

Conocimiento terminológico y escritura disciplinar: ¿Cómo se usan los términos para resolver tareas de escritura disciplinar en Psicología?

Nelson Becerra Rojas

Universidad de O'Higgins

Resumen

El artículo presenta una investigación que tiene por objetivo describir el conocimiento terminológico sobre el uso de los términos en la escritura disciplinar de estudiantes de Psicología. Para lograr este objetivo se diseñó una tarea de escritura que fue resuelta por 21 participantes divididos en tres grupos según nivel de inserción disciplinar: inicial, intermedio y avanzado. La tarea correspondió a un estudio de caso que debían resolver los estudiantes identificando síntomas, determinando un diagnóstico y sugiriendo un tratamiento para la protagonista del caso. Para el análisis de los textos se emplearon estrategias cuantitativas y cualitativas que permitieron describir el conocimiento sobre el uso de los términos en los tres grupos. El análisis cualitativo exploró estadísticamente los textos de los grupos mediante el índice de densidad terminológica (IDT); mientras que el análisis cualitativo permitió profundizar en la naturaleza del uso de los términos mediante un análisis de contenido. Los resultados demuestran que, si bien no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, el grupo avanzado empleó términos con un alto nivel de especialización; a diferencia de los grupos intermedio y avanzado que utilizaron términos de diferentes niveles de especialización para referirse a conceptos de la disciplina. Asimismo, estos resultados pusieron de manifiesto que el uso de términos en la escritura disciplinar aporta a la calidad de los textos al establecer relaciones tanto de sentido como retóricas entre las unidades empleadas, generando así textos más cohesivos.

Palabras clave: conocimiento terminológico, escritura disciplinar, inserción disciplinar, psicología

Abstract

This study aims to describe terminological knowledge in the disciplinary writing of Psychology students. A writing task was administered to 21 participants categorized into three groups based on their disciplinary level: initial, intermediate, and advanced. Participants engaged in a case study, identifying symptoms, determining diagnoses, and suggesting treatments. Quantitative and qualitative analyses were conducted to explore term usage across groups. Quantitatively, texts were examined using the Terminological Density Index (TDI), while qualitative analysis involved content analysis. Although no statistically significant differences were observed among groups, the advanced group demonstrated the use of highly specialized terms compared to intermediate and initial groups, which used terms of varying specialization levels. Results underscored the role of term usage in disciplinary writing, enhancing text quality through cohesive semantic and rhetorical relationships.

Keywords: terminological knowledge, disciplinary writing, disciplinary insertion, psychology

Debate Terminológico. Nueva Época. Vol. 1 Núm. 1 (2023).

Fecha de recepción: 3 de diciembre de 2022. Fecha de aceptación: 1 de junio de 2023

1. Introducción

La inserción en una disciplina implica que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades con el objetivo de transitar de lego a experto en un ámbito de especialidad (Ibáñez y González, 2017). Por lo anterior, las universidades se han ocupado de apoyarlos en este proceso a través de cursos enfocados en la alfabetización académica. En general, en estos cursos, se enseñan explícitamente estrategias de comprensión y producción de los géneros discursivos más frecuentes en el contexto académico (Navarro, 2018). No obstante, la enseñanza basada en el género ha restado importancia al nivel léxico al enfocarse en aspectos retóricos de su construcción. Desde nuestra perspectiva, consideramos que el nivel léxico constituye un espacio fundamental para el proceso de adquisición de conocimiento disciplina, pues en este nivel se encuentran los términos de una disciplina; unidades que tiene como tarea la representación y comunicación del conocimiento especializado, procesos fundamentales para aprender una disciplina (Wanpen *et al.*, 2013; Soulios y Psillos, 2016).

Al respecto, en la intersección entre lingüística y educación, se han propuesto modelos tendientes a caracterizar el lenguaje académico y las competencias necesarias para participar en diferentes contextos de aprendizaje (Scarcella, 2003; Uccelli *et al.*, 2015). En estos modelos se destaca el valor que otorgan a los elementos léxicos como piezas fundamentales para el manejo de los niveles superiores de la lengua. En este aspecto, Scarcella (2003) reconoce que en el nivel léxico se encuentran tres tipos de unidades: palabras generales, palabras académicas y palabras técnicas. Esta distinción representa un continuum que se basa en los conceptos que representan estas palabras; es decir, de conceptos cotidianos a conceptos especializados. Asimismo, Uccelli *et al.* (2015) señalan la necesidad de desarrollar habilidades clave para acceder al

lenguaje académico, entre las que sitúa precisión léxica y conocimiento de vocabulario metalingüístico. En el marco de esta propuesta, las habilidades y conocimientos situados en el nivel léxico aportan a procesos complejos como la comprensión de textos académicos y el desarrollo conceptual; especialmente de conceptos abstractos y especializados (Hamilton y Schwanenflugel, 2020).

Ahora bien, desde la enseñanza de segundas lenguas se han ocupado por abordar el conocimiento de vocabulario a través de dos constructos: cantidad y profundidad de conocimiento de vocabulario (Anderson y Freebody, 1983; Bogaards y Laufer, 2004). En cuanto a este último constructo, Nation (2001, 2019) es quien ha propuesto uno de los modelos más aceptados por la comunidad dedicada a este campo. En este modelo, la profundidad de vocabulario se comprende como la interconexión de dimensiones de forma, significado y uso, a las que se asocian diferentes tipos de conocimientos junto con habilidades receptivas y productivas.

Con este modelo como antecedente teórico, Fernández-Silva (2019) elabora una propuesta para abordar el conocimiento terminológico. En este modelo se reinterpretan las dimensiones lingüística, cognitiva y comunicativa del término, asociando a cada una conocimientos que emergen de los avances en la investigación terminológica. De esta forma, el modelo constituye un avance en los estudios terminológicos que se han abocado, principalmente, al estudio del conocimiento y uso que hacen los expertos de los términos, dejando en un segundo lugar a la adquisición de conocimiento terminológico por parte de aprendices de una disciplina. Así, se presentan los resultados de la descripción del conocimiento terminológico sobre el uso de los términos en la escritura disciplinar que poseen estudiantes de Psicología de tres niveles de inserción disciplinar.

