique Pestalozzi. Sin embargo,

para el objetivo de esta investigación son estudiados como un grupo único, por lo que en él convergen especialistas del área educacional, social, jurídico y de salud.

4.2.3.1 Profesionales frente a pares

En primera instancia, es necesario destacar que los profesionales se debieron enfrentar comunicativamente a sus pares de diversas áreas, tales como salud, educación, asistencia judicial, entre otras. La primera situación que se plantea es **cómo llamarían a un amigo muy cercano al interior del recinto**, posicionando el vocativo *compañero* con un 60% sobre las opciones *colega* y *amigo*, con un 20% respectivamente; constatando que ningún informante del presente grupo llamaría a un compañero de trabajo como *sangre*.

En cuanto a la pregunta 4, se puede evidenciar una variación aún menor, ya que en una situación en la que un profesional **necesita atención médica y debe dirigirse al personal de enfermería**, un 80% de los informantes del Grupo 3 indica que llamaría *enfermera* a la persona encargada de brindar atención médica, delegando a *colega* y *señorita* a un 10% cada una. En este caso, la opción *tía* no obtuvo ninguna preferencia.

4.2.3.2 Profesionales frente a internos

Las preguntas que enfrentan al Grupo 3 con el Grupo 1 se relacionan con los vocativos que utilizarían los profesionales para dirigirse a un interno en diversos contextos. Así, el primero de estos casos corresponde a **cómo llamarían a un interno durante una fuerte discusión**. La variación en este caso fue mínima, ya que el 90% denominaría al interno como *joven* y un 10% como *interno*. Así, las opciones *hueón* y *conchetumadre* fueron descartadas en su totalidad. El segundo caso hipotético refiere a **cómo catalogarían a un interno durante una conversación con otro profesional respecto a su difícil situación conductual y médica**. En dicho contexto, un 70% de los informantes se inclina por la opción *cabro*, seguida por *interno* con un 20% y, finalmente, *chato*, con un 10%, desechando la alternativa *joven*.

4.2.3.3 Profesionales frente a educadores

Más adelante, los informantes pertenecientes al Grupo 3 debieron enfrentar una de las situaciones comunicativas también aplicadas a los internos y Educadores de Trato Directo, la cual consistía en seleccionar una **palabra con la que catalogarían a un educador que accede a realizar favores no permitidos a los internos**. En esta oportunidad, se evidenció cierto grado de variación, sin embargo, la alternativa referente a la palabra *prestada* se impuso con el 70% de las preferencias, seguida por la opción *despistada* con un 20% y, finalmente, la alternativa *amable* con un 10%. Asimismo, cabe destacar que la palabra *generosa* fue descartada por los informantes del grupo, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

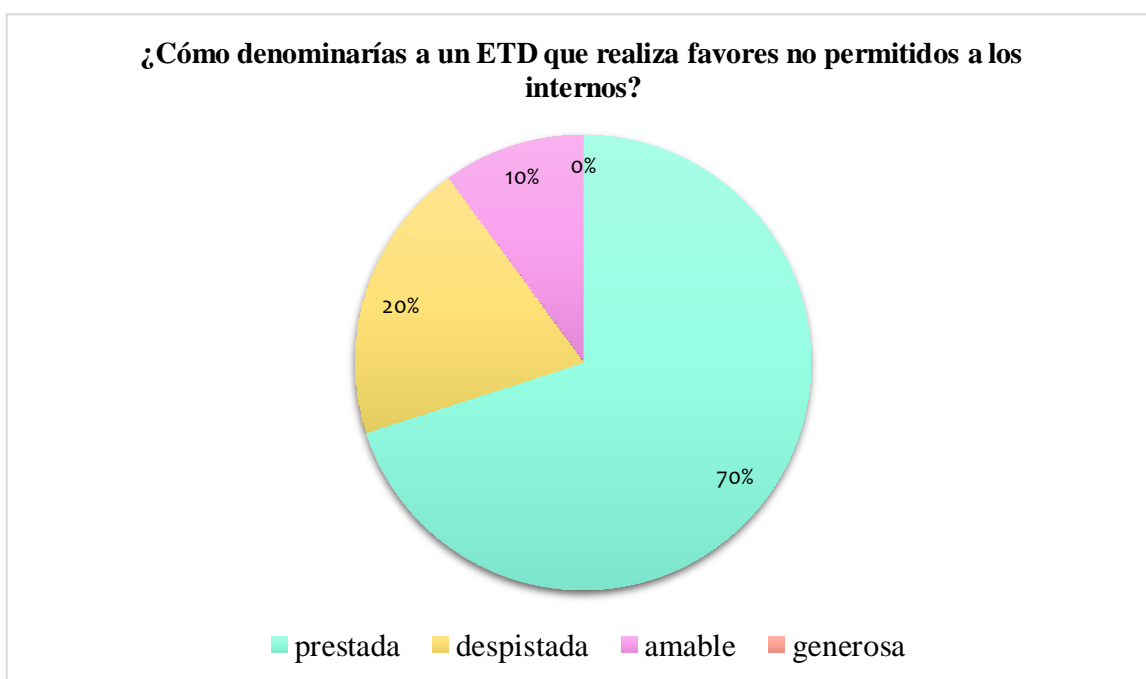


Figura 6. Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 7 del test lingüístico de profesionales

En concordancia con lo recién expuesto, otro contexto comunicativo al que se vieron emplazados los informantes del Grupo 3 corresponde al **vocativo que utilizarían para denominar a un Educador de Trato Directo (ETD) que se encarga del traslado de los internos hasta sus respectivos lugares de trabajo**. En dicha pregunta, 7 de los 10

profesionales seleccionó la opción *educador*, mientras que otros 2 escogieron la alternativa *tío* y solo uno optó por la palabra *profe*, en cambio, ningún informante optó la forma *chute*.

4.2.3.4 Profesionales frente a gendarmes

Finalmente, los profesionales debieron responder a dos situaciones hipotéticas referidas al Grupo 4, es decir, gendarmes. En la primera de ellas, tuvieron que seleccionar el **adjetivo con el que catalogarían al personal de gendarmería que decide lanzar gas lacrimógeno en medio de un conflicto entre casas**. En dicha oportunidad, el 90% de los informantes seleccionó la opción *gendarme*, mientras que el 10% restante optó por la alternativa *paco*. Por otro lado, en la segunda instancia comunicativa, los informantes **juzgaron la acción de prohibición de ingreso de teléfonos celulares pertenecientes a los trabajadores del centro, la cual es custodiada por funcionarios de Gendarmería de Chile**. En este caso, solo presentaron preferencias dos opciones presentes en el test lingüístico, por un lado, el 70% de los profesionales concluyó que los funcionarios de gendarmería estaban *cumpliendo* (con su labor), mientras que el 30% restante manifestó que se encontraban *obedeciendo* (órdenes de sus superiores), dejando sin votos las alternativas *paqueando* y *exagerando*, respectivamente.

4.2.4 Variación léxica en gendarmes

En el interior del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín se encuentran 59 funcionarios de Gendarmería de Chile, 53 de sexo masculino y 6 de sexo femenino, quienes son subordinados del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, pues su función es contribuir con orden del lugar. Sin embargo, luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, la muestra del Grupo 4 se conforma paritariamente por 10 informantes. Finalmente, al igual que en los demás grupos, se sigue la metodología e instrumentos ya conocidos.

4.2.4.1 Gendarmes frente a pares

Tal como en los grupos anteriores, en primera instancia, los funcionarios de Gendarmería de Chile debieron enfrentar situaciones comunicativas que aludían a sus pares. Así, la primera de ellas corresponde a una pregunta aplicada a todos los grupos estudiados, la cual refiere a la **forma en la que denominarían a un amigo muy cercano al interior de dicho recinto**, donde el 50% de los informantes seleccionó la opción *compañero*, la cual es seguida por la alternativa *amigo*, pues el 40% de los encuestados la prefirió. De este modo, el 10% restante corresponde a un informante que marcó más de una alternativa, razón por la cual su respuesta fue anulada. Por otro lado, la siguiente pregunta no alude a un funcionario de gendarmería, sino que se plantea una pregunta ya aplicada a todos los grupos, la cual corresponde a la **palabra con la que designarían al vehículo que se utiliza para trasladar a los internos**. En esta oportunidad, solo dos opciones fueron las preferentes, ya que el 80% de los gendarmes seleccionó la opción *carro*, mientras que el 20% restante se lo adjudicó la alternativa *furgón*.

4.2.4.2 Gendarmes frente a internos

Las preguntas que enfrentan al Grupo 4 con el Grupo 1 responden a los vocativos que utilizarían los funcionarios de Gendarmería de Chile para designar a un interno en diversos contextos hipotéticos. Así, en el primero de ellos, cada gendarme tuvo que decidir **con qué palabra nombrarían a los internos del recinto privativo de libertad**, donde de un total de 10 informantes, 6 escogieron la opción *bandidos*, 2 la alternativa *jóvenes* y, la respuesta restante, no aplica debido a un funcionario que no seleccionó ninguna preferencia. En esa misma línea, la segunda pregunta de este ítem corresponde a la misma señalada anteriormente, sin embargo, esta vez se agrega información al contexto comunicativo, puesto que los informantes debieron señalar **con qué palabra designarían a un interno en el marco de una violenta discusión**. De este modo, en dicho escenario se reflejó variación, puesto que el 60% de los gendarmes declaró que utilizaría la palabra *interno*, mientras que un 20% de los informantes prefirió la opción *conchetumadre* y, otro 10%, decidió la

alternativa *bandido*. Así, el 10% restante corresponde a que un informante marcó de manera ambigua su preferencia, razón por la cual su respuesta fue anulada.

4.2.4.3 Gendarmes frente a educadores

En la primera situación comunicativa en la que el Grupo 4 se enfrenta a los Educadores de Trato Directo (ETD), los funcionarios de Gendarmería de Chile debieron especificar **con qué palabra llamarían a un ETD que resultó herido debido a un conflicto en una casa**, por lo que, los informantes de este grupo, como agentes del orden, deben ingresar a realizar un complejo procedimiento. Específicamente, en esta pregunta, no existe variación, pues, el 100% de los informantes seleccionó la opción *educador*, excluyendo las alternativas *chute*, *profe* y *tío*. En la segunda pregunta los gendarmes deben juzgar una acción de los Educadores de Trato Directo, señalando la denominación que le darían **si acceden a realizar un favor no permitido a un interno**. En este caso, la opción *prestada* prevaleció con un 80% sobre *despistada*, la cual obtuvo un 10%, generando una variación muy baja. Asimismo, las alternativas *amable* y *generosa* fueron marginadas por los gendarmes, mientras que solo un informante no seleccionó ninguna alternativa.

4.2.4.4 Gendarmes frente a profesionales

Finalmente, el personal de Gendarmería de Chile se enfrenta comunicativamente al grupo de profesionales. En el primer caso, los informantes del Grupo 4 deben indicar **cómo llamarían al personal de enfermería de turno que realiza las constataciones de lesiones tras un complejo procedimiento**. En dicho caso, el 100% de los informantes escogió llamar a la funcionaria *enfermera*, descartando *tía*, *señorita* y *mamita*, por lo que no existe variación. En segunda instancia, es posible identificar un grado de variación, pues, ante una situación en la que deben **definir la acción de un funcionario que intenta convencer a un gendarme para que le permita ingresar su teléfono a pesar de no estar permitido**, el 50% de los informantes indicó el profesional le está *haciendo la mente*, mientras que el 40% escogió el término *manipular* y un 10% el verbo *convencer*, descartando la opción *envolviendo*, como se presenta a continuación:

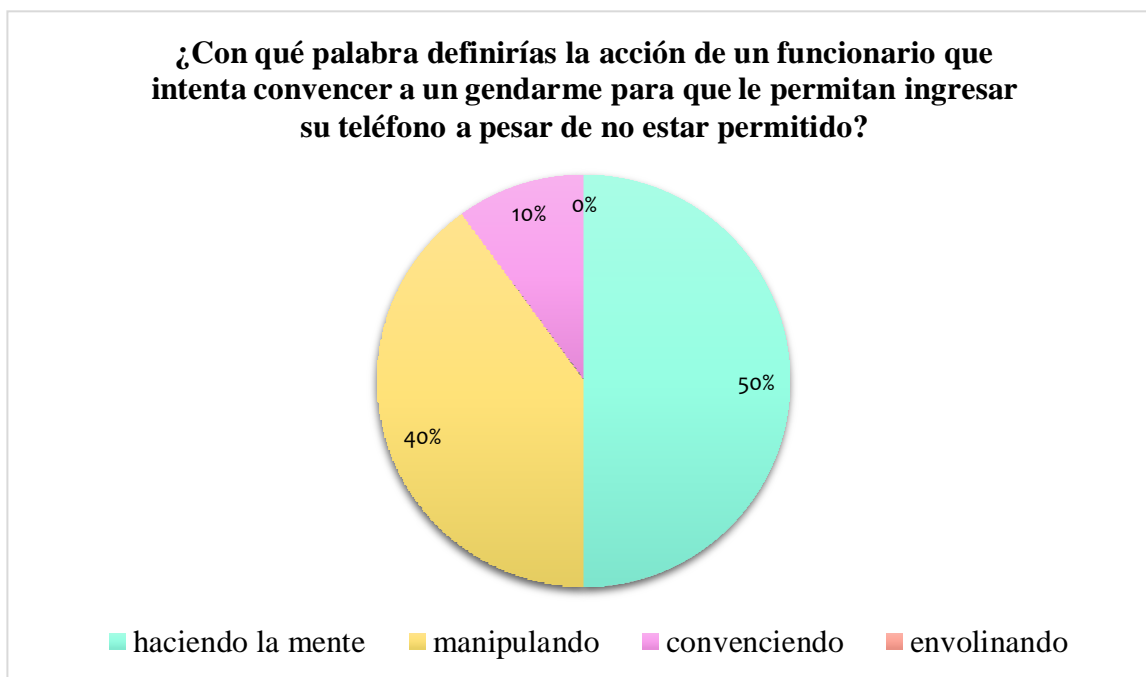


Figura 7. *Distribución porcentual de la variación léxica en la pregunta 8 del test lingüístico de gendarmes*

4.3 Resultados cualitativos

La segunda parte de los test lingüísticos está compuesta por ocho preguntas de carácter abierto. Así, a diferencia del ítem anterior, a cada grupo participante se le ofrecen diferentes situaciones comunicativas hipotéticas, salvo que, en esta oportunidad, cada informante debió expresar libremente la frase que señalaría en cada uno de estos contextos. Posteriormente, los discursos aportados por los informantes fueron analizados de manera general, es decir, a nivel de grupo, siguiendo la misma metodología anterior, donde cada grupo se enfrentó, en primera instancia, con sus pares y, progresivamente, con cada uno de los otros grupos que conforman la presente investigación.

4.3.1 Internos

En primer lugar, los adolescentes debieron asumir reflexiones comunicativas referentes a sus pares. Allí, los jóvenes informantes tuvieron que señalar la frase que

expresarían ante un eventual ofrecimiento de sustancias ilícitas por parte de un compañero. En esta oportunidad, el 60% de los internos manifestó alegría y emoción ante dicha invitación, expresando respuestas como: *“A lo maldito, vamos a grosear”*, *“Oh, la media vola, en serio compañero, démosle su corte”*, *“Le hago la gamba, la segunda a mi hermano”*, *“Agradecido, bacán, de pana”*, *“Énfasis no más, que llegue a la meta”*, entre otras. No obstante, el 40% restante expresó que se negaría a participar, ya sea por razones éticas o, expresamente, por no consumir drogas, lo cual se refleja en respuestas como: *“No, es malo y queremos salir de aquí bien”* o *“Bacán, hermano, pero yo no consumo”*. De lo anterior, se desprende que una amplia mayoría de los informantes es consumidor activo de diferentes sustancias psicoactivas (SPA), incluso, se puede inferir que dicho consumo continúa dentro de su permanencia en el recinto privativo de libertad, ya que ningún informante manifestó sorpresa o duda ante la posibilidad de concretar el ofrecimiento bajo el cuidado de los Educadores de Trato Directo en el recinto penal. En la segunda situación entregada, se solicita que los informantes señalen lo que expresarían al ver llegar a un nuevo ingreso perteneciente a una banda rival. En este difícil contexto comunicativo, la totalidad de los adolescentes enfrentó lingüísticamente a este supuesto enemigo, amenazándolo a través de construcciones pertenecientes al argot de la delincuencia chilena, tales como: *“Le doy el perro”*, *“Tírate pato”*, *“Le tiro la pelá y veo pa’ donde baja”*, *“Le doblo el pantalón y le pego en la casa”*, entre otras. Junto con ello, se evidencian expresiones figuradas que denotan problemas sin resolver y, en efecto, un inminente ajuste de cuentas, lo que se evidencia en frases como: *“Me debe un banco”*, *“Voy a cobrar”* y *“Debí plata”*.

Más adelante, respecto al primer encuentro comunicativo con Educadores de Trato Directo, los jóvenes debieron expresar su opinión respecto a una agresión sufrida por un funcionario de dicho grupo, la cual no fue informada por este. En ese contexto, fue posible distinguir que las respuestas se agruparon en dos tópicos: condenar el ataque hacia el trabajador y embestir contra el funcionario debido a su actuar. Así, algunos informantes fueron enfáticos al defender al supuesto educador por medio de respuestas como: *“Estuvo bien su reacción y le saco la ctm al que le pegó al papito”*, *“Lo pasaron a llevar”*, *“Me opongo, no me gusta”* y *“Actuó mal, debió informar porque fue agredido”*. Mientras que la otra parte de los adolescentes culpó al funcionario agredido a través de algunas de las

siguientes expresiones: “*Que es tonto*”, “*Es amariconado*”, “*Tiene miedo de pescarse a combos*” o “*Está playa*”. Con base en todo lo expuesto, es posible señalar que en ambos grupos de respuestas se aprecian los registros formales e informales, pues lo que en esta ocasión varía, son los juicios de valor aplicados a la situación comunicativa referida. Seguidamente, se presenta una situación hipotética que confronta a internos con educadores, ya que se les solicita manifestar lo que dirían si fueran ordenados a ingresar a sus respectivos dormitorios, pese a no ser el horario establecido para aquello, con base en la mala conducta de los jóvenes. Lo anterior, desató la molestia de los adolescentes, quienes, por medio de construcciones lingüísticas pertenecientes a la jerga carcelaria, se negaron rotundamente a lo indicado por los educadores, manifestando algunas de las siguientes frases: “*Dejo la zorra*”, “*Viejo perkin, abre la puerta*”, “*De la perra, no nos vamos a entrar*”, “*Les cuatiquero*”, “*Anda terrible antichoro*”, “*Que se tire pato, ni con los pacos nos entran*”, entre otras.

