



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Facultad de Historia, Geografía y Letras  
Departamento de Castellano

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS TEXTUAL Y GRAMATICAL EN LA PRODUCCIÓN  
DE TEXTOS NARRATIVOS LITERARIOS Y NO LITERARIOS DE ESTUDIANTES DE  
SEGUNDO AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA

Memoria para optar al Título de Profesora de Castellano

Profesor Guía: José Luis Rozas Romero  
Memorista: Bernardita Jesús Pacheco González

SANTIAGO- CHILE  
2018

## AGRADECIMIENTOS

A mi mami María, porque sé que me estuvo cuidando, porque la quiero, porque la extraño y porque toda la vida me hará falta el chocolatito y la coca-cola que me habría regalado al enterarse de que lo logré.

A Marta y Neru, mis papás, por el amor incalculable, incuestionable e incondicional. Porque mi mamá me inculcó el gusto por las letras y mi papá siempre ha confiado en que eso me iba a llevar a alguna parte.

A mi Fran, por todo. Porque es mi compa, mi amiga, porque sin ella, literalmente, ni siquiera habría podido hacer la tesis. Gracias por prestarme la ya sabes qué.

A mi pololo, Nadim, por el amor, por la paciencia, por la ayuda y porque le tocó escuchar la tesis entera (creo que más de una vez). Te amo.

A Andrea, por acompañarme todos estos años, por ser mi amiga, por todos los tecitos y por su parte en este trabajo.

A mis amigas por ser y estar. Por subirme el ánimo y por siempre estar pendientes.

A Simón, por aperrar conmigo en las largas noches de estudio, por siempre estar feliz de verme llegar y por ser mi compañero de tesis. A Gasparcito por acompañarnos.

Al profesor José Luis Rozas, por la ayuda, la paciencia y la dedicación que también puso en este trabajo.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I: Introducción .....	7
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	9
1. Propósito y objetivos .....	9
2. Alcance o tipo de estudio.....	9
3. Metodología .....	10
4. Diseño .....	10
4.1. Diagnóstico.....	11
4.2. Muestra del trabajo.....	12
4.3. Transcripción.....	12
5. Proceso de obtención de la muestra .....	13
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO .....	16
1. Didáctica .....	16
1.1. Didáctica de la lengua .....	17
1.2. Propuesta didáctica.....	21
2. Narración .....	22
2.1. Texto Narrativo .....	22
2.2. Texto literario y no literario .....	32
2.3. Noticia .....	36
2.4. Cuento .....	41
3. Coherencia y cohesión .....	45
3.1. Coherencia.....	46
3.1.1. Coherencia global .....	49
3.1.2. Coherencia lineal o local .....	50

3.2. Cohesión.....	51
3.2.1. Aceptabilidad y gramaticalidad.....	54
3.2.2. Reglas de textualización.....	56
4. Modelo gramatical del profesor Juan Castro.....	58
4.1. Caracterización.....	58
4.2. Aspectos pedagógicos, teóricos y metodológicos.....	60
4.2.1. Aspectos pedagógicos.....	60
4.2.2. Aspectos teóricos.....	61
4.2.3. Aspectos metodológicos.....	62
4.3. Esquema oracional básico.....	63
5. Relaciones morfosintácticas.....	65
5.1. Dimensión formal de las relaciones morfosintácticas.....	66
5.1.1. Hipotaxis.....	67
5.1.2. Parataxis.....	68
5.2. Dimensión semántica de las relaciones morfosintácticas.....	69
5.2.1. Coordinación.....	70
5.2.2. Subordinación.....	70
5.3. Síntesis esquemática.....	71
6. Conectores.....	71
6.1. Nexos.....	72
6.1.1. Nexos hipotácticos.....	73
6.1.1.1. Pronombre relativo.....	73
6.1.1.2. Adverbio relativo.....	74
6.1.1.3. Preposición.....	75
6.1.1.4. Subjunción.....	75

6.1.2. Nexos paratácticos (conjunciones) .....	76
6.1.2.1. Conjunción copulativa .....	76
6.1.2.2. Conjunción disyuntiva .....	77
6.1.2.3. Conjunción distributiva.....	77
6.1.2.4. Conjunción adversativa.....	78
6.1.2.5. Conjunción consecutiva .....	78
6.1.2.6. Conjunción condicional .....	78
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE TEXTOS .....</b>	<b>79</b>
1. Análisis discursivo.....	79
1.1. Análisis discursivo de textos modelo .....	79
1.1.1. Análisis discursivo de textos narrativos no literarios (noticias) .....	79
1.1.1.1. Noticia N°1 .....	80
1.1.1.2. Noticia N°2 .....	87
1.1.1.3. Conclusiones del análisis discursivo.....	90
1.1.2. Análisis discursivo de textos narrativos literarios (Cuentos) .....	91
1.1.2.1. Cuento N°1 .....	92
1.1.2.2. Cuento N°2 .....	95
1.1.2.3. Conclusiones análisis discursivo .....	98
1.2. Análisis discursivo de los textos de los estudiantes .....	99
2.1.1. Estudiante N°1.....	100
2.1.2. Estudiante N°2.....	103
2.1.3. Estudiante N°3.....	106
2.1.4. Estudiante N°4.....	109
2.1.5. Estudiante N°5.....	112
2.1.6. Conclusiones.....	115

2. Análisis gramatical .....	116
2.1. Delimitación de enunciados .....	116
2.1.1. Delimitación de enunciados en textos modelo .....	117
2.1.1. Delimitación de enunciados textos de estudiantes .....	121
2.2. Cuadro resumen del análisis gramatical de textos modelo .....	131
2.2.1. Conclusiones cuadro N°1 .....	132
2.3. Cuadro resumen del análisis gramatical de textos de estudiantes .....	135
2.3.1. Conclusiones cuadro N°2 .....	137
2.4. Cuadro resumen del análisis gramatical general .....	139
2.4.1. Conclusiones cuadro N°3 .....	141
3. Errores de los textos de estudiantes .....	143
3.1. Cuadro resumen de errores de los textos de estudiantes .....	143
3.2. Conclusiones de cuadro resumen de errores .....	147
CAPÍTULO V: Conclusiones y proyecciones.....	153
1. Conclusiones.....	153
2. Proyecciones .....	155
BIBLIOGRAFÍA .....	157
ANEXOS .....	161

## **CAPÍTULO I: Introducción**

En el trabajo que se desarrolla a continuación, nos proponemos realizar un análisis discursivo y gramatical lo más certero, detallado y concreto posible de un grupo de textos producidos por hablantes expertos y otro producido por hablantes ingenuos. Los textos corresponden a microcuentos y a noticias. Los productores del primer grupo de textos (escritores y periodistas) cuentan con la opinión social favorable sobre su nivel del manejo de la lengua culta formal y sobre sus capacidades para producir un tipo de texto específico. Los textos en cuestión han sido publicados en sus respectivos medios, por lo que los consideraremos como textos aceptados por sus correspondientes comunidades. El segundo grupo de textos ha sido producido por estudiantes que no ostenta un manejo particularmente desarrollado de la lengua, en lo que a textos especializados se refiere.

Tanto el análisis discursivo como el gramatical se desarrollarán sobre la base de estudios de diferentes autores citados en la presente memoria.

Considerando el mencionado análisis, se desarrollará un diagnóstico de los estudiantes y de su manejo de los aspectos gramaticales de la lengua. Sin embargo, será necesario abordar el componente pragmático y discursivo de los textos producidos, puesto que todos estos ámbitos se complementan en el proceso de producción textual.

El análisis tiene el propósito de comparar los textos producidos por el grupo de hablantes expertos con aquellos elaborados por el grupo de hablantes en formación. Pretendemos identificar características observables y, en el caso de los datos gramaticales, incluso cuantificables. A través de esta comparación, nuestra intención es comprender qué rasgos lingüísticos conforman un texto adecuadamente desarrollado y qué errores configuran un texto mal desarrollado. Luego, a partir de esta comparación y observación, se podría, eventualmente, desarrollar una propuesta didáctica que permita la apropiada enseñanza de la comprensión y producción de textos narrativos literarios y no literarios.

La relevancia de este trabajo se fundamenta en dos razones:

En primer lugar, nos parece importante el eventual desarrollo de una propuesta didáctica sobre el tema que aquí abordamos, sea como parte del currículo escolar o en la enseñanza de la producción textual en cualquier otro ámbito. Una propuesta didáctica tiene como fin organizar diferentes actividades e incorporar diversos métodos para enseñar

conceptos y procedimientos relevantes. Por otra parte, es central en la propuesta atender a los distintos tipos de inteligencia y, por consiguiente, activar distintos tipos de habilidades en los estudiantes. Una vez desarrollado el diagnóstico, se puede crear la propuesta con mayor manejo tanto de los contenidos que se tratarán como de la situación de conocimiento inicial de los individuos evaluados.

Esto nos permite plantear la segunda razón por la que este trabajo tiene relevancia: la importancia del diagnóstico en sí. Como ya hemos mencionado, creemos que, para el adecuado diseño de una propuesta didáctica, es necesario primero aplicar un diagnóstico a los individuos destinatarios de la propuesta. El diagnóstico permitiría comprender (a través de información observable, calificable e incluso cuantificable) las dificultades y fortalezas del grupo y, de esta manera, enfatizar las estrategias que se centren en los aspectos más débiles. Un docente no siempre maneja información completa sobre el nivel de competencia de sus estudiantes en un tema determinado, razón por la cual corresponde aplicar un diagnóstico que arroje resultados reales. Si bien nosotros haremos un diagnóstico muy preciso de un curso para sentar las bases para una propuesta didáctica de un tema específico, se puede hacer el mismo ejercicio en cualquier otro contexto y adaptar el diagnóstico a las necesidades del grupo curso y del docente.

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

### 1. Propósito y objetivos

- **Objetivo general:**

Establecer las bases teóricas y de análisis textual y gramatical para el eventual diseño de una propuesta didáctica que permita a los estudiantes el adecuado uso de relaciones y conectores morfosintácticos en textos narrativos literarios y no literarios.

- **Objetivos específicos:**

- Analizar y comprender las características textuales y discursivas de textos narrativos literarios (microcuentos) y no literarios (noticias) modelo
- Analizar morfosintácticamente dos textos narrativos literarios y dos textos narrativos no literarios para determinar el uso estándar de las relaciones y conectores morfosintácticos.
- Analizar textos narrativos literarios (microcuentos) y no literarios (noticias) producidos por alumnos de segundo año de enseñanza media desde las perspectivas textual, discursiva y morfosintáctica determinadas.
- Comparar los resultados del análisis de los textos modelo con los de los textos producidos por los estudiantes.
- Diagnosticar la producción de textos narrativos literarios y no literarios producidos por alumnos de segundo año de enseñanza media.

### 2. Alcance o tipo de estudio

El presente trabajo es de alcance o tipo de estudio *descriptivo*, por cuanto se propone caracterizar un fenómeno concreto e indicar sus rasgos peculiares o diferenciadores. Como es de carácter descriptivo, se plantea conocer y comprender las situaciones a través de una

descripción exacta de los hechos e identificar las relaciones existentes entre las variables con el fin de predecir ciertos resultados. (Morales, 2012)

Este tipo de investigación es también llamada “investigación diagnóstica”, debido a la observación y a las conclusiones extraídas de los datos recolectados.

Una investigación de tipo descriptivo puede expresar los datos y resultados tanto en términos cualitativos como cuantitativos. A su vez, puede optarse por uno de los modos de comunicar los datos o pueden combinarse ambos.

En este trabajo, utilizaremos ambos tipos de datos. Sin embargo, priorizaremos los datos cualitativos en el momento de establecer las conclusiones de las observaciones recogidas en los análisis morfosintácticos. Lo anterior no obsta para que, en menor medida, utilicemos datos cuantitativos para describir la frecuencia de los fenómenos observados y la organización de dichos datos en grupos específicos.

### **3. Metodología**

De acuerdo con el propósito de este trabajo, se trabajará desde un enfoque cualitativo, pues este enfoque responde de mejor manera a nuestro propósito descriptivo. Como el corpus de nuestra investigación se basa en la producción, en contextos reales, de textos narrativos escritos, no consideraremos las ideas preconcebidas y las perspectivas de análisis anteriores sobre el tema, sobre todo en lo que se refiere al tipo de unidad educativa en la que recogimos la muestra. Recordemos, al respecto, que en un estudio con enfoque cualitativo es importante que los autores hagan caso omiso de sus conceptos previos y perspectivas analíticas para observar los resultados de la investigación con criterio de realidad. (Bogdan, DeVault, & Taylor, 2015)

### **4. Diseño**

A continuación, se presenta el diseño del presente trabajo y cuáles fueron las etapas consideradas para su adecuada elaboración.

La primera etapa consistió en el diseño de una actividad diagnóstica que posteriormente se aplicó a un segundo año medio. Esta actividad tuvo como finalidad

promover el incremento de competencias de producción textual y de comprensión lectora. Se solicitó a un docente en ejercicio que aplicara la actividad en un curso a su cargo. Si bien entendemos que los resultados pueden variar entre colegios de diferentes sectores socioeconómicos e incluso físicos del país, la edad o nivel socioeconómico de los estudiantes no fueron considerados, puesto que para los fines reales de este trabajo nos centraremos exclusivamente en su nivel escolar.

#### **4.1. Diagnóstico**

La actividad con la que se llevó a cabo el diagnóstico consistió en la presentación de dos cuentos (textos narrativos literarios) y dos noticias (textos narrativos no literarios) (véase anexos) que los alumnos debieron reescribir como el tipo de texto opuesto, es decir, transformar las noticias a cuento y los cuentos a noticia. La consigna indicaba que el contenido no debería ser modificado, pero sí la forma del texto. Como era relevante que cada texto fuera producido por un solo alumno, no se admitió el trabajo en grupo.

A continuación, se presenta la instrucción original que le entregamos al profesor a cargo:

- I. A continuación, se presentan dos noticias breves que deberás transformar en cuentos de aproximadamente la misma extensión. Puedes usar el género de tu preferencia (terror, suspenso, fantasía, etc.), pero los sucesos de ambos textos deben coincidir. Recuerda que el cuento, al igual que la noticia, es un texto narrativo.

(Presentación de las noticias)

- II. A continuación, se presentan dos cuentos breves que deberás transformar en noticias de aproximadamente la misma extensión. Los sucesos de ambos textos deben coincidir. Recuerda que la noticia, al igual que el cuento, es un texto narrativo.

(Presentación de los cuentos)

## **4.2. Muestra del trabajo**

Se seleccionó una unidad educativa (cuyo nombre no será publicado en este trabajo) para aplicar un diagnóstico en alumnos de segundo año medio. Este diagnóstico fue entregado al o la docente a cargo de la asignatura de Lengua y Literatura, quien tuvo la posibilidad de integrar los cambios que estimó convenientes en la aplicación del ejercicio, siempre y cuando estos no interfirieran con las instrucciones fundamentales.

## **4.3. Transcripción**

Para la transcripción de los textos de los estudiantes se conservó cualquier error gramatical, ortográfico o de otra naturaleza que pudiera apreciarse. Si, debido a la caligrafía de algún alumno o alumna, no fue posible comprender cuál es la palabra empleada, esta se infirió considerando el contexto en el que se encuentra. Si el contexto no resultaba suficiente para comprender de qué palabra o fragmento se trataba, se señaló dicha situación. De igual modo, en caso de que la delimitación de enunciados y oraciones no fuera clara (por la presencia de elementos gráficos como la puntuación o el uso de mayúsculas), esta delimitación también fue inferida por el contexto. Por último, elementos como puntos aparte y sangrías fueron agregados en la transcripción solo si los alumnos los señalaron claramente en el texto.

Es pertinente mencionar que sabemos, tanto por observación empírica como por compartir experiencias con otros docentes (incluso en otros contextos), que en algunas personas se observan ciertas “particularidades” en la caligrafía, como el uso indiscriminado de mayúsculas. No solo utilizan las mayúsculas en los lugares correspondientes, sino que también en medio de algunas palabras, pero a modo de minúsculas. Dicho con otras palabras, utilizan mayúsculas más pequeñas en lugar de escribir la grafía correcta.

Otra particularidad como la anterior es la mezcla de caligrafía imprenta y manuscrita.

En los casos mencionados, estas características de la escritura de los estudiantes serán obviadas, a menos de que sea evidente que se trata de un error (por ejemplo, escribir con mayúscula palabras como “presidente” o “carabinero” cuando no se corresponda con el contexto).

Además, si se observan borrones, tachaduras o correcciones de carácter informal (como indicar con una flecha dónde debería haberse escrito un elemento específico), el texto será transcrito de acuerdo con la intención comunicativa de los estudiantes, es decir, se registrará el texto considerando la corrección del alumno.

## **5. Proceso de obtención de la muestra**

Hemos establecido más arriba que el primer paso para el desarrollo del presente trabajo fue el diseño de una actividad diagnóstica y hemos presentado las instrucciones que fueron entregadas a los alumnos. Para el adecuado desarrollo de esta parte del trabajo fue necesaria también la realización del análisis morfosintáctico y discursivo de los textos modelo, con sus correspondientes conclusiones. (Véase cap. IV, sección 2.2 y cap. IV, sección 1.1, respectivamente)

En primera instancia, la actividad fue entregada a un docente encargado de la asignatura de Lengua y Literatura en un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Santiago. El curso seleccionado fue un segundo año medio de jornada diurna, dado que el programa de asignatura considera el tratamiento de la narración como objetivo de aprendizaje.

Las edades de los alumnos que desarrollarían la actividad oscilaban entre los quince y los diecisiete años y eran diecinueve alumnos en el curso. Una vez que el profesor entregó los resultados, este primer diagnóstico debió ser descartado, ya que las circunstancias del establecimiento y del curso no permitieron que el profesor aplicara el diagnóstico de forma óptima. En primer lugar, el tiempo se hizo escaso para que los estudiantes completaran la actividad (producir dos cuentos y dos noticias). Por esta razón el profesor les permitió trabajar en parejas o en grupos de tres personas, práctica que, como ya hemos establecido, no era ideal para la recolección de la muestra. Además, no todos los estudiantes y/o grupos trabajaron con los mismos textos y, en consecuencia, había muy pocos textos escritos por las mismas personas. Debido a lo mismo, la cantidad de textos producidos a partir de los textos originales era dispar. (Revisar anexos)

A partir de esta primera experiencia, se decidió elegir un solo texto de cada tipo para que los estudiantes trabajaran y la actividad pudiera desarrollarse completa en un bloque

pedagógico (noventa minutos). Tanto en el caso de los cuentos como en el de las noticias, se decidió mantener el texto que pudiera resultar más interesante y llamativo para los estudiantes. En este proceso, fue muy útil el análisis previamente realizado de los textos.

En el caso de la noticia, se eligió “*Balacera en transitada avenida de Viña del Mar*”, principalmente por su carácter policial y por la forma en la cual está escrita, que resulta dinámica y atractiva para el lector. Además, la delincuencia tiende a resultar interesante para cualquier persona, mientras que no ocurre necesariamente lo mismo con las noticias que abordan asuntos políticos, especialmente en adolescentes. Asimismo, los personajes de la noticia escogida, si bien anónimos, son fácilmente reconocibles por los estudiantes, mientras que el personaje principal de la segunda noticia no lo es necesariamente, lo que podría dificultar la comprensión de la noticia.

En el caso del cuento, se eligió *Retrato de una dama*, de José Leandro Urbina. Si bien el carácter de fábula de *La obra maestra* (otro de los textos considerados para el diagnóstico) podría haber resultado más atrayente y sencillo para los estudiantes, elegimos el cuento seleccionado debido al contexto en el que se sitúa y a los temas que abarca. A pesar de que con la noticia decidimos no incluir la política, en este caso, pensamos que el género literario capta el interés de los alumnos con mayor facilidad. Además, el tema del relato tiene mayor relevancia en la historia nacional y es reconocido socialmente sin mayor dificultad. Por último, nos pareció interesante incluir un texto que permitiera que los estudiantes desarrollaran y expusieran su propia opinión respecto del tema.

Una vez hecha esta selección, se volvió a pedir a otro docente que aplicara la actividad en su asignatura a un curso del mismo nivel. En esta ocasión, el curso elegido corresponde a un segundo medio vespertino en un colegio municipal de la comuna de Rengo, Región del Libertador General Bernardo O’Higgins, cuyos alumnos fluctúan entre los diecinueve y treinta y dos años de edad. La narración también era considerada como un objetivo de aprendizaje del curso seleccionado. Al momento de la aplicación de la actividad, el curso se componía de doce estudiantes, debido a la alta deserción en el colegio.

La docente aplicó la actividad en una clase de dos horas pedagógicas (noventa minutos), en la cual solo dos estudiantes fueron capaces de terminar la actividad. Debido a lo anterior, se permitió que los alumnos entregaran los textos en la siguiente clase. A pesar de que la profesora da la posibilidad de entregar el trabajo con más tiempo (da las siguientes tres

clases como plazo), solo tres estudiantes la entregan, lo que nos deja con diez textos en total para realizar el análisis.

Una vez entregados los textos, corresponde la etapa del análisis discursivo y morfosintáctico. (Véase cap. IV, sección 1.2 y cap. IV, sección 2.3, respectivamente) A partir de este análisis, se determinan cuáles son algunos de los errores más comunes entre los estudiantes, su frecuencia y su efecto en la producción escrita. También se logra establecer el uso de algunos patrones de escritura (no necesariamente errores) en los estudiantes y algunas diferencias importantes con los textos modelo. Por último, a través del análisis de los textos de la muestra, no solo pueden apreciarse los errores cometidos por los alumnos, sino que también se evidencian ciertas falencias en sus conocimientos generales en relación con la asignatura.

## CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

### 1. Didáctica

Debido a que este trabajo consiste principalmente en el establecimiento de las bases teóricas y metodológicas para el diseño de una propuesta didáctica para el adecuado uso de ciertas estructuras gramaticales (específicamente los conectores) y cuáles son las funciones que cumplen dentro de una estructura gramatical en la producción de textos, el primer concepto que debemos definir es precisamente *didáctica*, para luego concentrarnos en el concepto de *propuesta didáctica*.