Para alcanzar el objetivo, se diseñó una tarea híbrida (Nadal *et al.*, 2021) cuyo propósito fue resolver un caso clínico a través de la identificación de síntomas, determinar de diagnóstico y sugerencia de tratamiento. En esta tarea participaron 21 estudiantes de Psicología quienes, luego de firmar un consentimiento informado, resolvieron el caso en un formulario de Google.

2. Escribir y ser competente en una disciplina

La escritura en las disciplinas constituye una herramienta de aprendizaje que aporta conocimientos que van más allá del código. Como señala Mateos *et al.* (2008), al escribir en el marco de una disciplina se lleva a cabo un proceso altamente complejo que propicia la construcción de conocimientos específicos ligados al campo disciplinar. Es decir, se activa el potencial epistémico de la escritura que media en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo conceptual. Al respecto, Bazerman (2012) destaca la relevancia de la comunicación de conceptos a través de la escritura, enfatizando en su papel en la comunicación al interior de una comunidad especializada y en las dificultades que presentan los aprendices para adquirir aquellas estructuras cognitivas y volcarlas en la escritura. Aquellas reflexiones son coherentes con lo señalado por Garzón y Organista (2012) quienes afirman que en el ámbito de la Psicología los estudiantes no logran asimilar los conceptos básicos de la disciplina en tareas de comprensión y producción de textos, lo que se torna un desafío al progresar en la formación disciplinar.

Desde el ámbito de la terminología, los conceptos especializados se representan a través de unidades léxicas especializadas o términos que poseen dimensiones lingüística, cognitiva y comunicativa (Cabré, 1999). De esta forma, el término activa su valor especializado en la comunicación especializada y se constituye como un dispositivo de aprendizaje disciplinar. En este aspecto, algunos modelos asociados a la competencia académico-disciplinar han prestado atención al nivel léxico como aquel espacio en el

que se encuentran unidades de conocimiento específico de una disciplina.

En relación con lo anterior, Scarcella (2003) argumenta que volverse experto en un ámbito corresponde a una habilidad que tiene como objetivo el manejo del lenguaje asociado a aquella área. En su modelo describe las dimensiones lingüística, cognitiva y socio-cultural del lenguaje académico propiciando una explicación a los procesos de adquisición de la experticia en un ámbito que van desde el manejo de aquellos elementos lingüísticos que son propios de la disciplina (términos, géneros discursivos, entre otros) hasta la constitución de complejas redes conceptuales que se adquieren mediante la participación en la comunidad discursiva. Concretamente, se discute la necesidad de aprender palabras técnicas que son exclusivas de una disciplina y que representan conceptos del campo, pues aquellas aportan a la adquisición y comunicación del conocimiento disciplinar entre los miembros de una comunidad. De esta forma, la terminología de una disciplina cobra especial atención en este modelo de competencia en torno al discurso académico y abre un nicho de investigación respecto al conocimiento que se posee sobre estas unidades.

En esta investigación, el estudio en torno al uso de los términos se realiza en el marco de una tarea híbrida que contiene una sección de lectura y otra de escritura. Esta tarea se basa en un género discursivo empleado en Psicología para la transmisión y adquisición de conocimiento disciplinar: el estudio de caso. Este género y, en particular, esta tarea posee un potencial epistémico puesto que obliga a los escritores a analizar una situación que afecta a un paciente ficticio y a partir de esto elaborar un texto. Siguiendo las ideas de Plakans *et al.* (2018), una tarea de estas características asegura que los(as) escritores(as) sean capaces de comprometerse con la tarea y activar habilidades de comprensión y producción de textos tendientes a la construcción de nuevo conocimiento, más que solo a la acreditación de este. Lo anterior quiere decir que sus textos podrían ofrecer una mirada a sus

competencias tanto lingüísticas como cognitivas y socio-culturales en torno al conocimiento de los términos en la escritura disciplinar (Scarcella, 2003) y, junto ello, caracterizar la adquisición de este conocimiento a través de la inserción disciplinar.

3. Modelo multidimensional de conocimiento terminológico

Con el objetivo de determinar el conocimiento sobre las unidades terminológicas de una disciplina, Fernández-Silva (2019) elabora un modelo basado en dimensiones que permite la caracterización del estado de conocimientos sobre los términos de un área y aporta lineamientos para su evaluación. Este modelo tiene como antecedentes la Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré, 1999) y la propuesta de Nation (2001, 2019) para el estudio de la profundidad de conocimiento de vocabulario que se compone de forma, significado y uso.

El modelo de Fernández-Silva (2019) se hace cargo de los avances en los estudios en terminología para reinterpretar el trabajo de Nation (2001, 2019) siguiendo las dimensiones del término propuestas por Cabré (1999): lingüística, cognitiva y comunicativa. De esta manera, aquellas dimensiones articulan un modelo junto con conocimientos específicos asociados a cada una de ellas. Sin duda, una de las oportunidades de este modelo es que ofrece una mirada sobre la adquisición del conocimiento de los términos, logrando determinar qué dimensiones se adquieren en los primeros estadios de aprendizaje y cuáles en los más avanzados. Asimismo, su diseño propicia la inclusión de nuevos tipos de conocimientos en concordancia con el progreso de la investigación en el área.

Dimensión lingüística	Conciencia terminológica	¿Es un término de la disciplina? (R/P)
-----------------------	--------------------------	---

	Mecanismos de formación terminológica	¿De qué formantes se compone el (nuevo) término? (R) ¿Qué formantes puedo emplear para denominar este (nuevo) concepto? (P)
--	---------------------------------------	--

Tabla 1. Dimensión lingüística del conocimiento terminológico (Fernández-Silva, 2019) R= conocimiento receptivo P= conocimiento productivo.