Respecto a lo anterior, en materia netamente lingüística, es posible señalar que predomina el registro de habla informal por parte de hablantes incultos, pues se asume que no manejan las reglas idiomáticas y sustentan sus formas de comunicación en construcciones pertenecientes a la jerga carcelaria, lo cual permite un adecuado proceso de comprensión, ya que esta se sitúa como un código común, por lo que los interlocutores deberían ser capaces de descifrarlo. Por otro lado, las expresiones utilizadas por los internos dejan de manifiesto que, pese a la estrecha relación afectiva que existe entre internos y educadores, esta se ve rápidamente frustrada si se trata de aplicar reglas no favorables para los adolescentes, por lo que las decisiones lingüísticas que asuman siempre dependerán del contexto en el que se sitúen.

Más adelante, siguiendo el patrón del test lingüístico, esta vez los internos del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín respondieron preguntas referidas al grupo de Profesionales. En esa línea, el discurso que se presenta, desde los jóvenes, es de estima y cercanía, pues, para solicitar un favor y dirigirse al Grupo 3, gran parte de los informantes utiliza el vocativo “*papito*”, sustantivo masculino que sirve para llamar al *padre* de forma afectuosa. En este contexto, el padre es el coordinador, quien convive diariamente con los internos y cumple el rol de cuidar, proteger y vigilar su estancia. Asimismo, se destaca el uso

del pronombre *usted*, como señal de respeto. Además, constantemente, dentro de una misma frase, los jóvenes utilizan el acortamiento de la expresión pluriverbal propia del habla coloquial “*porfa*”, como se presenta a continuación: “*Papito, me regala un cigarrito, porfa*”. Como se puede apreciar, las expresiones contienen más de un diminutivo, en este caso, “*cigarrito*”, que también es denominado, en menor medida como “*puchito*” y “*tabaquito*”, empleados como expresión de cariño o afecto, a fin de conseguir algo. Así, se concluye que entre estos grupos se utiliza un registro informal, ya que se desarrolla en un entorno familiarizado, facilitado por la reclusión.

Muy por el contrario, ante una situación adversa, los jóvenes desarrollan un discurso inculto, informal e injurioso, pues, en el caso hipotético de que el personal de enfermería le niegue una pastilla a un interno, estos reaccionan con dichos ofensivos, groseros y despectivos, como: “*Que es cagá la vieja culia*” o “*Viejo conchetumare*”. Los informantes, entonces, utilizan el sustantivo *viejo* (femenino o masculino) para referirse a los trabajadores de forma peyorativa, como sinónimo de mujer y hombre, respectivamente. Asimismo, se ve una actitud de *tuteo*, tratando a los profesionales desde un *tú* en dichas construcciones lingüísticas. Por otra parte, el uso de expresiones malsonantes y denigrantes, demuestran el descontento de los jóvenes al momento de no obtener lo que desean y que expresan a través de estos recursos que componen su campo léxico.

Finalmente, frente al personal de Gendarmería (GENCHI) del CIP San Joaquín, los informantes evidenciaron una relación de jerarquía de los funcionarios sobre ellos, pues, para nombrarlos en el contexto de una situación agradable, el 50% de los jóvenes declaró que utiliza la denominación “*jefe*”, que se refiere a la persona que tiene autoridad o poder sobre un grupo, en este caso, los internos. Esto se debe porque, dentro del Centro, los funcionarios de Gendarmería representan el poder, ya que tienen a cargo la seguridad, atendiendo y vigilando a los adolescentes que han sido imputados por infringir la ley penal. Por otra parte, un número pequeño de informantes utiliza el acrónimo *GENCHI* o *cabo*, haciendo alusión a su rango y posición. No obstante, en una situación de conflicto en una casa, los internos deciden emplear la popular denominación a Carabineros de Chile: “*paco*”, de la cual no existen certezas de su proveniencia, pero que es utilizada de forma ofensiva. Este concepto,

es acompañado de expresiones como *“Hijo de la perra, de la maraca”*, *“conchetumare”*, *“antichoro”*, *“perkines”*, entre otras. Estas expresiones lingüísticas, pertenecientes al coa, se articulan con la intención de denigrar y molestar al receptor.

4.3.2 Educadores de Trato Directo (ETD)

Las situaciones comunicativas referidas a los pares están basadas en actitudes y/o acciones realizadas por supuestos Educadores de Trato Directo donde se da cuenta de comportamientos negligentes o ilegales en el desarrollo de sus funciones. En ese contexto, la totalidad de los informantes condenó el actuar de dichos trabajadores, manifestando sorpresa y asegurando que lo correcto era informar a un superior este tipo de situaciones. Asimismo, es necesario precisar que, las informantes utilizaron un registro de habla formal, lo que se ejemplifica en frases como: *“Persona irresponsable con nula capacidad y compromiso real con el trabajo”* o *“Compañero, usted está infringiendo las normativas del centro, ya que cometió un delito al ingresar una sustancia ilícita”*, evidenciando un apego hacia las normas canónicas de la lengua. Así, a diferencia de las mujeres, los informantes no solo optaron por un registro de habla informal, sino que también utilizaron de manera recurrente formas pertenecientes a la jerga carcelaria impulsada por los internos, tales como: *“Putá el hombre prestado”* o *“Está pagando prote”*. Lo anterior, no solo da cuenta de la relación comunicativa simétrica que existe entre los miembros del grupo estudiado, sino que también existe un código lingüístico común entre los Educadores de Trato Directo.

Más adelante, en las preguntas vinculadas al Grupo 1, es decir, el correspondiente a los internos del recinto, se presentan contextos comunicativos donde se evidencian encuentros y peticiones entre los interlocutores. En ellos, se constata un discurso cercano, pese a la relación jerárquica que existe, pues predomina un carácter maternal o paternal, según corresponda. Lo anterior, se relaciona directamente con el alto grado de reincidencia que poseen los internos del CIP San Joaquín, pues, según cifras de la Unidad de Ingresos del recinto, el 80% de los adolescentes que deben cumplir con una medida privativa de libertad, ya han estado en este u otro recinto de las mismas características. Así, en una situación hipotética donde reingresa un adolescente al centro, la totalidad de los informantes respondió

de manera afectiva ante dicho reencuentro, pese a que lamentaban que el supuesto joven haya continuado en el camino delictual, tal como se evidencia en algunas de las siguientes respuestas aportadas por los informantes: “¿Qué pasó, hijo? ¿Qué lo trajo de vuelta?, ¿Qué le pasó joven que está aquí otra vez?” o “No me hiciste caso, no valoraste mi preocupación por ti”. De esta forma, se constata que, pese a la relación asimétrica que existe entre los interlocutores, los Educadores de Trato Directo se sitúan como la figura más cercana para los adolescentes en el lugar, no solo asumiendo sus cuidados, sino que también un acompañamiento integral, lo cual deriva en dichas prácticas lingüísticas.

Por otro lado, en los discursos que tienen como referente al grupo que integran los profesionales, predomina un alto grado de compromiso con el adecuado desarrollo de sus funciones, puesto que con base en una situación hipotética en la que, por decisión del coordinador, deben ser trasladados a una casa de alta complejidad, todos los informantes señalaron sentirse capaces de aceptar dicho desafío, tal como lo indican las siguientes respuestas aportadas: “Estoy facultada para gestionar funciones en cualquier unidad” o “Asisto sin complicaciones, ya que trabajé mucho tiempo en perfil alto”. Asimismo, las expresiones plasmadas por los Educadores de Trato Directo denotan el conocimiento que poseen respecto a su trabajo y a los protocolos que derivan de este. No obstante, cuando se considera que las decisiones tomadas por un profesional de un área específica no han sido las adecuadas, una parte de los informantes plantea que se debe reconsiderar la situación, mientras que otro señala que no se puede incidir en el trabajo de un experto. Lo anterior, se sustenta en frases tales como: “Me parece una decisión poco acertada por lo cual comenzaría con programa y dupla psicosocial” o “El psiquiatra sabe lo que hace, mi opinión me la reservo. Suelo no cuestionar el trabajo de otros”. Así, a través de un registro formal, se constata una relación asimétrica, donde el eje central entre ambos grupos es, exclusivamente, el desarrollo de las funciones profesionales.

Finalmente, en relación con el último grupo, es decir, al integrado por funcionarios de Gendarmería de Chile, los discursos emanados por Educadores de Trato Directo dan cuenta de una lejanía comunicativa, la cual solo se sustenta en el desarrollo de las labores de cada grupo. Así, en una situación hipotética de desórdenes al interior de una casa, los

informantes manifestaron cansancio y resignación respecto a estas situaciones, lo cual se refleja en las siguientes respuestas: *“Por la cresta, que tenga que suceder esto para que los chicos se regularicen”* y *“Es algo con lo que convivo de forma diaria”*. Lo anterior, da cuenta del agobio laboral que sufren dichos trabajadores, quienes se ven expuestos diariamente a situaciones de violencia extrema. Junto con ello, es necesario destacar que ninguna de las respuestas entregadas por los informantes denota apreciación hacia el trabajo realizado por los funcionarios de gendarmería, más bien se infiere una profunda insatisfacción. Asimismo, en un contexto ficticio donde miembros de la institución penitenciaria aceptan de manera ilícita que algunos trabajadores ingresen sus teléfonos celulares, los funcionarios fueron enfáticos al señalar que expresiones como: *“Me parece incorrecto”* y *“Son situaciones en que se interpretan posibles favores y contraponen lo que es trabajo con lo personal”*. De este modo, siguiendo la tónica presente en los discursos del grupo, estos fueron mayoritariamente de carácter formal y punitivo respecto a la supuesta falta del otro grupo, no obstante, se presentó una excepción, tanto en lo ético como lo lingüístico, puesto que un informante señaló que aquel gendarme que incumplía la norma *“Era pulento”*.

4.3.3 Profesionales

Continuando con el grupo compuesto por profesionales pertenecientes a distintas áreas del CIP San Joaquín, es preciso afirmar que la formalidad se sitúa como el componente central de sus discursos, pese a ciertas excepciones. Así, en primera instancia, cuando debieron afrontar la misma situación comunicativa hipotética planteada a otros grupos, la cual refiere a la frase que expresarían al enterarse que un funcionario ingresó sustancias ilícitas al recinto, accediendo a un favor solicitado por un interno, todos los informantes condenaron el actuar de dicho trabajador, manifestando su postura a través de respuestas como: *“El funcionario no sirve para esta labor, ya que está siendo corrupto”* o *“Inaceptable e inadecuado”*. Sin embargo, una mínima parte de los profesionales utilizó la expresión *“Está prestado”*, lo que da cuenta de la valoración y utilización de formas lingüísticas generadas en contexto de privación de libertad. Asimismo, los informantes fueron enfáticos al señalar que un trabajador violentado por un interno debía informar la situación, expresando

que, si lo anterior no ocurría, se debía “*Una actitud negligente*” o “*Tiene miedo, está con temor de sacar a la luz un problema*”. No obstante, al igual que en la situación anterior, fue posible apreciar una construcción lingüística realizada por medio de un registro informal, la cual expresa que dicho trabajador puede haber guardado silencio debido a “*Estar con la pera*”, es decir, poseer miedo.

Por otro lado, en lo que concierne al Grupo 1: Internos, los diferentes profesionales tuvieron que responder la misma pregunta realizada a los Educadores de Trato Directo, donde se les solicitaba responder lo que dirían al ver ingresar nuevamente a un joven con el que desarrollaron una buena relación en su permanencia anterior. Allí, todos los informantes expresaron sorpresa por la reincidencia del supuesto adolescente, sin embargo, a diferencia de los educadores, no establecieron mayor cercanía. Así, en vez del vocativo *hijo*, todos se inclinaron por la opción *joven*, lo cual se constata en las siguientes respuestas: “*Hola, joven, ¿cómo está?, ¿qué le pasó?*” y “*¡Joven! Usted de nuevo por aquí*”. Además, por medio de lo anterior, se evidencia que los profesionales optaron por dirigirse a los internos empleando el pronombre *usted*, anulando un trato de confianza y familiaridad. Finalmente, en una pregunta realizada a todos los grupos de trabajadores de este estudio, los informantes fueron categóricos al condenar severamente un intento de soborno por parte de los adolescentes, expresando frases como: “*¿Qué te pasa? ¿Qué onda? Ubícate, yo soy dupla*”, “*¿Es en serio?, ¿o estás leseando?, ¿sabes cuál es mi pega acá?*” Así, de lo anterior se desprende que los profesionales del recinto ubican su trabajo en el centro de sus discursos, de lo cual se infiere que los informantes asumen que sus funciones poseen un mayor prestigio al interior del centro, por lo cual les parece ofensivo el solo hecho de que los jóvenes piensen en solicitarles algo de estas características.

Más adelante, el discurso de los profesionales hacia Educadores de Trato Directo, en una situación en la que un integrante del Grupo 2 no realiza su trabajo de forma correcta, presenta un registro formal, el cual se ubica dentro del entorno laboral, pues manifiestan su descontento con frases coherentes, que contienen un lenguaje variado que evita redundancias, como, por ejemplo: “*Le expresaría mi molestia e indicaría que debe ser trasladado para mejor atención*”, “*Tuvo un mal momento o bien no tiene disponibilidad*” y “*Simplemente*

este funcionario no sirve para desempeñarse como tal, ya que su función es educar e instruir a los jóvenes por su conducta". En una situación contraria, el registro es el mismo: *"Excelente manejo de jóvenes"*, *"El educador sabe cómo tratar y manejar este tipo de situaciones"*. Asimismo, para dirigirse a estos trabajadores, los profesionales escogen vocativos como *"educador"* y *"funcionario"*, marcando su posición laboral dentro del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín y, nuevamente, el trabajo en el centro del discurso. En menor medida, se observa un discurso informal, con expresiones coloquiales, como en *"Está con la pera"* y *"Por la cresta, compañero, necesitamos trabajar mejor"*, constatando que, de igual forma, en un porcentaje muy bajo, el grupo de Profesionales utiliza la jerga carcelaria.

Finalmente, ante el grupo de funcionarios de Gendarmería de Chile, los profesionales destacan su labor al lograr controlar cualquier tipo de situación tensa provocada por los jóvenes. Para esto, se dirigen a los integrantes del Grupo 4 como *"señor"* o *"gendarme"*, mostrando una actitud de respeto y agradecimiento ante su gestión: *"Muchas gracias, señor gendarme"*. Así, utilizan un discurso formal, en la que se produce una relación estrictamente laboral, pues se dirigen a los funcionarios como *usted* y nombran su cargo dentro del centro. Para concluir el test, se presenta un escenario en el que los gendarmes muestran una actitud negligente, ya que ofrecen beneficios a aquellos funcionarios con quien mantienen un vínculo cercano. Ante esto, los informantes siguen denominando al personal como *"gendarme"* y manteniendo una actitud formal, pero, esta vez, sancionadora: *"Imparcialidad e injusticia, esto no debería suceder"*, *"Eso no corresponde"*, señalando, además, que expresarían su molestia.

4.3.4 Gendarmes

Los funcionarios de Gendarmería de Chile (GENCHI) del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, al momento de enfrentar situaciones comunicativas hipotéticas con sus pares, presentan un lenguaje especializado, con la finalidad de garantizar la comprensión de sus demás compañeros. Por ejemplo, en momentos de control y orden hacia los jóvenes, los informantes, para comunicarse entre ellos, utilizarían recursos lingüísticos

como “Clave amarilla” o “Motín”, mientras que, al momento de resolverlo, destacarían su buena gestión: “*Buen trabajo, se pudo controlar la situación de forma adecuada*”. En una situación contraria, los gendarmes son enfáticos en condenar a sus compañeros de institución que realizan una acción ilegal, poco ética o que simplemente infringe las normas del CIP San Joaquín, insistiendo en que “*Estas personas no son dignas de trabajar en esta institución, me daría vergüenza*” y que “*Le daría cuenta al Jefe Directo*”, además de categorizarlos como “*Pacos guata cochina*”, esto es, que se ganan el dinero fácilmente o que son indignos, pues, con estas acciones, deshonran a Gendarmería de Chile y su labor. De esta forma, en su discurso se aprecia mayormente un registro formal entre los informantes y, en menor medida, informal, empleando expresiones lingüísticas del coa.

Por otra parte, cuando el Grupo 4 se enfrenta a los internos, se evidencia una relación asimétrica o, derechamente, una nula relación, tal como señalan los informantes: “*No existe relación con internos, solo son internos y nada más*”, “*No suelo tener buena relación con un imputado*” o “*No tengo relación con los menores*”, pues, dentro del centro, su función se centra en controlar el orden, manejar puertas y realizar traslados, no convivir directamente con los jóvenes. Además, como Gendarmería debe garantizar el cumplimiento eficaz de la internación provisoria y el cumplimiento de las sanciones privativas de libertad de los adolescentes por infracción de ley penal, los jóvenes son considerados, socialmente, como transgresores y delincuentes, por lo que se desarrolla una jerarquía entre los grupos que se refleja en el trato, pues, para nominar a los internos, los funcionarios de Gendarmería utilizarían vocativos como “*joven*”, “*menor*” e “*imputado*”. Finalmente, en una eventual situación de soborno por parte de los internos, los informantes denunciarían su actuar: “*Lo denunciaría, ya que no está permitido y es un delito*” o “*Le diría que yo no me presto para eso y hablaría con los superiores para una sanción*”, es decir, el informante no colaboraría en esta situación, mostrando una actitud similar a lo planteado en el grupo anterior, ya que, es un delito que debe ser denunciado, según su formación institucional.