La RAE define ‘‘didáctica como:

1. adj. Perteneiente o relativo a la didáctica o a la enseñanza.
2. adj. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. Un método o profesor muy didáctico.
3. adj. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Género didáctico.
4. f. Arte de enseñar.

Si bien no podemos fundamentar el presente estudio totalmente en lo propuesto por la RAE (las acepciones que se presentan tienen carácter léxico y no técnico), será nuestro punto de partida para llegar a una definición completa y provechosa para los propósitos de esta investigación. Descartaremos la primera acepción de la RAE, porque incluye la misma palabra que buscamos definir y nos centraremos sobre todo en las segunda y tercera acepciones. Así, entenderemos la didáctica como una disciplina que, entre otras preocupaciones, describe los instrumentos, materiales y/o productos que se utilizan en el proceso de la enseñanza de algún tema y que cumple con las condiciones apropiadas para enseñar o instruir sobre este tema en particular y que, además, tiene esta finalidad. Cuando decimos que algo se caracteriza por su carácter ‘‘didáctico’’, nos referimos a que es una herramienta que facilita la enseñanza para el docente y el aprendizaje para los estudiantes.

## 1.1. Didáctica de la lengua

En el ámbito específico de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL), Mendoza Fillola (2011) establece que esta es una ciencia en sí misma y que, para su desarrollo, se apoya en ciencias como la lingüística (cuyo aporte a la DLL consiste en contenidos sobre el sistema de la lengua) y la pedagogía (cuyo aporte son contenidos sobre la metodología didáctica). La DLL está relacionada con la comunicación oral, escrita, comprensión lectora y una serie de procesos de comunicación y procesos cognitivos, ya que, según el autor, la función final de la DLL no es meramente el desarrollo intelectual del individuo, sino que también su formación social. Es decir, si bien la DLL pretende que los estudiantes adquieran los conocimientos académicos necesarios para el adecuado uso de la lengua (en diferentes áreas: comunicación escrita, comunicación oral, conocimientos literarios, etc.), también pretende que a través de estos conocimientos se formen como seres sociales, ya que a través del lenguaje se crea realidad, creencias, sistema de valores, asimilación de relaciones, etc.

En la realidad de una sala de clases, se debe tener en cuenta también que psicólogos, sociólogos, profesores y lingüistas establecen que no necesariamente existe una correlación directa entre el aprendizaje de la gramática y el dominio de una lengua. (Lombraña, 1997) Ahora, también es oportuno aclarar que no pretendemos establecer que dichos conocimientos no sean necesarios, sino que, se debe tener en cuenta obligatoriamente el uso real de la lengua y no solo contenidos temáticos (por ejemplo, no enseñar gramática para conocer las funciones morfosintácticas, sino que para que el sujeto desarrolle competencias relacionadas con su uso). Como se dijo anteriormente, una propuesta didáctica busca crear una actividad o serie de actividades que faciliten que la interiorización de los contenidos sea lo más completa posible, que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que principalmente desarrollen competencias. Si tomamos como base lo que afirma Lombraña (1997), una propuesta didáctica debe ser diseñada considerando el dominio de la lengua como propósito fundamental y no solo la adquisición de contenidos.

Cuando se abordan contenidos relacionados con la lingüística y la literatura es importante ordenarlos de manera progresiva. Por otra parte, es necesario que se enseñen contenidos específicos, ya que como propone Camps (1998) en Mendoza Fillola, 1998 es posible que los conocimientos conscientes de una lengua favorezcan y faciliten el aprendizaje

sobre los usos más complejos de la misma. Además, son también necesarios para acceder a ellos. Por esto, es siempre conveniente que a los estudiantes se enfrenten a actividades que incrementen la dificultad a medida que se adquieran nuevos conocimientos y se desarrollen las competencias que se pretende entregar.

Cabe mencionar que la presente investigación no pretende sentar las bases para una propuesta didáctica para individuos que comienzan a aprender la lengua, sino que para quienes ya manejan el código, pero son considerados hablantes inexpertos. El diagnóstico que se efectuará tiene como objetivo buscar una manera de enseñar el *adecuado* uso de la lengua y no el *uso* propiamente tal, específicamente en lo referente a la producción textual de textos narrativos, ya que como se dijo anteriormente, los estudiantes ya manejan el código, es decir, ya pueden producir diversos tipos de textos (como, por ejemplo, una conversación, cartas, instrucciones, etc.).

Para que un alumno sea capaz de llegar a producir un texto narrativo (uno literario y uno no literario) tiene que conocer y manejar en algún nivel todos estos conceptos. Pero el conocimiento de los conceptos (por ejemplo, saber qué es un cuento) no garantiza que el hablante domine la lengua de manera que pueda producir un “texto” nuevo de manera adecuada ni que el texto en cuestión cumplirá con los elementos básicos para ser considerado como tal.

En relación con el último punto, entenderemos como “adecuado” un texto que se apegue a las normas de la lengua establecidas para su producción y que resulte tanto aceptable como gramatical, conceptos en los que ahondaremos más adelante. (Véase Capítulo III, sección 3.2.1)

Debido a que este trabajo se centra específicamente en el estudio de aspectos gramaticales para la producción de textos, es oportuno ahondar en algunas especificaciones sobre la enseñanza de la escritura y los elementos que deben tenerse más en consideración.

Comenzaremos por establecer los tres ejes básicos propuestos por Cassany, Luna, & Sanz, 2000 para el aprendizaje de la escritura:

- Conceptos o saberes  
Propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística. Son los conocimientos sobre el código lingüístico que un escritor debe dominar para usar la lengua de manera efectiva.
- Procedimientos o saber hacer  
Aspectos psicomotrices: alfabeto y caligrafía  
Aspectos cognitivos: planificación (generar ideas y objetivos), redacción y revisión. También conocidos como ‘‘procesos cognitivos superiores’’, corresponden a microhabilidades necesarias para la producción de textos.
- Actitudes o reflexionar y opinar  
Valores y opiniones: se incluyen conceptos como la motivación, el interés, el placer, etc.

Aunque, tal como se propone en la obra, consideramos que los tres ejes son importantes para el aprendizaje de la escritura, no necesariamente es así en lo referente a la producción de textos. Por ejemplo, no consideraremos el ‘‘saber escribir’’ en el sentido de conocer las grafías y tener la capacidad de producirlas o en lo que se relaciona con la motivación o el interés. Esta decisión se basa en la edad y nivel educacional de los sujetos a quienes se ha aplicado el diagnóstico, ya que han superado las etapas iniciales de la escritura.

Por otra parte, estos ejes se ven estrechamente relacionados con las microhabilidades de la expresión escrita que describen los autores referidos y que presentamos a continuación:

En primer lugar, se presentan las microhabilidades psicomotrices que un individuo debe desarrollar para escribir. Como lo afirmamos anteriormente, no nos detendremos ampliamente en ellas, puesto que se espera que estudiantes de segundo medio ya tengan un manejo apropiado de las mismas. Estas consisten en: posición y movimientos corporales (saber sentarse, tomar el lápiz, mover la muñeca, etc.), movimiento gráfico, aspectos psicomotrices (como el dominio de la lateralidad) y otros factores como la velocidad, ritmo, proporción, dirección, etc.

En segundo lugar, y mucho más importante para el desarrollo del presente trabajo, las microhabilidades cognitivas corresponden a una serie de estrategias que los estudiantes deberían desarrollar para su uso posterior en el proceso de la producción textual.

Las estrategias relacionadas con las microhabilidades cognitivas son las siguientes:

- Situación de comunicación: saber analizar los elementos de la situación comunicativa, ser capaz de formular el objetivo y esbozar un perfil del posible lector del texto.
- Hacer planes: dividida en las subcategorías generar, organizar y formular objetivos. La primera consiste básicamente en la generación de ideas, contraste entre estas y el uso de material de apoyo. La segunda es la ordenación de las ideas para darle al texto cierta organización a través de jerarquía, temporalidad, etc., además del uso de esquemas, palabras clave, etc.
- Redactar: consiste en trazar un esquema de redacción, seleccionar lo importante, utilizar un lenguaje apropiado para el lector e introducir en el texto elementos que facilitarán su comprensión.
- Revisar: se divide en dos estrategias. La primera (leer) consiste en comparar el texto final con la idea inicial, seleccionar lo más importante y concentrarse en los diferentes aspectos del texto. La segunda estrategia (rehacer) consiste básicamente en la capacidad de distinguir los errores presentes en el texto, sin precipitarse en la corrección y modificar solo lo que sea necesario.
- Monitorear: consiste en desarrollar el proceso de manera consciente. Poner atención a todas las demandas del texto, ordenar los tiempos dedicados a cada parte, aprender a medida que se avanza, etc.

A diferencia de lo que ocurre con la comunicación oral (conversaciones orales en contextos informales), un texto escrito debe transmitir informaciones con una intención muy precisa y específica y debe percibirse de modo tal que ni esas informaciones ni esas intenciones sean distorsionadas de ninguna manera. (Bustos Gisbert, 1996) La coherencia y la cohesión son características a las que se les debe prestar mucha mayor atención en el texto

escrito que en la oralidad, debido a que este no cuenta con la inmediatez que la comunicación oral sí tiene y que permite corregir o aclarar cualquier malentendido, falta de coherencia o de cohesión. Basándose precisamente en el planteamiento de Cassany (2000), Marsellés (1998) sostiene que operaciones como el análisis, la planificación o la generación de ideas no son procesos consecutivos, sino que actúan recursivamente e interactúan constantemente entre ellos, sujetos al estilo de cada autor y al tipo de texto por producir.

## **1.2. Propuesta didáctica**

Definiremos brevemente el concepto de “propuesta didáctica”, ya que, como hemos explicado, el presente trabajo consistirá en sentar las bases teóricas y metodológicas para su diseño.

A partir de lo anterior, diremos, en primer lugar, que una propuesta didáctica es el resultado final de un proceso que contempla una serie de elementos de diferente tipo (escritos, visuales, auditivos, cognitivos, etc.) y que intenta ofrecer los elementos óptimos y las condiciones más adecuadas para la enseñanza de un determinado conocimiento y/o el desarrollo de alguna habilidad. De este modo, existen mayores posibilidades de que los objetivos de aprendizaje se cumplan. En el mismo ámbito, es necesario señalar que tanto los “elementos óptimos” como las “condiciones adecuadas” dependerán de cada estudiante o grupo. Con esto nos referimos a que se busca que tanto el material utilizado en cada actividad como el contexto en el cual se desarrolle sean de provecho para la generalidad de los estudiantes. Al mismo tiempo, idealmente una propuesta didáctica incluirá actividades que involucren más de un método de aprendizaje y tipo de inteligencia para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar sus competencias. También tendremos en cuenta lo que frecuente se entiende por propuesta didáctica: una serie de actividades o una sola actividad (según el número disponible de clases) distribuida en un tiempo determinado y con instancias de evaluación de aprendizaje. Para que lo anterior sea realizable, toda propuesta didáctica se elabora a partir del análisis de los resultados de un diagnóstico previo.

Debido a que este trabajo tiene como objetivo específico describir las bases para una propuesta didáctica que permita mejorar, dentro de lo posible, las competencias de producción

textual de alumnos de segundo año medio (específicamente en textos narrativos literarios y no literarios), se abordará la discusión de los conceptos involucrados en la investigación, tales como narración, noticia, cuento, entre otros.

## **2. Narración**

### **2.1. Texto Narrativo**

Comenzaremos por entender la narración como un relato real o ficticio que explica un hecho interesante, presente tanto en lo literario como en la comunicación ordinaria, con la presencia de tres elementos básicos: actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación. (Bassols y Torrent, 1996). A esto se agrega el carácter de instrumento cognitivo de la narración, puesto que nos permite potenciar nuestras capacidades, vuelve comprensible un cúmulo de experiencias y les otorga orden y sentido. De este modo, logra ser concebido como una categoría estructurante del pensamiento y del discurso, que permite crear significados. (Massi, 1998) Las tres autoras anteriores coinciden en que la narración es una manera de dar “orden” a una sucesión de hechos o a un proceso o situación determinados. Bassols y Torrent (1996) lo plantean como “proceso orientado y complicado” (concepto que se revisará en detalle más adelante) y Massi (1998) lo plantea como una manera de estructurar el pensamiento, para hacer que ciertas situaciones sean más comprensibles. Resulta acertado complementar y atender a ambas definiciones debido al propósito didáctico del presente trabajo.

Entenderemos como textos narrativos aquellos textos donde predomine el relato, que no es en sí un tipo de texto o de discurso, sino que un modo particular de organizar los enunciados. (Adam & Lorda, 1999) Antes de continuar, es pertinente mencionar brevemente a qué nos referimos al decir que un texto es narrativo porque en él predomina el relato. Adam propone entre 1987 y 1991 que el texto está compuesto por  $n$  secuencias del mismo o diferente tipo. Finalmente, tras descartar una serie de modelos, en 1991 plantea la siguiente taxonomía: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógico-conversacional. Un texto puede estar compuesto tanto por secuencias homogéneas como heterogéneas. Entre las estructuras homogéneas encontramos: a) Secuencia única o  $n$  secuencias iguales (por ejemplo: solo

descripciones); b) Con  $n$  secuencias de distintos tipos. Mientras que en las estructuras heterogéneas existen: a) La inserción (un tipo de secuencia se introduce en una distinta) y b) La dominante secuencial (existen distintos tipos de secuencia en un mismo texto, pero el texto final corresponde a una secuencia). (Bassols y Torrent, 1996)

Finalmente, complementaremos esta definición con la postura de Bremond: (la narración) “es un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de la misma acción” y “donde no hay sucesión no hay relato” (donde no hay sucesión de hechos, no hay narración) (Bremond en Garrido, 1996). Por su parte, Todorov sostiene que lo específico de la narración es la transformación de la situación inicial hacia el final y no solo una yuxtaposición de acciones. Esta última correspondería a una descripción. (Todorov en Garrido, 1996)

Ya hemos mencionado los tres elementos comunes de todo texto narrativo, elementos que, en síntesis, conllevan la alteración de situaciones (la transición de una acción a otra), lo que a su vez provee a la narración su estructura básica de *inicio*, *desarrollo*, *nudo* y *final*. (Bassols y Torrent, 1996)

A continuación, describiremos brevemente estos elementos:

- Actor(es) fijo(s): por lo menos un personaje estable dentro del texto ayuda a la necesaria unidad de acción. Este personaje es una persona o personaje antropomórfico. En caso de que esta “humanidad” no sea evidente (como lo sería, por ejemplo, en el caso de un animal con características humanas), la acción de este personaje interfiere directamente con los personajes humanos o antropomorfos (por ejemplo, una tormenta), lo que puede interpretarse como una personificación o representación de lo humano. Además, para ser actor fijo, el personaje debe transformarse durante el relato. Para que esta transformación sea efectiva, se debe tomar en cuenta el “hacer” del sujeto, que lo convierte en *agente* (mejorador o degradador dependiendo de su papel en el texto) o *paciente* (beneficiario o víctima dependiendo también de su función en el texto). La presencia un actor fijo ayuda, además, a integrar el relato. (Bassols y Torrent, 1996)
- Proceso orientado y complicado: como planteamos anteriormente, la narración se refiere a una sucesión de hechos. El carácter de proceso “orientado” de la narración se refiere a que los acontecimientos estén dirigidos hacia un mismo final, aspecto que contribuye a la integridad y

temporalidad del relato. Por otra parte, el carácter de “complicado” del proceso se relaciona con una problematización dentro del relato, ya que, sin la misma, no hay narración, solo descripción de acciones. (Bassols y Torrent, 1996)

Para complementar la definición del carácter de complicado de la narración, añadiremos el concepto de “conflicto”, al que Hunter (1994) denomina “el alma” de un guion, que, al igual que un texto narrativo, relata una sucesión de hechos. Entenderemos el “alma” como un problema que afecte a los personajes como, por ejemplo, dolor, adulterio, enfermedades, etc. A través de este tipo de conflictos se desarrolla la complicación que da inicio a la historia y todo conflicto aporta un problema que resulta atractivo para el receptor.

- Evaluación: motor del relato y punto de partida. Es, en concreto, la moralidad que tiene de fondo el texto, el motivo por el que el autor decide escribirlo y lo que da sentido al mismo. A pesar de su importancia, no siempre tiene que estar presente de forma explícita y con frecuencia se infiere del relato. (Bassols y Torrent, 1996) Este último punto se puede asociar con lo que van Dijk (1996) llama *moraleja*, una conclusión práctica que tampoco debe estar siempre presente de manera explícita.

Además, el texto narrativo se caracteriza por su temporalidad, establecida en una dualidad compuesta por el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. El primero corresponde a un orden cronológico que busca imitar el tiempo humano real (sigue los mismos parámetros y puntos de referencia como horas, días, años, etc.); y el segundo es la disposición de las secuencias narrativas, que no necesariamente consisten en una sucesión temporal, sino textual. Así, el *orden* del texto se ve establecido al mismo tiempo por lo cronológico y por lo textual. Si bien gran parte de los textos narrativos relata los acontecimientos en orden cronológico (o al menos respeta el orden cronológico *real* de los acontecimientos), no siempre el tiempo del discurso se corresponde con el “tiempo humano” de los hechos (Pimentel, 1998). Por ejemplo, en una noticia, la primera información que se revela es el desenlace de los acontecimientos con el fin de captar la atención del receptor y luego, en el cuerpo de la misma, se desarrollan los hechos:

**Padre e hijo fallecen tras ser arrollados por un tren en Lo Espejo**

Un hombre de 29 años y su hijo menor de edad fallecieron ayer, luego de que fueran arrollados por un tren, en la comuna de Lo Espejo. Según información de Carabineros, cerca de las 18.00 el tren Express de Pasajeros (Rancagua-Santiago) los embistió cuando el padre y el niño cruzaban por un paso no habilitado. El adulto fue trasladado al Hospital Barros Luco, mientras el niño ingresó al Hospital Exequiel González Cortés. Las maniobras de reanimación fueron infructuosas, falleciendo padre e hijo en dichos recintos.

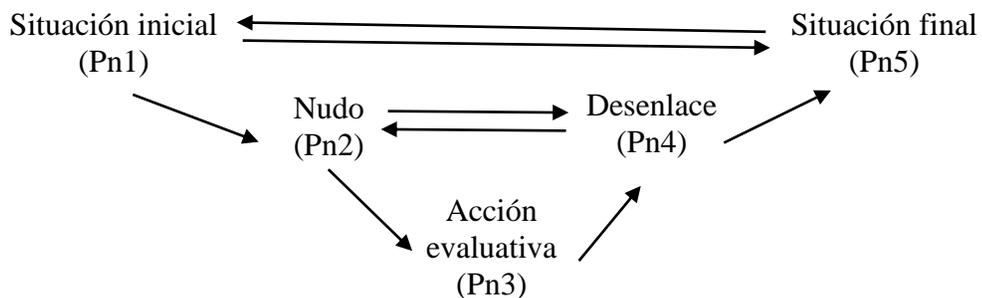


Este enunciado no corresponde al inicio de la acción, sino que al desenlace.

El orden real de los acontecimientos se presenta en el cuerpo de la noticia, cuando el desenlace ya ha sido revelado.

*La Tercera*, 23 de junio 2018

En relación con el orden del texto narrativo, nos encontramos con la “secuencia narrativa” propuesta por Adam y Lorda (1999). Los autores la denominan como “esquema base” de la narración. En este esquema se propone la existencia de las llamadas proposiciones narrativas (PnX), que corresponden a oraciones o grupos de oraciones en las que se pueden reconocer ciertos componentes:



(Adam & Lorda, *Lingüística de los textos narrativos*, 1999, pág. 57)

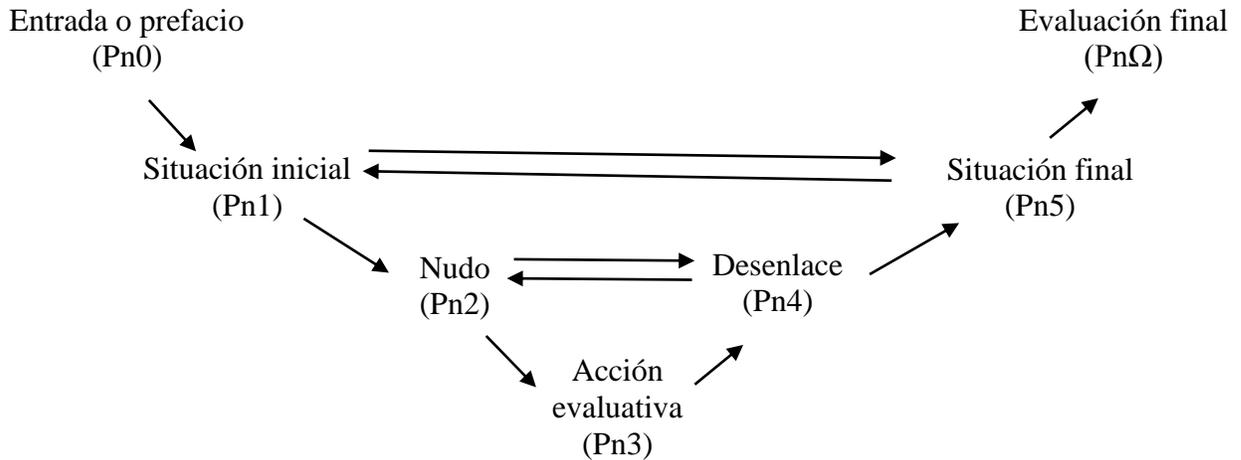
A continuación, se explica la secuencia prototípica de un texto narrativo:

- Situación inicial (Pn1): es una situación estable y la parte de la narración donde se presenta el lugar, tiempo, personajes y los acontecimientos.
- Nudo (Pn2): determina todo el desarrollo de la acción, es el desencadenante del relato. Para apoyar su definición, coinciden con Tomashevski en que el nudo es “el conjunto de motivos que rompen la inmovilidad de la situación inicial.” (Tomashevski en Adam y Lorda, 1999) Es decir, el nudo es el conflicto que da punto de partida a la acción, el elemento narrativo que hace posible que la situación inicial se transforme para dar paso a una nueva inmovilidad en la situación final.
- Acción evaluativa (Pn3) o re-acción: es el núcleo central del relato suscitada por el desencadenante.
- Desenlace (Pn4): la acción principal desemboca en el desenlace, el que es una resolución de lo anterior.  
(Nudo y desenlace constituyen los elementos principales de la construcción de la intriga.)
- Situación final (Pn5): el conjunto de acontecimientos anteriores lleva a una nueva situación que supone la transformación de la situación inicial.