En la tabla 1, la dimensión lingüística incluye conocimientos en torno a la conciencia terminológica y a los mecanismos de formación terminológica. El primer tipo de conocimiento corresponde a la capacidad de identificar unidades léxicas como términos de una disciplina. Este conocimiento es especializado puesto que implica formarse en un área de especialidad lo que permite al usuario asociar a este término una serie de características cognitivas (representa un concepto especializado del área) y comunicativas (es empleado por especialistas de una comunidad disciplinar en situaciones comunicativas determinadas). El segundo tipo corresponde al conocimiento morfológico especializado, acerca de las formantes (raíces, afijos) que poseen patrones de formación regulares y sistemáticos como la composición culta o formantes clásicos grecolatinos (Sager, 1990). Además, debido a que se ha señalado que la neología terminológica denota un grado de experticia superior, se ha incluido este fenómeno puesto que propicia que los especialistas generen nuevas unidades terminológicas desde el punto de vista de la especialidad como del lingüístico (García-Palacios, 2009; Estopá, 2016; 2022).

Dimensión cognitiva	Estructura intracategorial	¿Cuáles son las características del concepto? (R/P)
	Estructura intercategorial	¿Con qué otros conceptos del ámbito está relacionado? (R/P)

Tabla 2. Dimensión cognitiva del conocimiento terminológico (Fernández-Silva, 2019) R= conocimiento receptivo P= conocimiento productivo.

En la tabla 2 se incluyen los conocimientos asociados a la dimensión cognitiva: conocimiento sobre la estructura intracategorial y conocimientos sobre la estructura intercategorial (Temmerman, 2000). Por un lado, conocer la estructura intracategorial implica conocer las facetas que constituyen la organización definicional o el contenido conceptual del término. Por otro lado, conocer la estructura intercategorial comprende conocer los conceptos con los que se relaciona un término e identificar la naturaleza de estas relaciones. Ambos conocimientos tienen a la base la noción de flexibilidad que cumple una función preponderante, especialmente cuando se evalúa en aprendices de disciplinas, grupos en los que se puede observar la manera en cómo se conforman las estructuras conceptuales y cómo se vuelven dinámicas de acuerdo con el nivel de experticia de los sujetos.

Dimensión comunicativa	Colocaciones especializadas	¿Con qué otros términos coocurre el término? (R)
------------------------	-----------------------------	--

		¿Qué otros términos deben usarse con este término en un texto especializado? (P)
	Adecuación al registro	¿En qué contexto temporal, geográfico, socioprofesional o situacional ocurre este término? (R)
		¿En qué contexto temporal, geográfico, socioprofesional o situacional se puede emplear este término? (P)
	Variación intratextual	¿Por qué otras variantes denominativas se puede sustituir el término en un texto especializado? (R)
		¿Qué variantes denominativas se pueden emplear para sustituir el término en un texto especializado? (P)

Tabla 3. Dimensión comunicativa del conocimiento terminológico (Fernández-Silva,

2019) R= conocimiento receptivo P= conocimiento productivo.

La dimensión comunicativa (tabla 3) se compone de conocimientos sobre el uso de los términos. En esta dimensión se encuentra el conocimiento sobre las colocaciones especializadas, entendidas como combinaciones léxicas frecuentes en los textos disciplinares y que se constituyen de unidades terminológicas. La selección de estas unidades en el discurso disciplinar es fundamental para comunicar conocimiento especializado. Asimismo, incluye el conocimiento en torno a la adecuación al contexto de uso; es decir, posee conocimiento declarativo sobre la variación denominativa como recurso para adecuarse al contexto comunicativo y conocimiento procedural para identificar la variante más idónea de acuerdo con parámetros dialectales y funcionales de la situación comunicativa. Finalmente, conocimiento sobre la variación intratextual que se vincula con la capacidad para identificar y emplear la variación terminológica en un texto. Este conocimiento favorece la construcción de un texto cohesionado y aporta a la construcción del conocimiento especializado al empleo diferentes variantes para dar cuenta de las múltiples facetas de un concepto (Fernández-Silva, 2016).

4. Características del estudio

El estudio posee un enfoque mixto (Asyiah, 2017) de diseño secuencial con una primera fase cuantitativa y una segunda fase cualitativa (Creswell *et al.*, 2007). Primero, se determinó el Índice de Densidad Terminológica (IDT) de los textos resultantes de la tarea. Este índice ofrece una mirada a la cantidad de conocimiento disciplinar en los textos expresados a partir del uso de unidades terminológicas en los textos. Luego, se analizó cualitativamente los términos seleccionados por los estudiantes para hacer referencia a conceptos de Psicología en tres dimensiones: síntomas, diagnóstico y tratamiento sugerido. Cabe señalar que, dadas las características del estudio, durante estos análisis

se trabajó sistemáticamente con expertos del área para validar los datos obtenidos.

5. Participantes

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de Psicología de una universidad chilena quienes, luego de firmar un consentimiento informado, realizaron la tarea. Así, quienes respondieron complementa a la consigna fueron 21 estudiantes que fueron divididos en tres grupos según su nivel de inserción, como se observa en la tabla 4.

Grupos	n
Inicial (2° semestre)	8
Intermedio (4° y 6° semestre)	9
Avanzado (8° y 10° semestre)	4
TOTAL	21

Tabla 4. Grupos y número de participantes por nivel de inserción.

6. Instrumento

El instrumento correspondió a una tarea híbrida, ya que vinculó la lectura y la escritura (Nadal *et al.*, 2021). Se seleccionó este tipo de instrumento debido a que la investigación en el ámbito de las tareas híbridas señala que este tipo de tareas aporta en la acreditación y construcción de conocimientos, propiciando el uso de los aspectos asociados con las competencias académico-disciplinares tales como el uso de léxico especializado junto con otros recursos que aportan a la construcción discursiva (Baba, 2009; Meneses *et al.*, 2018). Entonces, para la creación de la tarea se utilizó la propuesta de Jiménez-Raya (2017) del caso clínico como herramienta para la elicitación de conocimiento disciplinar y se basó en los casos clínicos de Psicología de Errázuriz *et al.* (2018).

De esta forma, se logró elaborar una tarea que poseía un carácter disciplinar que fue validado por expertos. El caso propuesto tenía como personaje principal a una paciente ficticia que vivió un suceso traumático en su lugar de trabajo. La tarea solicitó a los participantes que identificaran los síntomas del paciente, su psicopatología y que sugirieran un tratamiento.