Contrario a la relación entre funcionarios de Gendarmería y los internos del Centro, desde la perspectiva del Grupo 4, los Educadores de Trato Directo tienen cierto grado de afinidad con los jóvenes, por lo que son tajantes a la hora de cuestionar su desempeño ante

una situación de descontrol, indicando que *“Estos educadores no pueden poner orden porque están tan familiarizados con los menores que ya no tienen control con ellos, se les fue el respeto”* o *“Estos no se la pueden”*. Como se es posible apreciar, continuamente, en su discurso, los informantes utilizan el pronombre demostrativo *“estos”* para referirse a los Educadores de Trato Directo, con un tono displicente hacia este grupo, generando una distancia entre informantes, pues consideran que *“No hacen bien su trabajo”* y que *“Muchos educadores están arreglados con los menores”*, o sea, que tienen un trato con los internos, por lo que no se merecen el respeto de los funcionarios de Gendarmería. En cambio, cuando se presenta una situación en la que los Educadores manejan y solucionan un conflicto, destacan que es *“Un funcionario que se da a respetar y realiza su labor”*, con un buen actuar y que es lo que todos deberían hacer dentro del centro, con un discurso más apacible y formal.

Para concluir el test lingüístico del personal de Gendarmería, los informantes se enfrentaron al Grupo 3: Profesionales, en una situación donde estos últimos ingresaban sustancias ilícitas; situación que se planteada a los otros grupos de trabajadores anteriormente. En este caso, los informantes del Grupo 4 utilizaron el término *“prestado”*, evidenciando que, igualmente, utilizan recursos lingüísticos producidos en un contexto de privación de libertad, como en las expresiones: *“Es un chanta, sucio, cochino, que se vende y hace cosas que no corresponden”*. En esta pregunta, donde se plantea una situación ilegal, los informantes desarrollaron un discurso más informal, pues se emplean modismos y expresiones coloquiales. No obstante, este registro es reiterativo, ya que en un contexto en el que un profesor no denuncia una golpiza por parte de un interno, los informantes señalan que *“Anda con la pera”* y *“Están comprados por internos, les tienen miedo por el compromiso entre ellos”*. Asimismo, varios informantes destacan que es *negligencia*, pues es un delito que debe ser denunciado a los superiores.

5. DISCUSIÓN

A continuación, se exponen las interpretaciones de los resultados aportados en el capítulo anterior y la discusión surgida a partir de ellos. Asimismo, es correcto precisar que, debido a la naturaleza de la presente investigación, los resultados serán examinados e interpretados bajo la teoría sociolingüística, específicamente, a partir de la óptica variacionista, ya que esta no solo se enfoca en señalar si se presenta variación en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, sino que también se interesa por investigar y demostrar si los elementos de esos conjuntos de equivalencias covarían con factores sociales.

Para ello, la discusión se organiza en tres ejes centrales, siendo el primero, *Juicios de valor sociolingüístico en torno a la jerga carcelaria*, en el cual se analizan las diferentes valoraciones que tienen las personas en torno a dicha jerga y sus hablantes. El segundo, se denomina *Lenguaje, género y jerga carcelaria*, en el que se establece un nexo entre la cultura patriarcal imperante en la sociedad chilena y cómo esta se presenta en el léxico de la variedad carcelaria del castellano. Finalmente, el último apartado corresponde a *Justicia sociolingüística y enseñanza de la lengua*, donde se cuestiona el quiebre del paradigma hegemónico que impera en la enseñanza de la lengua materna en Chile, proponiendo un avance hacia la reivindicación de distintas formas de expresión utilizadas por los hablantes, donde estas sean valoradas y utilizadas como insumo pedagógico en las aulas.

5.1 Juicios de valor sociolingüístico en torno a la jerga carcelaria

Tal como ha señalado a lo largo de la presente investigación sociolingüística, la lengua es inmanentemente dinámica y, contrario a los lineamientos prescriptivistas, los cambios generados en ella tienen raíces profundas, pues estas se adaptan a los mismos hablantes y a las culturas en las que se insertan (Moreno, 1998, p. 151). En esa misma línea, es necesario recalcar que los cambios mencionados se producen debido a causas internas, externas o una combinación de ambas naturalezas. Sin embargo, el lingüista español (1998) es enfático al señalar que no hay que omitir la premisa de que “la sociolingüística es, antes

que nada, lingüística” (p. 300), por lo que dicha ciencia se enfoca en la lengua como sistema de signos, pero estudiada bajo un contexto social. Como consecuencia de lo anterior, la variación externa o social es capaz de determinar dicho cambio hasta los límites donde el sistema lo permita. Así, en cuanto a factores sociales, es preciso señalar que los hablantes son conscientes de los diferentes grados de prestigio y estigma lingüístico que poseen las diferentes lenguas, por lo que el estudio de las actitudes lingüísticas constituye un tópico central en el trabajo de la sociolingüística y, especialmente, de la sociología del lenguaje, por lo tanto, es certero afirmar que los juicios de valor emitidos por los hablantes trascienden los ámbitos sociales, permeando lo lingüístico.

De lo anterior, entonces, se entiende que el lenguaje es fundamentalmente una práctica social dinámica, la cual se manifiesta en diversos contextos y, además, “constitutiva de las identidades sociales de los hablantes, es decir, el lenguaje es un fenómeno de naturaleza radicalmente política, inseparable de la constitución de relaciones asimétricas de poder” (Joseph, 2017 citado en Cáceres y Rojas, 2020). Contextualizando la línea investigativa de este trabajo, el coa, como expresión lingüística de exclusión, marginalidad y segregación, es una modalidad de reproducción social que ha pervivido y se ha propagado en la clase social más baja de Chile, pues gran parte de los internos pertenecen a este estrato: “la nueva criminalidad vincula la estructura delictiva del barrio a la cárcel, su organización y jerarquía, y parte importante de esa vinculación es de carácter lingüístico” (Gendarmería de Chile, 2021, p. 2), de esto último, algunos términos conservan su significado en prisión, mientras que otros son reformulados semánticamente, pues, si bien hay palabras, expresiones y conceptos permeados en la sociedad civil, estas no son usadas con su sentido literal al interior de los recintos penitenciarios. No obstante, no es solo en el plano léxico la manifestación de esta subcultura, “su fonética, su gramática, su pragmática y sus elementos no verbales son también una forma de relacionarse y de ver el mundo” (Gendarmería de Chile, 2021, p. 2), relacionado a su contexto sociocultural y, por qué no, económico. El coa, entonces, es una expresión de los marginales, quienes son excluidos de la sociedad civil, atrapados por la precariedad y la violencia delictiva, pero que, paradójicamente, se incorporan a un nuevo contexto social: el sistema penitenciario, el cual les permite la cooperación entre sus hablantes y crear una identidad dentro de este grupo humano determinado.

En este contexto, es posible señalar que tanto la jerga carcelaria como los hablantes que la utilizan son estigmatizados, puesto que con base en los resultados aportados por los informantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, es posible señalar que existe un alto grado de conciencia sobre los diferentes juicios de valor en torno a esta variedad carcelaria del castellano chileno. No obstante, es preciso manifestar que dichos juicios no son homogéneos, puesto que tal como se expresó anteriormente en este trabajo, en el recinto privativo de libertad estudiado se conjugan las tres variables sociales que, según Moreno Fernández (1998), poseen mayor influencia: *edad*, *sexo* y *clase social*. En ese sentido, fue posible apreciar que los informantes pertenecientes a la «generación joven» (GE1) eran más propensos al cambio lingüístico, pues pese a desconocer las bases teóricas del dinamismo lingüístico, eran conscientes del principio básico de la comunicación, es decir, ser comprensible para todos los interlocutores, por lo que consideraban que dicha variedad cumplía con esta premisa comunicativa. Por otro lado, siguiendo con la variable *sexo*, se apreció que, mayoritariamente, las informantes optaron por seguir los modelos de prestigio del habla, lo cual posee una explicación sociocultural, ya que “la falta de un lugar destacado en la sociedad hace que las mujeres necesiten marcar su estatus social mediante una conducta específica” (Chambers y Trudgill, 1980 en Moreno Fernández, 2008, p. 44). Finalmente, *la clase social*, la que fue estratificada con base en los oficios y profesiones de los informantes constató que quienes se desempeñaban como profesionales pertenecientes al área humanista, no solo se apegaban a lo normativo, sino que también aplicaban contundentes criterios de corrección lingüística, no exclusivamente a los internos, sino que también al resto de sus compañeros. En consecuencia, es posible afirmar que la variedad carcelaria del castellano chileno no solo es estigmatizada en el exterior de los recintos privativos de libertad por parte de la sociedad civil, sino que también por un amplio número de hablantes de la comunidad en la que se inserta dicha variante lingüística.

Para concluir, como se ha planteado a lo largo de este proyecto, la jerga carcelaria coa, a pesar de que se ha integrado parcialmente en la variedad del español chileno, se asocia directamente a las personas que están privadas de libertad, por lo que socialmente son considerados como infractores de la ley, quienes, coincidentemente, pertenecen a grupos históricamente discriminados por su nivel socioeconómico y que por el hecho de haber

ingresado o, en su defecto, salido de prisión cargan con un gran estigma y prejuicio, enfrentando una potente discriminación personal, identitaria y lingüística, pues sus expresiones son consideradas incorrectas, vulgares y groseras, dentro del modelo normativo propagado, bajo los cimientos del español peninsular.

5.2 Lenguaje, género y jerga carcelaria

Según cifras oficiales de Gendarmería de Chile, durante el año 2020 la población penal estaba constituida por un total de 39.238 personas a lo largo del país. Sin embargo, de dicho universo, 36.687 correspondía a personas de sexo masculino, mientras que solo 2.851 personas privadas de libertad eran de sexo femenino. Lo recién expuesto, se transforma en un dato llamativo, puesto que, en términos generales, la población chilena es mayoritariamente femenina. Así, este fenómeno se sitúa como un eje central al momento de estudiar la variedad carcelaria del castellano chileno, puesto que “la lengua forma parte de un complejo sistema cultural y que mantiene una estrecha relación con la organización social, las relaciones sociales funcionales, los valores, las creencias y las pautas de conducta” (Moreno Fernández, 1998, p. 201). A raíz de lo anterior, no es casualidad que la jerga carcelaria chilena esté plagada de expresiones machistas y/o sexistas, las cuales fueron evidenciadas en los discursos de los informantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín.

La lengua, motivada por factores externos, como lo postula la sociolingüística, se ve influenciada por las condiciones históricas y modelos predominantes en el mundo. En el caso de Chile, país occidental, capitalista y patriarcal, se evidencia que los comportamientos socialmente aprendidos sobre hombres y mujeres, y sus roles dentro de la sociedad, trascienden al uso de la lengua, reflejando la asimetría social que existe entre estos; “haciendo que los patrones de habla sean diferentes, forzando a las mujeres a utilizar formas estándares y eufemísticas, en tanto que a los hombres se les permite romper tabúes lingüísticos y utilizar formas estigmatizadas” (Areiza *et al.*, 2012, p. 44), es decir, las mujeres, generalmente, tienden a emplear expresiones prestigiosas y conservadoras, evitando formas poco cautelosas, debido a su posición inferior de poder, mientras que en el hombre está socialmente permitido un discurso más estigmatizado. Lo recién expuesto, puede ser una

respuesta ante lo planteado por Rabanales (2000), quien señala que la mujer mayor, en diversas áreas, “presenta por lo general un vocabulario activo claramente diferenciado respecto al hombre” (p. 140), con un léxico más rico y variado, a modo de eludir formas vulgares o consideradas incorrectas.

Lo anterior, se evidencia plenamente en el contexto carcelario, pues es necesario recordar que, según Gendarmería de Chile, se deben diferenciar las dos formas de coa existentes, las cuales comparten bastantes similitudes, pero también importantes diferencias, siendo sus hablantes la mayor marca distintiva. Así, por un lado, se encuentra el *coa canero*, el cual es propio de las cárceles, por lo que se reserva para la población privada de libertad y, por otro, está el *coa urbano*, el que tiene su origen en el contexto carcelario, pero se ha expandido al resto de la sociedad fuera del perímetro carcelario. En esa misma línea, la institución penitenciaria plantea que el *coa canero* corresponde a una variante mayormente utilizada por hombres, pues posee un alto prestigio asociado a importantes carreras delictuales, por lo que se sitúa al centro del proceso de socialización entre reos. Sin embargo, en las mujeres el coa se relaciona de manera negativa con la formación de estigmas que asocian el coa con la delincuencia, por lo que “las mujeres que han estado en prisión no usan términos del coa para evitar ser identificadas como delincuentes por sus pares” (Gendarmería de Chile, 2020, p. 32).

No obstante, las diferencias de género evidenciadas en la jerga carcelaria no solo radican en las elecciones de cada hablante según su determinado sexo, sino que también se sitúan como un elemento lingüístico central las expresiones machistas y/o sexistas presentadas en esta variante. Así, contextualizando la discusión en el recinto de internación provisoria estudiado, al momento de solicitarles a los informantes de cada grupo que señalaran la forma en la que insultarían a determinadas personas del lugar, una contundente mayoría manifestó expresiones tales como: “*hijo de perra*”, “*hijo de la maraca*”, “*conchetumadre*”, entre otras, demostrando que lo que se profana siempre evoca la figura femenina. En línea con lo anterior, resulta interesante contrastar lo recién expuesto, entre la cultura chilena y otras pertenecientes a América Latina, puesto que un informante del Grupo Internos, individualizado como número 9, de 17 años y de nacionalidad colombiana, fue

enfático al señalar durante el desarrollo del test lingüístico que: “Acá yo diría donde te agarre te voy a dar puras puñaladas, hijo de la maraca, pero en Colombia no”. Así, luego del ahondamiento de las investigadoras ante lo dicho, el joven manifestó que en su país natal se respetaba la figura femenina, por lo que, pese a la naturaleza del conflicto existente, esta estaba fuera del vocabulario de las personas en dispuesta y, en caso de no ser así, esta ofensa se resolvía mediante un sicariato. En consecuencia, el léxico utilizado por los informantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, da cuenta de una característica de la sociedad chilena, pues son estos aspectos culturales los que intervienen en la lengua y no al revés.

5.3 Justicia sociolingüística y enseñanza de la lengua

La lengua es uno de los principales elementos articuladores y constituyentes del ser humano permitiendo la pertenencia a una determinada comunidad, pues se vincula con la identidad individual y colectiva de las personas, a fin de mantener la unidad y cultura de un pueblo, acentuando, así, la importancia del derecho lingüístico. El derecho educativo, postula Loncón (2010), se ejerce en codependencia con el derecho lingüístico, pues la lengua materna, enseñada en primera instancia por los padres, y que para el caso de la investigación es el castellano, “es la base para el aprendizaje; el acceso al conocimiento escolar y a cualquier proceso cognitivo debe ser en la lengua materna de los educandos” (p. 38). La escuela, entonces, además de ser un espacio en el que se construyen y fomentan saberes y habilidades, es invaluable para la comunidad, ya que, como institución social, ayuda a desarrollar la formación identitaria de los estudiantes. De esto último, la asignatura Lengua y Literatura, impartida desde primero básico hasta cuarto medio, plantea en sus documentos oficiales, que es esencial entender el lenguaje, en su forma verbal y escrita, como una habilidad y producto formativo, cultural y social, valorando la importancia y relevancia que adquiere el conocer diversas culturas y su función en la construcción de diversas identidades, tanto personales como sociales: “La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin el lenguaje” (Ministerio de Educación, 2016, p. 38).

Sin embargo, la enseñanza del español como lengua materna en Chile, a pesar de la diversidad identitaria, cultural, social y, por ende, lingüística del país, tiene sus cimientos en el español peninsular y en la hegemonía de este, declarando su supremacía lingüística: “se tiene la absoluta convicción de que se trata de enseñar la variedad peninsular del español, confundida además con el español como totalidad, como lengua histórica, sin considerar el carácter plurinormativo del hablar” (Wagner, 1993, p. 47), resultando en una situación de menor prestigio y discriminación hacia lenguas minoritarias o, en su defecto, las variedades y sus hablantes. A raíz de lo anterior, el modelo educativo chileno utiliza como elementos habituales de la estandarización avanzada la gramática y el diccionario predispuestos por la Real Academia Española, como arquetipos normativos únicos, exclusivos y absolutos, por lo que, el profesor de Lengua y Literatura, según el Dr. Claudio Wagner (1993), “utiliza [estos instrumentos] como contenidos (reglas) que deben ser enseñados a sus estudiantes, supuestamente para que aprendan a expresarse bien por escrito y oralmente” (p. 47), considerando, además, el registro culto-formal, el cual posee un alto valor social. No obstante, es fundamental concebir que dentro del plano fónico, gramatical y léxico existen importantes disparidades entre el español de Chile y la variedad formal peninsular, motivo por el que “el profesor de castellano tanto como el hablante corriente de la lengua se sienten desconcertados, inseguros de su expresión lingüística, lo que tiene sin duda repercusiones psicológicas y sociales” (Wagner, 1993, p. 43), como, por ejemplo, la creencia popular sobre que los chilenos “*hablan mal*”, marcada por el voseo, expresiones informales y préstamos lingüísticos.

Así, en contrapunto, se encuentra la postura de quienes son críticos ante el actual proceso de enseñanza de las escuelas tradicionales en materia lingüística, señalando que estas están cumpliendo el rol de construir productos estandarizados, “olvidando aquellos propósitos sociales de la educación vinculados con la construcción de sociedades más justas e igualitarias” (Cuenca, 2012; Torres, 2001). Pese a lo anterior, durante los últimos años se han podido observar atisbos de políticas a favor de la diversidad cultural y de género en esta materia, tal es el caso del Proyecto de Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos originarios de Chile (Boletín N.º 9.424-17), el cual tuvo su primer trámite legislativo en el año 2014 y que, a la fecha, aún no es ley de la República. En esa misma línea, en un trabajo

colaborativo del Ministerio de Educación y el de la Mujer y la Equidad de Género, se han construido guías orientadoras para el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista en las aulas (2017), sin embargo, dichas acciones “coexisten con medidas educativas neoliberales que las contrarrestan y a veces las acorralan” (Zavala, 2019, p.2). En virtud de lo expuesto, surge la necesidad de replantear el modelo educativo hegemónico imperante, introduciendo el paradigma de la «justicia sociolingüística» (Bucholtz *et al.*, 2014).