Además, Adam y Lorda (1999) incluyen los acontecimientos Pn0 y PnΩ, los cuales abren y cierran el relato, pero no estarán siempre presentes en la estructura prototípica como las proposiciones narrativas anteriormente mencionadas. Tienen un valor pragmático en lugar de gramatical. Es decir, su función se relaciona con la interpretación que el emisor quiere transmitir y no con lo estrictamente estructural del relato. Estas son:

- Entrada o prefacio (Pn0): sirve de introducción al relato.
- Evaluación final (PnΩ): cierra el texto, se introduce la moraleja del relato y el narrador manifiesta explícitamente su orientación en relación con los acontecimientos del relato.

Estos dos acontecimientos se agregan a lo visto anteriormente como se aprecia en el siguiente esquema:



(Adam & Lorda, Lingüística de los textos narrativos, 1999, pág. 61)

En el esquema anterior, las flechas dobles indican la relación directa que existe entre estos elementos, es decir, la situación inicial se transforma en la situación final y el nudo en el desenlace una vez que los sucesos del texto ya se han desarrollado de forma que se corresponda con el esquema. Por último, Adam y Lorda (1999) proponen que existe la posibilidad de que una situación final dé paso a una nueva situación inicial que inicie un nuevo “pequeño relato” en el que esta estructura se repita para que en la conclusión de esta estructura se aprecie la evaluación final

Antes de que Adam y Lorda plantearan en 1999 su esquema de la secuencia narrativa para explicar el proceso de la narración y sus partes, van Dijk, en 1978, había diseñado su propio esquema en el que ordenaba las partes de la narración, a partir del concepto de “superestructura”. Este concepto se refiere a las características básicas que cualquier tipo de texto debe presentar como un todo para enmarcarse en la categoría que tiene asignada (texto narrativo, argumentativo, expositivo, etc.). Las superestructuras determinan el “orden” y coordinación general o global de las partes del texto, por lo cual deben estar compuestas por ciertas unidades específicas que designen categorías determinadas. (Van Dijk, 1996)

A continuación, se presenta el esquema compuesto por las ya mencionadas unidades:



(van Dijk, La ciencia del texto, 1996, pág. 156)

Las partes del texto que propone van Dijk son las siguientes:

- Narración: es el conjunto de acciones de personas y descripciones de circunstancias, objetos o situaciones subordinadas a los personajes de la acción. Los sucesos presentes en la narración, además, son interesantes para el emisor y pretenden ser interesantes también para el receptor.
- Historia: término técnico que sirve para denominar al producto resultante que se forma al unir la trama y la evaluación.
- Moraleja: la moraleja es lo que antes definimos como evaluación (en los elementos de la narración), es decir, la conclusión práctica, lo que el emisor quiere que el receptor rescate y recuerde del texto.
- Trama: el argumento de la obra, una serie de ‘episodios’.

- Conclusión o evaluación: el aporte personal del autor en relación con su forma de pensar respecto a los acontecimientos que relata y los temas que la obra trata.
- Episodio: el episodio lo definiremos como el conjunto del suceso y el marco (descritos a continuación).
- Suceso: da lugar a una situación determinada, en un lugar, tiempo y contexto determinados. Junto con el marco forman el episodio.
- Marco: entenderemos el marco como el lugar, tiempo y contexto en el cual tiene lugar el suceso. Junto con el suceso forman el episodio.
- Complicación: debe haber un punto de interés en el relato para que sea considerado texto narrativo. Es el conflicto que afecta a los personajes del texto narrativo y que da punto de partida a la acción.
- Resolución: se da fin a la complicación. La resolución puede ser tanto positiva como negativa, tomando como punto de inicio para esta valoración cuál es la moralidad que el emisor pretende plasmar en la obra. No debe necesariamente beneficiar a los protagonistas desde el punto de vista de la moralidad del relato, es decir, no necesariamente la resolución debe ser “positiva” para los personajes. Por ejemplo, en la obra *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, el protagonista, don Quijote, recupera la cordura al final de la historia mientras está en su lecho de muerte. Este hecho, simbólicamente, es considerado positivo.

Las similitudes entre ambos modelos resultan claras e incluso podría desarrollarse una especie de paralelismo entre los dos si comparamos sus elementos uno por uno. Por ejemplo, los conceptos de moraleja de van Dijk (1996) y la evaluación final de Adam y Lorda (1999) resultan similares en la función que cumplen dentro del texto. Por lo anterior, determinaremos que, si bien se puede apreciar que el primer modelo presentado resulta más breve que el segundo, esto no necesariamente implica que uno sea más o menos completo que el otro o más

o menos específico. Al respecto, aclararemos que ya que el modelo de van Dijk (1996) está compuesto por una mayor cantidad de elementos que el de Adam y Lorda (1999); algunos de ellos estarán “incluidos” en las proposiciones narrativas que propone el primer modelo.

Aunque ambos modelos son aplicables para analizar cualquier texto narrativo, en el presente trabajo se utilizará como referencia principal para el análisis el modelo de Adam y Lorda (1999). Es pertinente aclarar que lo anterior no significa que el modelo de van Dijk (1996) va a descartarse enteramente en el análisis, puesto que serán considerados algunos conceptos fundamentales.

Las razones que fundamentan esta elección son las siguientes:

En primer lugar, el modelo de Adam y Lorda (1999) parece más didáctico que el otro para su uso en sala de clases y una herramienta que los estudiantes podrían llegar a comprender y aprehender con mayor facilidad. Como se ha mencionado anteriormente, ambos modelos presentan características muy similares en cuanto a cuáles son las partes que los conforman y determinan la estructura de la narración, pero el modelo de Adam y Lorda (1999) facilitaría la adquisición de las competencias que el profesor pretende desarrollar en sus estudiantes.

Una de las causas por las que este modelo puede resultar más didáctico es su estructura lineal (en lugar de ramificada o arbórea), lo que simplifica su aplicación en hablantes no expertos, como los considerados para el diseño de esta propuesta. También tendremos en cuenta el hecho de que el modelo elegido es más breve que el de van Dijk, lo que, unido a su carácter lineal, le restaría complejidad para los estudiantes.

Finalmente, la última razón por la que se ha elegido este modelo es su semejanza con lo que los estudiantes entienden (tanto por conocimiento de mundo como por elementos entregados en clases con anterioridad) por estructura de un texto narrativo: inicio, desarrollo, nudo y desenlace. Si bien el modelo de Adam y Lorda (1999) resulta más complejo y completo, se puede asociar con más facilidad y rapidez a conceptos ya manejados por los alumnos. Solo faltaría, entonces, agregar información complementaria, como los conceptos de trama o marco, de van Dijk (1996).

Dentro del texto narrativo, no se puede separar la secuencia de acción de los personajes, ya que, como hemos mencionado anteriormente, uno de los elementos fundamentales del texto narrativo corresponde a los actores fijos, involucrados en toda la

acción del relato. Al respecto, Propp (2000) establece una teoría según la cual existen solo treinta y una funciones que puede cumplir un personaje dentro de un relato. Adam y Lorda (1999) afirman que esta misma categorización se puede aplicar a cualquier texto narrativo.

Si bien no presentaremos aquí las treinta y una funciones, sí diremos que más tarde Propp (2000) las categoriza en siete *esferas de acción*, lo que redundaría en siete posibles personajes dentro de la narración:

- Agresor o malvado: personaje que de alguna manera busca perjudicar al héroe.
- Donante o proveedor: personaje que proporciona al héroe algo que este quiere o necesita para cumplir sus objetivos.
- Auxiliar: personaje que ayuda al héroe.
- Princesa o personaje buscado y su padre: personaje cuya acción está subordinada al héroe y en ocasiones es el que desencadena y finaliza la acción. Ambos personajes son difíciles de diferenciar.
- Mandatario: personaje que hace que el héroe se embarque en una misión.
- Héroe: personaje que realiza la acción principal y está siempre en el centro del relato.
- Falso héroe: personaje muy similar al último, con la distinción que sus motivos se revelan cuestionables y que sus respuestas ante las exigencias hechas al héroe suelen ser negativas.

Estas *esferas de acción* no son del todo excluyentes y pueden darse los siguientes casos: en un relato hay solo un personaje correspondiente a cada esfera, un personaje corresponde a más de dos esferas o una esfera incluye a más de un personaje. Esta categorización de los personajes se puede relacionar con el “hacer” de los actores fijos que los transforma en *agentes mejoradores o degradadores o pacientes beneficiarios o víctimas*.

En un texto narrativo no habrá necesariamente suficientes personajes para asignar uno que corresponda a cada una de las siete *esferas de acción* propuestas por Propp (2000), pero sí debe ser posible categorizar en ellas a cada personaje presente en el texto.

Esta clasificación de los personajes puede resultar útil y práctica si se quiere revisar, de forma introductoria, los tipos de personajes que existen y sus funciones dentro de un relato. Sin embargo, se puede establecer una clasificación más simple y aplicable a todos los textos narrativos y todos los personajes, considerando que los personajes en la narración se deben

transformar durante la secuencia para que haya unidad de acción (Adam en Bassols y Torrent, 1996). También es más aplicable porque, por ejemplo, todos los personajes que describe Propp (2000) podrían ser categorizados con este modelo.

En síntesis, entenderemos por texto narrativo un texto real o ficticio en el cual predomina el relato, es decir, que el discurso se organiza de tal manera que existe en él una sucesión de hechos claramente apreciable y destacable entre otro tipo de estructuras, como, por ejemplo, la descripción. Un texto narrativo también deberá presentar ciertas características específicas que lo configuren como tal: actores fijos, proceso orientado y complicado y evaluación. Dentro de las características ya mencionadas, encontramos también el tiempo de la historia y el tiempo del relato, que, como ya se ha establecido, no debe necesariamente corresponderse con el tiempo cronológico real.

El texto narrativo presenta una estructura interna determinada que puede ser analizada y organizada a través de diferentes modelos que lo dividen en partes. Los modelos revisados en este trabajo son los de Adam y Lorda (1999) y el de van Dijk (1996). Para el análisis de los textos escogidos en la realización de este trabajo hemos seleccionado el primero por su carácter más didáctico. (Véase cap. III, sección 1)

Debido a que el texto narrativo puede ser tanto real como ficticio, intentaremos entregar una definición lo más completa posible de qué es un texto literario y no literario. En ocasiones se puede generar confusión en relación a esta dicotomía, en la que se integran dos conceptos que no se refieren a lo mismo. A continuación, intentaremos esclarecer esta confusión de conceptos.

## **2.2. Texto literario y no literario**

Comenzaremos por definir brevemente qué entenderemos como “texto literario” e intentaremos establecer la diferencia principal entre ambos tipos de texto y las características de cada uno.

El texto literario está, como su nombre lo indica, estrechamente relacionado con lo que es la literatura, por lo que es este el primer concepto que definiremos. La literatura ha sido descrita en ocasiones como un escrito que no es “real”, es decir, un escrito sobre hechos ficticios, pero esto sería una definición demasiado simple y, además, poco acertada. Por

ejemplo, una mentira elaborada y con muchos detalles puede transformarse en una narración de un hecho no real, ficticio; pero eso no la transforma en literatura. Si un adolescente llega tarde a su casa y no quiere decir que estuvo en una fiesta, inventará otra historia, con un conflicto interesante que justifique su tardanza y apoye su mentira. De la misma forma, un cuento o novela podría narrar un hecho real (basado en hechos reales) y ser literatura a pesar de que los acontecimientos descritos no sean ficción. Por ejemplo, Truman Capote en su novela *A sangre fría* narra un asesinato real y no por eso la novela pierde su carácter literario.

Lo que distingue lo literario de lo no literario es un empleo característico de la lengua: no se utiliza un lenguaje ordinario o coloquial. Por el contrario, el escritor se aleja sistemáticamente de este registro. Se organiza el lenguaje de una manera especial, que lo transforma para construir una forma nueva de decir las cosas y de un modo en el cual el significante y el significado no son necesariamente proporcionales. Para lograr lo anterior, lo literario utiliza recursos como la sintaxis, el ritmo, el sonido, la métrica, la rima, etc. (Eagleton, 2004) En resumen, entenderemos como texto literario un escrito en el que el lenguaje se utiliza de una manera que se aleja de lo cotidiano y en el que se le otorga un nuevo significado o una nueva estructura.

Ryan (2002) indica que ciertos formalistas de principios del siglo XX afirman que la literatura está determinada por su estructura. Incluso se llega a decir que la literatura es únicamente forma, que el contenido no es lo importante y que este se determina únicamente por la forma del lenguaje. Si bien no discutiremos esta afirmación, sí tendremos en cuenta lo que el autor sostiene respecto de que la obra literaria está determinada por su estructura y que lo predominante es la forma. Como se puede apreciar, ambos autores mencionados anteriormente coinciden en que lo que hace literatura es la manera en la que se utiliza el lenguaje, más allá de las características de los hechos que se están describiendo. El lenguaje se modifica, se elabora y adquiere un nuevo significado.

Es interesante mencionar también la visión de Rivarola (1987) acerca de qué es literatura o qué hace que un escrito sea considerado literatura. La autora destaca la importancia del contexto en el cual se inserta el escrito. Se afirma que un texto literario puede resultar irreconocible como tal si lo leemos fuera de su contexto inmediato, ya que al hacerlo se pierden ciertos valores que derivan de su ubicación en un libro en particular o a que en

ocasiones no pueden ser considerados literatura. La autora califica el estilo de estas obras como de “baja calidad” (estilo estereotipado, pobreza léxica o banalidad del mensaje), a pesar de que esta apreciación puede variar -dependiendo de una serie de elementos contextuales-, y no se basa solo en lo meramente literario. Estos elementos pueden ser el receptor del texto, la época, el público objetivo, etc.

Lo último implica que la autora estima que lo que puede o no ser considerado literatura está también determinado por la calidad del escrito. Observando cuáles son las características que nombra para determinar la baja calidad, entenderemos que coincide con la idea de que lo literario se diferencia de lo no literario en la forma y el uso del lenguaje. Lo anterior podría decantar en una discusión sobre lo que es *buena* y *mala* literatura, tema en el que no nos adentraremos en esta memoria, debido a que la supuesta “calidad” literaria de un texto no necesariamente estará definida por su estructura gramatical, sino que por el uso del lenguaje y la intención del autor.

Si definiéramos la calidad de una obra exclusivamente, por ejemplo, por la importancia o profundidad de su mensaje, un adecuado uso de la gramática podría resultar muy favorecedor para que el mensaje se transmita de manera óptima. Sin embargo, este hecho no resulta fundamental, ya que el lector podría acceder a la idea general del texto. De la misma manera, la perfecta utilización de los recursos gramaticales no garantiza un mensaje de fondo que resulte de “interés humano”, aspecto clave para configurar un texto narrativo.

Centrarse en el contexto puede ser esclarecedor para distinguir lo literario de lo no literario. Rivarola (1987) utiliza una carta y una noticia presentes en la novela *‘Boquitas pintadas’* de Puig para ilustrar cómo un pasaje de un libro fuera de contexto podría confundirse con algo no literario y solo “periodismo cursi y rimbombante”. Sí es pertinente mencionar que, dentro de una misma novela, pueden entremezclarse diferentes tipos de textos, de estilos e incluso de géneros (por ejemplo, se podría citar a un poeta o insertar a un personaje que es poeta y exponer sus trabajos dentro de la novela). Sin embargo, todos los recursos de lenguaje que se usan en literatura trascienden el uso meramente comunicativo del lenguaje.

A partir de lo anterior, entenderemos como texto no literario un texto donde el lenguaje se utiliza de manera cercana a la utilización cotidiana, próxima a un texto común (conversación, correo electrónico, etc.), sin tener en cuenta las características de los hechos

que conformen el relato, es decir, si son verdaderos o ficticios. Como se dijo anteriormente, una mentira cualquiera es ficción, pero no por eso es literatura. También es prudente mencionar que el texto literario es considerado como tal por el constante uso de elementos que agregan un valor especial y diferente al lenguaje. En el uso cotidiano o ‘no literario’ del lenguaje también hay ocasiones en las cuales se utilizan ciertas figuras literarias. Por ejemplo, en los noticieros no son poco frecuentes los casos en los que los periodistas utilizan metáforas o comparaciones en el relato de algún suceso o noticia, pero estos usos puntuales no transforman estos textos en literarios.

En conclusión, la diferencia principal entre lo literario y lo no literario radica en el uso del lenguaje. Mientras que en el primero el lenguaje se transforma y adquiere un nuevo significado; en el segundo, se utiliza de una manera más cercana a la cotidiana. Veamos el siguiente ejemplo:

### Golpe

Pía Barros (Chile)

- Mamá, dijo el niño, ¿qué es un golpe?

- Algo que duele muchísimo y deja amoratado el lugar donde te dio.

El niño fue hasta la puerta de casa. Todo el país que le cupo en la mirada tenía un tinte violáceo.

Si dividimos el diálogo que sostienen los personajes de este cuento y el último párrafo, se puede apreciar que, sin considerar el contenido del último párrafo, el diálogo entre la madre y el hijo podría perfectamente representar una conversación cotidiana, sostenida en una situación común entre dos personas, no se utiliza ninguna figura literaria, prácticamente no se puede inferir nada que no esté presente textualmente.

Si nos detenemos, en cambio, en la última parte del texto, el lenguaje se utiliza de una manera que en nada se parece a lo anterior. Por ejemplo, se dice que “el país le cabe en la mirada”; la mirada no es un espacio físico donde quepa o no un objeto. Una forma “no literaria” de decir lo anterior sería: “Todo el país que le cupo en su campo visual”, pero de esa manera se perdería cierto aire melancólico que la palabra “mirada”, sobre todo tratándose de

un niño, le agrega al texto. Luego se dice que el país “tiene un tinte violáceo”. La alusión a la palabra “tinte” es una forma que tiene la autora para referirse al dolor del que ha hablado la madre anteriormente. De este modo, se compara el color de la piel después de un golpe en el cuerpo con el dolor que ha provocado un *golpe de estado* para un país completo. Lo que convierte el texto en literario es que se rompa con la expectativa que crea el diálogo y el uso particular del lenguaje en el segundo párrafo. El diálogo crea cierta perspectiva de “diálogo común” y con la metáfora final (donde *el país es la piel que duele*) se crea un texto literario.

Marín (2004) denomina el cotexto o contexto lingüístico al conjunto de elementos lingüísticos en el cual se encuentra una expresión específica. El cotexto no será considerado como fundamental en el análisis de los textos de la muestra, principalmente porque los tipos de texto que se utilizarán en la presente memoria son breves y difícilmente se podría aislar algún fragmento para presentarlo fuera del contexto lingüístico inmediato. No será así con el contexto, circunstancias sociales, culturales, psicológicas, etc. que constituyen el entorno en el que se produce un texto. Sí consideraremos el contexto en el análisis discursivo, elementos como la línea editorial del periódico y el público objetivo o la nacionalidad de los autores de los cuentos o la historia de sus países.

### **2.3. Noticia**

Antes de comenzar, señalaremos brevemente cuáles son los criterios de clasificación de los diferentes tipos de texto según Álvarez (2004):

- a) Criterio sociocultural: textos que son productos de *prácticas discursivas* de la sociedad. Esto tiene que ver con los “campos de actividad humana”, es decir, campos como las ciencias, la política, la economía, etc. En estos campos circulan textos sobre temas que se relacionan con estas áreas y se dan de forma más o menos estereotipada. Esta clasificación es más bien aproximada y guiada por la observación y el uso, ya que no se vincula con la estructura o funcionalidad de los textos.

- b) Criterio funcional: se clasifican los textos según la función que cumplen en la comunicación. En otras palabras, los textos se caracterizan según el rol que el emisor les confiere para que se cumpla su intención comunicativa. La intención del emisor en relación con el receptor. De este modo, se pueden distinguir los textos o discursos: a) informativo o referencial; b) explicativo o expositivo; c) incitativos, directivos, instructivos o programáticos; y d) expresivos. Los textos pueden combinar más de una función.
  
- c) Criterio estructural: clasificación según el modo de organización dominante. Se distinguen tres modos fundamentales de organización (Charaudeau, en Álvarez, 2004): el narrativo, el argumentativo y el descriptivo. Estos tres modos de organización se combinan en la creación de un texto, pero, al igual que en la clasificación establecida por Adam entre 1987 y 1991 (Bassols y Torrent, 1996), pueden combinarse en la creación de un texto y la clasificación del resultado final se dará por el modo predominante.

A partir de lo anterior, comenzaremos por definir la noticia como un texto periodístico, lo que se corresponde con la clasificación sociocultural según la perspectiva de Álvarez (2004), ya que se trata de un texto utilizado en la labor periodística. Para esto, revisaremos las definiciones de diferentes autores y estudiosos del tema, puesto que, como se verá a continuación, no hay una definición establecida y validada, ni siquiera dentro del mismo periodismo.

La RAE define noticia en los siguientes términos:

- 1. f. Información sobre algo que se considera interesante divulgar.
- 2. f. Hecho divulgado.