El instrumento fue validado por un psicólogo¹ y una lingüista², quienes señalaron la necesidad de mejorar la instrucción y modificar la propuesta de caso con el objetivo de hacerlo más comprensible a todos los integrantes de la muestra. Para conocer los detalles de la tarea, se sugiere revisar el apéndice 1.

7. Resultados y discusión

Para analizar cuantitativamente los textos se utilizó el IDT con el objetivo de determinar la cantidad de conocimiento disciplinar expresado a través de términos en el texto. Este índice entrega información sobre el “[...] número de términos en relación con el número total de unidades léxicas presentes en un texto especializado” (Estrada y Roy, 2021: 20). Asimismo, de acuerdo con Rodríguez-Tapia (2016), el IDT: “permite calcular el nivel de conocimiento especializado codificado en el texto” (p. 999). El IDT es el producto de la división entre el número de unidades terminológicas (UT) y el número total de unidades léxicas (UL), tal como se expresa en la figura 1.

Para obtener el IDT se realizó un análisis manual de los textos. En este proceso, las UL se operacionalizaron como unidades de contenido no especializado (“mujer”); mientras que las UT se definieron como unidades de conocimiento especializado de la disciplina (“trastorno de estrés postraumático”). En la tabla 5 se presenta el número de palabras de los textos por cada uno de los grupos de estudiantes.

Grupos	n	Número de palabras
Inicial	8	751
Intermedio	9	759
Avanzado	4	957
TOTAL	21	2.467

Tabla 5. Número de palabras por grupo de participantes.

Con el objetivo de otorgar puntajes al IDT obtenido por cada grupo, se optó por establecer rangos que van desde un IDT alto (0.30 - 0.20), medio (0.19 - 0.10) y bajo (0.09 - 0.01). A cada uno de estos rangos se les asoció un puntaje para evaluar los textos (mirar tabla 6).

	Alto	Medio	Bajo
IDT	0.30 - 0.20	0.19 - 0.10	0.09 - 0.01
PTJ	12 puntos	8 puntos	4 puntos

Tabla 6. Rango de IDT y puntajes por rango.

Los rangos propuestos permitieron identificar a un texto según su grado de especialización como textos divulgativos (IDT bajo), textos semiespecializados (IDT medio) y textos especializados (IDT alto). Ahora bien, debido a que el interés del estudio es determinar el conocimiento terminológico en torno al uso de los términos en la escritura disciplinar, estos rangos ofrecen una mirada cuantitativa a cómo los estudiantes se apropian de la terminología de su área y cómo la emplean para denominar diferentes conceptos en sus textos.

En la tabla 7 se presentan los puntajes promedio obtenidos por grupo según rango de IDT. En estos datos se observa que existe una gradación entre los textos de los grupos que va desde el IDTE bajo a medio, pues sus puntajes se

¹ Agradecemos al psicólogo José Manuel Améstica.

² Agradecemos a la lingüista Paula Morgado.

encuentran entre los 7 y 4 puntos promedio. De esta forma, se puede señalar que el uso de las UT para referirse a conceptos especializados es bajo en todos los grupos. Esto quiere decir que el conocimiento terminológico en torno al uso de la terminología en la escritura disciplinar se encuentra en proceso de adquisición para todos los grupos; aunque de forma más incipiente para el grupo inicial en comparación con los grupos intermedio y avanzado.

	Inicial	Intermedio	Avanzado
Puntajes	4.36	6.00	7.00
IDT	(3.78)	(4.35)	(3.85)

Tabla 7. Puntajes promedio por grupo según IDT.

A partir de estos resultados, se optó por explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos a través de un ANOVA simple. En este caso no se encontraron diferencias con significancia estadística ($p=.685$). Pese a esto, se consideró necesario realizar un análisis cualitativo de los términos utilizados para hacer referencia a conceptos de la disciplina. Al respecto, se analizaron tres dimensiones de los textos: sintomatología, diagnóstico y tratamiento.

Dimensión conceptual: sintomatología

La dimensión conceptual “sintomatología” corresponde a una sección obligatoria en la organización retórica-textual del caso clínico (Burdiles, 2016). Por ello, en las instrucciones se solicitó identificar los síntomas que presentaba el paciente del caso. En este marco, el análisis de esta dimensión comprendió dos fases: 1) identificación y análisis de síntomas representados por términos y 2) análisis de secuencias discursivas que representan la sintomatología en los textos.

En la tabla 8 se exponen los términos utilizados para consignar síntomas por grupo. Como se aprecia, la cantidad de términos utilizados para hacer referencia a la

sintomatología aumenta y se complejiza a medida que avanza el grado de inserción disciplinar. Por ejemplo, en el grupo inicial se identifica “insomnio” como síntoma y en el grupo intermedio se identifica “trastorno del sueño”. En este caso, los trastornos del sueño representan un conjunto de afecciones de las cuales “insomnio” constituye una de las más frecuentes y observables en la población. Entonces, se considera que “trastorno del sueño” es un término más adecuado puesto que contiene un conjunto de afecciones vinculadas con la salud del sueño. Por otro lado, el grupo intermedio incluye como síntoma “estado de alerta” y en el grupo avanzado se selecciona el término “estado de hipervigilancia” para hacer referencia al estado de alerta continuo al ambiente en busca situaciones potencialmente peligrosas (Cosacov, 2007).

Inicial	Intermedio	Avanzado
ansiedad	ansiedad	alteraciones negativas cognitivas
apatía	estado de alerta	arrebatos de furia
aislamiento social	estrés	comportamiento irritable
depresión	estrés grave	estado de hipervigilancia
estado depresivo	fatiga	estado emocional negativo
estrés	ideas fijas	evitación
insomnio	ideas obsesivas	evitación persistente
irritabilidad	insomnio	hipervigilancia
trastorno de ansiedad	irritabilidad	malestar clínicamente significativo
	pensamientos obsesivos	
	sueño interrumpido	
	trastorno del sueño	

		malestar psicológico
		percepción distorsionada
		reacciones fisiológicas
		reactividad

Tabla 8. Síntomas representados por términos en grupos inicial, intermedio y avanzado.