Hablar de justicia en materia lingüística, es considerar que existen formas culturales de usar la lengua, las cuales, en ocasiones, presentan abismantes brechas respecto a la cultura escolarizada hegemónica, puesto que “el uso de la lengua siempre es parte de lo que hacemos socialmente, de cómo nos asumimos a nosotros mismos y a los otros, y de lo que creemos y valoramos como parte de nuestro lugar en el mundo” (Gee, 2005 en Zavala, 2019, p.4). A partir de eso, resulta no solo interesante y necesario repensar los juicios de valor que enfrenta la jerga carcelaria, sino que también todas aquellas variantes que se alejan de la norma estándar y, por lo tanto, sus hablantes, ya que, según Virginia Zavala (2019), la noción de «justicia sociolingüística» apunta a una “educación lingüística que empodere a los individuos y grupos subordinados en las batallas sociopolíticas en torno al lenguaje” (p.7). Así, según la autora, lo anterior busca abandonar la idea de alcanzar únicamente aquello históricamente catalogado como «correcto», invitando a transitar hacia otras formas valiosas de comunicación aportadas por los estudiantes, puesto que ser conscientes de esta diversidad lingüística no se configura como un medio para llegar hacia la norma hegemónica que se desea instaurar fervientemente, sino un fin mismo, pues dichos recursos diversos pueden ser utilizados como insumos pedagógicos en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

A raíz de todo lo expuesto, es imperioso deconstruir el paradigma correctivo que recae sobre los hablantes de distintas comunidades, pues es un error establecer que el habla estándar es exclusivamente *correcta*, ya que esta idea no solo idealiza esta forma, sino que también marginaliza y estigmatiza otras realizaciones. Asimismo, Moreno Fernández (2000) es categórico al señalar que “lo más grave es que se les *lava el cerebro* a los que hablan de otra manera para convencerles de que su forma de hablar es anormal e incorrecta y de que

por convencimiento propio deben abandonarla” (p.160). Finalmente, es relevante insistir en el rol crucial que desempeñan los contextos educativos en esta materia, puesto que desde la educación inicial, los estudiantes deberían ser libres de utilizar la forma de hablar que conocen y desean, entendiendo que esta se sitúa como un elemento central en la identidad de los seres humanos, por lo que no relacionar *correcto* con *normativo* significa avanzar hacia la esencia de la sociolingüística, “la cual se constituyó en un proyecto tanto intelectual como político interesado por la justicia social” (Zavala, 2019, p.6).

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 Introducción

La discriminación lingüística, entendida como la noción de que todas las lenguas o variedades lingüísticas se pueden clasificar en diversos tipos y, así, justificar la idea de que unas son superiores a otras según su valoración, se debe a que la escuela, como institución social, proyecta las visiones lingüísticas predominantes: “la opinión, ampliamente extendida, de que en el seno de una comunidad de hablantes hay quien habla bien y quien lo hace mal se debe a la incidencia de una máquina educativa que cuarteo el cuerpo de los hablantes” (Tusón, 1989 citado en Moreno 2000), es decir, se cataloga a los hablantes en quienes, por un lado, se rigen fielmente a las normativas y modelos de comportamiento social y lingüístico y, por otro lado, quienes se marginan a la ignorancia lingüística y social. Lo anterior, evidencia que los prejuicios y discriminación lingüística se originan desde los prejuicios sociales, ya que no existen “conocimientos científicos de ninguna característica lingüística que determine si una lengua, dialecto, variedad lingüística o habla es mejor o peor (más útil, más rica, más flexible, más adecuada, más avanzada o evolucionada, etc.) que otra, ya sea parcial o totalmente” (Moreno, 2000, p. 16).

Ante esta realidad, la sociolingüística, destaca el dinamismo y variabilidad de la lengua, la cual se relaciona directamente con la sociedad a través del lenguaje, pues este último, según lo postulado por Labov (1983) y reconocido por Moreno Fernández (1998), es una forma de comportamiento social. De esta forma, al estudiar una lengua o, en este caso, una variedad lingüística, es fundamental abordar tanto los factores lingüísticos como sociales, además de considerar el contexto situacional. En esa línea, dentro del contexto social como la cárcel, la jerga carcelaria, variante del castellano de Chile, construida por los reclusos, nace como un recurso necesario y valioso para comunicarse de manera encriptada, pues pretendía excluir al resto de los actores del contexto carcelario. Estas nuevas expresiones y palabras, creadas “por influencia de alguna instancia o grupo (...) son consideradas incorrectas por los prescriptivistas, que claman (casi siempre en vano) por su erradicación” (Moreno, 2000, p. 152). No obstante, el presente estudio constituye

significativas implicaciones sociales y pedagógicas, pues otorga validez y relevancia a una forma estigmatizada de comunicación, delegada a la discriminación por su condición social.

6.2 Presentación

En primer lugar, es necesario señalar que la presente propuesta didáctica se sitúa en la asignatura *Lectura y Escritura Especializadas* perteneciente a la Formación Diferenciada, la cual se dirige a estudiantes de 3° o 4° medio, según lo decida el establecimiento educacional. La elección de dicha asignatura se debe a que esta tiene por objetivo preparar a los estudiantes para comunicarse por escrito en comunidades discursivas especializadas, sean académicas o de ámbitos laborales específicos. Asimismo, promueve que comprendan y produzcan géneros discursivos en los que se articulan ideas complejas y abstractas, y que usen un lenguaje académico escrito que se desarrolla desde la escuela y a lo largo de la vida (Ministerio de Educación, 2021).

En ese sentido, es necesario considerar que al interior de cada comunidad discursiva especializada existen convenciones discursivas y culturales específicas, mientras que también hay convenciones transversales a ellas. A raíz de esto último, resulta fundamental que los y las estudiantes sean capaces de comprender que, tanto el estigma como el prestigio lingüístico se originan desde los prejuicios sociales, razón por la que esta propuesta supone importantes implicaciones pedagógicas, pues otorga validez y relevancia a una forma estigmatizada de comunicación. De esta manera, se busca configurar desde otra óptica los criterios de corrección lingüística, entendiendo que hablar bien significa adecuarse al contexto y no emitir, únicamente, enunciados gramaticalmente correctos, sino que, también, socialmente apropiados: “*hablar bien*, por tanto, no es dominar la norma *más correcta* (más formal) y aplicarla en todas las circunstancias, sino seguir en cada caso la que la situación exige” (Borrego Nieto, 1992 citado en Moreno, 2000).

De esta forma, la propuesta didáctica elaborada consta de un total de cinco clases, es decir, 10 horas pedagógicas, las cuales combinan elementos teóricos y prácticos, finalizando con la elaboración de un ensayo académico en el que los estudiantes reflexionen acerca de la

discriminación lingüística que enfrentan los contextos de habla marginales. Finalmente, a continuación, se presenta un cuadro resumen de los elementos curriculares pertenecientes a la presente propuesta didáctica. Junto con ello, se ofrece el plan de trabajo de la presente propuesta pedagógica, considerando una visión global de la secuencia didáctica, la cual, posteriormente, es desarrollada cabalmente en las distintas planificaciones clase a clase.

Subsector: Lengua y Literatura	Asignatura: Lectura y Escritura Especializada (Formación Diferenciada)
Curso: IV° Medio	Tiempo: 10 horas pedagógicas
Unidad: Transformando el conocimiento	Ejes: Lectura y Escritura
<p>Objetivos de Aprendizajes:</p> <p>OA 4: Utilizar diversas estrategias para construir y transformar el conocimiento por escrito, en coherencia con los temas, los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de los textos que producirán.</p> <p>OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.</p>	

Tiempo	OA	Objetivo de la clase	Actividades	Recursos	Evaluación
2 horas pedagógicas	OA 4: Utilizar diversas estrategias para construir y transformar el conocimiento por escrito, en coherencia con los temas, los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de los textos que producirán.	Comprender cómo los conocimientos cotidianos poseen explicaciones con base en conocimientos formulados por comunidades disciplinares.	Los estudiantes de manera colectiva señalan de forma oral conocimientos cotidianos que poseen explicaciones científicas.	Presentación <i>PowerPoint</i> , notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.	Evaluación formativa por medio de un Ticket de salida.
2 horas pedagógicas	OA 4: Utilizar diversas estrategias para construir y transformar el conocimiento por escrito, en coherencia con los temas, los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de los textos que producirán.	Distinguir comunidades de práctica y sus características lingüísticas.	Los estudiantes observan extractos de series televisivas que contrasten comunidades especializadas con comunidades de práctica, reflexionando acerca de las diferencias lingüísticas de cada grupo observado.	Presentación <i>PowerPoint</i> , recurso interactivo digital, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.	Evaluación formativa por medio de las reflexiones orales de los estudiantes.
2 horas pedagógicas	OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos	Seleccionar y organizar información pertinente y	Por medio de un organizador gráfico, los estudiantes seleccionan y	Presentación <i>PowerPoint</i> , recurso interactivo digital, notebook,	Evaluación formativa por medio de un organizador gráfico a elección.

	académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.	verificada para la elaboración de un ensayo.	organizan información para la elaboración de un ensayo.	proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes, laboratorio de computación.	
2 horas pedagógicas	OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.	Elaborar un ensayo que reflexione acerca de los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.	Los estudiantes elaboran un ensayo en sus cuadernos, reflexionando sobre los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales	Presentación <i>PowerPoint</i> , rúbrica elaboración de un producto escrito, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.	Autoevaluación formativa en base a los criterios expuestos en la rúbrica de elaboración de un producto escrito.
2 horas pedagógicas	OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.	Editar el ensayo producido, considerando los ajustes pertinentes.	Los estudiantes editan, en sus cuadernos, el ensayo realizado durante la sesión anterior.	Presentación <i>PowerPoint</i> , rúbrica de elaboración de un producto escrito, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes	Evaluación sumativa de la creación y edición del producto escrito.

6.3 Planificaciones clase a clase

Asignatura: Lectura y Escritura Especializadas (Formación Diferenciada)		Unidad 3: Transformando el conocimiento		
Curso: IV° Medio		Sesión: 1		Tiempo: 2 horas pedagógicas
Objetivo de aprendizaje	Objetivo de clase	Interacciones	Recursos	Indicadores de evaluación
OA 4: Utilizar diversas estrategias para construir y transformar el conocimiento por escrito, en coherencia con los temas, los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de los textos que producirán.	Comprender cómo los conocimientos cotidianos poseen explicaciones basadas en conocimientos formulados por comunidades disciplinares.	<p>Inicio (15’):</p> <p>En primera instancia, con el propósito de generar una motivación inferencial, se proyecta un recurso interactivo digital extraído de la plataforma YouTube, titulado “<i>El conocimiento científico y cotidiano</i>”, en el que se definen y evidencian las diferencias entre ambos conocimientos. Al finalizar su reproducción, se genera una reflexión oral a través de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entendemos por conocimiento científico y conocimiento cotidiano? 2. ¿Cuáles son sus diferencias? 3. ¿Crees que uno es más válido e importante que otro? ¿Por qué? <p>Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes, se presenta la nueva unidad, denominada “Transformando el conocimiento”, en la cual se espera que los estudiantes apliquen estrategias para participar activamente en comunidades colaborativas, que les permitan construir y transformar textos especializados.</p>	Presentación <i>PowerPoint</i> , notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.	<p>>Distinguen distintos tipos de conocimientos: cotidiano y especializado.</p> <p>>Reflexionan críticamente sobre las transformaciones que sufre el conocimiento de acuerdo con los distintos propósitos comunicativos existentes.</p> <p>>Comprenden cómo los conocimientos cotidianos poseen explicaciones basadas en</p>

	<p>Posterior a aquello, se presenta el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo (30’):</p> <p>Más adelante, se inicia el desarrollo a través de la exposición de una presentación <i>PowerPoint</i>, la cual contiene el contenido teórico referido a las diferentes formas de conocimiento existente y cómo es posible transformarlo según diferentes propósitos (mitos, cuentos, leyendas, ensayos, monografías, entre otros).</p> <p>A continuación, en línea con el objetivo de la sesión, se presenta la actividad central: los estudiantes deberán indagar en conocimientos cotidianos que se asumen como verdaderos, por medio de un ejercicio de completación denominado <i>Todo el mundo sabe que...</i> Luego, individualmente, seleccionan afirmaciones con las cuales están de acuerdo y con las cuales discrepan, justificando su elección.</p> <p>Cierre (15’)</p> <p>Dada la importancia de la metacognición en el cierre de una sesión de aprendizaje, se realiza una revisión colectiva, con la intención de monitorear la asimilación de contenidos. Asimismo, los estudiantes responden un Ticket de salida presente en la presentación <i>PowerPoint</i>.</p>	<p>conocimientos formulados por comunidades disciplinares.</p> <p>>Valoran distintos tipos de conocimiento.</p>
--	--	--

Asignatura: Lectura y Escritura Especializadas (Formación Diferenciada)		Unidad 3: Transformando el conocimiento		
Curso: IV° Medio		Sesión: 2		Tiempo: 2 horas pedagógicas
Objetivo de aprendizaje	Objetivo de clase	Interacciones	Recursos	Indicadores de evaluación
OA 4: Utilizar diversas estrategias para construir y transformar el conocimiento por escrito, en coherencia con los temas, los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de los textos que producirán.	Distinguir comunidades de práctica y sus principales características lingüísticas.	<p>Inicio (15’):</p> <p>Con el propósito de generar una motivación inferencial, se presentan dos imágenes. La primera, perteneciente a una comunidad especializada y, la segunda, relacionada con una comunidad de práctica. Para generar y guiar una reflexión oral, se presentan las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué área pertenecen las imágenes observadas? 2. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que conocen de ellas? 3. ¿Consideran que una es más prestigiosa que la otra? ¿Cuál? ¿Por qué? <p>Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes, se presenta el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo (60’):</p> <p>El desarrollo de la sesión inicia con una presentación <i>PowerPoint</i> que abarca el contenido teórico respecto a las comunidades de práctica, pues, de este modo, se busca diferenciarlas de las comunidades especializadas. Luego, el contenido de la presentación se enfoca</p>	<p>Presentación <i>PowerPoint</i>, recurso interactivo digital, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.</p>	<p>>Distinguen comunidades de práctica y su valor en la sociedad.</p> <p>>Diferencias comunidades de práctica respecto a comunidades especializadas.</p> <p>>Conocen las principales características lingüísticas de comunidades de práctica.</p> <p>>Reconocen prestigios y prejuicios asociados a cada una de las comunidades estudiadas.</p> <p>>Otorgan validez a</p>

	<p>netamente en los aspectos lingüísticos de dichas comunidades, pues no solo poseen diferencias, sino que también son valoradas o estigmatizadas a raíz de aquello.</p> <p>Posteriormente, como actividad central de la sesión, se proyectan extractos de diferentes series televisivas, las cuales plasman comunidades especializadas y de práctica. Entre los registros audiovisuales se encuentran: <i>House of Cards</i> (políticos), <i>CSI</i> (policías), <i>The Good Doctor</i> (médicos), <i>Donde hubo fuego</i> (bomberos), <i>El Marginal</i> (contexto carcelario argentino), <i>El reemplazante</i> (contexto educacional chileno), entre otros. Luego de esto, los estudiantes con base en el desarrollo de la unidad anterior (Conociendo las comunidades especializadas) más el nuevo contenido teórico, deberán crear un cuadro comparativo entre ambos tipos de comunidades.</p> <p>Cierre (15’):</p> <p>La actividad es revisada de manera colectiva, a través de las respuestas de los estudiantes. De este modo, se realiza un cuadro comparativo general en la pizarra, sintetizando las respuestas del grupo curso.</p> <p>Finalmente, los estudiantes responden un Ticket de salida, el cual tiene como foco sondear las reflexiones asociadas al prestigio y estigma lingüístico de las diferentes comunidades, entendiendo que estas se producen debido a factores sociales y no lingüísticos.</p>	<p>distintas formas de comunicarse.</p>
--	--	---

Asignatura: Lectura y Escritura Especializadas (Formación Diferenciada)		Unidad 3: Transformando el conocimiento		
Curso: IV° Medio		Sesión: 3		Tiempo: 2 horas pedagógicas
Objetivo de aprendizaje	Objetivo de clase	Interacciones	Recursos	Indicadores de evaluación
OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.	Seleccionar y organizar información pertinente y verificada para la elaboración de un ensayo.	<p>Inicio (15’):</p> <p>Al inicio de la sesión, se les indica a los estudiantes que la clase se realizará en el laboratorio de computación. A continuación, para dar paso a la motivación inferencial, se presenta un recurso interactivo digital extraído de la plataforma YouTube, titulado “<i>Cómo empezar a escribir un texto</i>”, con la intención de valorar la importancia de saber organizar la información antes de redactar cualquier tipo de texto. Al terminar de reproducir el video, se realizan preguntas guiadas a la reflexión, tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que es importante saber organizar la información? ¿Por qué? 2. ¿Qué técnicas utilizas tú para ordenar tus ideas antes de escribir? <p>Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes, se presenta el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo (60’):</p> <p>El desarrollo de la clase, ejecutado en el laboratorio de computación, comienza con una presentación <i>PowerPoint</i>, la cual aborda el ensayo académico, su</p>	<p>Presentación <i>PowerPoint</i>, recurso interactivo digital, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes, laboratorio de computación.</p>	<p>>Organizan información por escrito para dar cuenta de la investigación.</p> <p>>Seleccionan la representación gráfica que corresponde a la estructura de organización del texto.</p> <p>>Construyen un organizador gráfico para procesar la información de un texto.</p> <p>>El organizador permite comprender “a primera vista” la estructura de la información representada.</p>