(Real Academia Española, 2001)

Esta definición puede resultar muy vaga para entender lo que realmente es la noticia, por lo que solamente la entenderemos como punto de partida y nos concentraremos en ciertas palabras claves de la definición como “información” e “interés”, conceptos que revisaremos

más adelante a partir de otras definiciones del concepto. Para comenzar a construir una definición más completa y en la cual podamos apoyarnos para desarrollar la presente memoria, diremos que la noticia es (dependiendo del medio a través del cual se difunda) una construcción relatada de acontecimientos que han sucedido recientemente o incluso que están sucediendo. Por ejemplo, en los periódicos se narran situaciones que han tenido lugar hace un máximo de veinticuatro horas; mientras que en la televisión se utiliza muy frecuentemente la inmediatez y la transmisión en directo. (Martini, 2000) A lo dicho por Martini sobre la inmediatez, podemos también agregar medios como la radio. Por otra parte, en la actualidad es imposible no mencionar *internet*, ya sean redes sociales, periódicos electrónicos, portales de noticias, páginas web de canales de televisión, etc. Lo anterior, debido a que tenemos que considerar que, según un estudio hecho el 2016 por la Subsecretaría de Telecomunicaciones, el 79% de los hogares a nivel nacional en Chile cuenta con acceso a internet. (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2016)

Todos tenemos cierto nivel de comprensión de lo que es la noticia por lo que llamamos “conocimiento de mundo”, aunque no se manejen los criterios tradicionales que normalmente se utilizan para definirla. La mayoría de las personas al definir el concepto de “noticia” hace referencia a la novedad, la relevancia y la significación social. La novedad entendida como algo “nuevo”, que no se sabía antes de transformarse en noticia; la relevancia (cambia dependiendo de la ciudad donde se haga la pregunta), pero es en general lo que es “importante” o “interesante” para la mayoría de las personas que accederán a la noticia; y, finalmente, la significación social se refiere al impacto que la noticia tendrá a nivel social. (Puente y Mujica, 2004)

En resumen, estableceremos que la definición más tradicional de la noticia es:

Un texto que narra un acontecimiento reciente o actual, de interés general e importante para la sociedad a la cual se transmite.

A esta definición, además, agregaremos que la función de la noticia es informar y que intenta reflejar la realidad de la manera más objetiva posible.

Ahora bien, la noticia tiene otras características, tal vez incluso más importantes al momento de analizarla como texto en su totalidad, algunas de las cuales discutiremos a continuación.

Lalinde (1990) entiende la noticia, en primer lugar, como un producto de consumo para el receptor y, además, un producto perecedero. Un acontecimiento es noticia durante un período máximo de un par de días. Los acontecimientos que “pueden” ser noticia se han ido ampliando, es decir, en la actualidad una mayor cantidad de hechos pueden ser considerada lo suficientemente importante como para transformarse en noticia. Estos hechos son seleccionados por los llamados “valores/noticia”, cuatro cualidades que un acontecimiento debe ostentar para ser seleccionado como noticia. Estas cualidades son:

- Contenido de la noticia, lo que se refiere a cuál es el acontecimiento que podría transformarse en noticia.
- Procesos de producción, producto informativo y disponibilidad de material.
- El público y la imagen que los periodistas tengan del mismo.
- Las relaciones existentes entre los medios o la llamada “competencia”.

Por ahora, haremos hincapié en el contenido y en el público.

En lo referente al contenido, este se centra en dos factores principales: la importancia y el interés. La importancia se relaciona, por ejemplo, con la jerarquía social de los personajes que hacen noticia: mientras más “importantes” sean en la sociedad, más posibilidades hay de que el acontecimiento se transforme en noticia. En tanto, el interés se relaciona con el punto de vista humano, lo que interese a las personas, el factor de entretenimiento, lo que los periodistas piensan de su público. En este sentido, temas siempre importantes son: violencia, sexo, delincuencia, política, farándula, etc. Además, se supone que la noticia sea un “espejo de la realidad”, es decir, completamente objetivo y muchas veces los periodistas afirman que en sus círculos se pueden escuchar afirmaciones como: “las noticias están ahí” y que “los periodistas simplemente las recogen”.

Ahora, si nos centramos en la característica del público al que la noticia está dirigida, podemos abordar el concepto de “línea editorial” y preguntarnos qué tan objetiva es en realidad la información. En otros términos, dos periódicos con tendencias o ideologías opuestas podrían eventualmente informar sobre un mismo hecho, pero ambos tendrán marcas

textuales que podrían hacer aparecer a un mismo actor fijo en dos roles diferentes, es decir, se utilizará el lenguaje de manera que el sentido del texto cambie a favor de la ideología que represente el periódico en cuestión.

En esta misma línea se plantea la siguiente pregunta: ¿es la noticia un espejo o una construcción de la realidad?

El primer enfoque ya ha sido determinado en los párrafos anteriores, por lo que nos centraremos en definir la noticia como “construcción de la realidad” en vez de espejo de la misma. Cuando decimos que la noticia es una construcción de la realidad nos referimos a que ha sido desarrollada de una manera específica para una sociedad específica y un receptor específico. Si tomamos la noticia como “construcción” y no como “espejo” es, además, inevitable no considerar el punto de vista del emisor (ya sea del periodista que la escribe o de la línea editorial del medio a través del cual la noticia se transmite), así como del receptor objetivo de la noticia. En suma, cada medio informa con un receptor específico en mente, que está supuestamente interesado en la información que ese periódico le proporciona.

Los medios de comunicación tienden a construir una ‘realidad’ ilusoria, pero parecida a la ‘verdadera realidad’ y esta construcción se vincula también con la interacción que sostienen con los receptores del mensaje. (Ansina, 1993) Una de las formas en las que se lleva a cabo esta ‘construcción’ es a través, por ejemplo, del sensacionalismo, que magnifica los acontecimientos y genera así un mayor interés por parte de los receptores. (Vizcarra, 2002)

De lo mencionado, podemos entender que mientras que, efectivamente, la noticia tiene como fin último entregar una información específica e intenta remitirse a los hechos de la manera en la que estos objetivamente ocurrieron, resulta inevitable que un medio se guíe por ciertos elementos al crear contenido. Incluso, puede resultar cuestionable qué es un acontecimiento importante. Se llega a plantear que ahora son los medios los que determinan qué puede ser considerado un acontecimiento, mientras que antes eran los historiadores. (Nora en Fontcuberta, 1993) En otros términos, en la actualidad el acontecimiento no resulta importante para la historia, sino que los medios calibran la relevancia de los hechos.

En este trabajo, nos concentraremos más en la definición de noticia como una “construcción” de la realidad que como un “espejo” de la misma. Si la entendiéramos como un espejo de la realidad y no como una construcción, difícilmente podríamos tener en cuenta

aspectos como el medio a través del cual se difunde, el emisor, la línea editorial, etc. y, si bien para el análisis gramatical estas características no son relevantes, sí lo serán para el análisis discursivo de los textos.

Todo lo anterior se relaciona con la noticia como texto periodístico, pero también entenderemos la noticia como relato o como texto narrativo. Para esto consideraremos en gran parte lo antes mencionado sobre el texto narrativo y sus características.

En primer lugar, debemos recordar que la noticia es un texto narrativo, porque en ella se relatan los hechos que guardan relación con un suceso determinado de interés humano, en el cual se presentan los tres elementos que antes establecimos como importantes para la narración (actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación). (Bassols & Torrent, 1996) Además, recordaremos que se trata de un texto narrativo no literario, ya que en la noticia se privilegia el contenido del texto más que la forma y el uso del lenguaje.

Antes mencionamos el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. Mientras que en la noticia el tiempo de la historia sigue el orden cronológico que todo (o casi todo) texto narrativo posee, es muy común que no siga de la misma manera el tiempo del relato, pues presenta normalmente el final de los acontecimientos en el titular y luego desarrolla el resto de la información en el cuerpo de la noticia. (Bassols & Torrent, 1996)

## **2.4. Cuento**

Primero, entregaremos, al igual que con la noticia, una definición muy simple y tradicional a través de las tres primeras acepciones establecidas por la RAE:

- 1. m.** Narración breve de ficción.
- 2. m.** Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.
- 3. m.** Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención.

Nos centraremos en las dos primeras definiciones y solo consideraremos algunos de los conceptos que aquí se presentan (como los de “narración”, “ficción”, “relato” y “suceso”), que volverán a aparecer a medida que se construya una definición.

Esta definición de cuento no se aleja demasiado de la que propone Bleiberg (1953) en Uribe Echeverría, 1959: “narración de una acción ficticia, de carácter sencillo y breve extensión, de muy variadas tendencias a través de un arraigado abolengo literario.” (pág. 313) Si bien puede ser acertada y dar una guía respecto al concepto de cuento, puede también resultar una definición muy vaga para el propósito de esta memoria, por ejemplo, en aspectos como la extensión (¿cuántas palabras se necesitan para que el texto sea considerado breve?). Aun con estas falencias, la definición nos servirá de base para la construcción de una más clara y precisa.

Comenzaremos por establecer que el cuento es un texto narrativo, ya que posee los elementos que Torrent y Bassols (1996) establecen que cualquier texto debe tener para ser considerado narración: actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación. Si consideramos un cuento popular, podremos advertir estos elementos claramente definidos. Incluso es uno de los textos donde la evaluación se observa de manera más evidente en forma de moraleja, especialmente en los cuentos infantiles.

Otras definiciones del cuento, como la de Matthews (1984), establecen que una de sus características más importantes es que posee una unidad que la novela no es capaz de tener (se habla de un solo personaje, una emoción o una sola situación que evoca todas las emociones presentes en el relato), además, el cuento es mucho más preciso, si bien no utiliza el término “breve” para definir el cuento, el autor habla de lo preciso y conciso que debe ser el cuentista para dejar en el lector una impresión de satisfacción. Esta idea del cuento como texto preciso y conciso se puede relacionar con lo propuesto por Marañón (1947), quien afirma que en el cuento “la acción condensada lo es todo, con breves toques de escenografía descriptiva y el paso rápido de los personajes de segunda clase por el fondo ocupado por los protagonistas” (pág. 330). También se pueden asociar estas propuestas a la de Mastrángelo (1963) sobre el cuento como un texto con dos características esenciales: la *unilinealidad* y la *unidad de asunto*. Estas características se corresponden con que todo lo acontecido en el cuento tiene relación con un mismo suceso (*unilinealidad*) y todo debe ser preciso en el relato del suceso para no desviarse del mismo (*unidad de asunto*). El cuento debe tener un asunto único y determinado y no desviarse de este. El autor también plantea la *unidad funcional* del cuento, característica que implica que todo en el cuento es necesario y que no se puede prescindir de

nada. Esta característica se relaciona con la *pureza de elementos* expuesta e implica que todo lo que hay en el relato es lo imprescindible para el cuentista.

Se aprecia, entonces, que muchos autores han coincidido en que una de las características fundamentales del cuento es que todo en el relato está centrado en una sola acción. Si bien Matthews (1984) es más tajante en su afirmación, tanto él como Mastrángelo (1963) y Marañón (1947) en Uribe Echeverría (1959) coinciden en que el cuento tiene una “unidad” mucho mayor que la de otros tipos de textos narrativos literarios (se hacen constantes comparaciones con la novela) y que al mismo tiempo es más preciso y concreto, sin necesariamente definirlo como “breve”.

Propp (2000) estudia ampliamente el cuento tradicional ruso y el cuento maravilloso y establece una serie de teorías que se basan en este tipo específico, pero que también podremos aplicar a los cuentos en general. Diremos que el cuento es un texto que comienza en una *fechoría* o *carencia* (también llamadas *daño* o *falta* en diferentes traducciones) que se desarrolla y pasa por funciones intermediarias de la narración para culminar en alguna de las funciones utilizadas como desenlace (entre las que el autor incluye matrimonio, persecución, recompensa, etc.). También agrega que a este desarrollo o proceso se le llamará *secuencia* (en otras traducciones *movimiento*) y que cada nueva fechoría o carencia dará inicio a una nueva secuencia. Las secuencias pueden ser seguidas de otra, o bien, entrelazarse.

Es pertinente mencionar que no todos los cuentos tendrán siempre la misma estructura, ni se podrán aplicar a ellos las mismas reglas, ni se podrán analizar bajo los mismos parámetros. Así como existen las novelas policiales, de terror, románticas, etc., los cuentos no pueden ser todos examinados como un solo gran género, sino más bien como un tipo de texto. Comenzar todo análisis desde premisas ya establecidas, pensar que porque dos textos pertenecen al mismo “tipo” necesariamente tendrán todas sus características comunes y se terminará con resultados parecidos es un error que puede conducir a conclusiones equivocadas. (Propp, 1984) Si bien esto tiene mucho sentido, en este trabajo necesitamos una definición operacional del concepto “cuento”, una definición general que se pueda aplicar a la mayoría de los cuentos y que se pueda aplicar específicamente a los cuentos que revisaremos aquí: latinoamericanos y muy breves (menos de 150 palabras) y que pueda ser parte del programa de segundo año medio.

En conclusión, entenderemos el cuento como un texto narrativo, ya que cumple con las tres características propias y distintivas de los textos narrativos: actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación (Bassols y Torrent, 1996). Además, agregaremos que es un texto de carácter literario, debido al uso que se hace del lenguaje, alejado del habla cotidiana, donde la forma del texto es tan importante como su contenido.

La extensión del texto es una característica que es señalada por varios autores en las antologías de Barrera y Pacheco (1997) y la de Uribe Echeverría (1959). La brevedad suele ser mencionada como una característica importante del cuento. Sin embargo, y a pesar de que en muchas ocasiones el cuento es definido como un texto narrativo “breve”, es importante señalar que no estableceremos la extensión como marco referencial para determinar el carácter de “cuento” de un texto, ya que, como hemos visto anteriormente, no podemos afirmar que una extensión específica se corresponda con un solo tipo de texto. Para determinar si un texto es un cuento o no, nos concentraremos en otras características de su estructura interna, pero desestimaremos su extensión.

Para diferenciar el cuento de otros tipos de textos narrativos nos focalizaremos en lo que antes se ha denominado *unidad* del texto. Si bien existen cuentos con más de un protagonista (Rohrberger 1969) ejemplifica con: *The horse dealer's daughter* y *The prussian officer*, ambos de D.H. Lawrence), es preciso decir que la mayoría de los cuentos centrarán el relato en un solo acontecimiento, es decir, que toda la acción girará en torno a un solo suceso importante. Además, en un cuento, todos los elementos presentes son necesarios. En comparación, podemos decir que la novela ‘‘admite cualquier planteamiento, cualquier conformación, cualquier objetivo que se le ocurra al novelista’’ (Mastrángelo, 1963), mientras que el cuento se conformará únicamente con lo indispensable.

Finalmente, en relación con la estructura, sostenemos que, si bien cualquier texto tiene lo que denominamos *progresión temática* (Véase capítulo III, sección 3.2.2), en el caso del cuento, como sostiene Propp (2000), cada nuevo suceso provocará una nueva secuencia, es decir, el cuento no se va a alejar del suceso central, ya que cualquier acontecimiento que ocurra en el relato, tendrá siempre relación directa con la fechoría inicial y con su desarrollo.

Hemos establecido anteriormente que todos los textos tienen rasgos en común, independientemente del tipo de texto que representen. Mencionamos específicamente la

llamada *progresión temática*, característica de todos los textos que consiste en la entrega de nueva información, lo que permite que el texto avance. Para determinar cómo se articula la información de un texto, se parte desde dos categorías: *tema* y *rema*. El tema consiste en la información base que se tiene para comenzar a desarrollar un texto. El rema por su parte es el elemento (o conjunto de elementos) que aporta información y/o datos nuevos que permiten que la información progrese. (Calsamiglia y Tusón, 1999)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, la progresión temática corresponde a una característica del nivel semántico del lenguaje y no necesariamente a lo que consideramos específicamente gramatical.

### **3. Coherencia y cohesión**

La progresión temática se relaciona con la llamada *coherencia* y la *cohesión* (véase capítulo III, sección 3.1 y capítulo III, sección 3.2, respectivamente), dos de las siete normas de textualidad que establecen de Beaugrande y Dressler (2005) para determinar si un texto puede o no ser clasificado como tal. Estas llamadas normas de textualidad son las siguientes:

- Aceptabilidad: se relaciona con la actitud del receptor frente al texto. Se refiere a que el receptor acepte el texto como relevante.
- Informatividad: el texto debe aportar en algún grado información nueva al receptor.
- Situacionalidad: se refiere a que un texto sea relevante en la situación en la que aparece.
- Intertextualidad: se refiere a la dependencia que tienen los textos con los conocimientos del receptor de textos anteriormente producidos.
- Intencionalidad: tiene relación con la producción de un texto coherente y cohesionado para que la intención del emisor sea transmitida tal como este pretende.
- Coherencia
- Cohesión

Debido a que se relacionan más estrechamente con la gramática que las otras normas de textualidad anteriormente mencionadas, profundizaremos en las nociones de coherencia y, especialmente, en el concepto de cohesión. Pero antes es pertinente mencionar que, si bien estas normas de textualidad resultan útiles y favorecen el análisis de un texto o discurso, a medida que la definición operacional de estos conceptos avance, se harán ciertas

observaciones que permitirán entrever que estas normas no siempre se cumplen de manera tan específica como se propone.

Los conceptos de *coherencia* y *cohesión* están estrechamente relacionados debido a que ambos se corresponden con las normas de una “buena formación textual”, es decir, con una *competencia textual* desarrollada tanto por el emisor como por el receptor de un texto que les permite construir y recibir dichos textos bien formados. (Álvarez, 2004) En otras palabras, la coherencia y la cohesión son recursos utilizados por un emisor para producir un texto que envíe el mensaje tal como este quiere que se transmita y están tan estrechamente relacionados que, según Louwse (2004), algunos autores como van Dijk y Givón no los entienden necesariamente como dos conceptos diferentes o incluso separables, pero sí establecen la existencia de diferentes tipos de coherencia. Según Álvarez (2004), la diferencia principal entre la coherencia y la cohesión es que, mientras que la primera designa un aspecto mental y conceptual de las relaciones presentes en el texto, la segunda designa el aspecto formal, gramatical de dichas relaciones. Un concepto similar sostiene Louwse (2004), quien establece que la cohesión es la consistencia en los elementos del texto, mientras que la coherencia es la consistencia en los elementos en la representación mental del receptor.

A continuación, definiremos ambos conceptos con mayor detalle.

### **3.1. Coherencia**

En general, es acertado afirmar que, por lo que llamamos “conocimiento de mundo”, tenemos una idea vaga de lo que es *coherencia*. Relacionamos este concepto con la idea de que un texto o discurso “tenga sentido” para nosotros, que no haya un cambio de tema muy abrupto, que los personajes sean los mismos de principio a fin e incluso que tengamos un conocimiento general del léxico que se maneja en el texto que recibimos o, en el caso de ser los productores, entendemos que es coherente si cumple más o menos con ciertas características como las anteriormente mencionadas.

Respecto del “sentido” de un texto, Coseriu (2007) afirma que este corresponde a una unidad de contenido compleja conformada por el “significado” y por la “designación”, propiedades inherentes a los signos lingüísticos. La designación se relaciona con la realidad extralingüística, es lo que cada signo lingüístico permite distinguir como un objeto

determinado. El significado se relaciona con la lengua y Coseriu (2007) lo define como lo que cada signo con una designación específica vale en una lengua determinada. Estas dos propiedades de los signos juntas conforman lo que entendemos por sentido, que corresponde a una propiedad del texto. Es decir, lo que determina si un objeto puede o no ser considerado un texto coherente es si este tiene o no “sentido” para el receptor del mensaje o si tiene el sentido que el emisor pretendía otorgarle, de acuerdo con la designación y significado de las estructuras. Podemos asociar la idea anterior con el hecho de que la coherencia hace posible que los diferentes componentes del texto interactúen de un modo relevante, es decir, regula que los conceptos y relaciones, que son a su vez los vínculos que se crean entre los conceptos, aparezcan como importantes en la construcción del texto. (de Beaugrande y Dressler, 2005)

Álvarez (2004) establece, en primer término, que “un texto es una secuencia de oraciones, pero no cualquier secuencia de oraciones constituye un texto” (pág. 97). Agrega también que, como indicamos anteriormente, la coherencia se relaciona con el aspecto mental del lenguaje y, de hecho, expone que la coherencia es “un trabajo conjunto del sujeto comunicante y el sujeto interpretante” (pág. 97) y que esta se determina tanto por la forma del texto que se reproduce como por el conocimiento de mundo de los interlocutores.

Por otra parte, podemos agregar que la coherencia tiene relación con la actividad comunicativa y la finalidad del texto, por lo que es una cualidad tanto semántica como pragmática. Incluso se plantea que la coherencia se vincula con la interpretación que hace el receptor del texto y, por lo tanto, que un texto sea o no coherente está determinado también por el conocimiento de mundo del receptor. (Marín, 2004) Si consideramos esto último, podemos entender que en contextos “reales” la coherencia está determinada tanto por el texto o discurso como por el contexto, es decir, que una oración o “texto” pueda parecer no coherente a primera vista, pero una vez insertos en un contexto específico, sí lo sea.

Por ejemplo, analizaremos el siguiente “texto” que presenta Álvarez (2004):

*“La Armada rechaza la escalada terrorista. Maradona recibió una suspensión preventiva.*

*Compre hoy mismo su VTR celular”*

El mismo autor afirma que el ejemplo no se trata de un texto, ya que las tres oraciones se refieren a individuos diferentes y no hay continuidad en el sentido, lo que lo transforma en

no coherente y no cohesionado. En este ejemplo específico, y considerando lo recientemente expuesto, vamos a diferir con Álvarez. Las tres oraciones del ejemplo están bien constituidas, pero al unir las, parece que no fuera posible que conformen un texto coherente. Sin embargo, si insertamos este “textoide” en el guion que se le entrega a un lector de noticias en la radio o en la televisión podría perfectamente tratarse de los titulares, con la intervención de un comercial para una compañía de teléfonos o incluso el título de un reportaje transmitido en el noticiero. Si en el ejemplo anterior, tomamos en cuenta el contexto, deberíamos recordar que, en el caso de la televisión, el noticiero es un producto audiovisual, por lo que existen más elementos para que el texto tenga sentido.