En ambos casos, los términos “trastorno del sueño” y “estado de hipervigilancia” corresponden a unidades especializadas con mayor precisión conceptual que reflejan un mayor conocimiento especializado al poseer un nivel de abstracción alto. A diferencia de síntomas como “insomnio” y “estado de alerta”, que reflejan un nivel de abstracción relativamente bajo, pues dan cuenta de dimensiones observables del concepto que representan. Al analizar con detalle los textos se pudieron determinar tres diferencias entre los grupos: 1) empleo de unidades con diferentes niveles de especialización, 2) uso de secuencias discursivas para comunicar conocimiento disciplinar y 3) estructura de los términos seleccionados para hacer referencia a conceptos de la dimensión.

En cuanto al primer aspecto, en el grupo inicial se identifica el uso de unidades con diferentes niveles de especialización. En el ejemplo 1, se observa que convergen unidades como “ansiedad” con otras menos especializadas como “miedo”, “cansancio” o “preocupación”. Asimismo, en el ejemplo 2, se identifican los síntomas a través de las unidades “deprimida” y “estresada”. Este conjunto de unidades léxicas posee un nivel de especialización bajo, puesto que son formas verbales que hacen referencia a la persona que presenta el síntoma, pero no al síntoma en sí mismo. Algo similar en es lo que se sucede con la expresión “mal sueño”, que podría

vincularse con algún trastorno del sueño, aunque el nivel de abstracción es bajo. Entonces, es posible señalar que constituyen recursos léxicos de menor nivel de especialización para referirse a los síntomas de la protagonista del caso.

Ej 1. “Verónica padece de episodios de crisis de pánico nivel grave, cuyos principales síntomas son: ansiedad, **miedo**, **decaimiento**, angustia, **cansancio** y **preocupación** [...]” (EST_INI-28).

Ej 2. [...] los ruidos fuertes e imprevistos elevan su nivel de cortisol por lo que se encuentra **estresada**, **deprimida** y con **mal sueño** [...] (EST_INI-8).

Este fenómeno se observó frecuentemente en los textos del grupo inicial, pues los estudiantes que lo componen no han adquirido el conocimiento terminológico suficiente para denominar mediante un término los síntomas que identifican en el caso. En este aspecto, este resultado es consistente con los reportados por Vintar y Saksida (2023) quienes argumenta que el conocimiento disciplinar de los aprendices es menos estructurado y por ello emplean unidades léxicas de especialización baja, muchas veces influenciadas por sus experiencias personales con el fenómeno de interés.

El uso de secuencias discursivas para representar conocimiento disciplinar se observó, principalmente, en el grupo intermedio. En los ejemplos 3, 4 y 5 se subrayan estas secuencias.

Ej 3. “Ansiedad y angustia (estado de alerta constante), recuerdos recurrentes del suceso traumático, pesadillas acerca del evento, evasión del lugar donde sucedió el evento traumático” (EST_INT-15).

Ej 4. “Presenta insomnio, irritabilidad, ansiedad y pensamientos no deseados [...]” (EST_INT-16).

Ej 5. “[...] En cuanto al pensamiento, presenta una gran culpa, pues se cuestiona qué podría haber hecho ella para que no pasara esa tragedia [...]” (EST_INT-23).

En el ejemplo 3, la expresión “recuerdos constantes del suceso traumático” se emplea para hacer referencia a las memorias involuntarias y perturbadoras que produce una experiencia traumática (MSD, 2024). Por ello, la frase “pesadilla acerca del evento” aborda otro síntoma que se vincula con el surgimiento de sueños perturbadores que conducen al paciente a revivir el evento traumático (MSD, 2024). Finalmente, “evasión del lugar donde sucedió el evento traumático” hace referencia a la evitación que se representa en un tipo de conducta producto de la angustia que genera al paciente volver a vivir una situación similar a la acontecida en el mismo espacio físico.

En los ejemplos 4 y 5, se observan expresiones como “pensamientos no deseados” y “se cuestiona qué podría haber hecho ella para que no pasara esta tragedia”. La primera de estas hace referencia a pensamientos intrusivos; es decir, representaciones mentales que se activan involuntariamente en la mente del sujeto (MSD, 2024). La segunda expresión intenta dar cuenta de un término preciso que sería “culpabilidad excesiva” que corresponde a uno de los síntomas que presenta el paciente del caso (Consuegra, 2010; MSD, 2024).

El uso de secuencias discursivas en los ejemplos revisados manifiesta la adquisición de conocimiento especializado por parte de los estudiantes; sin embargo, no son capaces de aportar concisión a su discurso debido a que no manejan los términos para expresarlo. Debido a lo anterior, retoman algunas secciones del caso presentado y las parafrasean para dar cuenta de los síntomas de su protagonista con el objetivo de expresar conocimiento sobre la sintomatología.

Finalmente, los términos utilizados varían en estructura a través de los grupos. Por ejemplo, en los grupos intermedio y avanzado, se observan términos complejos como “pensamientos obsesivos” y “evitación persistente” que especifican de forma precisa el concepto especializado al que hacen referencia, a diferencia

de los observado en el grupo inicial en el que los términos poliléxicos son escasos y se emplean unidades monoléxicas para referirse a conceptos como “apatía” e “irritabilidad”, términos de la disciplina que carece de modificadores que aportan precisión conceptual.

Dimensión conceptual: diagnóstico

La dimensión diagnóstica es central para el género caso clínico, puesto que corresponde al elemento que articula el texto. De acuerdo con Burdiles (2016). El diagnóstico corresponde a un paso obligatorio en la elaboración del género debido a que es el espacio retórico en el que se da cuenta del proceso de la enfermedad junto con sus estados y acciones en el sujeto. En la tabla 9, se introduce el listado de términos utilizados por los grupos para hacer referencia a los conceptos de la dimensión. En esta tabla se observa que, a diferencia de lo identificado en la dimensión de sintomatología, la cantidad de términos disminuye al avanzar en la inserción disciplinar. Por lo tanto, un menor número de términos es indicativo de un diagnóstico más certero.