		<p>definición, características principales y estructura. Luego, se presenta un ejemplo concreto de este tipo de texto y se les señala a los estudiantes que durante las siguientes clases se producirá un ensayo, considerando los pasos de escritura: planificación, escritura y edición. Además, en línea con los contenidos abordados durante las sesiones anteriores, se destaca que el ensayo debe reflexionar acerca de los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.</p> <p>Como el primer objetivo de escritura es planificar, se proyectan diversos organizadores gráficos para que los estudiantes organicen y expresen información de forma esquemática. Así, la consigna de la sesión será que, de manera individual, los estudiantes elaboren un organizador gráfico a elección en su cuaderno, con el tema otorgado por el/la docente, que sintetice los principales aspectos del ensayo a realizar, evaluando introducción, desarrollo, con sus respectivos argumentos, y conclusión. Para esto, deberán buscar y seleccionar información pertinente y verificada de internet, en función de los <i>tips</i> entregados por el/la docente, y ordenarla de acuerdo con el organizador gráfico escogido.</p> <p>Cierre (15’):</p> <p>La actividad es revisada de manera colectiva, por lo que los estudiantes deberán señalar qué organizador gráfico escogieron y los argumentos seleccionados con base en el tema abordado.</p>		<p>>Distinguen distintos criterios de validación de fuentes.</p> <p>>Evalúan fuentes de información, aplicando criterios.</p> <p>>Aplican criterios para buscar y seleccionar fuentes de información.</p>
--	--	--	--	--

Asignatura: Lectura y Escritura Especializadas (Formación Diferenciada)		Unidad 3: Transformando el conocimiento		
Curso: IV° Medio		Sesión: 4		Tiempo: 2 horas pedagógicas
Objetivo de aprendizaje	Objetivo de clase	Interacciones	Recursos	Indicadores de evaluación
OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.	Elaborar un ensayo que reflexione acerca de los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.	<p>Inicio (15’):</p> <p>Se realiza una breve retroalimentación de la clase anterior, donde cada estudiante realizó un organizador gráfico para sintetizar la información del ensayo que se producirá. Para ello, se proyecta un ejemplo realizado, pues de esta manera se retroalimentará nuevamente el ejercicio práctico. Posteriormente, se pregunta si existen dudas y/o consultas respecto a la actividad.</p> <p>Desarrollo (30’):</p> <p>Se recuerda brevemente la función de un ensayo académico y su estructura, puesto que esto servirá como un insumo para los estudiantes, quienes, mediante un proceso de práctica independiente, elaborarán un ensayo académico. Luego de esta breve síntesis, se pregunta si existen preguntas y/o comentarios. Posteriormente, se ofrece la consigna de la actividad central, la cual consiste en producir un ensayo que reflexione en torno a los prejuicios y estigmas lingüísticos que enfrentan las comunidades de práctica, especialmente, aquellas de carácter marginal. Dicho producto escrito debe poseer una extensión mínima de 2 planas y 5 como máximo. Junto con ello, se entrega a cada estudiante la rúbrica con la cual se evaluará el</p>	<p>Presentación <i>PowerPoint</i>, rúbrica elaboración de un producto escrito, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.</p>	<p>>Elaboran un ensayo académico que reflexione acerca de los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.</p> <p>>Conocen y respetan la estructura y propósito comunicativo de un ensayo académico.</p> <p>> Validan diferentes formas de comunicación, entendiendo que estas se enfrentan a valoraciones y estigmas sociales, no lingüísticos</p>

		<p>ensayo, de modo que puedan conocer de antemano los aspectos que deben incluir. Asimismo, se señala que, además de la rúbrica, se podrá utilizar como insumo el organizador gráfico creado y la presentación <i>PowerPoint</i> que sintetiza el trabajo de las últimas clases. Así inicia el desarrollo del trabajo, el cual es constantemente monitoreado.</p> <p>Cierre (15’):</p> <p>Con el objetivo de sondear las apreciaciones de los estudiantes respecto al proceso de escritura, se realiza una autoevaluación utilizando los dedos, puesto que es inclusiva y permite que todos los estudiantes expresen su opinión, donde los criterios son: un dedo (regular), dos dedos (bueno), tres dedos (muy bueno). Luego de explicar la escala, se realizan las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hasta el momento, ¿qué les ha parecido el proceso de escribir un ensayo? 2. ¿Cómo fue la experiencia de transformar un conocimiento cotidiano a especializado? 3. ¿Se sienten seguros para escribir un ensayo académico de cualquier tema? <p>Con base en las respuestas de los estudiantes, se ahondarán las preguntas, principalmente, enfocadas en aquellos estudiantes que respondieron 1 en cada ocasión o que no respondieron.</p>		
--	--	---	--	--

Asignatura: Lectura y Escritura Especializadas (Formación Diferenciada)		Unidad 3: Transformando el conocimiento		
Curso: IV° Medio		Sesión: 5		Tiempo: 2 horas pedagógicas
Objetivo de aprendizaje	Objetivo de clase	Interacciones	Recursos	Indicadores de evaluación
OA 1: Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos académicos, en los cuales se gestione información recogida de distintas fuentes y se demuestre dominio especializado de un tema.	Editar el ensayo producido, considerando los ajustes pertinentes.	<p>Inicio (15’):</p> <p>En línea con el tema abordado por los estudiantes en su ensayo, se presenta, como motivación inferencial, un recurso interactivo digital extraído de la plataforma YouTube, titulado “<i>Lanzan diccionario con más de 300 términos de Coa 24 Horas TVN Chile</i>”. Al terminar de reproducir el video, para generar y guiar una reflexión oral, se presentan las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Consideras que el coa es una forma correcta de hablar? ¿Por qué? 2. ¿Crees que debería ser erradicada? ¿Por qué? 3. ¿Piensas que las personas que utilizan este tipo de habla son discriminadas? ¿De qué forma? <p>Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes, se presenta el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo (60’):</p> <p>En el desarrollo de la sesión, se realiza una breve síntesis de los contenidos abordados durante las clases anteriores, por medio de preguntas guías que consideran la estructura y características del ensayo.</p>	<p>Presentación <i>PowerPoint</i>, rúbrica de elaboración de un producto escrito, notebook, proyector, pizarra, plumones, cuadernos de los estudiantes.</p>	<p>>Aplican síntesis como estrategia de procesamiento para construir un texto.</p> <p>>Organizan información de manera escrita para dar cuenta del proceso de investigación.</p> <p>>Construyen textos que evidencian que conocen un tema específico.</p> <p>>Crean textos, aplicando diversas estrategias para procesar información.</p>

		<p>Así, se recurre a la participación oral de los estudiantes, con la intención de constatar la asimilación de contenidos. A continuación, se entrega la consigna de la actividad central de la sesión: los estudiantes, según las correcciones realizadas durante la última clase en la autoevaluación, guiada por la rúbrica de elaboración de un producto escrito, deberán editar y, por consiguiente, reescribir su ensayo académico, para finalmente evaluar sumativamente. Para ello, los estudiantes deberán contar, en primer lugar, con su organizador gráfico y el primer borrador de su ensayo.</p> <p>Cierre (15')</p> <p>Finalmente, tras cumplirse el tiempo asignado, los estudiantes entregan el ensayo académico corregido. Además, responden un Ticket de salida para rastrear los aprendizajes asimilados durante las cinco primeras sesiones de la unidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas de la discriminación lingüística? 2. ¿Qué nuevos aprendizajes te llevas respecto al tema? 		
--	--	---	--	--

6.4 Materiales didácticos

Rúbrica para elaboración de un ensayo académico				
Nombre:		Curso:		
Indicadores	Logrado (6)	En desarrollo (4)	Inicial (2)	Insuficiente (0)
Tema	El ensayo académico tiene como tema central la discriminación lingüística que enfrentan los contextos de habla marginales, siendo desarrollado de forma expositiva-argumentativa.	El ensayo académico tiene como tema central la discriminación lingüística que enfrentan los contextos de habla marginales, siendo desarrollado con deficiencias expositivas y/o argumentativas.	El ensayo académico tiene como tema central la discriminación lingüística, pero esta no logra ser contextualizada en los contextos de habla marginales, presentando deficiencias expositivas y/o argumentativas.	El ensayo académico no tiene como tema central la discriminación lingüística que enfrentan los contextos de habla marginales y/o este no es desarrollado de manera expositiva-argumentativa.
Estructura	Escribe un texto estructurado en el que se distinguen todas las partes del ensayo, cumpliendo cada una de estas con sus respectivos propósitos comunicativos.	Escribe un texto estructurado en el que se distinguen todas las partes del ensayo, sin embargo, los propósitos comunicativos de estas presentan deficiencias.	Escribe un texto estructurado en el que se distinguen al menos dos de las tres partes del ensayo.	No escribe un texto estructurado en el que se distinguen todas las partes del ensayo.
Tesis	Plantea una tesis completa, debatible y que evita la inclusión de argumentos.	Plantea una tesis con dos de las siguientes características: completa, debatible y que evita la inclusión de argumentos.	Plantea una tesis con una de las siguientes características: completa, debatible y que evita la inclusión de argumentos.	No presenta una tesis.
Argumentación	Incluye al menos dos argumentos que abordan diferentes aspectos de la tesis, respaldados en fuentes de información verificadas.	Incluye un argumento que aborda diferentes aspectos de la tesis, respaldados en fuentes de información verificadas.	No incluye argumentos que aborden diferentes aspectos de la tesis o estos no son respaldados mediante fuentes de información verificadas.	No incluye argumentos que aborden diferentes aspectos de la tesis.

Calidad de la escritura	El texto presenta una correcta ortografía literal, puntual y acentual.	El texto presenta hasta cuatro errores, ya sea en el ámbito de la ortografía literal, puntual o acentual.	El texto presenta hasta seis errores, ya sea en el ámbito de la ortografía literal, puntual o acentual.	El texto presenta más de seis errores, ya sea en el ámbito de la ortografía literal, puntual o acentual.
	El texto tiene cohesión y coherencia, con una adecuada relación entre palabras y oraciones.	El texto tiene cohesión y coherencia, con una adecuada relación entre palabras y oraciones, aunque existen imprecisiones.	El texto tiene poca cohesión y coherencia, con una deficiente relación entre palabras y oraciones.	El texto no tiene coherencia ni cohesión, no se aprecia relación entre palabras y oraciones.
Proceso de investigación	Demuestra una investigación extensa y con diversas fuentes para la selección de la información presentada. Incluye la bibliografía consultada.	Demuestra una investigación extensa, pero con fuentes poco diversas. Incluye la bibliografía consultada.	Demuestra una investigación insuficiente, con fuentes poco diversas. No incluye bibliografía.	Presenta problemas en el proceso de investigación, que perjudican el desarrollo del producto final.
Trabajo en clases	El estudiante desarrolla su ensayo académico en clases, respetando el tiempo destinado para la realización de la actividad.	El estudiante desarrolla medianamente su ensayo académico en clases, respetando de manera parcial el tiempo destinado para la realización de la actividad.	El estudiante desarrolla inicialmente su ensayo académico en clases, no respetando el tiempo destinado para la realización de la actividad.	El estudiante no desarrolla su ensayo académico en clases, no respetando el tiempo destinado para la realización de la actividad.
Puntaje total			/48	
NOTA				
Observaciones:				

Unidad 3:

Transformando

El conocimiento

Lectura y Escritura Especializadas

Objetivo:

Comprender cómo los conocimientos cotidianos poseen explicaciones basadas en conocimientos formulados por comunidades disciplinares.

Antes de comenzar:

Observa atentamente el video: "El conocimiento científico y cotidiano". A continuación, responde las preguntas que se presentan:

1. ¿Qué entendemos por conocimiento científico y conocimiento cotidiano?
2. ¿Cuáles son sus diferencias?
3. ¿Crees que uno es más válido e importante que otro? ¿Por qué?



Conocimiento

Según el Diccionario de la Lengua Española (DLE), conocimiento se define como:
3. m. Noción, saber o noticia elemental de algo. U. m. en pl.

Es decir, el conocimiento es la familiaridad, la conciencia o la comprensión de alguien o de algo, como pueden ser los hechos, las habilidades o los objetos.

Conocimiento: Tipos

Conocimiento cotidiano

El conocimiento cotidiano es un término que se emplea para referirse a hechos conocidos por la mayoría de las personas, producto de la experiencia y reflexión diaria.

Conocimiento científico

El conocimiento científico es el conjunto de hechos verificables y sustentados en evidencia recogidos por las teorías científicas.

Diferencias

El conocimiento científico se diferencia del cotidiano en que el primero es crítico y reflexivo mientras que el segundo es espontáneo e irreflexivo; el primero es determinado a través de estudios mientras que el segundo es demostrado socialmente.

Sumado a esto, el conocimiento científico es especializado, lo que hace que sea un conocimiento restringido a solo un grupo. A diferencia del conocimiento científico, el conocimiento cotidiano es de dominio general, es común para todos los individuos sin importar el área de especialidad.

Todo el mundo Sabe que...

1. Dolor en las articulaciones previo a la lluvia.
2. Secuelas de los eclipses en personas gestantes.
3. Las mujeres son más emocionales que los hombres.
4. Un auto con carga excesiva consume más combustible.
5. El bicarbonato de sodio elimina todo tipo de manchas.

Objetivo:

Distinguir comunidades de práctica y sus principales características lingüísticas.

Observa atentamente las imágenes

1. ¿A qué área pertenece cada una de las imágenes recién observadas?
2. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que pueden identificar entre ellas?
3. ¿Consideran que una es más prestigiosa que la otra? ¿Cuál? ¿Por qué?



Comunidades de práctica

Las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión sobre experiencias prácticas. Dicho esto, existen comunidades de práctica basadas en múltiples áreas de conocimiento. Toda comunidad de práctica posee tres elementos:

1. Dominio: Campo de interés compartido por la comunidad.
2. Práctica: Es la práctica o actividad que comparten en común los participantes de la comunidad, los miembros exponen su experiencia sobre un tema y desarrollan recursos para compartirla.
3. Comunidad: Colectivo de los miembros que se integran al proceso, al intervenir y compartir un interés común. En pos de un dominio mancomunado, los participantes se involucran en actividades conjuntas en las que comparten conocimiento y se apoyan mutuamente.

Comunidades: Práctica v/s especializadas

- Una comunidad de práctica formula y socializa el conocimiento con base en la práctica.
- Es participativa y horizontal.
- Socialmente hablando, es una comunidad menos valorada.

- Una comunidad especializada responde a una disciplina particular de carácter académico.
- Aborda temas especializados, es decir, no cotidianos.
- Socialmente hablando, es una comunidad prestigiosa.

Comunidades de práctica: Características lingüísticas

- Dentro de una comunidad de práctica pueden existir hablantes cultos e incultos.
- Una comunidad de práctica puede ajustarse a un registro de habla formal, aunque es más habitual que sea informal.
- Es en las comunidades de práctica donde se desarrollan las jergas, es decir, variedades de la lengua estándar, la cual corresponde a una forma encriptada de comunicarse.

Objetivo:

Seleccionar y organizar información pertinente y verificada para la elaboración de un ensayo.

Antes de comenzar:

Observa atentamente el video: "Cómo empezar a escribir un texto". A continuación, responde las preguntas que se presentan:

1. ¿Crees que es importante saber organizar la información?
¿Por qué?
2. ¿Qué técnicas utilizas tú para ordenar tus ideas antes de escribir?



Ensayo académico

El ensayo académico es un texto expositivo–argumentativo de extensión breve, que permite al autor/a demostrar su postura frente a un determinado tema. Dicha postura debe ser sustentada en argumentos científicamente probados. Así, sus principales características son:

- Corresponde a un texto formal.
- Los argumentos utilizados deben estar sustentados en fuentes de información verificadas.
- El texto debe ser medianamente breve.
- El escrito debe dejar clara la postura del autor/a.
- El título debe reflejar la visión del autor/a sobre el tema a desarrollar.
- Puede ser redactado, tanto en primera persona, como en tercera.

Estructura

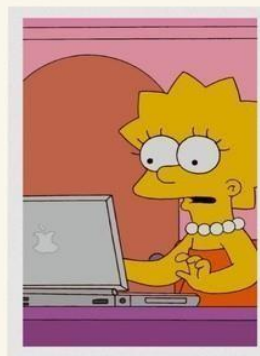
El ensayo posee una estructura fija:

1. Título: Debe reflejar la postura del autor/a sobre el tema.
2. Introducción: Debe introducir al tema, evidenciando inmediatamente el tema que se abordará en el ensayo y la postura del autor/a.
3. Desarrollo: En este espacio el autor/a entrega argumentos probados que sustenten su opinión abordada en el título y la introducción. Pueden incluirse, cifras, datos de otros autores, etc.
4. Conclusión: Tiene como finalidad cerrar el ensayo, por lo que no deben quedar dudas ni espacios en blanco respecto a lo abordado. Puede terminar con una cita o frase poética.

Pasos ✨

para escribir un ensayo:

1. Asignación del tema: Sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.
2. Investigar acerca del tema.
3. Elaboración de tesis y argumentos.
4. Escribir un borrador del ensayo académico.
5. Revisión y edición del ensayo académico hasta convertirlo en la versión final.



¿Cómo buscar información confiable en internet? ✨

Navegadores:

1. Bibliotecas online.
2. Herramientas de Google:
 - a. Google académico.
 - b. Google libros.

Además, considera:

1. Fecha de publicación.
2. Autor.
3. Bibliografía.

Actividad

de la sesión

Elabora un organizador gráfico a elección, que sintetice los principales aspectos del ensayo a realizar. Recuerda que tu ensayo debe reflexionar acerca de los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.

Objetivo:

Elaborar un ensayo que reflexione acerca de los sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales.

Antes de comenzar:

Retroalimentemos la actividad de la clase anterior. Recuerda que el organizador gráfico que creaste, será una herramienta para elaborar el ensayo académico en esta clase.



Importancia del coa

Introducción

Desarrollo
(argumento 1)

Desarrollo
(argumento 2)

Conclusión

Actividad

de la sesión

Elabora un ensayo académico, en el cual reflexiones acerca de los prejuicios que sufren las comunidades de habla de contextos marginales. Dicho producto escrito debe poseer una extensión mínima de 2 planas y 5 como máximo. Recuerda que debes respetar la estructura de este tipo de texto.