Marín (2004) afirma que el productor de un texto lo construye coherente, pero que luego el receptor debe reconstruir el significado del texto y, junto con este proceso, lograr la coherencia. Con esto la autora afirma que se reconstruyen el sentido global del texto (aspecto semántico), la intención comunicativa (aspecto pragmático) y se adecuan los saberes del receptor a los plasmados por el emisor o a la intención del emisor en el texto. Así se explicaría por qué en ocasiones un lector no es capaz de entender un texto: si el emisor y receptor no comparten los saberes presentes en el texto, la comunicación se dificulta o incluso puede llegar a hacerse imposible.

También resulta acertado agregar que la coherencia no solo consiste en que el texto tenga sentido y que las estructuras se relacionen entre sí. La coherencia significa también que la información sea organizada en una “estructura comunicativa” de manera clara y concluyente para el receptor del mensaje. (Cerezo Arriaza, 1997)

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que la coherencia se da por la relación existente entre las ideas del texto (lo que se relaciona con la intención del emisor), la reconstrucción que hace el receptor de dichas relaciones y el hecho de que la construcción de las relaciones se haga de manera adecuada a través de elementos sintácticos y léxicos. (Reyes Cartagena, 2008) Esta última característica se vincula estrechamente con la *cohesión*, concepto al que nos referiremos en breve.

Van Dijk (1996) establece que es posible dividir este resgo de los textos en tres tipos diferentes de coherencia: coherencia pragmática, coherencia global y coherencia lineal o local, estas dos últimas interdependientes entre sí.

La coherencia pragmática se relaciona con los actos de habla logrados con la emisión de un texto en un contexto determinado. Debido a su carácter pragmático, no ahondaremos en este tipo de coherencia como sí lo haremos con la global y la lineal o local.

### **3.1.1. Coherencia global**

Para que un texto pueda ser considerado coherente, no basta con que las oraciones se conecten entre ellas; también es necesario que se pueda asignar un tema o asunto al discurso. Para este propósito, van Dijk (1996) utiliza el concepto de *macroestructura*, el cual, en sus propias palabras, resulta tan fundamental para determinar la coherencia de un texto que:

*“... solo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente.”*

(van Dijk, 1996: 45)

Las macroestructuras consisten en una “representación abstracta y general del sentido del texto que puede expresarse como una única idea (una sola proposición)”. (Marín, 2004) Van Dijk (1996) no especifica que se deba tratar necesariamente de una sola proposición e incluso se entiende que una macroestructura puede estar conformada por más de una proposición, pero sí expone la existencia de “niveles de macroestructuras”, es decir, que se puede obtener una macroestructura de un texto completo, capítulo, párrafo, etc., dependiendo del nivel de globalidad que se elija para caracterizar el discurso.

Para la construcción de una macroestructura, van Dijk (1996) establece que se deben utilizar tres macrorreglas:

- **Supresión:** se eliminan las proposiciones que no sean necesarias para interpretar lo que sigue.
- **Generalización:** si en el texto se utilizan varias proposiciones con características comunes, se construirá una proposición que contenga un concepto que pueda representar a los anteriores.
- **Construcción:** se construye una proposición que denote el mismo hecho que denotaría una serie de proposiciones anteriores.

Marín (2004) propone una cuarta macrorregla muy similar a la supresión:

- Selección: se suprime lo que es condición o consecuencia de otra información, solo se selecciona lo esencial.

### **3.1.2. Coherencia lineal o local**

La coherencia lineal se determina por las relaciones semánticas establecidas entre oraciones individuales de la secuencia. Para definir la coherencia lineal, se distinguen dos tipos de semántica: intencional y extensional.

- Semántica intencional: se relaciona con los significados atribuidos a las palabras y, por ende, a las oraciones que constituyen el texto o a los grupos de palabras que conforman cláusulas y oraciones. Entonces indicaremos que la semántica intencional da cuenta de la relación entre los significados de las oraciones.
- Semántica extensional: se entiende como la activación del conocimiento de mundo del receptor y las asociaciones que se verificarán entre este y el texto. (Reyes Cartagena, 2008) Este tipo de semántica se basa en las relaciones que se establecen entre los referentes de los signos. (van Dijk, 1996)

En un texto, estos dos tipos de semántica son interdependientes, van Dijk (1996) hace esta distinción para presentar un panorama más claro al respecto, pero es claro que no podemos separar un significado de su referente.

Van Dijk (1996) utiliza los términos lineal y local para determinar un solo tipo de coherencia en el que se incluyen las relaciones que se forman entre oraciones como, por ejemplo, la función de los morfemas en lo referente a la semántica intensional. Por otra parte, el uso de un morfema específico le da a una palabra un significado específico y, por consiguiente, también alude a un referente específico (semántica extensional).

Cerezo Arriaza (1997) separa la coherencia en tres tipos. Concibe la coherencia global y la lineal de manera muy similar a van Dijk, pero separa la coherencia local como un tercer tipo:

Coherencia local: está determinada por las frases del texto. En ellas, las estructuras de tiempo o modo en los verbos, así como las de género y número en elementos como sustantivos y adjetivos, etc. Estos contribuyen a lo que Cerezo Arriaza (1997) llama la coherencia superficial o sintáctica del texto.

Si tomamos en cuenta la última afirmación, podemos relacionar este último tipo de coherencia con la llamada cohesión. Según Cerezo Arriaza (1997), la coherencia local es la que más se acerca al plano gramatical del texto y, como hemos establecido anteriormente, mientras que la coherencia determina los textos en un plano más conceptual (semántico y pragmático), la cohesión se relaciona con lo morfosintáctico (gramatical).

A continuación, definiremos la cohesión de la manera más completa posible e intentaremos establecer cómo se diferencia y también como se relaciona con la coherencia.

### **3.2. Cohesión**

La cohesión textual es, en definitiva, uno de los temas que más nos interesa desarrollar en el presente trabajo, debido a que, como dijimos anteriormente, designa el aspecto gramatical, formal de las relaciones que se observan tanto en el nivel oracional como en el suboracional. (Álvarez, 2004)

Como ya hemos establecido, la cohesión no es completamente separable de la coherencia. Autores como van Dijk (1996) proponen que ambos conceptos no están unidos, sino que se utilizan como sinónimos, es decir, cuando hablamos de coherencia o cohesión, nos referimos a la misma característica del texto.

*“La propiedad semántica global de textos tocada en cada uno de esos estudios ha sido frecuentemente llamada coherencia o cohesión.”*

(van Dijk, 1996; 25)

Nosotros no estamos de acuerdo con esta postura y entenderemos estos dos conceptos como características diferentes del texto, pero sí estrechamente relacionadas. Ambas son características necesarias para que un texto sea considerado como tal y no como un objeto que parece un texto, pero no lo es realmente. Garrido Rodríguez (1998) plantea que esta relación es tan estrecha, que puede llegar incluso a interpretarse como interdependencia. Lo anterior se debe a que la cohesión se refiere a todas las relaciones formales (lingüísticas) en un texto que le otorgan un sentido unitario y este sentido unitario define la coherencia. Cabe mencionar que el estudio de esta autora se basa en la coherencia de las conversaciones, pero que al ser estas también consideradas como textos (comunes o cotidianos), su aporte no deja de ser significativo para el presente trabajo y para ejemplificar lo unidas que están ambas características del texto.

De Beaugrande y Dressler (2005) establecen que la cohesión es, básicamente, la función que cumple la sintaxis en la comunicación. Además, se indica que la cohesión es posible por medio de sistemas secundarios que restringen las opciones del emisor de un texto al momento de construirlo, es decir, a medida que el emisor produce su texto (ya sea oral o escrito) hay ciertos patrones y opciones que se utilizan en el discurso y sirven para organizar el material. Y es por esto por lo que la cohesión dentro de una unidad (por ejemplo, dentro de una oración) es más evidente que la cohesión entre diferentes componentes del texto (como entre varias oraciones o entre enunciados).

En resumen, la cohesión influye en la organización y distribución del texto tanto en las relaciones existentes entre los elementos dentro de una oración como las existentes entre oraciones. Además, todos los autores que establecen la cohesión como una característica separada de la coherencia coinciden en que esta se refiere a lo gramatical, mientras que la coherencia se relaciona con lo semántico y pragmático.

Tenemos que aclarar que lo anterior no significa que debemos eliminar por completo el plano semántico de la cohesión. Como ya hemos mencionado, separar la coherencia de la cohesión es complejo y no hay unanimidad al respecto entre los estudiosos del tema. Es claro que un texto bien cohesionado será mucho más fácil de comprender para el receptor, es decir, un texto cohesionado es también más coherente que uno no cohesionado. Lo anterior se relaciona tanto con la aceptabilidad como con la gramaticalidad de los textos, temas a los que nos referiremos más adelante en este capítulo. Entonces, se puede afirmar que podemos decir

que la cohesión en un texto se evidencia de dos maneras: la cohesión semántica y sintáctica. La primera se define de la misma manera que la coherencia lineal, es decir, la conexión de las frases y oraciones por medio de una relación temática. La segunda, como el nombre lo indica, se refiere a lo sintáctico, a nexos que conectan estas secuencias y morfemas que relacionan los elementos para que el texto no sea solo una sucesión de palabras sin correlación. (Cerezo Arriaza, 1997)

Ahora, ¿por qué, si hemos establecido que ambos términos están tan fuertemente relacionados que se llegan a plantear como sinónimos por algunos autores, no afirmamos que estos son interdependientes? Porque la presencia de cohesión no garantiza la presencia de coherencia y su ausencia tampoco garantiza la falta de coherencia. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que sí es verdad que mientras más cohesionado sea un texto, más probable es que se perciba como coherente, aunque, como ya indicamos, esto no se observa siempre. (Louwerse, 2004) Lo anterior se relaciona con elementos como el ya mencionado contexto. Un receptor puede decodificar un texto sin ningún elemento cohesivo y aun así tendrá sentido para él (véase capítulo III, sección 3.1) por estar inserto en un contexto particular. Esto ocurre, por ejemplo, en la poesía: puede parecer que el texto no tiene coherencia (en parte por la falta de elementos cohesivos), pero cuando lo insertamos en un contexto y lo interpretamos desde el punto de vista que el emisor quería darle, cobra sentido. Por ejemplo:

*Piedras enormes, rojo sol y el polvo  
alzando en nubes sobre tierra seca...*

Alfonsina Storni, *Alma muerta* (fragmento)

Marín (2004) utiliza estos versos de Alfonsina Storni para demostrar que, a pesar de que encontramos muy pocas relaciones gramaticales, el fragmento sí tiene coherencia al construir una isotopía semántica relacionada con la naturaleza.

Una de las razones para que ocurra lo antes mencionado (coherencia sin cohesión o viceversa) se relaciona con la aceptabilidad de los textos, la que se asocia con la gramaticalidad de los textos y esta, a su vez, con la cohesión.

### 3.2.1. Aceptabilidad y gramaticalidad

Comenzaremos por definir lo gramatical:

- Gramatical: Se caracteriza con este término todo lo que, en la lengua, no es semántico, lógico o psicológico, es decir, todo lo que es formal o funcional. Así, el género, se define desde un punto de vista gramatical como un expediente para la concordancia; desde el punto de vista semántico, como la expresión del sexo de los seres. (Carreter, 1953)

Observemos el siguiente ejemplo:

*Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplimiendo, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasma en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y máruos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolveraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.*

Julio Cortazar, Rayuela, 1963 (fragmento)

El fragmento anterior corresponde al sexagésimo octavo capítulo de la novela *Rayuela* del escritor argentino Julio Cortázar, texto altamente conocido y difundido. Resulta evidente que, tras la primera lectura, parece incoherente, debido principalmente a que no conocemos una gran cantidad de las palabras del texto, ya que no pertenecen al español o, al menos, no son fácilmente reconocibles como palabras en otra lengua, lo que puede llegar a dificultar en gran medida su comprensión. Sin embargo, si desestimamos lo semántico (como ha afirmado

Carreter (1953) en la definición de lo gramatical) y nos centramos solo en lo formal, el texto resulta perfectamente cohesionado. La sintaxis y la morfología del ejemplo son las mismas que las del español, por lo que, si bien no sabemos qué significan ciertos términos, sí resulta claro cuáles funcionan como adjetivos, verbos, sustantivos, etc. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, no conocemos el significado de dos de las palabras que lo componen:

*“A penas él le amalaba el noema...”*

“Amalaba” y “noema” nos resultan palabras desconocidas a la mayoría (la palabra “noema” existe en el español para referirse a un término filosófico), pero, a pesar de eso, podemos identificar su función en el texto. “Amalaba” corresponde a un verbo, conjugado en tercera persona, singular, tiempo pretérito imperfecto y voz activa. A su vez, en el texto la palabra “noema” corresponde a un objeto directo.

De esta manera, con la utilización de los morfemas adecuados y otros elementos cohesivos como los nexos, el texto resulta perfectamente cohesionado a pesar de no ser necesariamente coherente. Sin embargo, al considerar la cohesión del texto, se hace posible una interpretación, lo que a su vez le da coherencia al texto.

Lo anterior corresponde a la noción de aceptabilidad del texto. Si nos encontráramos con un texto como este en un tratado sobre política, por ejemplo, o en un libro de ciencias, no encontraríamos la coherencia de ninguna manera. Pero como el texto forma parte de una novela, es decir, literatura, nos parece aceptable como una forma de arte.

Relacionaremos la idea de aceptabilidad y gramaticalidad con la de *corrección* y *adecuación* de Coseriu (2007). Coseriu indica que una expresión es “correcta” cuando se ajusta a las normas de un idioma, mientras que lo “adecuado” o “inadecuado” es totalmente independiente de si una expresión es correcta o incorrecta. El carácter de adecuado suspende el carácter de correcto, porque algo lingüísticamente incorrecto puede resultar adecuado en un texto o en un contexto determinado. Así, asociaremos lo “correcto” a lo gramatical y lo “adecuado” a lo aceptable.

El texto de Cortázar resulta aceptable o adecuado por ser literatura, a pesar de no ser necesariamente coherente y no solo debido a su cohesión, sino que también al contexto. Ya hemos establecido que parte de la coherencia se relaciona con la reconstrucción del

significado del texto por parte del receptor. Si un lector o auditor, a pesar de leer muchas veces el texto, sigue sin comprenderlo, el texto resulta incoherente para ese lector en particular. Ello no significa que el texto sea, de hecho, incoherente.

Otro ejemplo para comprender lo anterior puede ser la forma de hablar de niños que aún no manejan las normas del idioma. Si escucháramos a un adulto estructurar oraciones como lo hace un niño nos parecería inaceptable. Aceptamos oraciones o secuencias mal estructuradas, porque el emisor no es capaz de estructurarlas de la manera “correcta”.

### **3.2.2. Reglas de textualización**

Para que un texto cumpla con los conceptos ya explicados (cohesión y coherencia), el emisor utiliza las llamadas “reglas de textualización”. Álvarez (2004) afirma que corresponden a reglas que se deben utilizar en la organización de un texto y las oraciones que lo conforman. Es decir, son normas por las cuales se rige la lengua para su adecuado uso y comprensión y para una buena formación textual.

Hemos establecido que, si bien no existe unanimidad respecto a las diferencias que puedan distinguir la coherencia y la cohesión, en este trabajo, estos serán considerados como conceptos diferentes y separados, a pesar de su estrecha relación. Sin embargo, adoptaremos la postura de Álvarez (2004) y hablaremos de *cohesión/coherencia* cuando nos refiramos a fenómenos en los que se involucre la relación interoracional en su totalidad.

Las reglas de textualización suelen ser clasificadas en tres tipos: recurrencia, progresión y conexión, de las tres mencionadas, destacaremos la última, debido a su relación con nuestro tema. Sin embargo, revisaremos la totalidad de ellas a continuación, ya que no podemos obviar la importancia de ninguna regla para la construcción textual y, como ya hemos establecido, no es posible separar el aspecto gramatical del discursivo. Para definir las reglas de recurrencia, consideraremos lo expuesto por Álvarez (2004):

- Regla de recurrencia: consiste en la reaparición de elementos en el desarrollo del texto. Es decir, a medida que el texto avanza, las nuevas oraciones retoman elementos de oraciones anteriores. Esto también se denomina “mantención de los referentes”.

Dentro de las reglas de recurrencia encontramos la *repetición*, los *procedimientos anafóricos* (pronominalización, definitivización, determinación, nominalización y uso de pro-verbos), la *sustitución léxica* y la *elipsis*.

- Regla de progresión: esta regla se refiere a la mantención de un mismo tema a lo largo del texto, es decir, que cada nueva oración tiene que, al mismo tiempo aludir al mismo referente que las oraciones anteriores y agregar información nueva a fin de que el texto avance.

Para designar la información nueva y la ya conocida se utilizan los términos *tema* y *rema* respectivamente, los que a su vez se pueden organizar de tres maneras diferentes, denominados tipos de “progresión temática”. Estos tres tipos son: *progresión con tema continuo*, *progresión en cadena* y *progresión derivada de un hipertema*. Existen también otros tipos de progresión temática como la por tema fragmentado, disociado o temas entrelazados, pero las tres nombradas anteriormente son las más comunes.

- Regla de conexión: como ya hemos mencionado, esta es la regla de textualización que resultará más importante para nuestro trabajo, por lo que será explicada en mayor profundidad más adelante. (Véase capítulo III, sección 6) Básicamente, consiste en que todos los hechos y elementos presentes en el texto deben relacionarse entre sí. Álvarez (2004) afirma que la conexión es un aspecto menor de un fenómeno conceptual mucho mayor que es el de las relaciones que se presentan en el texto.

Una vez comprendidos los conceptos de coherencia y cohesión, cuál es su función en un texto y su relación con la gramaticalidad de un texto, debemos comenzar a definir y caracterizar cuáles son las relaciones morfosintácticas que se pueden establecer entre elementos lingüísticos. Para este propósito, comenzaremos por revisar el modelo gramatical del profesor Juan Castro y luego daremos paso a las relaciones morfosintácticas, aspecto nuclear del mencionado modelo.

#### **4. Modelo gramatical del profesor Juan Castro**

Para definir el modelo gramatical del profesor Juan Castro, modelo que hemos utilizado para llevar a cabo los análisis correspondientes para el desarrollo del presente trabajo, comenzaremos por definir el concepto “modelo” y qué significa en este contexto. A continuación, presentamos la cuarta acepción que entrega la RAE:

**4. m.** Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Tomando en cuenta lo anterior, entenderemos como modelo un sistema para organizar los elementos de un determinado objeto de estudio con el fin de hacerlo más comprensible y ordenado en su aplicación. A partir de lo anterior, entenderemos que el modelo gramatical del profesor Castro es una forma de organizar los contenidos referidos al sistema de la lengua, de tal manera que se aisle lo más posible de todos los elementos pragmáticos, y especialmente los óntico, presentes en las realizaciones discursivas para un posterior análisis morfosintáctico claro y completo.

Para la descripción y caracterización de este modelo, tomaremos como punto de referencia el artículo escrito por el mismo profesor Castro para el Boletín de Lenguaje, Comunicación y Creatividad el año 2002 y, con el fin de complementar esta información, haremos uso también del documento inédito escrito por Olguín y Rozas (2002) *Fundamentos teórico-metodológicos del modelo morfosintáctico del profesor Juan Castro F.*, que cuenta con la aprobación del profesor Juan Castro y que fue realizado considerando los conceptos, métodos y principios definidos en sus clases.

##### **4.1. Caracterización**

Castro (2002) caracteriza su modelo gramatical como:

- Pedagógico: podríamos considerar esta como la característica más importante del modelo del profesor Juan Castro, puesto que, incluso, corresponde al nombre del modelo. Consiste en la construcción y aplicación del modelo a partir de una

perspectiva pedagógica, lo que a su vez implica la interrelación constante entre los aspectos teóricos, metodológicos y didácticos de una disciplina. Se especifica que, en el caso de la gramática, esto implica la relación entre la teoría y la práctica de la lengua.

- Lingüístico: este punto consiste en la distinción clara de los elementos meramente lingüísticos de la lengua de los que no lo son. Resulta inevitable que lo lingüístico se entremezcle con elementos pragmáticos, sociológicos, psicológicos, etc. Que este modelo sea “lingüístico” garantiza que esta distinción sea metodológicamente clara y que se busque constantemente deslindar los planos de abordaje del sistema lingüístico.
- Idiosincrónico: la gramática de una lengua debe dar cuenta del funcionamiento de dicha lengua y no de otra, en español, por ejemplo, no se deberá aplicar categorías gramaticales grecolatinas o de ninguna otra lengua. También resulta destacable que esta característica se refiere al sistema de lengua actual de los hablantes.
- Oracional: este modelo describe, principalmente, la menor unidad comunicativa con autonomía formal (la oración). Ahora, como ya se ha establecido, no es posible asilar completamente la oración del texto completo, ya que es en el contexto donde esta adquiere su significado completo.
- Funcional: los elementos que conforman la oración son funcionales en dos sentidos: la actividad que cumplen dentro de una estructura (como, por ejemplo, desempeñar el rol de sujeto de una oración) y su carácter semántico, que lo distingue de otros posibles elementos del sistema de lengua.
- Integral: Castro (2002) afirma que esta es una característica tan importante de este modelo, que bien podría llamarse “gramática integral”. Consiste en la integración de los aspectos tanto teóricos como prácticos y también de la forma con el contenido. En este punto, es interesante agregar que Olguín y Rozas (2002), a partir de las clases del profesor Castro, no incluyen la característica de integral, pero sí entienden la integración de la forma y el contenido como el carácter “nocial” de este modelo gramatical.