Inicial	Intermedio	Avanzado
crisis de pánico nivel grave	estrés post traumático	estrés post traumático
estado de estrés post traumático	estrés postraumático o	estrés postraumático o
estrés post traumático	síndrome de estrés post traumático	tept
estrés post-traumático	trastorno de estrés postraumático	trastorno de estrés postraumático
estrés postraumático o		
shock post-		

traumático		
trastorno de estrés postraumático		

Tabla 9. Diagnóstico representado a través de términos en grupos inicial, intermedio y avanzado.

Ahora bien, no solo el número de términos es relevante, sino también la precisión con que se denota el concepto, la que aumenta en los grupos intermedio y avanzado. En el grupo inicial se identifican diferentes términos para referirse al diagnóstico correcto: trastorno de estrés postraumático como: “crisis de pánico nivel grave”, “estado de estrés post traumático” y “shock post-traumático”. Este conjunto de términos refleja algunas de las dimensiones del concepto que representa el diagnóstico, aunque no lo denomina con exactitud. En los grupos intermedio y avanzado, pese a que se observan también problemas asociados con la precisión en la denominación (“estrés postraumático” o “síndrome de estrés postraumático”) debido a que no se emplea a la base “trastorno”, el conjunto de términos corresponde a variantes denominativas del concepto correcto. La estabilidad en el uso de la terminología en estos grupos se debe a que los estudiantes son capaces de reconocer los síntomas, identificar con exactitud el diagnóstico y denominarlo mediante variantes denominativas que son consensuadas en la disciplina para hacer referencia a esta patología.

Dimensión conceptual: tratamiento psicológico

En las instrucciones se solicitó a los participantes sugerir un tratamiento a partir de los síntomas y el diagnóstico identificado. En la tabla 10 se exponen los términos empleados para hacer referencia al tratamiento psicológico sugerido.

Inicial	Intermedio	Avanzado
psicoterapia	asistencia	terapia

sesiones psicológicas	psicológica	terapia cognitivo conductual
terapia cognitivo conductual	intervención psicosocial	terapia cognitivo-conductual
terapia de exposición	psicoterapia	terapia posracionalista
terapia de shock	terapia psicológica	a
tratamiento psiquiátrico	tratamiento psicológico	tratamiento psicoterapéutico

Tabla 10. Tratamiento sugerido representado a través de términos en grupos inicial, intermedio y avanzado.

Entre los términos utilizados por los participantes, se identifican unidades generales y otras más especializadas que denominan con mayor precisión el tipo de tratamiento sugerido. En el primer grupo, encontramos unidades como “terapia”, “terapia psicológica”, “sesiones psicológicas”, “asistencia psicológica”, “psicoterapia” y “tratamiento psicoterapéutico”. En el segundo grupo se encuentran: “terapia cognitivo conductual”, “terapia de exposición”, “terapia de shock”, “intervención psicosocial” y “terapia posracionalista”. Estos términos representan tipos de terapia que, a través de determinadas estrategias, permiten apoyar a un paciente tras vivir un evento traumático; siendo el término más adecuado para el caso bajo análisis: “terapia cognitivo conductual”, ya que representa un proceso en el que el terapeuta apoya al paciente en la comprensión respecto a cómo sus pensamientos y emociones incluyen en sus conductas, fomentando pensamientos y habilidades adaptativas (Muñoz-Molina y Ruiz-Cala, 2007). Además, se incluye el término “tratamiento psiquiátrico” como un apoyo a la terapia psicológica, lo que es adecuado para la situación descrita en el caso.

En esta dimensión, los términos se distribuyen indistintamente a través de los grupos. El grupo inicial incluye 2 términos genéricos y 4 específicos, entre los que se encuentra el tratamiento psicológico idóneo para el paciente del caso. En cambio, el grupo intermedio presenta una menor cantidad de términos en los que se observa un mayor número de unidades genéricas. No obstante, en el grupo avanzado, se presenta “terapia” y “tratamiento psicológico” como términos genéricos junto con “terapia cognitivo conductual” y su variante formal “terapia cognitivo-conductual”, además de “terapia posracionalista”. Al observar esta selección, se podría señalar que el grupo avanzado presenta un mayor conocimiento en torno a posibles tratamientos psicológicos; mientras que el grupo intermedio ofrece una mayor cantidad de propuestas de tratamiento representadas a través de términos genéricos, lo que podría señalar un conocimiento parcial en torno al uso de los términos para formular este determinado tratamiento. Finalmente, se incluyen algunos términos que otorgan precisión; aunque no son adecuados del todo.

Al analizar el uso de los términos en la construcción textual, se identificó en el grupo inicial que al emplear términos con diferentes grados de precisión (“sesiones psicológicas” > “terapia cognitivo conductual”) se ofrece una mirada a la heterogeneidad del conocimiento del grupo. Asimismo, en algunos textos de este grupo se observó que se establecía una relación entre una terapia psicológico y una terapia psiquiátrica. En los ejemplos 6 y 7 se expresa el vínculo, pero no se desarrolla la idea más allá de su propósito: apoyar la psicoterapia con la entrega de medicamentos.

Ej 6. “[...] un posible tratamiento sería la **terapia cognitiva conductual** y apoyada con un **tratamiento psiquiátrico** [...]” (EST_INI-8).

Ej 7. “[...] el tratamiento que sugiero es **psicoterapia** acompañada de un **psiquiatra para recetar medicamentos en caso de ser necesario** [...]” (EST_INI-24).

A diferencia del grupo inicial, en el grupo intermedio se emplean los síntomas y el diagnóstico como elementos que sustentan el tratamiento psicológico. Además, la combinación de tipos de asistencia (terapia psicológica y terapia psiquiátrica) se hace frecuente en la presentación de la dimensión, fenómeno que se subraya en los ejemplos 8 y 9.

Ej 8. “[...] Como tratamiento sugeriría psicoterapia junto con una derivación a un médico para poder tratar los síntomas más inmediatos como el insomnio [...]” (EST_INT-16).

Ej 9. “[...] El mejor tratamiento es terapia psicológica y una posible derivación a psiquiatra para poder recetarle medicamentos para dormir y bajar la ansiedad [...]” (EST_INT-25).