Ticket de salida

- Hasta el momento, ¿qué les ha parecido el proceso de escribir un ensayo?
- ¿Cómo fue la experiencia de transformar un conocimiento cotidiano a especializado?
- ¿Se sienten seguros para escribir un ensayo académico de cualquier tema?

Objetivo:

Editar el ensayo producido, considerando los ajustes pertinentes.

Antes de comenzar:

Observa atentamente el video: "Lanzan diccionario con más de 300 términos de Coa | 24 Horas TVN Chile". A continuación, responde las preguntas que se presentan:

1. ¿Consideras que el coa es una forma correcta de hablar? ¿Por qué?
2. ¿Crees que debería ser erradicada? ¿Por qué?
3. ¿Piensas que las personas que utilizan este tipo de habla son discriminadas? ¿De qué forma?



Actividad

de la sesión

Edita, según las correcciones realizadas durante la última clase en la autoevaluación, tu ensayo académico. Recuerda que puedes apoyarte en:

- Tu organizador gráfico
- Rúbrica de evaluación
- PPT

Ticket de salida

- ¿Qué aprendizajes te llevas respecto a la discriminación lingüística?

Fin de la presentación

¡Muchas gracias!

6.5 Conclusiones

En la escuela, la disciplina de Lengua y Literatura, a través del proceso educativo con enfoque cultural, cumple un rol fundamental en el “aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión del lenguaje (...) para una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea” (Ministerio de Educación, 2015, p. 32). No obstante, en las aulas chilenas, la enseñanza de la lengua se enfoca hacia el establecimiento de una lengua estándar, es decir, una variedad común de esta, en este caso, el español, la cual acata como modelo normativo y absoluto la norma léxica y gramatical de la Real Academia Española, considerada “correcta” y “ejemplar”. Así, la enseñanza del español en Chile se basa en creencias infundadas, como, por ejemplo, que el español peninsular, y su respectivo diccionario académico, es “superior” a sus demás variantes, entre tantas otras suposiciones: “la gramática y el diccionario académico constituye única autoridad en materia de lengua (...), que el mejor español se habla en España, que en Chile se habla más mal que en otros países hispanoamericanos, que la buena lengua ya está fijada” (Wagner, 1993, p. 47), etcétera.

A raíz de lo anterior, el Dr. Claudio Wagner (1993) señala que para erradicar y desarraigar estos prejuicios es imprescindible introducir en la educación el paradigma científico de la lengua, que permita planificar, aprender y evaluar los contenidos lingüísticos, sustentado en la técnica y el uso de la lengua como objeto, cuyo sujeto es la persona y, específicamente, el estudiante. Por tanto, ante esta realidad, las planificaciones presentadas se fundamentan en los planteamientos de la sociolingüística, ciencia que estudia la relación entre lengua y sociedad, enfatizando los aspectos lingüísticos; razón por la que las sesiones se enfocan en los aspectos lingüísticos de las comunidades discursivas especializadas, entendiendo que estas poseen sus convenciones discursivas y culturales propias, aceptadas por su propia comunidad. De esta forma, las primeras clases se realizan de manera más teórica, para que los estudiantes conozcan los conceptos claves, tales como comunidades, conocimientos, discriminación lingüística, entre otros, con la intención de entregar todas las herramientas para que generen un conocimiento propio, informado y crítico. A continuación, el siguiente eje a desarrollar es el de investigación de la disciplina, pues los estudiantes deberán averiguar y seleccionar información pertinente

sobre sesgos lingüísticos que enfrentan los contextos marginales, valorando los términos ya mencionados. Finalmente, se termina con la creación de un ensayo académico, considerando su estructura y principales características, apuntando hacia el eje de escritura. Así, la presente planificación demuestra la factibilidad de desarrollar clases de Lengua y Literatura desde una perspectiva sociolingüística, considerando sus ejes y habilidades.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones respecto a los hallazgos obtenidos a partir de los resultados de la investigación realizada en hablantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín.

7.1 Síntesis

En primer lugar, es posible señalar que el objetivo general de la presente investigación fue totalmente alcanzado, puesto que, por medio de un exhaustivo trabajo de campo realizado, se logró describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, identificando la alternancia léxica en los informantes en usos comunicativos hipotéticos, basados en situaciones reales, dando cuenta que dichas alternancias no constituyen cambios en la naturaleza semántica de sus elecciones.

Asimismo, el objetivo general se sustentó en el desarrollo de cuatro objetivos específicos, los que, por un lado, se relacionan con la identificación y caracterización de los principales usos léxico-semánticos de la variedad estudiada y, por otro, con la evaluación de los factores sociales y lingüísticos influyentes en los procesos de variación dentro del habla de los actores pertenecientes al contexto estudiado. Así, con base en lo anterior, se ofrece una propuesta didáctica diseñada para implementarse en la asignatura de *Lengua y Literatura*, particularmente, el plan diferenciado *Lectura y Escritura Especializadas*, durante los dos últimos niveles de la educación media, en la que se considera la adecuación al contexto comunicativo como eje fundamental de la actuación sociolingüística.

Respecto a lo expuesto, se concluye lo siguiente:

1. La «generación joven» (G1) impulsa los cambios lingüísticos al interior del recinto penitenciario. Así, tal como indican los principales postulados sociolingüísticos, la edad se sitúa como la variante que condiciona con mayor fuerza el habla de las personas, pues

esta se encuentra en constante cambio. Además, el grupo de informantes conformado por los internos es el único que se encuentra en dicha etapa vital, por lo que no solo promueven los cambios lingüísticos por lo recién expuesto, sino que también, debido a que son ellos quienes se ven en la necesidad de comunicarse de manera encriptada, razón por la que surge la jerga carcelaria en primera instancia.

2. Los Educadores de Trato Directo (ETD) decodifican y utilizan activamente la jerga carcelaria impulsada por los internos. Respecto a este hallazgo, es preciso señalar que los informantes pertenecientes a este grupo utilizan la jerga carcelaria de manera cotidiana al igual que los jóvenes privados de libertad, pues la diferencia radica en que ellos no construyen las expresiones, sino que las decodifican y las incluyen en sus discursos, debido, principalmente, a la cercanía física y socioemocional que existe entre ambos grupos.
3. El tiempo de ejercicio de los Educadores de Trato Directo (ETD) no es influyente al momento de adoptar la jerga carcelaria. En cuanto a aquello, es posible expresar que no se encontraron diferencias significativas entre los informantes con menos de tres años de trayectoria laboral en recintos de esta categoría y quienes poseían más de dicha cantidad de tiempo en dicha labor, demostrando que, en este caso, la jerga carcelaria se sitúa como un elemento que genera pertenencia y, por lo tanto, cercanía entre los hablantes.
4. Los profesionales del recinto evidencian resistencia ante las formas no canónicas de la lengua. En relación con lo expuesto, no solo fue posible constatar que los integrantes de este grupo, quienes pertenecen al estrato socioeconómico B (alto), preferían la norma estándar de la lengua, sino que también se descubrió que aquellos relacionados al área humanista del saber, aplicaban contundentes criterios de corrección lingüística a los funcionarios que decidían ocupar la jerga carcelaria. En consecuencia, se constata que los estratos socioeconómicos más altos de la sociedad son resistentes ante los cambios lingüísticos.

5. Los funcionarios de Gendarmería de Chile poseen su propia jerga militarizada, pero también descifran y utilizan la generada por los adolescentes privados de libertad. Así, pese a ser grupos totalmente contrarios, fue posible encontrar similitudes lingüísticas entre gendarmes e internos. Así, además de la ya mencionada, destaca la utilización de un estilo informal, demostrando un bajo dominio de las reglas idiomáticas.
6. Las mujeres se inclinan hacia la forma estándar de la lengua. Tal como se ha demostrado en otros estudios de esta naturaleza, la población femenina suele apegarse a los modelos normativos del lenguaje, debido a que se sitúan como un grupo más propenso a los prejuicios y estigmas sociales que subyacen de las variantes que se alejan de la norma hegemónica, constatando que, no solo se discriminan estas realizaciones, sino que también a quienes las emiten. No obstante, las únicas mujeres que fueron la excepción a lo planteado son las funcionarias de Gendarmería de Chile, quienes en todo momento optaron por un registro informal, vulnerando la norma lingüística establecida.
7. Los hablantes insertos en el contexto de privación de libertad son conscientes de los juicios de valor que recaen sobre la jerga carcelaria. Respecto a este hallazgo, es posible señalar que los informantes demostraron poseer plena conciencia respecto a las distintas valoraciones que enfrenta la jerga carcelaria en el exterior del recinto, adoptando sus propios juicios de valor en torno al tema. Así, mientras que para los internos es sinónimo de estatus, para los Educadores de Trato Directo la jerga se sitúa como un factor crucial al momento de generar cercanía con los jóvenes, la cual es necesaria para el adecuado desarrollo de sus funciones. En contrapunto, para los profesionales corresponde a una deformación de la lengua, la cual debe reservarse para los internos, sin embargo, consideran que debe extirparse de su habla en favor de un proceso de reinserción social, mientras que los funcionarios de Gendarmería de Chile reniegan de ella debido a ser asociada a la población delictiva, pese a ser activamente utilizada por ellos.

7.2 Limitaciones de la investigación

Con base en la reflexión sustentada en el trabajo investigativo realizado, se ofrecen dos

limitaciones que se pudieron apreciar luego de finalizar la aplicación del instrumento de elicitación, ambas correspondientes al plano metodológico de la investigación:

1. En primer lugar, es preciso señalar que la primera limitación que sufrió el presente trabajo corresponde a una que enfrenta toda investigación sociolingüística, pues refiere a la intención de capturar el habla vernácula de los informantes, lo cual resulta imposible, puesto que siempre existe una barrera entre el habla «real» y la informada, ya sea un instrumento, una herramienta de grabación o, en este caso, el autocontrol de los trabajadores del recinto, quienes incrédulos del anonimato de su participación, en ocasiones respondieron lo que se consideraban *correcto*, lo cual no permitió constatar fielmente los posibles grados de variación.
2. En segundo lugar, la siguiente limitación se refiere al instrumento de elicitación, pues, durante la ejecución del test lingüístico formulado por las investigadoras, un grupo muy pequeño de informantes indicó que, en determinadas preguntas de selección múltiple, ninguna de las alternativas presentes era de su preferencia, debido a que no eran parte de su campo léxico dichas expresiones lingüísticas y/o palabras. En esas instancias, los informantes optaron por seleccionar la alternativa que más se asemejara a lo que dirían en tales situaciones comunicativas hipotéticas o lo que se considera *correcto* por parte de los hablantes, por lo que no se refleja fidedignamente los niveles de variación en los diversos grupos.

7.3 Proyecciones

A partir de los resultados obtenidos en el estudio de la variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, es posible proyectar las siguientes líneas de investigación:

1. El estudio de los patrones de variación léxico-semántica de mujeres insertas en el contexto de privación de libertad, que permita dar cuenta si, según la situación

comunicativa, deciden emplear el modelo estándar de la lengua, con expresiones eufemísticas y prestigiosas o, en su defecto, utilizar formas estigmatizadas, como la jerga carcelaria chilena, compuesta por múltiples expresiones machistas y/o sexistas, tanto con sus pares como con otros grupos dentro de la institución penitenciaria.

2. El examen de las comunidades migrantes dentro de las cárceles chilenas, evaluando si, debido a la convivencia diaria, al momento de efectuar la función comunicativa, deciden adherirse de forma total o parcial a la variedad carcelaria del castellano chileno, entendida como coa. En esa línea investigativa, es fundamental considerar los factores externos que permiten la variación, con qué frecuencia son utilizados y si existen diferencias o similitudes con su lengua materna.
3. El análisis de la variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes pertenecientes a un centro penitenciario de hombres adultos, considerando que, dentro de esta variedad, existen diferencias generacionales. De todas formas, es necesario considerar que, a pesar de que todos los internos son mayores de edad, dentro de estos recintos las edades son variadas. Asimismo, como factores externos, puede influir la reincidencia y el tipo de condenas y crímenes cometidos, los cuales posicionan a los presos en una jerarquía establecida.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica*. Ariel.
- Araya, G., Contreras, C., Wagner, C. & Bernales, M. (1973). *Atlas Lingüístico-Etnográfico del sur de Chile (ALESUCH)*. Instituto de Filología de la Universidad Austral de Chile y Editorial Andrés Bello.
- Areiza, R., Cisneros, M. & Tabares, L. (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmáticos y variacionistas*. Ecoe Ediciones.
- Bucholtz, M., Lopez, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C., & Warner-Garcia, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools: Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157.
- Bright, W. (1974). Las dimensiones de la sociolingüística. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 32-41). Universidad Autónoma de México.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Coyle, A. (2003). A Human Rights Approach to Prison Management. *Criminal Behavior and Mental Health*, 13(2), 77-80.
- De Granda, G. (1994). *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*. Gredos.
- De Hoyos González, M. (1981). Una variedad en el habla coloquial: La jerga “cheli”. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 4, 31-42.
- Departamento de Justicia Juvenil. (2011). *Orientaciones Técnicas Centros de Internación Provisoria en Régimen Cerrado*. SENAME-Ministerio de Justicia. [https://www.sename.cl/wsename/ot-justicia-juvenil/Orientaciones-Tecnicas-Centros-de-Internacion-Provisoria-\(CIP\).pdf](https://www.sename.cl/wsename/ot-justicia-juvenil/Orientaciones-Tecnicas-Centros-de-Internacion-Provisoria-(CIP).pdf)
- Díaz Campos, E. (1986). Perfil fónico diferenciado del castellano santiaguino. En *Actas del II Congreso Internacional del Español de América* (pp. 296-301). Universidad Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Díaz Campos, E. (1990). Perfil fónico diferenciado del castellano santiaguino. En *Actas del VIII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística* (pp. 78-87). Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Espinosa, V. & Contardo, M. (1991). Atlas lingüístico de la provincia de Parinacota (ALPA). *Revista de Lingüística Aplicada*, 29, 21-45.

Figuroa, M. (2007). Prestigio de las variantes [t] en la comuna de Concepción. Estudio sociolingüístico. En *Actas del XVII Congreso de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Gendarmería de Chile. (2021). *Hablemos sobre el coa: más allá de la cárcel*[Archivo PDF].https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/Hablemos_del_coa_Digital_I.pdf

Kroskrity, P. (2010). Language ideologies: evolving perspectives. En *Society and Language Use* (pp. 192-211). John Benjamins.

Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *World*, 19, 273-309.

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

Labov, W. (1983). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.

Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.

Lipsky, J. (1994). *Latin American Spanish*. Longman.

Loncón, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *Revista ISEES*, 7, 79-94.

López Morales, H. (1977). Sociolingüística: nuevos enfoques metodológicos. *Revista Española De Lingüística*, 7(2), 17-36.

López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.

López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Gredos.

Makuc, M. (2011). La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos. *Magallania*, 39(2), 105-111.

Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7ºbásico a 2ºmedio* [Archivo PDF]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Estudio Primero medio Lengua y Literatura* [Archivo PDF]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34377_programa.pdf

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.

Moreno, J. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza Editorial.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arcos/Libros S.A.

Narvaja, E. & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispánico. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.

Noelle, E. (1979). *Encuestas en la sociedad de masas*. Alianza Editorial.

Rabanales, A. (1981). Perfil lingüístico de Chile. En *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu (1921-1981)* (pp. 447-464). Gredos.

Rabanales, A. (2000). El español de Chile: presente y futuro. *Onomázein*, (5), 135-141.

Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein*, 26(2), 69–93.

Rojas, D. & Cáceres, V. (2020). El coa: glotopolítica y antropología criminal en Julio Vicuña Cifuentes (1910). *Lexis*, 44(2), 445-482.

Sadowsky, S. (2015). Variación sociofonética de las consonantes del castellano chileno. *Sociolinguistic Studies*, 9, 71–92.

Salamanca, G. & Valverde, A. (2009). Prestigio y estigmatización en variantes anteriorizadas y posteriorizadas de las vocales del español de Chile. *Literatura y Lingüística*, 20, 125-140.

Tassara, G. (1992). Actitudes lingüísticas ante la variación de /ch/. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30, 263-271.

Tassara, G. (1993-94). Valoración subjetiva de usos fonéticos alternativos en una muestra porteña. *Nueva Revista del Pacífico*, 38-39, 143-157.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

Valdivieso, H. (1981). *Valoración subjetiva de los usos lingüísticos*. Universidad de Concepción.

Valdivieso, H. (1983). Prestigio y estigmatización: factor determinante en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 137-142.

Wagner, C. (1998). El Atlas lingüístico y etnográfico de Chile por regiones (ALECh). *Estudios Filológicos*, 33, 119-129.

Wagner, C. (1993). La enseñanza del español en la educación chilena. *Documentos lingüísticos y literarios*, 19, 47-50.

Weinrich, U., Labov, W. & Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. En *Directions for historical Linguistics* (pp. 95-195). University of Texas Press.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.

Zepeda, S. (2019). *Variación social de /r/ en el español hablado en Arica, Chile*. [Tesis doctoral], Pontificia Universidad Católica de Chile.

Zepeda, S. (2022). Variación en tiempo aparente. Evidencia sociofonética en el castellano de Chile. En Ruiz, F. (ed.), *Perspectivas de la investigación lingüística: entre tradición y modernidad* (pp. 337-353). Instituto Caro y Cuervo.

ANEXOS

1. Carta de solicitud de colaboración para Servicio Nacional de Menores



Santiago, 25 de agosto de 2022

Margarita Gajardo León
Directora regional metropolitana SENAME

De mi consideración:

Junto con saludarle, escribo para solicitar su generosa colaboración con el trabajo final de grado de las estudiantes Mariela Ángel Valdés y Fernanda González Tapia titulado *Variación léxico-semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística a los usos comunicativos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín*.