## **4.2. Aspectos pedagógicos, teóricos y metodológicos**

La razón por la que el profesor Juan Castro desarrolla este modelo, en primer lugar, es con el fin de “contribuir a la renovación conceptual y metodológica de la enseñanza gramatical en nuestro medio escolar” (Olguín y Rozas, 2002; 1). Esta perspectiva pedagógica implica la interrelación permanente entre los aspectos pedagógicos, teóricos y metodológicos del modelo. Revisaremos estos aspectos más ampliamente a continuación.

### **4.2.1. Aspectos pedagógicos**

Como el principal objetivo de este modelo es contribuir a la manera en la que se enseña la gramática española, se pone especial interés en los métodos y técnicas empleados para este fin: el cómo demostrar los planteamientos teóricos y cómo aplicar la teoría en la práctica del análisis morfosintáctico. (Olguín y Rozas, 2002)

Considerando lo anterior, Castro (2002) afirma que toda enseñanza debe tener siempre presentes ciertos principios básicos para la formación de personas reflexivas, críticas y creativas. A continuación, explicamos estos principios:

- **Coherencia:** en este caso, la coherencia se utiliza para definir un cimiento lógico de cualquier construcción mental: la no contradicción. Este principio pretende anular dos posibles desaciertos que conducen a una afirmación falsa. No se puede afirmar que algo es y no es al mismo tiempo y no se pueden mezclar dos o más criterios para definir, describir, explicar o clasificar un solo objeto. (Castro, 2002)
- **Exhaustividad:** en el ámbito de las ciencias culturales, no resulta realista pretender que una sola definición resulte aplicable a absolutamente todos los objetos que se incluyen en dicha definición, pero esa debe ser el propósito de la actividad científica de definir. Ahora, que se pretenda que una sola definición dé cuenta de un gran número de hechos, no es lo mismo que generalizar o banalizar la definición en beneficio de englobar una mayor cantidad de objetos.
- **Exclusividad:** este principio se complementa con el anterior. Una buena definición de un elemento u objeto debe ser aplicable a todos los objetos, pero - al mismo tiempo-

también debe aludir a ese objeto específico. Por ejemplo: “El perro es un animal de cuatro patas” (incluye a todos los perros), “canino y doméstico” (excluye otros animales domésticos, como los gatos, y animales salvajes, como lobos o leones).

- Simplicidad: se refiere a la claridad y economía con las que se presente una definición. Es decir, una definición simple es una definición que diga todo lo necesario en la menor cantidad posible de palabras.

#### **4.2.2. Aspectos teóricos**

Castro (2002) alude a los conceptos básicos de su modelo a través de lo que denomina “supuestos teóricos”. Entenderemos los “supuestos teóricos” como afirmaciones que se conciben como verdades para el desarrollo del modelo que se está construyendo. Los supuestos teóricos del modelo del profesor Castro son:

- La lengua es instrumento de comunicación y sistema de signos: toda lengua, entendida como la realización que permite la capacidad humana del lenguaje, es un fenómeno que tiene dos dimensiones: es un instrumento de comunicación y, al mismo tiempo, un sistema de signos. Ambas dimensiones son interdependientes en su totalidad en la práctica y solo separables metodológicamente.  
Como instrumento de comunicación, la lengua se relaciona con otros aspectos del proceso comunicativo como la psicología o las condiciones sociales, aspectos que interfieren en el análisis gramatical.  
Como sistema de signos, es el código el que hace posible la comunicación que ya hemos mencionado (de ahí su interdependencia). El estudio del sistema de la lengua es, precisamente, el ámbito de competencia de la gramática.
- Habla: la forma concreta de la lengua y la única perceptible es el habla (también en forma de escritura).
- Semánticidad: todo en una lengua es semántico, aunque no todo lo semántico sea necesariamente lingüístico.
- Organización o estructura: toda lengua, en la doble dimensión que mencionamos en el primer aspecto teórico, tiene una organización o estructura interna. Esta

consiste en una “red de relaciones entre los elementos que la componen” (Castro, 2002; 52). Cada lengua tiene su propia estructura interna que no se repite y a la que podemos llamar la *gramática* de esa lengua.

- Competencia: la lengua se adquiere como conocimiento de manera paulatina e inconsciente. El hablante aprende una serie de normas que le permitirán reconocer y reproducir este sistema de forma correcta.

Entre los aspectos teóricos mencionados, destacamos los referidos a la lengua como instrumento de comunicación y sistema de signos, la semanticidad y la estructura. En primer lugar, la lengua como sistema de signos resulta fundamental para el desarrollo de nuestro trabajo puesto que nos concentraremos principalmente en las relaciones que se establecen entre los signos. Por otra parte, ya hemos establecido que no se puede descartar el aspecto semántico cuando se analiza un texto, incluso si se trata de un análisis morfosintáctico. Por último, la estructura también se vincula con las relaciones morfosintácticas y como estas le otorgan forma al texto

#### **4.2.3. Aspectos metodológicos**

Entenderemos los aspectos metodológicos como todo lo relacionado con el estudio del objeto. Los aspectos metodológicos se asocian con la forma en la que se debe llevar a cabo un determinado estudio para que este arroje los resultados de manera óptima. Se trata de la sistematización del estudio a través de parámetros determinados.

Los aspectos metodológicos de este modelo gramatical son los siguientes:

- Distinción metodológica: como el lenguaje es un fenómeno de carácter unitario, es pertinente establecer que la distinción que se hace entre sus diferentes áreas de estudio es puramente metodológica y no debe considerarse como la realidad. Este tipo de distinción se hace con el fin de entender de manera más acotada el objeto de estudio. (Castro, 2002)
- Delimitación del objeto de estudio: a pesar de que hemos dicho que la distinción entre planos es metodológica, también es necesario que esta quede clara para evitar confusiones dentro del objeto de estudio. Por ejemplo, uno de los mayores inconvenientes con la

gramática tradicional es el cómo se entremezclan planos (óptico, lógico y lingüístico), es decir, el hablante tiene tendencia a otorgarle características ópticas a aspectos gramaticales del lenguaje, por ejemplo, asumir que una relación es subordinante porque una acción sucede después que otra, a pesar de que no hay argumentos gramaticales que apoyen dicha suposición.

- Progresión analítica: en los aspectos teóricos, Castro (2002) establece que la lengua es un sistema de relaciones y que su forma concreta son los textos escritos o hablados. Desde esta premisa, el autor afirma que la forma más apropiada de dar cuenta de los hechos lingüísticos es a través del análisis y que esta progresión se hará de mayor a menor:

Texto → Enunciado → Oración → Palabra

- Integración teórico-práctica: Olguín y Rozas (2002) agregan este aspecto metodológico. Como hemos señalado en la caracterización, uno de los elementos principales de este modelo es la integración de los aspectos teóricos y prácticos, oposición que se suma a las siguientes: conocimiento / aplicación, sistema/ realización y estructura / uso.

### 4.3. Esquema oracional básico

Debido a que gran parte del presente trabajo se basa en el análisis morfosintáctico de los textos modelos y de los textos producidos por estudiantes, debemos referirnos brevemente al esquema oracional básico (E.O.B.)

El E.O.B. se define como la “formulación reducida o abreviada de la estructura semántico-formal de una oración”. (Olguín y Rozas, s/d; 31) Es decir, el esquema se utiliza para suprimir los aspectos semánticos, pragmáticos, ópticos, etc. de la oración y centrarse en lo exclusivamente a lo gramatical.

Para aplicar el E.O.B. se debe cumplir con los siguientes requisitos (Olguín y Rozas, s/d):

- a. El verbo es el núcleo del E.O.B. y se conserva en el esquema, en tercera persona singular y en el tiempo y modo correspondientes. Debe subrayarse.

Ese niño es muy desordenado → Alguien es así

- b. Los deícticos son los constituyentes no nucleares y se organizan en torno al verbo. Se indican con signos de valor semántico (*ahí, entonces, algo, etc.*)

Me iré lejos → Alguien irá **ahí**

- c. El orden de los deícticos es fijo.

Alguien o algo → Verbo → Algo o a alguien → A alguien o para alguien → Deícticos  
(ahí, así, entonces, por algo, tanto, etc.)

**Sujeto → Verbo → Objeto directo → Objeto indirecto → Objeto circunstancial**

En la calle jugaron fútbol los niños → Alguien jugó algo ahí

- d. El esquema siempre debe formularse como una declaración asertiva.

¿Quieres salir a pasear? → Alguien quiere algo

- e. Se mantiene la negación.

No quiero más pruebas → Alguien no quiere algo

- f. Los elementos implícitos se agregarán con el uso de paréntesis curvo () a la oración.

(Yo) Iré a la playa el próximo fin de semana → Alguien irá ahí entonces

- g. La perífrasis verbal corresponde a un solo signo.

(Yo) Tengo que salir → Alguien tiene que salir

En conclusión, el modelo gramatical del profesor Juan Castro se basa, antes que cualquiera de sus características, en una perspectiva pedagógica que busca ser un aporte para la enseñanza de la gramática y, en función de lo anterior se establecen todas sus demás características y aspectos fundamentales.

Como hemos mencionado más arriba, uno de los aspectos teóricos de este modelo propone comprender la gramática como un sistema de relaciones que hacen posible el lenguaje y el uso adecuado del sistema de la lengua.

A continuación, presentaremos los aspectos esenciales de las relaciones morfosintácticas. Para la conceptualización de este aspecto consideraremos el modelo del profesor Juan Castro.

## 5. Relaciones morfosintácticas

La RAE (2001) entrega once diferentes acepciones del término “relación”, pero nosotros solo nos detendremos en las siguientes:

2. f. Conexión, correspondencia de algo con otra cosa.

8. f. *Gram.* Conexión o enlace entre dos términos de una misma oración; p. ej., en la frase *amor de madre* hay una relación gramatical cuyos dos términos son las voces *amor* y *madre*.

La primera acepción citada no se refiere a ningún tipo de relación específica y solo se menciona la conexión entre cosas, pero no especifica cuántas cosas. La segunda, en cambio, sí hace referencia específicamente a su significado dentro del estudio de la gramática, pero especifica que estas relaciones deben darse: a) en una misma oración y b) que los elementos relacionados son necesariamente dos.

Para ampliar el concepto de relación también tendremos en cuenta la definición que hace Carreter (1953) de dicho concepto:

**Relación.** A. *Bezug, Beziehung*; F. *Rapport*.

1.- Conexión, interdependencia de dos o más elementos lingüísticos.

2.- **Relación asociativa, sintagmática.** Vid. *Asociativo sintagmático*.

3.- **Acusativo de relación.** Vid. *Acusativo*.

4.- Término especializado por la glosemática [I. *Jonction*] para designar la función que comporta la coexistencia de dos funtivos. Es, por tanto, característica del texto en que coexisten diversos elementos. 5.- Ch. Bally da este nombre a la conexión entre dos objetos exteriores uno al otro, p. ej., *libro* y *mesa* en la frase *el libro está sobre la mesa*. Se opone a *inherencia*. La relación se expresa sintácticamente por la reacción.

Este segundo diccionario tiene una definición más acertada de lo que es una relación gramatical desde la primera acepción donde establece que en una relación puede haber más de dos elementos lingüísticos y no especifica que deban estar incluidos en la misma oración, como es el caso de la primera definición que revisamos.

Ahora nos concentraremos en la segunda acepción, que hace referencia a las relaciones sintagmáticas, las que, según el mismo Carreter, “evocan la idea de un orden de sucesión y de un número determinado de elementos” (Saussure en Carreter, 1953). Es decir, en esta acepción nos encontramos con la idea de que las relaciones entre los elementos no se producen solamente por las categorías que representan, sino que también por la posición en la que se encuentran dentro de un texto y la función que cumplen. En otras palabras, las relaciones en la gramática de un texto se relacionan tanto con la morfología como con la sintaxis.

Rozas (2004) afirma que la morfología y sintaxis son necesariamente interdependientes, ya que los hechos morfológicos y sintácticos se explican mutuamente, a pesar de que tradicionalmente se hayan estudiado por separado. El autor presenta el siguiente ejemplo (pág. 61): “Economía chilena supera sus temores” (titular del diario La Hora, publicado el 25 de junio del 2004). En el sintagma nominal compuesto por *economía* + *chilena* se aprecia dicha interdependencia: para que cada elemento de este sintagma cumpla con la función que le corresponde (aspecto sintáctico) debe corresponder el género y número de ambos (aspecto morfológico). Considerando lo anterior, entenderemos la morfosintaxis como el estudio de la gramática, considerando tanto los aspectos formales como sintácticos.

Con esto, nos hemos acercado mucho mejor a una definición adecuada de qué son las “relaciones morfosintácticas”, las que, finalmente, y en resumen, entenderemos como el vínculo o conexión entre dos o más miembros de una estructura gramatical. (Olguín y Rozas) Ahora, en cada relación morfosintáctica nos encontraremos con dos planos del lenguaje: el semántico y el formal (el que incluye los aspectos sintácticos). Distinguiremos entre relaciones semánticas y relaciones formales para no confundir los planos en el análisis.

### **5.1. Dimensión formal de las relaciones morfosintácticas**

En esta dimensión de las relaciones gramaticales, se consideran tanto la forma como la sintaxis, ya que no solo se debe tener en cuenta la forma de los elementos y la posición, sino que también la función que estos cumplen dentro de una estructura.

En un plano formal, las relaciones morfosintácticas se dividen en dos tipos: paratácticas e hipotácticas, las que serán explicadas en detalle más adelante. Castro (1992) establece tres características comunes para todas las relaciones morfosintácticas.

- a) Son estrictamente formales (sus miembros son categorías), por lo tanto, se verifican a nivel de sistema. (Olguín y Rozas, S/D)
- b) Son de naturaleza sintagmática (combinaciones de elementos).
- c) Pueden ser sindéticas o asindéticas (es decir, los miembros de la relación pueden o no estar unidos por un conector).

Si bien las relaciones hipotácticas y paratácticas tienen estos puntos en común, evidentemente también tienen diferencias importantes y cada una se puede categorizar de diferentes maneras al atribuirle los rasgos distintivos que presentan.

Señalaremos y explicaremos estos tipos de relaciones a continuación:

### 5.1.1. Hipotaxis

Las relaciones hipotácticas tienen las siguientes características:

- a) Son siempre suboracionales
- b) Semánticamente, son siempre subordinantes
- c) Son siempre bimembres

Para definir mejor la hipotaxis, señalaremos que en una relación hipotáctica se relacionan categorías heterogéneas o heterofuncionales, es decir, se relacionan miembros que pertenecen a categorías diferentes y cuyos miembros no tienen autonomía sintáctica. (Castro, 1992)

Dentro de las mismas relaciones hipotácticas, podemos encontrar dos diferentes tipos de relaciones:

- a) Relación hipotáctica sindética

Ej: Me gusta que estés aquí

S(t)                  P(t')

- b) Relación hipotáctica asindética

Ej: El niño tiene hambre

S(t)                  P(t')

### 5.1.2. Parataxis

Al igual que la hipotaxis, las relaciones paratácticas también tienen características que la distinguen:

- a) Pueden ser oracionales o suboracionales
- b) Semánticamente pueden ser tanto subordinantes como coordinantes
- c) Pueden ser bi- o plurimembres

La parataxis consiste en la relación entre elementos homogéneos y homofuncionales o que pertenecen a la misma categoría. Los miembros de las relaciones paratácticas tienen autonomía sintáctica. (Castro, 1992) A diferencia de la hipotaxis, en la que pueden darse solo dos tipos diferentes, en la parataxis existen doce tipos:

- a) Parataxis oracional coordinante bimembre sindética

Ej: María canta y Juan baila  
O1 O2

- b) Parataxis oracional coordinante bimembre asindética

Ej: María canta, Juan baila  
O1 O2

- c) Parataxis oracional coordinante plurimembre sindética

Ej: María canta, Juan baila y Pedro cocina  
O1 O2 O3

- d) Parataxis oracional coordinante plurimembre asindética

Ej: María canta, Juan baila, Pedro cocina  
O1 O2 O3

- e) Parataxis oracional subordinante sindética

Ej: María canta, pero Ana no sabe  
O1 O2

- f) Parataxis oracional subordinante asindética

Ej: El sistema otorga esta posibilidad, pero no se realiza con frecuencia.

g) Parataxis subordinacional coordinante bimembre sindética

Ej: María sabe jugar carioca y póker  
adv      adv

h) Parataxis subordinacional coordinante bimembre asindética

Ej: Le encargo la elaboración y el transporte  
sust                      sust

i) Parataxis subordinacional coordinante plurimembre sindética

Ej: Pedro compró pan, huevos y mantequilla  
sust    sust                      sust

j) Parataxis subordinacional coordinante plurimembre asindética

Ej: Necesitamos víveres, ropa, herramientas.  
sust    sust                      sust

k) Parataxis subordinacional subordinante sindética

Ej: El recorrido es agotador, pero hermoso.  
adv                      adv

l) Parataxis subordinacional subordinante asindética

El sistema otorga esta posibilidad, pero no se realiza con frecuencia.

## 5.2. Dimensión semántica de las relaciones morfosintácticas

Tal como su nombre indica, la dimensión semántica de las relaciones morfosintácticas se relaciona con el significado de los elementos presentes la relación. El plano semántico del lenguaje se refiere a la representación de ciertas categorías y esquemas funcionales a través de signos o combinaciones de signos. (Castro, 1992)

En esta dimensión de las relaciones morfosintácticas nos encontramos con dos tipos de relaciones: coordinantes y subordinantes. Anteriormente, indicamos que las relaciones hipotácticas y paratácticas también se califican por su nivel semántico, por ejemplo, decimos que una relación es “parataxis oracional **coordinante** bimembre sindética”. A continuación, explicaremos qué significa que una relación sea coordinante o subordinante:



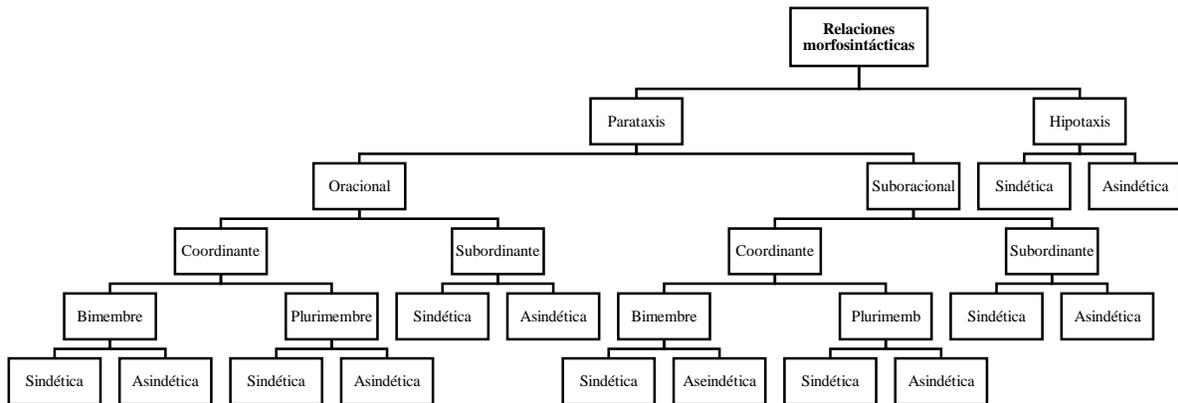
Por ejemplo: Trató de convencerlos, pero no logró nada  
 O1 O2

En el ejemplo anterior, ambos elementos son oraciones, pero dependen semánticamente una de la otra. No haber “logrado nada” está estrechamente relacionado con la acción de “intentar convencer”.

(Para más ejemplos de los distintos tipos de relaciones subordinantes, véase capítulo III, sección 6.1.1 y 6.1.2.4 – 6.1.2.6)

### 5.3. Síntesis esquemática

A continuación, se presenta un esquema arbóreo que sintetiza la tipología de las relaciones morfosintácticas, que se presenta en el Cuaderno de Facultad de Gramática Sincrónica I de Nelly Olgún y José Luis Rozas.



### 6. Conectores

Los conectores son signos que sirven para establecer vínculos explícitos entre las expresiones (Olgún y Rozas, S/D), es decir, hacen explícita la relación que existe entre los elementos. Estos pueden ser de tipo textual o morfosintáctico.

Los primeros se denominan “ilativos”. Corresponden al ámbito textual y se marcan con un paréntesis angular < >. Como pertenecen al nivel del texto y el modelo gramatical que

estamos utilizando para el desarrollo de este trabajo es oracional, no se consideran para su estudio.

Los segundos se denominan “nexos”. Ya hemos establecido que las relaciones morfosintácticas pueden ser sindéticas o asindéticas. Esto significa que la relación posee o no un nexo explícito. A continuación, explicaremos los nexos con mayor detalle.

### **6.1. Nexos**

Los nexos son los conectores que hacen explícitas las relaciones en el nivel oracional o suboracional y pueden relacionar tanto categorías homogéneas como heterogéneas. Los conectores que relacionan categorías homogéneas se denominan *nexos paratácticos* y los que relacionan categorías heterogéneas, *nexos hipotácticos*.

Rozas (2004) afirma que en el modelo del profesor Juan Castro, los nexos no solo establecen estas relaciones, sino que también le otorgan un significado específico a esa relación. Por ejemplo, a continuación, presentaremos tres relaciones en las que solo cambiaremos el conector para demostrar cómo cambia el significado:

1. Voy si puedo volver
2. Voy, pero puedo volver
3. Voy, porque puedo volver

A continuación, indicaremos cuáles son y en qué consisten los nexos hipotácticos y paratácticos y cuáles son sus funciones dentro del texto. Debido a que el presente trabajo se basa en el modelo gramatical del profesor Juan Castro, la mayor parte de la información que se presenta a continuación corresponde al *Cuaderno de Facultad de Gramática Sincrónica I (según el modelo de Gramática Pedagógica del profesor Juan Castro)*, escrito por los profesores Olguín y Rozas.