Junto con lo anterior, se detallan aspectos concernientes a la terapia propuesta: objetivos, sesiones y metodología. En relación con esto, se observa un conocimiento terminológico más cohesionado que en el grupo inicial, puesto que se comienzan a generar relaciones entre los conceptos que orbitan al tratamiento (ver ejemplo 10).

Ej 10. “[...] se sugiere tratamiento psicológico de 8 sesiones bajo un enfoque narrativo, para ayudarla a procesar lo pasado [...]” (EST_INT-3).

Este fenómeno da paso a la presentación de facetas de los tratamientos y relaciones entre ellos, entregando más información respecto al conocimiento especializado sobre el concepto y las dimensiones que lo constituyen.

El grupo avanzado presenta mayor precisión en los tratamientos sugeridos. En el ejemplo 11, se utiliza “tratamiento psicoterapéutico” y luego se precisa el tipo de tratamiento con el término “terapia cognitivo-conductual”.

Ej 11. “[...] Si los síntomas le impiden realizar su vida cotidiana se pueden ocupar algunos medicamentos para tratar la ansiedad, en el caso de tratamiento psicoterapéutico se puede realizar

una terapia cognitivo-conductual [...]” (EST_AVA-4).

Este fenómeno reviste importancia porque el uso de los términos aporta calidad a la construcción del texto, ya que en este se establece una relación de sentido entre ambas unidades terminológicas. En este caso, es posible señalar que la inclusión de un término general y luego de su tipificación mediante un término más específico aporta a la construcción del relato; por ello, se puede afirmar que el conocimiento terminológico sobre el uso de los términos en la escritura aporta calidad a los textos disciplinares; aunque es necesario desarrollar estudios tendientes a probar esta aseveración.

8. Conclusiones

El estudio tuvo por objetivo caracterizar el conocimiento terminológico en torno al uso de los términos en la escritura disciplinar de estudiantes iniciales, intermedios y avanzados de Psicología. Al respecto, se pudo observar que no se encontraron diferencias estadísticamente entre los grupos con respecto al IDT que representa el conocimiento disciplinar condensado en los textos a través de términos. Sin embargo, se pudo determinar diferencias cualitativas en el uso de los términos en los textos de los participantes.

En cuanto al número de términos, se observó que los grupos avanzado e intermedio emplearon mayor cantidad de términos que el grupo inicial. Junto con lo anterior, la estructura de estas unidades fue variable entre los grupos. Los grupos avanzado e intermedio, frecuentemente, seleccionaron términos complejos para denotar conceptos especializados, aportando precisión a la comunicación del conocimiento de la disciplina; mientras que en el grupo inicial se emplearon términos simples que requieren de mayor especificidad. En relación con esto, el nivel de especialización de los términos utilizados también varió según los grupos, ya que en el avanzado se emplearon unidades terminológicas con un grado de especialización

alto y este grado decrece hasta llegar al grupo inicial.

Sin duda, estos resultados ofrecen una mirada a la adquisición del conocimiento terminológico en la escritura disciplinar, puesto que los datos dan cuenta de un progreso que va desde el grupo inicial al grupo intermedio. Así, en los primeros años el conocimiento terminológico corresponde a un tipo de conocimiento intuitivo e ingenuo; es decir, se constituye de los conocimientos previos no especializados de los estudiantes: su experiencia (Soulios y Pasillos, 2016; Vintar y Saksisa, 2023).

Finalmente, cabe identificar las limitaciones y proyecciones del estudio. Por un lado, una de las grandes limitaciones corresponde al número de participantes. Si bien en un primer momento se consideró un número más elevado de sujetos, las restricciones asociadas a la pandemia generaron complicaciones en la toma de datos. Por otro lado, en cuanto a las proyecciones, se considera un resultado emergente el vínculo entre el uso de la terminología y la calidad de los textos, por ello es necesario explorar en próximas investigaciones la naturaleza del vínculo entre estas variables. 

Referencias bibliográficas

- Alexander, Patricia. 2003. «The development of expertise: the journey from acclimation to proficiency». *Educational researcher*, 32(8), 10-14.
- Asyiah, Dewi Nur. 2017. «The vocabulary teaching and vocabulary learning: perception, strategies, and influences on students' vocabulary mastery». *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 9(2), 293-318.
- Baba, Kyoko. 2009. «Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language», *Journal of second language writing*, 18(3), 191-208.
- Bazerman, Charles. 2012. «Writing with concepts. Communal, internalized, and externalized», *Mind, Culture and Activity*, 19(3), 259-272.