El objetivo de este estudio consiste en describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad carcelaria del castellano chileno en la comunidad de hablantes del CIP San Joaquín para así profundizar el estudio de la variedad del castellano chileno hablada en contextos de privación de libertad con el fin de establecer el grado de prejuicios y estigmatización que aquellos usos comunicativos experimentan por parte del resto de los hablantes. Los resultados de esta investigación permitirán realizar importantes innovaciones en el ámbito de la enseñanza de la lengua en estudiantes de educación básica y media pues entregará información acerca del tipo de visión e ideología que se tiene respecto de formas de comunicación que históricamente han sido marginadas del escenario público, no obstante, gozan de prestigio entre sus usuarios. Para ello, las memoristas requieren desarrollar un trabajo de levantamiento de información (trabajo de campo) que consiste en la aplicación de un test lingüístico tendiente a la pesquisa de usos léxicos preferidos por los distintos grupos de hablantes del CIP San Joaquín. Este trabajo ha sido y será supervisado en todo momento por quien suscribe en sus fases de diseño, ejecución y evaluación lo que implica un alto grado de compromiso con el estudio antes señalado. Además, todos los requerimientos éticos que se soliciten desde el CIP San Joaquín o del SENAME


Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile Teléfono: (56)
223229000 / Email: contacto@umce.cl www.umce.cl

contarán con las debidas autorizaciones de la Universidad lo que significa que el proceso está visado en todas sus instancias.

Los resultados de este estudio serán utilizados exclusivamente con fines científicos, académicos y educacionales. Esto implica que los participantes de la investigación serán debidamente anonimizados con la finalidad de evitar cualquier tipo de sesgo o bien fuga de información. Respecto de esto último, deseo señalar que la información y materiales relacionados serán custodiados por quien suscribe y solo tendrán acceso las estudiantes memoristas.

Finalmente, quiero reforzar el mensaje vinculado al apoyo en el trabajo que desarrollan Mariela Ángel y Fernanda González e insistir que todas las decisiones de investigación, desde el diseño del estudio hasta la construcción y aplicación del instrumento, han contado con mi supervisión. Espero tenga a bien conceder las autorizaciones necesarias para que las estudiantes puedan finalizar de manera óptima su trayecto formativo como profesoras de castellano.

Sin más, le saluda cordialmente



Dr. Sebastián Zepeda Pallero

Profesor Asociado
Departamento de Castellano
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
TEL: +56 2 23229231
E-MAIL: sebastian.zepeda@umce.cl

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile Teléfono: (56)
223229000 / Email: contacto@umce.cl www.umce.cl

2. Carta de respuesta a solicitud de colaboración



JUSTICIA Y
REINSERCIÓN
JUVENIL

CARTA R13 N°: 418

Santiago, 29 SET. 2022

Dr. Sebastián Zepeda Pallero
Profesor asociado Departamento de Castellano
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Presente

Junto con saludar, me dirijo a usted en el marco de la solicitud enviada a esta Dirección Regional, en la cual se solicita apoyo para la implementación del Proyecto de Tesis de las estudiantes **Mariela Ángel Valdés** y **Fernanda González Tapia**, denominado: "*Variación Léxico Semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística a los usos comunicativos en el Centro de Internación Provisoria CIP San Joaquín*". De acuerdo con la población objetivo que se ha descrito en el Resumen Ejecutivo y el requerimiento planteado en la Ficha de Solicitud, se solicita aplicar un test de caracterización sociodemográfica y un test sociolingüístico a una muestra de 20 jóvenes y 10 profesionales del Centro CIP San Joaquín.

En cuanto a su requerimiento y antes de dar respuesta a él, es necesario tener presente el marco legal y reglamentario del Servicio Nacional de Menores.

- El Servicio Nacional de Menores es "*un organismo dependiente del Ministerio de Justicia, encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de estos, y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal, de conformidad al artículo 2° de esta ley...*" (artículo 1 del Decreto Ley N° 2465, del 10 de enero de 1979, del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos).
- EL Servicio Nacional de Menores "*asegurará la existencia en las distintas regiones del país de los programas necesarios para la ejecución y control de las medidas a que se refiere esta ley, las que serán ejecutadas por los colaboradores acreditados que hayan celebrado los convenios respectivos con dicha institución*" (Artículo 42 de la Ley N°20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente).
- Principio de Interés Superior del Adolescente. "*En todas las actuaciones judiciales o administrativas relativas a los procedimientos, sanciones y medidas aplicables a los adolescentes infractores de la ley, se deberá tener en consideración el interés superior del adolescente, que se expresa en el reconocimiento y respecto de sus derechos*" (Artículo 2 de la Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente).
- Derecho a la confidencialidad y reserva. "*En todas las actuaciones, así como en la ejecución de las medidas y sanciones establecidas en la Ley N° 20.084, los funcionarios y operadores de las entidades correspondientes, deberán respetar la confidencialidad o reserva de la información personal de los adolescentes, para lo cual tendrá especialmente en cuenta lo dispuesto por la Ley N° 19.628, sobre protección de la vida privada, y en el artículo 303 en relación con los artículos 220 y 304 del Código Proceso Penal*" (Artículo 12 del Reglamento de la Ley N° 20.084).



JUSTICIA Y REINSERCIÓN JUVENIL

- Estudios e investigaciones. *“Para la realización de estudios o investigaciones académicas referida a adolescentes que se encuentren en cumplimiento de alguna sanción o medida establecida en la Ley N° 20.084, se solicitará autorización a la Dirección del Servicio Nacional de Menores, a la Dirección Nacional de Gendarmería de Chile o la Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes, en su caso, debiendo en todo momento, resguardarse de la identidad del adolescente. Para las entrevistas se deberá, asimismo, obtener previamente el consentimiento informado, expreso y por escrito del adolescente”* (Artículo 13 del Reglamento de la Ley N° 20.084).

En atención al marco legal referido y luego de revisar detenidamente el Proyecto de tesis de las estudiantes de vuestra Facultad, hemos decidido apoyar su solicitud en cuanto a:

- Facilitar procesos de entrevista con jóvenes pertenecientes al Centro de Internación Provisoria San Joaquín.
- Facilitar entrevistas a profesionales pertenecientes al Centro de Internación Provisoria San Joaquín.
- Respecto a facilitar o autorizar entrevistas con funcionarios del Destacamento de Gendarmería de Chile, es dable señalar que nuestro Servicio no cuenta con dicha atribución, por lo que se recomienda solicitar el apoyo directamente a dicha institución, para estos fines.
- Se deja expresamente señalado como Servicio no estamos comprometiendo apoyo financiero ni de recursos humanos para el estudio.

Los motivos para su aceptación, se vinculan a que el proyecto de tesis se visualiza como una oportunidad para los desafíos que como Servicios adquirimos a partir de la Reforma al Sistema de Niñez y Adolescencia experimentada como país y materializada el 01 de octubre del 2021 con la puesta en marcha del Servicio Mejor Niñez, creado a través de la Ley N° 21.302, donde se configura que actualmente SENAME mantiene sus atribuciones **sólo en el marco de la Ley N°20.084, teniendo como misión favorecer la reinserción social de adolescentes y jóvenes sujetos a medidas y sanciones en el marco de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente**. En este sentido, los jóvenes que se encuentran privados de libertad en nuestros Centros de Administración Directa, efectivamente dan cuenta de usos lingüísticos y comunicativos diversos y dinámicos, que son relevantes de conocer en tanto hacen parte de sus códigos culturales, modos de convivencia y otros elementos importantes de considerar en los procesos de vinculación y reinserción que deben ser impulsados por nuestro Servicio.

En esta línea consideramos que la información que nos aporte esta investigación favorecerá una mayor comprensión de los jóvenes como sujetos situados en un contexto generacional y sociocultural; y cómo ello influye en su interpretación y construcción de la realidad.

Asimismo, dado que dentro de los objetivos se encuentra *“plantear una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua y literatura de enseñanza media, que considere la adecuación al contexto comunicativo”* se considera que dicha propuesta puede ser de gran utilidad para los dispositivos complementarios existentes en nuestros Centros de administración directa, que se ocupan de brindar apoyo en el ámbito educativo y de reinserción escolar, denominados Programas ASE.



JUSTICIA Y REINSERCIÓN JUVENIL

Por último, cabe señalar que esta autorización no incluye:

- Transferencia de base de datos del Servicio Nacional de Menores.
- Acceder a información personal y sensible de los adolescentes que consten en la documentación existentes en sus respectivos registros de intervención, quedando su participación supeditada al consentimiento/asentimiento informado, expreso y por escrito que el adolescente voluntariamente proporcione.
- Utilizar logo institucional del Servicio en las publicaciones que surjan de esta actividad.

Con la finalidad de apoyar el cumplimiento de la misión institucional, se solicita compartir los resultados de la investigación con el Servicio mediante una copia en formato pdf de su investigación, y a través de instancias de socialización con los equipos técnicos del Centro, de la Dirección Regional y Programas ASE.

Atentamente a Usted,



Margarita Gajardo León
MARGARITA GAJARDO LEÓN
DIRECTORA (S) REGIONAL METROPOLITANA
SERVICIO NACIONAL DE MENORES

J. J. J.

CHG/SZE/sze
Prov. 1443
Distribución:
Destinatario
Unidad de Justicia Juvenil

3. Consentimiento informado dirigido a participantes de la investigación



CONSENTIMIENTO INFORMADO (Cuestionario sociodemográfico y test lingüístico)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Variación léxico-semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística al uso del castellanochileno y sus variantes en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín”, a cargo del investigador Sebastián Zepeda Pallero, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo principal de este trabajo es describir los patrones de variación léxico-semántica en la variedad del castellano chileno en la comunidad de hablantes del Centro de Internación Provisoria San Joaquín.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder dos instrumentos. En primer lugar, se aplicará un cuestionario sociodemográfico, el cual tiene como objetivo recabar datos básicos del sujeto informante, tales como edad, comuna de residencia, nivel educacional, entre otros. En segundo lugar, se desarrollará un test lingüístico con base en situaciones comunicativas hipotéticas de la comunidad de hablantes a estudiar, el cual permitirá identificar los patrones de variación lingüística en el Centro de Internación Provisoria San Joaquín. Dichos procedimientos se llevarán a cabo durante los meses de agosto y septiembre del 2022. Asimismo, esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes se requiera o escrita en el test lingüístico a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en las dependencias de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, bajo la custodia del docente Sebastián Zepeda Pallero de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información, Sebastián Zepeda Pallero, guardará los datos personales por 5 años, posteriormente, se destruirán.

4. Cuestionario sociodemográfico dirigido a internos del CIP San Joaquín



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Departamento de Castellano
Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Cuestionario sociodemográfico

Fecha:
Hora:
Lugar:
Comuna:
Entrevistadora:

1. Información general

Nombre: _____

Rut: _____

Edad: _____ años

Sexo: Hombre: _____ Mujer: _____ Otro: _____

2. ¿En qué comuna(s) has vivido durante el último año? (o países, si has vivido fuera de Chile)

Lugar: _____

Lugar: _____

Lugar: _____

Lugar: _____

3. Junto a tu familia, ¿en qué **idiomas** pueden **conversar fluidamente**?

4. ¿En qué **idiomas** puedes tener una **conversación fluida** tú?

5. ¿Qué **idiomas has estudiado** (en la escuela, un instituto, clases particulares, etc.) y por **cuántos años**?

Idioma: _____

Años: _____

Idioma: _____

Años: _____

Idioma: _____

Años: _____

6. ¿Te consideras de un **pueblo indígena** (mapuche, aimara, quechua, rapa nui, etc.)? Si es así, ¿cuál?

_____ Sí

¿Cuál?: _____

_____ No

7. ¿Tú o alguien de tu familia ha recibido alguna vez la **Beca Indígena**?

_____ Sí

Especificar grupo indígena: _____

_____ No

8. ¿En qué **comunas** se criaron tus papás por más tiempo, en qué **idiomas** pueden hablar y se consideran miembro de algún **pueblo indígena**?

Madre	Padre
Comuna donde pasó la mayor parte de su infancia: _____ _____	Comuna donde pasó la mayor parte de su infancia: _____ _____
Idiomas en que puede conversar: _____ _____	Idiomas en que puede conversar: _____ _____
¿Se considera miembro de un pueblo indígena? ¿Cuál? _____ _____	¿Se considera miembro de un pueblo indígena? ¿Cuál? _____ _____

9. Ocupación/profesión y lugar de trabajo

Ejemplos de ocupaciones: pequeño agricultor, profesora, dueña de casa, asesora del hogar, obrero de la construcción, chofer de bus, feriante, vendedor de tienda, vendedor ambulante, cajero, carabinero,

camionero, jardinero, guía turístico, secretaria, gerente general, vicerrector, médico, abogado, pequeño empresario, gran empresario, etc.

Ejemplos de lugares de trabajo o empresas: terreno propio, BancoEstado, Liceo Los Andes, en casa, casa particular, Linatal, feria libre, Almacén don Pedro, Supermercado Líder, 3ª Comisaría, Ministerio de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Municipalidad de Talca, etc.

Madre			Padre		
Ocupación	(¿qué	hace?):	Ocupación	(¿qué	hace?):
_____			_____		
_____			_____		
_____			_____		
Lugar	de	trabajo:	Lugar	de	trabajo:
_____			_____		
_____			_____		
_____			_____		

10. ¿Cuál es el máximo nivel de escolaridad que tu mamá y tu papá tuvieron la oportunidad de alcanzar?

MADRE

- ___ Educación **básica** *incompleta*
- ___ Educación **básica** terminada

- ___ Educ. **media técnica/prof.** *incompleta*
- ___ Educ. **media técnica/prof.** terminada

- ___ Educ. **m. científico/humanista** *incompleta*
- ___ Educ. **m. científico/humanista** terminada

- ___ Instituto **técnico prof. o superior** *incompleto*
- ___ Instituto **técnico prof. o superior** terminado

- ___ Educación **universitaria** *incompleta*
- ___ Educación **universitaria** terminada

- ___ **Máster/magíster/doctorado** *incompleto*
- ___ **Máster/magíster/doctorado** terminado

PADRE

- ___ Educación **básica** *incompleta*
- ___ Educación **básica** terminada

- ___ Educ. **media técnica/prof.** *incompleta*
- ___ Educ. **media técnica/prof.** terminada

- ___ Educ. **m. científico/humanista** *incompleta*
- ___ Educ. **m. científico/humanista** terminada

- ___ Instituto **técnico prof. o superior** *incompleto*
- ___ Instituto **técnico prof. o superior** terminado

- ___ Educación **universitaria** *incompleta*
- ___ Educación **universitaria** terminada

- ___ **Máster/magíster/doctorado** *incompleto*
- ___ **Máster/magíster/doctorado** terminado

5. Cuestionario sociodemográfico dirigido a funcionarios del CIP San Joaquín



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Departamento de Castellano
Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Cuestionario sociodemográfico

Fecha:
Hora:
Lugar:
Comuna:
Entrevistadora:

1. Información general

Nombre: _____

E-mail: _____

Rut: _____

Edad: _____ años

Sexo: Hombre: _____ Mujer: _____ Otro: _____

Profesión u ocupación (¿a qué te dedicas?): _____

Lugar de trabajo: _____

2. ¿En qué comuna(s) has vivido durante el último año? (o países, si has vivido fuera de Chile)

Lugar: _____

Lugar: _____

Lugar: _____

3. Junto a tu familia, ¿en qué idiomas pueden conversar fluidamente?

4. ¿En qué idiomas puedes tener una conversación fluida tú?

Pareja/conviviente/espos(a)
Ocupación (¿qué hace?): _____
Lugar de trabajo: _____

10. ¿Cuál es el **máximo nivel de escolaridad** que tu **pareja/conviviente/espos(a)** tuvieron la oportunidad de alcanzar?

INFORMANTE

PAREJA

___ Educación **básica** *incompleta*

___ Educación **básica** *incompleta*

___ Educación **básica** terminada

___ Educación **básica** terminada

___ Educ. **media técnica/prof.** *incompleta*

___ Educ. **media técnica/prof.** *incompleta*

___ Educ. **media técnica/prof.** terminada

___ Educ. **media técnica/prof.** terminada

___ Educ. **m. científico/humanista** *incompleta*

___ Educ. **m. científico/humanista** *incompleta*

___ Educ. **m. científico/humanista** terminada

___ Educ. **m. científico/humanista** terminada

___ Instituto **técnico prof. o superior** *incompleto* ___ Instituto **técnico prof. o superior** *incompleto*

___ Instituto **técnico prof. o superior** terminado ___ Instituto **técnico prof. o superior** terminado

___ Educación **universitaria** *incompleta*

___ Educación **universitaria** *incompleta*

___ Educación **universitaria** terminada

___ Educación **universitaria** terminada

___ **Máster/magíster/doctorado** *incompleto*

___ **Máster/magíster/doctorado** *incompleto*

___ **Máster/magíster/doctorado** terminado

___ **Máster/magíster/doctorado** terminado

6. Test lingüístico dirigido a jóvenes residentes del CIP San Joaquín



Test lingüístico dirigido a jóvenes residentes del CIP San Joaquín

Variación léxico-semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística al uso del castellano chileno y sus variantes en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín.

Informante:

Grupo al que pertenece:

Fecha de aplicación:

Entrevistadora:

Instrucciones:

- Deberás responder el siguiente test lingüístico, el cual consta de 18 preguntas en total, siendo 10 de ellas de selección múltiple y 8 de respuesta abierta, todas relacionadas con situaciones comunicativas cotidianas.
- El tiempo estimado para desarrollar la prueba lingüística es de 30 minutos aproximadamente.
- Es necesario destacar que no existen respuestas incorrectas, por lo que, para alcanzar el propósito de esta investigación, debes responder de la manera más fidedigna respecto a tu realidad.