### 6.1.1. Nexos hipotáticos

Los nexos hipotáticos son aquellos que relacionan categorías heterogéneas (es decir, relaciones hipotáticas). Siempre unen relaciones subordinantes y bimembres y en ellos se distinguen dos criterios formales: el morfológico y el sintáctico. También pueden clasificarse según la dimensión semántica.

- a) Criterio morfológico: los nexos pueden ser flexivos o aflexivos, es decir, pertenecer o no a un conjunto de formas con categorías comunes (género, número u otras).
- b) Criterio sintáctico: los nexos pueden ser mono o bifuncionales. Si son monofuncionales, solo cumplen con la función de unir los elementos relacionados, si son bifuncionales también deben cumplir una función dentro del elemento que introducen.
- c) Dimensión semántica: como ya hemos establecido, los nexos tienen significado y así pueden dar significado a la oración. La categorización semántica varía según cada tipo de nexo.

En un análisis morfosintáctico, los nexos hipotáticos se señalarán encerrándolos en un cuadrado.

A continuación, señalaremos y explicaremos la tipología de los nexos hipotáticos:

#### 6.1.1.1. Pronombre relativo

La función del pronombre es hacer referencia a un nombre que antecede o precede al pronombre (referencia anafórica o catafórica, respectivamente). Es un signo que se refiere a un nombre presente o ausente en un contexto (referencia *ad oculos* y *en phantasma*, respectivamente). El pronombre relativo es un nexo flexivo, ya que su forma cambia en relación al nombre que precede o antecede y según su paradigma:

- a) Puntual: <que>
- b) Lineal: <quien>
- c) Cuadrangular: <el/la cual, los/las cuales  
<cuanto/a, cuantos/as>  
<cuyo/a, cuyos/as>



Por ejemplo: (Yo) Te veré **donde** te vi la última vez  
 S(t) P(t')

ECB: Alguien vio a alguien **ahí**

Podemos apreciar claramente en el ejemplo que el nexos “donde” que introduce la cláusula, es también el adverbio de esta.

### 6.1.1.3. Preposición

La preposición introduce un complemento, es aflexiva y monofuncional. Tiene tres posibles significados: espacial, temporal y nocional. Algunos ejemplos de preposición son: en, desde y para, respectivamente.

Por ejemplo: Juan fue **a** la playa → Preposición espacial  
 V(t)adv(t')(CC)

Juan está aquí **desde** ayer → Preposición temporal  
 V(t) adv(t')(CC)

Estudié **para** esta prueba → Preposición nocional  
 V(t) adv(t')(CC)

Mientras que la preposición con significado espacial y temporal se identifican con los deícticos “ahí” y “entonces” en el esquema oracional básico, respectivamente, la nocional se nomina con el deíctico “algo” y se reconoce por exclusión, es decir, todo lo que no es ni preposición espacial ni temporal, es nocional.

### 6.1.1.4. Subjunción

La subjunción introduce cláusula, es aflexiva y monofuncional. Tiene cuatro posibles significados: causal, condicional, concesivo o enunciativo. Algunos ejemplos de subjunción son: *porque*, *si*, *aunque* y *que*, respectivamente.

Por ejemplo: (Yo) Iré **si** vas conmigo → Subjunción condicional  
 V(t) adv(t')<cl>

Me dijo **que** te quiere mucho → Subjunción enunciativa  
 V(t) adv(t')<cl>

La subjunción enunciativa siempre tiene esta estructura, debido a que su función es introducir una cláusula declarativa. Mientras que los tres primeros significados son de carácter léxico (se refieren a una realidad extralingüística), el enunciativo es gramatical, ya que su denotación es intralingüística (solo tiene valor para la lengua).

### 6.1.2. Nexos paratácticos (conjunciones)

Los nexos paratácticos son aquellos que relacionan categorías homogéneas, es decir, establecen relaciones paratácticas. Desde una perspectiva formal, los nexos paratácticos se pueden clasificar según los criterios morfológico y sintáctico. También se pueden clasificar los nexos desde una perspectiva semántica.

- a) Criterio morfológico: todos los nexos paratácticos son aflexivos.
- b) Criterio sintáctico: todos los nexos paratácticos son monofuncionales, es decir, todos solo cumplen con la función conectante.
- c) Dimensión semántica: semánticamente, los nexos paratácticos pueden ser coordinantes o subordinantes. Los nexos coordinantes pueden ser de tipo copulativo, disyuntivo o distributivo y los subordinantes, de tipo adversativo, consecutivo o condicional.

En un análisis morfosintáctico, los nexos paratácticos se señalarán encerrándolos en un círculo.

A continuación, señalaremos y explicaremos la tipología de los nexos paratácticos coordinantes:

#### 6.1.2.1. Conjunción copulativa

La conjunción copulativa suma los miembros relacionados. Algunos signos son: *y, con, tanto... como, e, ni*

Por ejemplo:  $\underbrace{\text{Compré pan}}_{V(t)} \underbrace{\text{y leche}}_{\text{adv}(t')}$

$\underbrace{\hspace{1.5cm}}_{\text{adv}} \quad \underbrace{\hspace{1.5cm}}_{\text{adv}}$



#### 6.1.2.4. Conjunción adversativa

La conjunción adversativa puede tener dos significados más específicos: restrictivo y excluyente. Señala la oposición entre los miembros relacionados. Algunos signos son *pero*, *aunque*, *sino*

- a) Restrictivo: el nexo restringe el significado de uno de los elementos que están léxicamente relacionados, por ejemplo, *buscar* y *encontrar*.

Por ejemplo: Te busqué, pero no te encontré  
O1 O2

La idea de “buscar” se asocia con la de “encontrar”, por lo que el nexo restringe ese significado.

- b) Excluyente: como el nombre lo dice, léxicamente se excluye a uno de los miembros de la relación

Por ejemplo: No tomamos jugo, sino agua  
adv adv

#### 6.1.2.5. Conjunción consecutiva

La conjunción consecutiva establece una relación de causa y efecto. Algunos signos son *por lo tanto*, *luego*, *entonces*, *en consecuencia*, *y*.

Por ejemplo: Estudí mucho, por lo tanto, tuve muy buenas notas  
O1 O2  
causa efecto

#### 6.1.2.6. Conjunción condicional

El signo empleado para señalar una conjunción condicional es *y*.

Por ejemplo: Atrévete y verás de lo que soy capaz  
O1 O2  
condición

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE TEXTOS**

### **1. Análisis discursivo**

En este capítulo se presentará el análisis discursivo de los cuatro textos con los que se comenzó a trabajar en la presente investigación. Como ya hemos señalado en el capítulo II, sección 5, se hizo un primer diagnóstico con el fin de elegir los textos que resultarían más aplicables de entre cuatro opciones. De todos los textos, se utilizaron dos, pero se ha decidido incluir los cuatro en este capítulo, debido a que, en primera instancia, se buscaron características comunes entre los textos para determinar si ciertas características eran específicas de una de las noticias o cuentos o si se repetían, con el fin de determinar características tipo de los diferentes textos.

#### **1.1. Análisis discursivo de textos modelo**

Cabe señalar que en primer lugar se presentará el análisis discursivo de cada uno de los textos, seguido de un cuadro resumen de todos los datos del análisis morfosintáctico y las conclusiones correspondientes a cada uno de los tipos de análisis.

##### **1.1.1. Análisis discursivo de textos narrativos no literarios (noticias)**

Comenzaremos con el análisis discursivo de los textos narrativos no literarios modelo, los que consisten en dos noticias publicadas el mes de mayo del 2017 en el diario *La Tercera*. Si bien intentaremos centrarnos específicamente en los aspectos pragmáticos, semánticos, léxicos, etc. es inevitable que se entreguen algunas características relacionadas con la gramática de los textos (por ejemplo, el orden de los elementos, la conjugación de los verbos, etc.), ya que, como se demostrará a continuación, tanto lo morfológico como lo sintáctico tienen un importante papel en la composición discursiva, semántica y pragmática de un texto.

### 1.1.1.1. Noticia N°1

Paseo obligado de turistas en la zona:

## Balacera en transitada avenida La Marina de Viña del Mar



**TIROTEO.**— Los delincuentes arrancaron entre vehículos en marcha y dispararon contra carabineros. Quitaron un auto blanco a una mujer y huyeron.

### Delincuentes dispararon contra un conductor y enfrentaron a carabineros.

En una de las calles más transitadas, y paseo obligado de los turistas de Viña del Mar, se produjo una balacera durante la tarde de ayer. Los hechos se desencadenaron pasadas las 15 horas, en avenida La Marina, cuando un grupo de individuos interceptó a un automóvil de color rojo y disparó en contra de su conductor.

En esos momentos, apareció un furgón de Carabineros, produciéndose un intercambio de balazos. Los atacantes amenazaron y sustrajeron su automóvil a una mujer y huyeron hacia la Ruta Las Palmas. En calle Álvarez, y en un nuevo tiroteo, fue impactado el vehículo policial que los perseguía. El conductor perdió el control y se estrelló con una barrera, resultando una funcionaria con lesiones leves. Los individuos lograron escapar, y el auto fue encontrada en el sector de Chorrillos. El comandante de Carabineros Rolando Molina dijo que se investiga el paradero de los autores de los disparos.

*El Mercurio (martes 02 de mayo del 2017)*

**TIROTEO.**— Los delincuentes arrancaron entre vehículos en marcha y dispararon contra carabineros. Quitaron auto blanco a una mujer y huyeron.

### Delincuentes dispararon contra un conductor y enfrentaron a carabineros.

En una de las calles más transitadas, y paseo obligado de los turistas de Viña del Mar, se produjo una balacera durante la tarde de ayer. Los hechos se desencadenaron pasadas las 15 horas, en avenida La Marina, cuando un grupo de individuos interceptó a un automóvil de color rojo y disparó en contra de su conductor.

En esos momentos, apareció un furgón de Carabineros, produciéndose un intercambio de balazos. Los atacantes amenazaron y sustrajeron su automóvil a una mujer y huyeron hacia la Ruta Las Palmas. En calle Álvarez, y en un nuevo tiroteo, fue impactado el vehículo policial que los perseguía. El conductor perdió el control y se estrelló con una barrera, resultando una funcionaria con lesiones leves. Los individuos lograron escapar, y el auto fue encontrada en el sector de Chorrillos. El comandante de Carabineros Rolando Molina dijo que se investiga el paradero de los autores de los disparos.

*El Mercurio (martes 02 de mayo del 2017)*

El texto anterior corresponde a una noticia publicada en el periódico chileno *El Mercurio* el día 02 de mayo del 2017 y es la primera de dos noticias escogidas para que alumnos de segundo año medio la transformen en un texto también narrativo, pero de carácter literario, específicamente, un cuento.

Recordaremos que ya hemos establecido las principales características de un texto narrativo (predominio del relato por sobre otros tipos de estructura, presencia de un hecho de interés humano, evaluación, entre otros). También, dentro de este análisis, tendremos en cuenta la organización del texto a través del modelo que presentan Adam y Lorda (1999).

En primer lugar, nos centraremos en que el texto presenta predominantemente una estructura de relato. La noticia comienza con un hecho determinado al cual se le agrega información con el fin de dar a conocer los hechos completos, para lo cual es inevitable que se haga uso de elementos como, por ejemplo, la descripción:

*“En una de las calles más transitadas, y paseo obligado de los turistas de Viña del mar...”*

Se aprecia claramente el carácter descriptivo del fragmento anterior, pero este tipo de estructuras no son las más utilizadas para la construcción del texto. Además, la información que proporciona es importante para entregar el mensaje que el emisor quiere enviar y de la manera que quiere enviarlo.

La organización de “relato” del texto narrativo se puede relacionar con el carácter de “proceso orientado”, ya que, como se especificó en el capítulo anterior, todos los acontecimientos que se presenten en un texto narrativo deben apuntar hacia un mismo final. En este caso, todos los hechos referidos en la noticia se vinculan con la conclusión final (se produjo una balacera y hubo un enfrentamiento con carabineros). Además, el carácter de “proceso complicado” lo asociaremos con la problematización que se presenta en la noticia, ya que, si solo se describe una situación sin una problematización, no podríamos hablar de narración, sino que solo de una “descripción de acciones” (Bremond en Torrent y Bassols, 1996). En este caso, dicha problematización se refiere a la balacera y enfrentamiento.

También en relación con el proceso “orientado”, estableceremos que el tiempo del relato de la noticia y el tiempo de la historia no siempre coinciden. En este caso, lo primero que se presenta no es el primer acontecimiento que tiene lugar en la concatenación de los hechos, sino que el principal, el más llamativo para el receptor. Si bien el cuerpo de la noticia sí mantiene un orden relativamente cronológico, no sucede lo mismo con el texto completo.

Este último punto, puede vincularse con la presencia de un hecho de “interés humano”. Para que un texto pueda ser considerado narrativo, debe presentar una problematización interesante. La noticia resultará de interés para el grupo al que está dirigido (en el caso de un periódico nacional, su público objetivo son las personas que tengan algún tipo de relación con el país). En el texto se menciona un lugar conocido por la gran mayoría de los chilenos (Viña del Mar) y un evento ya de por sí atractivo como la delincuencia. El interés se incrementa si se involucran elementos de carácter casi cinematográfico, como la persecución, los tiroteos, la imagen de carabineros como héroes, etc.

*“En esos momentos, apareció un furgón de Carabineros, produciéndose un intercambio de balazos. [...] En calle Álvarez, y en un nuevo tiroteo, fue impactado el vehículo policial que los perseguía...”*

La función principal de la noticia es proporcionar al receptor información que le interese, noticias que le sirvan y que se conecten con su mundo. Por esta razón, el periodismo ha optado en gran medida por el “en vivo y en directo” y la comunicación de lo íntimo y local. Lo anterior concuerda con el concepto que maneja Martini (2000) sobre la inmediatez o lo reciente. Esta noticia, específicamente, es “tan actual” en el tiempo real en el que se publica, que los hechos aún no terminan de desarrollarse en su totalidad:

*“... se investiga el paradero de los autores de los disparos.”*

Encontramos también a los actores fijos que dan unidad al texto y a la narración y la estructura de inicio, desarrollo, nudo y final está clara a pesar de lo breve, preciso y conciso de la narración. Además, podemos apreciar en dicha estructura el proceso orientado y complicado que mencionamos anteriormente. Los actores fijos son los delincuentes y los carabineros, a quienes se les atribuye un papel específico, si atendemos a la moralidad del texto y a la línea editorial del periódico. Estos rasgos serán explicados detalladamente más adelante.

Una de las características del texto narrativo que es interesante y que destacaremos para ejecutar este análisis es la evaluación o moralidad. Este es el elemento de la narración que le da sentido al relato y la razón por la cual se transmite el texto, en primer lugar. En capítulos

anteriores, hemos establecido que Ansina (1993) propone que la noticia se puede definir tanto como espejo o como construcción de la realidad y abre una discusión sobre la veracidad de la noticia. Si tomamos como ejemplo el texto anterior y lo analizamos objetivamente, resulta clara la intención de exagerar los roles de ambas partes del relato, es decir, mientras se busca presentar a los delincuentes como antisociales y antagonistas del relato (así como villanos en el mundo real), se presenta a los carabineros como los héroes. Esto se advierte cuando se indica, por ejemplo, que los carabineros llegan a tiempo para enfrentarse a los asaltantes a balazos, mientras que se hace hincapié en la inmoralidad de los delincuentes: causaron disturbios en una zona muy visitada por turistas, robaron dos autos, amenazaron a civiles y una mujer resultó herida por su culpa. Se logra el mismo efecto en el receptor al señalar que se producen balaceras, pero nunca mencionar que los carabineros dispararon. Esta visión no es solo la que tiene el periódico, sino que coincide también con la visión y creencias que tiene la mayoría de los lectores del diario.

Podemos relacionar lo anterior con lo que se denomina la *línea editorial* de un medio, en este caso la del periódico que ha publicado esta noticia. Parte de la interpretación de esta noticia se hace con el conocimiento de mundo del receptor en mente. Diferentes periódicos nacionales orientan su contenido según diferentes líneas editoriales que afectan la forma en la que un acontecimiento se representa. Se debe señalar que la línea editorial no está necesariamente explícita en ninguna de las secciones del periódico, sino que se puede inferir a través de la postura que adopta respecto a sucesos específicos. Uno de los segmentos que se puede tener en cuenta para analizar la línea editorial de un medio escrito son los *editoriales*. Estos son textos periodísticos que expresan el punto de vista de quien dirige el diario o que representa el pensamiento de toda la empresa a través de un equipo especialista. Son anónimos, ya que se entiende que las opiniones expresadas son del periódico y no de un individuo. Por último, si las opiniones representan específicamente a uno de los directores del medio, se firma como “La Dirección” o con el nombre y apellido de quien escribe el editorial. (Atorresi, 1995)

*“En las disensiones dentro de la Nueva Mayoría se contraponen una largamente conocida concepción meramente instrumental de la democracia -el PC- con una genuina adhesión y convicción democrática del resto de los partidos. Y en algunos sectores del Frente*

*Amplio parece insinuarse un germen de esa misma concepción instrumental de la democracia, que apuntaría no ya a la consecución de una sociedad comunista, sino al rechazo del "sistema", aunque no esté claro qué fórmula lo reemplazaría."*

*El Mercurio (domingo 25 de febrero de 2018)*

<http://www.elmercurio.com/blogs/2018/02/25/58309/La-Semana-Politica.aspx> \*

*"... todo indica que la segunda vuelta electoral será un virtual plebiscito sobre el enorme progreso obrado por Chile en los últimos 30 años, reivindicado por Piñera y mirado con reticencia por Guillier, ahora jugado en un esquema de fuerzas políticas en que irrumpe un frente de izquierda radicalizado y resuelto a no errar en su camino al poder."*

*El Mercurio (lunes 20 de noviembre de 2017)*

<http://www.elmercurio.com/blogs/2017/11/20/55905/La-definicion-de-la-segunda-vuelta.aspx>

Los dos ejemplos anteriores corresponden a fragmentos de editoriales de El Mercurio. En ambos se pueden apreciar recursos léxicos y semánticos que posicionan al medio en una postura, a pesar de que el texto completo intenta permanecer, aparentemente, neutral. En el primer fragmento, por ejemplo, se utiliza un lenguaje que da a entender que un partido político específico está equivocado desde sus inicios y que otro comienza a actuar de la misma manera (“...largamente conocida concepción meramente instrumental de la democracia” y “...en algunos sectores del Frente Amplio parece insinuarse un germen de esa misma concepción instrumental de la democracia,”). En el segundo fragmento esta postura resulta más evidente al indicar que una de las posturas mencionadas reivindica el progreso y la otra lo rechaza (“...enorme progreso obrado por Chile en los últimos 30 años, reivindicado por Piñera y mirado con reticencia por Guillier”).

En Chile, el diario *El Mercurio* es históricamente considerado un diario con una postura conservadora y de tendencia política de derecha. En 1967 se crea la frase “El Mercurio miente”, luego de que dicho periódico publicara titulares y editoriales supuestamente en contra de los movimientos estudiantiles de la época. (Araya, 2008) Para ejemplificar la postura conservadora de este periódico, tomaremos como referencia la conclusión a la que llega Gronomeyer (2017) sobre la aceptabilidad que muestra este respecto a las acciones tomadas por el gobierno de turno. Junto con *La Tercera* (según este estudio, el diario “más conservador” en el ámbito nacional), el estudio establece que existe una mayor tendencia a

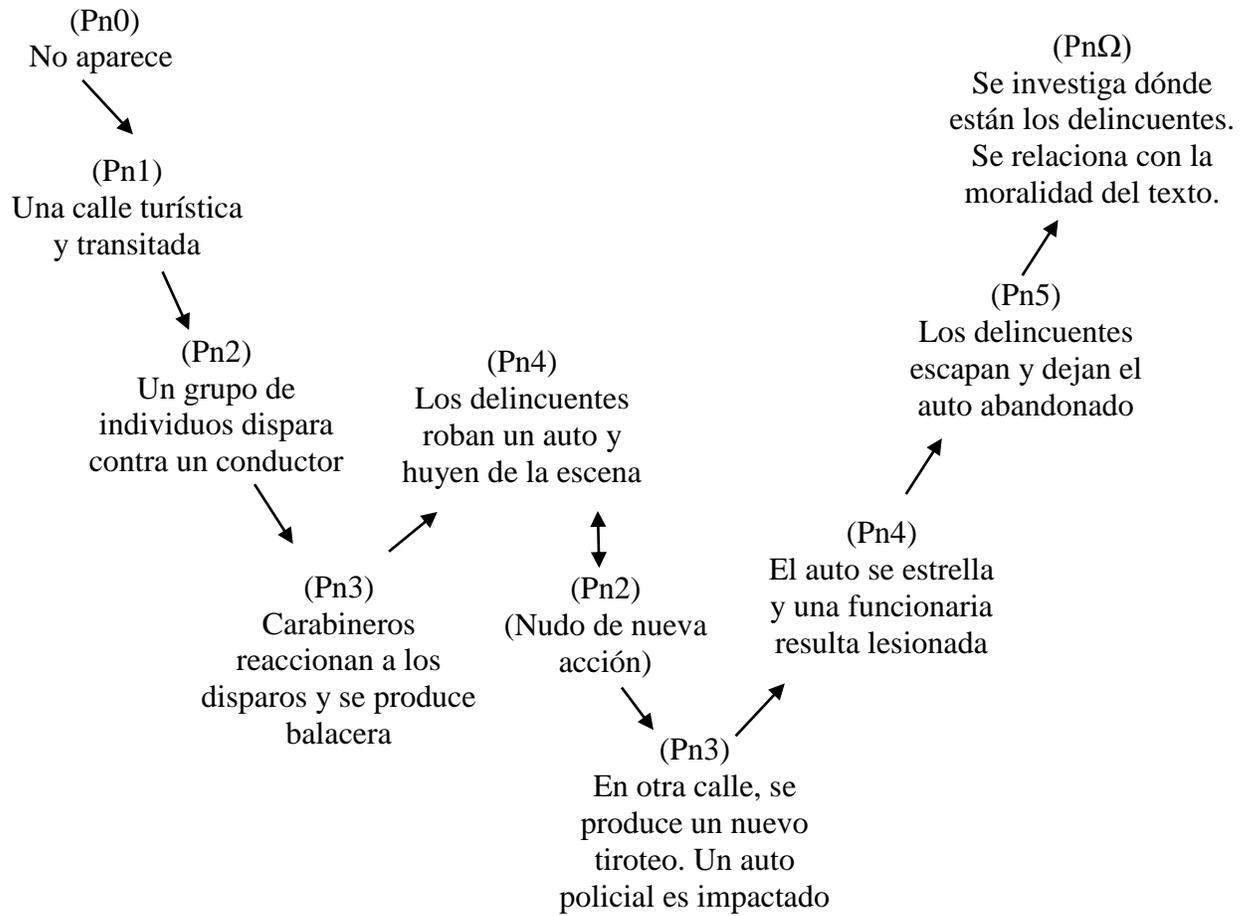
aprobar las decisiones tomadas por gobiernos de derecha que de izquierda y menor tendencia a rechazarlas tajantemente.