- Bogaards, Paul y Laufer, Batia. 2004. Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing (Vol. 10). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Burdiles, Gina. 2016. «Género Caso Clínico: Organización retórica de su macromovida Relato del Caso en publicaciones médicas chilenas», *Revista signos*, 49(91), 192-216.
- Cabré, María Teresa. 1999. La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Consuegra, Natalia. 2010. Diccionario de psicología (2º Edición). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cosacov, Eduardo. 2007. Diccionario de términos técnicos de la psicología. Argentina: Editorial Brujas.
- Creswell, John; Hanson, William; Plano, Vivcky y Morales, Alejandro. 2007. «Qualitative research designs: Selection and implementation», *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Errázuriz, Paula; Fischer, Candice; Behn, Alex; Letelier, Catalina y Monari, Marietta. 2019. «Orientaciones prácticas para psicoterapeutas que atienden a pacientes con TEPT después de un desastre natural», *Psykhé (Santiago)*, 28(1), 1-13.
- Estopà, Rosa. 2022. «Neología general y especializada», en Bernal, Elisanda; Freixa, Judit y Torner, Sergi (eds.). 2022. *La neología del español: del uso al diccionario*. España: Iberoamericana Editorial Vervuert, pp. 151-173.
- Estrada, Luis y Roy, Claude. 2021. *Elaboración de un glosario terminológico bilingüe inglés-español del proceso de perforación en la minería a cielo abierto*. [Trabajo de final de grado no publicado] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Fernández-Silva, Sabela. 2016. «The cognitive and rhetorical role of term variation and its contribution to knowledge construction in research articles», *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 22(1), 52-79.
- Fernández-Silva, Sabela. 2019. «¿Qué es el conocimiento terminológico? Una propuesta teórica para su estudio a lo largo de la inserción disciplinar.». Ponencia presentada en XVI Simposio Internacional de Comunicación Social, Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba.
- Freebody, Peter y Anderson, Richard. 1983. «Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary», *Journal of Reading Behavior*, 15(3), 19-39.
- García-Palacios, Joaquín. 2009. «La competencia neológica especializada en el estudio y la actuación sobre la neología terminológica», *Revue française de linguistique appliquée*, 14(2), 17-30.
- Garzón, Angélica y Organista, Pedro. 2012. «Panorámica actual sobre la formación de los psicólogos en Colombia.», en Colegio colombiano de Psicólogos (eds). 2012. *Condiciones sociodemográficas, educativas, laborales y salariales del psicólogo colombiano*. Colombia: Colegio Colombiano de Psicólogos, pp. 67-86.
- Hamilton, Claire y Scwanenflugel, Paula. 2020. «Developing vocabulary skills while developing conceptual knowledge», en Kuhn, Melanie y Dreher, Mariam Jean (Ed.). 2020. *Developing conceptual knowledge through oral and written language*. New York: The Guilford Press, pp. 9-33.
- Ibáñez, Romualdo y González, Cristian. 2017. *Leer y escribir para aprender. Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente*. Chile, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Manual MSD – Versión para profesionales. [En línea]. Disponible en: <https://www.msmanuals.com/es-cl/professional>.

- Mateos, Mar; Martín, Elena; Villalón, Ruth y Luna María. 2008. «Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks», *Reading and Writing*, 21, 675-697
- Meneses, Alejandra; Uccelli, Paola; Santelices, María Verónica; Ruiz, Marcela; Acevedo, Daniela y Figueroa, Javiera. 2018. «Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents», *Reading research quarterly*, 53(2), 223-247.
- Muñoz Molina, Francisco y Ruiz Cala, Silvia. 2007. «Terapia cognitivo-conductual en la esquizofrenia», *Revista colombiana de psiquiatría*, 36(1), 98-110.
- Nadal, Ether; Miras, Mariana; Castell, Núria y De la paz, Susana. 2021. «Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: Impacto de la comprensión», *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 95-122.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul. 2019. «The different aspects of vocabulary knowledge», en Webb, Stuart (ed.). 2019. *The Routledge handbook of vocabulary studies*. New York: Routledge, pp. 15-29.
- Navarro, Federico. 2018. «Más allá de la alfabetización académica: funciones de la escritura en la educación superior», en Alves, Marco Alexandre y Bortoluzzi, Valeria Iensen (eds.). 2018. *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre: Editora Fi, pp. 13-49.
- Jiménez-Raya, Manuel. 2017. «La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria», *Educación en Revista*, 67-83.
- Plakans, Lia; Liao, Jui-Teng y Wang, Fang. 2018. «Integrated assessment research: Writing-into-reading», *Language teaching*, 51(3), 430-434.
- Rodríguez-Tapia, Sergio. 2016. «Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa», *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (25), 987-1006.
- Sager, Juan Carlos. 1990. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Scarcella, Robin. 2003. *Academic English: A conceptual framework* (Technical Report No. 2003-1). Irvine: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Soulios, Ioannis y Psillos, Dimitris. 2016. «Enhancing student teachers' epistemological beliefs about models and conceptual understanding through a model-based inquiry process.», *International Journal of Science Education*, 38(7), 1212-1233.
- Temmerman, Rita. 2000. *Towards new ways of terminology description: The sociocognitive-approach* (Vol. 3). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Uccelli, Paola; Barr, Christopher; Dobbs, Christina; Phillips Galloway, Emily; Meneses, Alejandra y Sánchez, Emilio. 2015. «Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners», *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109.
- Vintar, Špela y Saksida, Amanda, 2023. «The anatomy of specialized knowledge: Comparing experts and non-experts through associations, frames and language models», *Lexicographica*, 39(1), 165-190.
- Wanpen, Supatra; Sonkoontop; Kavintra y Nonkukhetkhong; Kittiporn. «Technical vocabulary proficiencies and vocabulary learning strategies of engineering

APÉNDICE 1: Tarea de escritura

Sección 5 de 6

Tarea 3: estudio de caso

A continuación, se presenta un caso clínico.

Verónica es una paciente ficticia de 22 años que consulta indicando que "vengo porque no me he sentido muy bien; llevo un tiempo que me siento como rara, cansada, estresada, no sé". Relata que hace dos meses se encontraba trabajando en la barra de una discoteca que fue afectada por un incendio. Verónica, al quedar atrapada, resultó con quemaduras de gravedad en parte de sus manos y espalda y señala que "no puedo sacármelo de la cabeza y eso hace que me sienta como depre, decaída, sin ganas". A su vez, Verónica reporta altos niveles de ansiedad: "me asusto por todos los ruidos, estoy muy alerta a todo y eso hace que esté irritable y nerviosa. Quizás es por eso o porque estoy con problemas para dormir, me despierto muchas veces durante la noche y eso hace que esté más cansada y enojona". Así, Verónica indica que cuando despierta amanece nerviosa. "Llevo harto tiempo soñando con el incendio, con estar atrapada, ver a mis compañeros aterrados, con quemaduras, asustada; y, cuando me despierto, me acuerdo de todo y no puedo parar de pensar en qué podría haber hecho para que no pasara". Al ir finalizando la sesión, Verónica señala encontrarse bastante preocupada, ya que indica que no está asistiendo al trabajo "porque ahí veo a mis amigos y me acuerdo de todo lo que pasó. Y, más encima, tengo que volver a ese lugar y eso me recuerda todo y prefiero no ir".

A partir de la lectura del caso, le solicitamos que elabore un diagnóstico de la situación que aqueja a Verónica. Para esto, escriba un texto en el que identifique sus síntomas, señale la psicopatología o problema que podría presentar el paciente y sugiera algún tratamiento.

Texto de respuesta largo