I. Selección múltiple

1. Si tu abogado te informa una excelente noticia respecto a tu causa, ¿qué le responderías?
 - a) Bacán
 - b) Pulento
 - c) Fantástico
 - d) De pana
2. En el día de visita ingresa tu madre, ¿cómo la presentarías ante el resto de tus compañeros de casa?
 - a) Mamita
 - b) Jefa
 - c) Reina
 - d) Madre

3. ¿Cómo le llamarías a un amigo muy cercano al interior de este recinto?
 - a) Hermano
 - b) Amigo
 - c) Compañero
 - d) Sangre

4. En el contexto de una fuerte discusión con otro interno, ¿cómo lo llamarías?
 - a) Imbécil
 - b) Hueón
 - c) Hijo de la perra
 - d) Maldito

5. Necesitas asistencia en la unidad de enfermería, por lo que un Educador de Trato Directo (ETD) te acompaña hasta el lugar, ¿cómo llamarías a esta persona?
 - a) Tío
 - b) Educador
 - c) Papito
 - d) Caballero

6. Le solicitas a un Educador de Trato Directo (ETD) algo que no está permitido, si este funcionario accede, dirías que es una persona:
 - a) Amable
 - b) Despistada
 - c) Prestada
 - d) Generosa

7. El dentista te realiza un complejo procedimiento y obtienes un excelente resultado, dando solución a un problema que te aquejaba hace mucho tiempo, ¿con qué palabra le agradecerías?
 - a) Vale
 - b) Gracias
 - c) De pana
 - d) Güena

8. Para dirigirte a la profesora en la sala de clases le dices:
 - a) Profe
 - b) Tía
 - c) Mamita
 - d) Señorita

9. ¿Cómo denominarías al personal de gendarmería que decide lanzar gas lacrimógeno en medio de un conflicto entre casas?
 - a) Tombo

- b) Paco
- c) Yuta
- d) Señor

10. Para asistir a una audiencia en un tribunal de justicia junto al personal de gendarmería, ¿cómo le llamarías al vehículo en el que se transportarán?

- a) Patrulla
- b) Carnicero
- c) Carro
- d) Furgón

II. Respuestas abiertas

1. Te enteras que un compañero recibirá un paquete con sustancias ilícitas (drogas) desde el exterior del recinto, las cuales desea compartir contigo, ¿con qué expresión responderías ante este ofrecimiento?

2. Ves que ingresa un nuevo interno al recinto, el cual pertenece a una banda enemiga en el exterior, ¿con qué frase reaccionarías?

3. Te enteras que un interno tuvo una fuerte discusión con un Educador de Trato Directo (ETD), llegando incluso a golpearlo. Si el funcionario no informa la situación para tomar las medidas disciplinarias adecuadas, ¿qué dirías respecto al actuar del trabajador?

4. Debido al mal comportamiento de los jóvenes de tu casa, el coordinador ordena que todos ingresen a sus dormitorios a pesar de no ser el horario indicado para dormir, ¿con qué frase reaccionarías ante esta situación?

5. Estás estresado durante el día y sientes la necesidad de fumar, por lo que le solicitas a un coordinador un cigarro ¿cómo lo pedirías?

6. Últimamente presentas dificultades para dormir, por lo que decides pedirle al personal de enfermería una pastilla, sin embargo, te la niegan porque esta no ha sido indicada por el psiquiatra, ¿qué responderías ante esta decisión?

7. ¿Cómo llamarías a un gendarme con quien mantienes una agradable conversación mientras esperas recibir atención médica en un recinto asistencial ubicado en el exterior?

8. En medio de un conflicto decides subir al techo de la casa, por lo que el personal de gendarmería te advierte que debes descender. Al no obedecer la orden, deciden bajarte por la fuerza, ¿cómo expresarías lo que te provoca esta situación?

7. Test lingüístico dirigido a Educadores de Trato Directo del CIP San Joaquín



Test lingüístico dirigido a Educadores de Trato Directo del CIP San Joaquín

Variación léxico-semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística al uso del castellano chileno y sus variantes en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín.

Informante:

Grupo al que pertenece:

Fecha de aplicación:

Entrevistadora:

Instrucciones:

- Deberás responder el siguiente test lingüístico, el cual consta de 18 preguntas en total, siendo 10 de ellas de selección múltiple y 8 de respuesta abierta, todas relacionadas con situaciones comunicativas cotidianas.
- El tiempo estimado para desarrollar la prueba lingüística es de 30 minutos aproximadamente.
- Es necesario destacar que no existen respuestas incorrectas, por lo que, para alcanzar el propósito de esta investigación, debes responder de la manera más fidedigna respecto a tu realidad.

I. Selección múltiple

1. Si tu jefe te informa que accedió a concederte los días libres que necesitabas, ¿qué le responderías?
 - a) Bacán
 - b) Pulento
 - c) Genial
 - d) Gracias
2. En el día de visita ingresa la madre de un joven interno, la cual desea conversar con el personal de enfermería producto de la salud de su hijo, ¿cómo la presentarías ante las funcionarias de salud?
 - a) Mamita
 - b) Jefa
 - c) Apoderada

- d) Madre
3. Se incorpora a tu casa de trabajo un nuevo Educador de Trato Directo (ETD), por lo que debes presentarlo ante los jóvenes, ¿qué palabra utilizarías para designar a esta persona?
- a) Tío
 - b) Educador
 - c) Papito
 - d) Caballero
4. Un Educador de Trato Directo (ETD) te cuenta que un interno le solicitó un favor no permitido. Si este funcionario accede, dirías que es una persona:
- a) Amable
 - b) Despistada
 - c) Generosa
 - d) Prestada
5. En el contexto de una fuerte discusión con un interno, ¿cómo lo llamarías?
- a) Joven
 - b) Hueón
 - c) Conchetumadre
 - d) Interno
6. Conversas con un Educador de Trato Directo (ETD) respecto a la difícil situación conductual y médica de un interno, ¿cómo catalogarías a dicho joven?
- a) Chato
 - b) Interno
 - c) Cabro
 - d) Joven
7. Necesitas asistencia en la unidad de enfermería, por lo que te diriges hasta el lugar, ¿cómo llamarías a la persona encargada de brindarte atención médica?
- a) Tía
 - b) Enfermera
 - c) Colega
 - d) Señorita
8. Necesitas informarle a la profesora la situación educativa de un interno, ¿cómo te diriges a ella?
- a) Profesora
 - b) Tía
 - c) Mamita
 - d) Colega

9. ¿Cómo denominarías al personal de gendarmería que decide lanzar gas lacrimógeno en medio de un conflicto entre casas?
- a) Gendarme
 - b) Paco
 - c) Yuta
 - d) Señor
10. Para asistir al hospital junto al personal de gendarmería y un interno, ¿cómo le llamarías al vehículo en el que se transportarán?
- a) Patrulla
 - b) Carnicero
 - c) Carro
 - d) Furgón

II. Respuestas abiertas

1. Te enteras que un funcionario ingresó un paquete con sustancias ilícitas (drogas) al recinto, cumpliendo con una petición realizada por un interno, ¿qué frase dirías al enterarte de dicha situación?

2. Te enteras que un interno tuvo una fuerte discusión con un Educador de Trato Directo (ETD), llegando incluso a golpearlo. Si el funcionario no informa la situación para tomar las medidas disciplinarias adecuadas, ¿qué dirías respecto al actuar del trabajador?

3. Después de mucho tiempo, reingresa al recinto un joven con el que en su anterior estancia desarrollaste una muy buena relación, ¿con qué frase reaccionarías ante este reencuentro?

4. Estás estresado durante el día y sientes la necesidad de fumar, por lo que le solicitas a un interno un cigarro ¿cómo lo pedirías?

5. Debido a la falta de Educadores de Trato Directo (ETD), el coordinador ordena que te incorpores a otra casa, la cual es catalogada como conflictiva, ¿con qué frase reaccionarías ante esta decisión?

6. Te enteras que el psiquiatra suspendió abruptamente los medicamentos de un joven, lo cual ha traído múltiples dificultades en el comportamiento del interno, ¿de qué forma le expresarías tu opinión respecto a dicha decisión?

7. Al interior de tu casa se vive un momento de mucha tensión, donde los jóvenes amenazan con tomar el control del lugar. Luego de solicitar apoyo, el personal de gendarmería ingresa y logra controlar la situación, ¿con qué frase expresarías lo que te provocó esta situación?

8. Debido a las reglas del recinto penal, no está permitido ingresar teléfonos celulares, por lo que existe un espacio habilitado para guardarlos. No obstante, te enteras que algunos gendarmes son flexibles respecto a esta decisión, especialmente, con aquellos funcionarios con quienes mantienen un vínculo más cercano, ¿qué expresión utilizarías respecto a esta situación?

8. Test lingüístico dirigido a profesionales del CIP San Joaquín



Test lingüístico dirigido a profesionales del CIP San Joaquín

Variación léxico-semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística al uso del castellano chileno y sus variantes en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín.

Informante:
Grupo al que pertenece:
Fecha de aplicación:
Entrevistadora:

Instrucciones:

- Deberás responder el siguiente test lingüístico, el cual consta de 18 preguntas en total, siendo 10 de ellas de selección múltiple y 8 de respuesta abierta, todas relacionadas con situaciones comunicativas cotidianas.
- El tiempo estimado para desarrollar la prueba lingüística es de 30 minutos aproximadamente.
- Es necesario destacar que no existen respuestas incorrectas, por lo que, para alcanzar el propósito de esta investigación, debes responder de la manera más fidedigna respecto a tu realidad.

I. Selección múltiple

1. Si tu jefe te informa que accedió a concederte los días libres que necesitabas, ¿qué le responderías?
 - a) Bacán
 - b) Pulento
 - c) Genial
 - d) Gracias
2. En el día de visita ingresa la madre de un joven interno, la cual desea conversar contigo respecto a una situación personal de su hijo, ¿con qué palabra definirías dicho vínculo familiar?
 - a) Mamita
 - b) Jefa
 - c) Apoderada

- d) Madre
3. ¿Cómo le llamarías a un amigo muy cercano al interior de este recinto?
- a) Colega
 - b) Amigo
 - c) Compañero
 - d) Sangre
4. Necesitas asistencia en la unidad de enfermería, por lo que te diriges hasta el lugar, ¿cómo llamarías a la persona encargada de brindarte atención médica?:
- a) Tía
 - b) Enfermera
 - c) Colega
 - d) Señorita
5. En el contexto de una fuerte discusión con un interno, ¿cómo lo llamarías?:
- a) Joven
 - b) Hueón
 - c) Conchetumadre
 - d) Interno
6. Conversas con otro profesional respecto a la difícil situación conductual y médica de un interno, ¿cómo catalogarías a dicho joven?:
- a) Chato
 - b) Interno
 - c) Cabro
 - d) Joven
7. Un Educador de Trato Directo (ETD) te cuenta que un interno le solicitó un favor no permitido. Si este funcionario accede, dirías que es una persona:
- a) Amable
 - b) Despistada
 - c) Prestada
 - d) Generosa
8. Debido a tu trabajo, debes brindarle atención (médica, educacional, social) a un interno, por lo que un Educador de Trato Directo (ETD) se encarga de trasladar al joven hasta tu lugar de trabajo. ¿Cómo nombrarías a dicho funcionario?:
- a) Tío
 - b) Profe
 - c) Chute
 - d) Educador

9. ¿Cómo denominarías al personal de gendarmería que decide lanzar gas lacrimógeno en medio de un conflicto entre casas?
- a) Gendarme
 - b) Paco
 - c) Yuta
 - d) Señor
10. Es tu primera vez trabajando en contexto de encierro, por lo que, al entrar, el personal de gendarmería te indica que no puedes ingresar tu teléfono celular, sino que debes dejarlo en un sector habilitado exclusivamente para aquello. Respecto a esta decisión, consideras que los gendarmes están:
- a) Paqueando
 - b) Exagerando
 - c) Cumpliendo
 - d) Obedeciendo

II. Respuestas abiertas

1. Te enteras que un funcionario ingresó un paquete con sustancias ilícitas (drogas) al recinto, cumpliendo con una petición realizada por un interno, ¿qué frase dirías al enterarte de dicha situación?
-
-
-
-
2. Te enteras que un interno tuvo una fuerte discusión con un profesor, llegando incluso a golpearlo. Si el funcionario no informa la situación para tomar las medidas disciplinarias adecuadas, ¿qué dirías respecto al actuar del trabajador?
-
-
-
-
3. Después de mucho tiempo, reingresa al recinto un joven con el que en su anterior estancia desarrollaste una muy buena relación, ¿con qué frase reaccionarías ante este reencuentro?
-
-
-
-

4. Un joven te solicita un favor que no está permitido a cambio de dinero, ¿con qué expresión reaccionarías ante este soborno?

5. Para que puedas realizar tu trabajo, un Educador de Trato Directo (ETD) debe encargarse de apoyar de colaborar con el traslado y disciplina del joven, si esto no ocurre, ¿con qué frase reaccionarías ante el actuar de este compañero de trabajo?

6. En medio de la realización de tu trabajo, se desata un conflicto entre internos de diferentes casas, el cual es manejado y solucionado por un Educador de Trato Directo, ¿qué expresión usarías para definir el actuar de este funcionario?

7. Al interior de tu casa se vive un momento de mucha tensión, donde los jóvenes amenazan con tomar el control del lugar. Luego de solicitar apoyo, el personal de gendarmería ingresa y logra controlar la situación, ¿con qué frase expresarías lo que te provocó esta situación?

8. Debido a las reglas del recinto penal, no está permitido ingresar teléfonos celulares, por lo que existe un espacio habilitado para guardarlos. No obstante, te enteras que algunos gendarmes son flexibles respecto a esta decisión, especialmente, con aquellos funcionarios con quienes mantienen un vínculo más cercano, ¿qué expresión utilizarías respecto a esta situación?

9. Test lingüístico dirigido a personal de Gendarmería del CIP San Joaquín



Test lingüístico dirigido a personal de Gendarmería del CIP San Joaquín

Variación léxico-semántica en hablantes en contexto de privación de libertad: aproximación sociolingüística al uso del castellano chileno y sus variantes en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín.

Informante:

Grupo al que pertenece:

Fecha de aplicación:

Entrevistadora:

Instrucciones:

- Deberás responder el siguiente test lingüístico, el cual consta de 18 preguntas en total, siendo 10 de ellas de selección múltiple y 8 de respuesta abierta, todas relacionadas con situaciones comunicativas cotidianas.
- El tiempo estimado para desarrollar la prueba lingüística es de 30 minutos aproximadamente.
- Es necesario destacar que no existen respuestas incorrectas, por lo que, para alcanzar el propósito de esta investigación, debes responder de la manera más fidedigna respecto a tu realidad.

I. Selección múltiple

1. El director del centro se acerca a la guardia para entregarte una indicación, luego de escucharlo atentamente, ¿con qué palabra le afirmarías que lo harás?
 - a) Bueno
 - b) Afirmativo
 - c) Correcto
 - d) Okey
2. En el día de visita ingresa la madre de un joven interno y debes dar aviso, ¿con qué palabra definirías ese vínculo familiar?
 - a) Mamita
 - b) Jefa
 - c) Apoderada
 - d) Madre

3. ¿Cómo le llamarías a un amigo muy cercano al interior de este recinto?
 - a) Hermano
 - b) Amigo
 - c) Compañero
 - d) Sangre

4. ¿Cómo denominarías al vehículo en el que transportan a los internos?
 - a) Patrulla
 - b) Carnicero
 - c) Carro
 - d) Furgón

5. ¿Con cuál de las siguientes palabras denominarías a los internos de este recinto?
 - a) Jóvenes
 - b) Presos
 - c) Bandidos
 - d) Internos

6. En el contexto de una fuerte discusión con un interno, que incluso te ha golpeado ¿cómo lo llamarías?
 - a) Bandido
 - b) Hueón
 - c) Conchetumadre
 - d) Interno

7. Debido a un gran conflicto en una casa, debes ingresar a realizar un complejo procedimiento, en el cual un Educador de Trato Directo (ETD) resulta herido, ¿cómo llamarías a este funcionario?
 - a) Chute
 - b) Profe
 - c) Educador
 - d) Tío

8. Un Educador de Trato Directo (ETD) te cuenta que un interno le solicitó un favor no permitido. Si este funcionario accede, dirías que es una persona:
 - a) Amable
 - b) Despistada
 - c) Generosa
 - d) Prestada

9. Al finalizar un procedimiento dentro de una casa, se acerca la enfermera de turno para realizar la constatación de lesiones correspondiente, ¿cómo llamarías a dicha funcionaria?

- a) Enfermera
- b) Tía
- c) Señorita
- d) Mamita

10. Si un funcionario te intenta convencer de que accedas a que ingrese su celular, a pesar de que no está permitido, dirías que esta persona te está:

- a) Manipulando
- b) Haciendo la mente
- c) Envolinando
- d) Convenciendo

II. Respuestas abiertas

1. Al interior de una casa se vive un momento de mucha tensión, donde los jóvenes amenazan con tomar el control del lugar. Luego de solicitar apoyo al personal de gendarmería, tus compañeros y tú logran controlar esta situación tan violenta, ¿con qué frase expresarías lo que te provocó esta situación?

2. Debido a las reglas del recinto penal, no está permitido ingresar teléfonos celulares, por lo que existe un espacio habilitado para guardarlos. No obstante, te enteras que algunos gendarmes son flexibles respecto a esta decisión, especialmente, con aquellos funcionarios con quienes mantienen un vínculo más cercano, ¿qué expresión utilizarías respecto a esta situación?

3. Después de mucho tiempo, reingresa al recinto un joven con el que en su anterior estancia desarrollaste una muy buena relación, ¿con qué frase reaccionarías ante este reencuentro?

4. Un joven te solicita un favor que no está permitido a cambio de dinero, ¿con qué expresión reaccionarías ante este soborno?

5. Los Educadores de Trato Directo son los encargados de resguardar la conducta y actuar de los jóvenes al interior de cada casa, sin embargo, si constantemente en una casa en particular esto no ocurre, te toca ingresar junto a tus compañeros para controlar la situación por medio de un procedimiento, ¿qué dirías respecto al desempeño de estos educadores?

6. En medio de la realización de tu trabajo, se desata un conflicto entre internos de diferentes casas, el cual es manejado y solucionado por un Educador de Trato Directo, ¿qué expresión usarías para definir el actuar de este funcionario?

7. Te enteras que un funcionario ingresó un paquete con sustancias ilícitas (drogas) al recinto, cumpliendo con una petición realizada por un interno, ¿qué frase dirías al enterarte de dicha situación?

8. Te enteras que un interno tuvo una fuerte discusión con un profesor, llegando incluso a golpearlo. Si el funcionario no informa la situación para tomar las medidas disciplinarias adecuadas, ¿qué dirías respecto al actuar del trabajador?