	Gobiernos de la Concertación			Gobierno de Piñera		
	El Mercurio	La Tercera	Total	El Mercurio	La Tercera	Total
Acepta laudatoriamente	23 (42,6%)	17 (54,8%)	40 (47,1%)	22 (44,9%)	26 (56,5%)	48 (50,5%)
Acepta parcialmente / No acepta ni rechaza	9 (16,7%)	4 (12,9%)	13 (15,3%)	8 (16,3%)	2 (4,3%)	10 (10,5%)
Rechaza abrumadoramente	22 (40,7%)	10 (32,3%)	32 (37,6%)	19 (38,8%)	18 (39,1%)	37 (38,9%)
N Total	54	31	85	49	46	95
	Ji-cuadrado: 1,186; p = 0,553			Ji-cuadrado: 3,869; p = 0,144		

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718090X2017000100008](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718090X2017000100008)

Es prudente señalar que estas no son las únicas conclusiones que se refieren en el citado estudio, pero son un indicativo de la línea editorial que el colectivo nacional le atribuye a *El Mercurio*.

Respecto del análisis textual, presentaremos cómo se completa el esquema de Adam y Lorda (1999) a partir de esta noticia:



### 1.1.1.2. Noticia N°2

## Escena fue difundida en un video: Pasajero insulta a senador Girardi a bordo de avión

Antes de despegar rumbo a Guatemala —donde participará en un encuentro organizado por la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura)—, el senador Guido Girardi (PPD) fue increpado por un pasajero en la cabina del avión, escena que fue difundida a través de un video en redes sociales.

El parlamentario se encontraba en su asiento leyendo, cuando el

individuo lo insultó, diciéndole que era “lo más nefasto que le ha pasado a la política concha tu... salte de la política y hízle un favor a la patria”. Un grupo de personas que iba a bordo del avión le avisó al personal de vuelo sobre la situación, y el hombre fue advertido de que de repetirse la situación, le impedirían viajar.

Contactado por “El Mercurio”, el senador Girardi señaló que evalúa presentar acciones legales.

*El Mercurio (viernes 05 de mayo de 2017)*

El texto anterior corresponde a una noticia publicada por el periódico *El Mercurio* (al igual que la noticia número uno) el día 05 de mayo de 2017. En resumen, la noticia relata un incidente protagonizado por un senador de Chile a bordo de un avión en el que se involucra un pasajero y miembros del personal.

Comenzaremos por establecer qué elementos propios del texto narrativo se encuentran presentes en el texto. Al igual que en la noticia número uno, nos encontramos con un importante predominio del relato como forma de estructurar el texto. Si tenemos en cuenta lo que dice Adam en Bassols y Torrent (1996) sobre los tipos de secuencias textuales, es claro que en la noticia anterior no aparece solo una, sin embargo, también es claro que predomina la narrativa por sobre las demás. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, podemos apreciar una descripción:

*“El parlamentario se encontraba en su asiento leyendo, cuando el individuo lo insultó...”*

En una narración, es importante que el hecho que se relata sea de lo que se denomina *interés humano*, concepto que ya revisamos en el capítulo III, sección 2.1. En este caso, lo que transforma la noticia en un hecho de interés humano es que la persona de quien se habla es una

figura pública, un político que, en el momento en que transcurren los hechos, representa al país en un encuentro internacional. Si este mismo altercado sucediera entre ciudadanos comunes (no políticos y ningún tipo de figura pública), no se habría transformado en noticia. Lalinde (1990) establece que la importancia de un hecho para llegar a transformarse en noticia reside en la jerarquía de la persona que protagoniza la noticia. A diferencia de la noticia número uno donde su importancia estaba determinada por el hecho en sí, el cual resultaba novedoso, en este caso lo que transforma el acontecimiento en noticia no son las acciones de los actores, sino los actores en sí mismos.

Respecto de los actores, nos encontramos con otro elemento fundamental de la narración: los actores fijos. En este caso, estos corresponden al senador Girardi, mencionado en la noticia, y al sujeto que lo increpa en un avión. Los actores corresponden a *paciente víctima* y *agente degradador*, respectivamente. Aparecen también algunos actores secundarios dentro de la narración, como los miembros de la tripulación del avión y los pasajeros que intervienen en el incidente.

Ya hemos indicado los elementos comunes de los textos narrativos. Comenzaremos por la idea del texto como un proceso orientado y analizar cómo está presente en este texto. Al inicio de la noticia, se presenta al “personaje principal” y una situación X que cambiará a lo largo de la narración. Además, es en el titular donde se presenta el problema que se desencadenará en el relato, por lo tanto, no es necesariamente en el cuerpo de la noticia donde se tendrá que dar toda la información. Aun así, cronológicamente, todos los hechos que se presentan en la noticia agregan información que guía a un mismo final, en este caso, a la advertencia que se le hace al sujeto que insulta al senador. Es un proceso complicado por la problematización que se presenta, la discusión entre el pasajero y el senador y porque uno de los involucrados en el incidente es una figura pública.

En cuanto a la evaluación, ya hemos establecido que se relaciona en la noticia con la línea editorial. Debido a que ambas noticias corresponden al mismo medio de comunicación, otra vez se puede apreciar una postura conservadora en relación con los hechos.

En el texto, se presentan los personajes de forma muy polarizada. Se presenta al protagonista, como un ciudadano tranquilo, calmado, no se especifica cuál fue su respuesta a la agresión. Se menciona, además, que se encontraba leyendo, una actividad que por lo general se asocia a personas inteligentes y cultas. Por otra parte, la noticia deja muy claro que el

senador se encontraba en un vuelo a Guatemala para representar a Chile en un encuentro de la ONU. Si juntamos todos estos rasgos, el senador es presentado como una persona educada, culta, respetuosa (ya que está sentado sin interrumpir el vuelo de los demás pasajeros), trabajadora y comprometida.

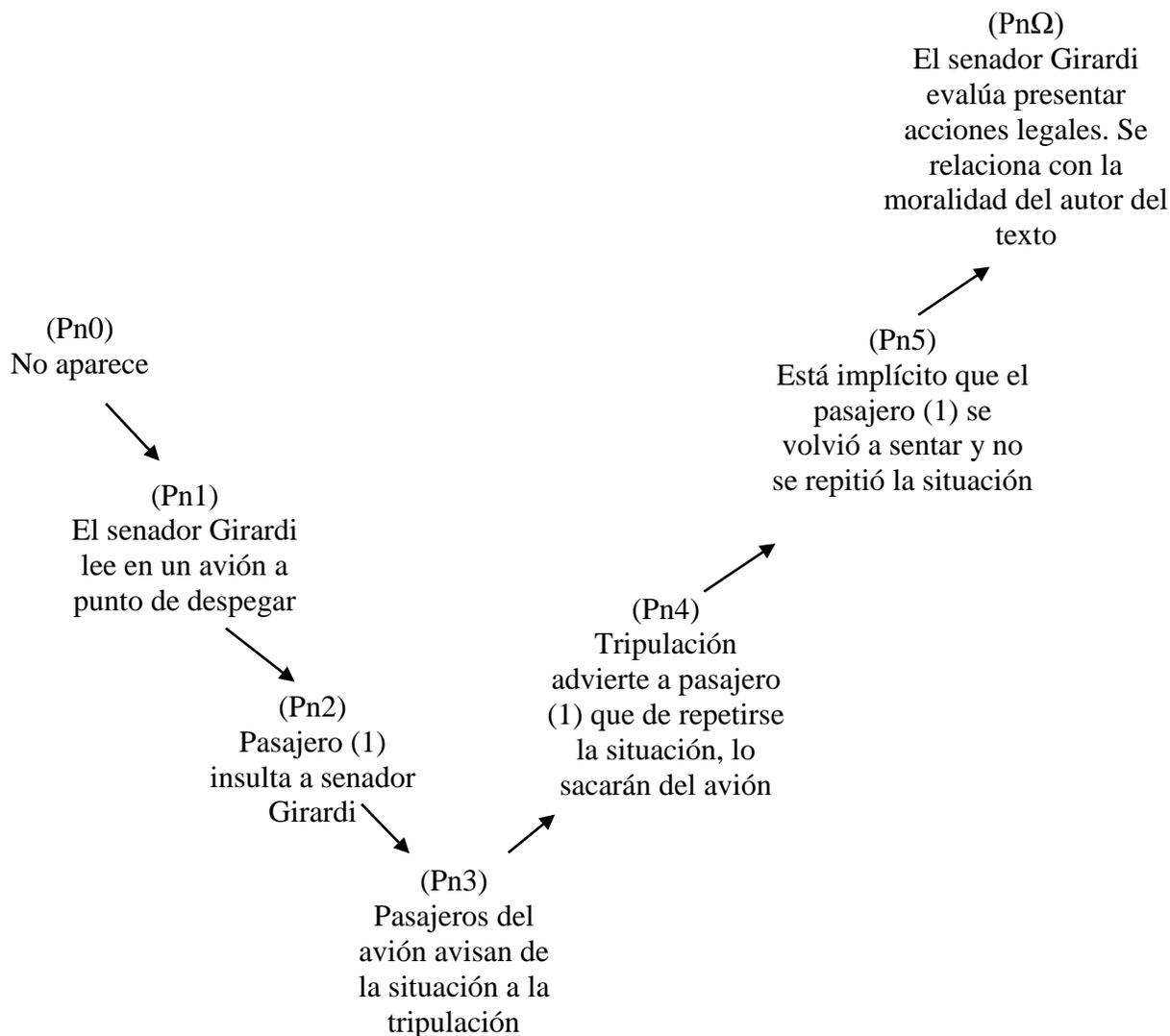
En contraparte, se encuentra el hombre que lo increpa en el avión. En primer lugar, no se aporta la misma cantidad de datos que respecto del senador. Los datos mencionados se vinculan específicamente con el incidente. Se representan textualmente (aunque censurados) los insultos que gritó y se incluyen las groserías. Además, se especifica que otros pasajeros tuvieron que llamar a miembros de la tripulación del avión para que el sujeto no siguiera insultando al senador y que llegaron a “amenazarlo” con sacarlo del avión.

En el texto se representa al hombre como una persona mal educada, que interrumpe a un pasajero que va leyendo tranquilamente y que pretende representar a su país en un encuentro internacional. Al indicar que tuvo que intervenir personal de la tripulación para detenerlo, se crea la imagen mental de una persona descontrolada, a la que incluso es necesario advertirle que tendrá que abandonar el vuelo para asegurarse de que la situación no se repita.

Finalmente, el senador Girardi es presentado como la víctima de la situación cuando se revela que incluso considera tomar acciones legales, lo que hace pensar que el altercado fue importante y que lo afectó mucho.

En el capítulo anterior, se explicó que el tiempo del relato y el tiempo de la historia en las noticias no siempre coincide. Bassols y Torrent (1996) indican que, por lo general, es el final de los hechos lo primero que se presenta en el titular o bien puede ser el resumen o la conclusión. Es decir, al igual que en la noticia número uno, el tiempo de la historia resulta cronológico, mientras que el tiempo del relato se modifica para lograr captar la atención del receptor al presentar primero lo más impactante de la noticia.

Finalmente, presentaremos cómo se completa el esquema de Adam y Lorda (1999) a partir de esta noticia:



### 1.1.1.3. Conclusiones del análisis discursivo

Al analizar discursivamente ambos textos se puede llegar a ciertas conclusiones a partir de rasgos comunes entre ambos. Si bien para un estudio que busque específicamente determinar elementos comunes de todas o la mayoría de las noticias, el análisis de dos noticias no bastaría, para los fines del presente trabajo no se requiere ese nivel de rigurosidad en este ámbito.

En primer lugar, ambas noticias coinciden en que el titular es la parte más llamativa e interesante del relato. A pesar de que para que el acontecimiento llegara a ser noticia, el hecho completo debe ser considerado lo suficientemente interesante. Por otra parte, el titular es la

problematización en sí de la noticia y alude al conflicto que transforma el hecho no solo en noticia, sino que además le otorga carácter narrativo.

Es prudente indicar que muchas de las similitudes de este tipo se deben a la línea editorial del periódico. Los actores fijos son presentados como completos polos opuestos. Mientras que los personajes reales con los que este medio se siente más identificado o simpatiza más son presentados como personas con educación, sacrificadas y trabajadoras; los antagonistas son presentados como personas mal educadas, alteran el orden público sin reparo o remordimiento. En ambos casos se da a entender que los actores de ambas narraciones son – en menor o mayor medida – víctimas de los antagonistas. Para ello se utilizan recursos como mencionar que una funcionaria terminó herida en el tiroteo (noticia n°1) o que fueron los demás pasajeros quienes tuvieron que intervenir para que el hombre dejara de insultar al senador (noticia n°2).

También ambos textos se asemejan en que buscan crear cierto grado de impacto en el receptor. Mientras que en la primera resulta más evidente con el recurso de describir rápidamente la balacera, los heridos, etc., en la segunda también se puede apreciar, por ejemplo, con la reproducción de las groserías dichas por el pasajero.

### **1.1.2. Análisis discursivo de textos narrativos literarios (Cuentos)**

A continuación, se presenta el análisis discursivo de los textos narrativos literarios modelo. Corresponden a dos cuentos cortos hispanoamericanos: *Retrato de una dama*, del chileno José Leandro Urbina y *La obra maestra*, del argentino Álvaro Yunque. Igual que como hemos hecho con los textos no literarios, intentaremos centrarnos específicamente en los aspectos pragmáticos, semánticos, léxicos, etc. Sin embargo, es inevitable que se entreguen algunas características relacionadas con la gramática de los textos (por ejemplo, el orden de los elementos, la conjugación de los verbos, etc.).

### 1.1.2.1. Cuento N°1

#### Retrato de una dama

José Leandro Urbina

*Para Valentina*

A la luz del amanecer, filtrándose tímida por la ventana, se compuso con esmero el vestido. Una de sus uñas limpió a las otras. Untó la yema de sus dedos con saliva y alisó sus cejas. Cuando terminaba de ordenarse el cabello escuchó a los carceleros venir por el pasillo.

Frente a la sala de interrogatorios, recordando el dolor, le temblaron los muslos. Después la encapucharon y cruzó la puerta. Allí dentro estaba la misma voy del día anterior. Los mismos pasos del día anterior se aproximaron a la silla trayendo la voz, húmeda, hasta pegarla a su oído.

— ¿En qué estábamos ayer, señorita Jiménez?

— En que usted debe recordar que está tratando con una dama, dijo ella.

Un golpe le cruzó la cara. Sintió que se desgarraba la mandíbula.

— ¿En qué estábamos, señorita Jiménez?

En que usted debería recordar que está tratando con una dama, dijo ella.

Este cuento es del escritor chileno José Leandro Urbina. Fue publicado por primera vez en su obra *Las malas juntas* en 1978, pero escrito presuntamente entre 1974 y 1978. (Urbina, 2010) El relato se refiere a los acontecimientos que vive una mujer privada de libertad un día al amanecer.

Comenzaremos por establecer cómo los elementos propios de todo texto narrativo se presentan en este texto. Los actores fijos del cuento son la “dama” y un segundo personaje de quien solo se describe su voz. No estamos seguros de su sexo (aunque se presume que es hombre), trabajo o relación con la protagonista del cuento. Se da a entender que es un interrogador que quiere que la dama le entregue algún tipo de información (“¿En qué estábamos ayer, señorita Jiménez?”), pero no se especifica por qué está presa ni qué quieren saber. También se hace mención de unos “carceleros”, pero no se sabe si es alguno de ellos quien la interroga o si el interrogador es un personaje separado.

Hemos señalado que una de las características distintivas del cuento es la *unilinealidad* y la *unidad de asunto* (véase capítulo III, sección 2.4), es decir, todos los acontecimientos del

cuento tienen relación con un mismo suceso y todo nos dirige a un mismo final. Si bien en el cuento este fenómeno es mucho más restringido y evidente que en otros tipos de textos narrativos, podemos asociar fácilmente esta característica al concepto de “*proceso orientado y complicado*” de Bassols y Torrent (1996), quienes proponen que un texto narrativo debe presentar un conflicto y que todos los acontecimientos deben dirigirse a un mismo final. En el cuento de Urbina, se aprecia con claridad cómo todos los acontecimientos dirigen al final (el golpe del interrogador y la respuesta de la dama). Incluso el lenguaje utilizado por el narrador al principio del cuento avala la respuesta de la mujer. Al describir sus acciones como cuidadosas, haciendo referencia a rasgos tradicionalmente femeninos como la pulcritud y la vanidad, se valida a la mujer como una “dama”:

1. f. Mujer noble o distinguida
2. f. Mujer, señora, en tratamiento de respecto. *Servir primero a las damas.*

(Real academia española, 2001)

En relación con la sucesión de los hechos, también se puede aludir al concepto de la *unidad funcional* del cuento que postula Mastrangelo (1963). En el cuento solo se presentan los elementos que son absolutamente necesarios para entregar toda la información, no se agrega nada que no sea fundamental para la comprensión total del cuento. Si analizamos la descripción que se hace de la dama (breve, pero minuciosa), resulta importante para la caracterización del personaje, la que a su vez es necesaria para comprender el resto del relato.

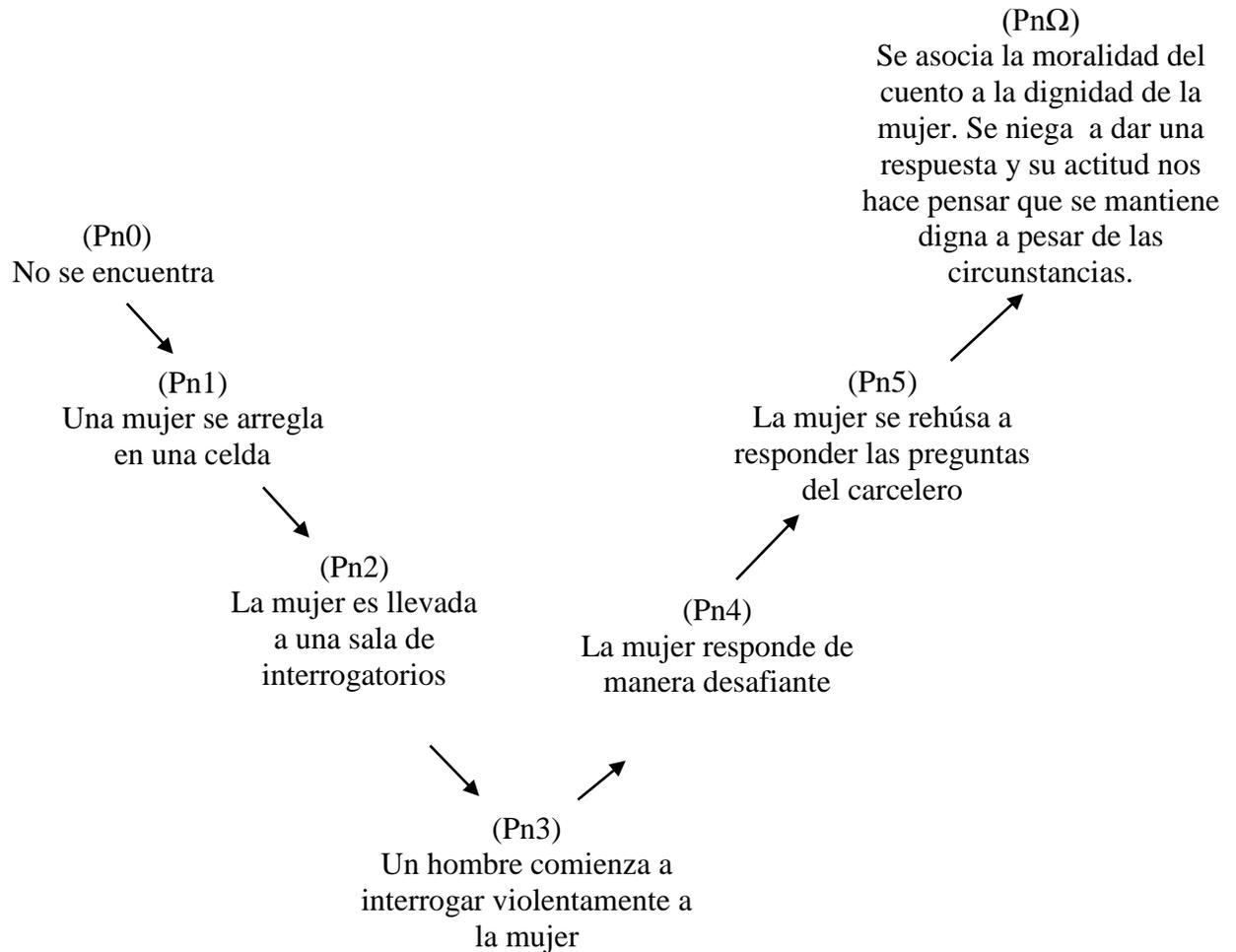
En conflicto en este texto también es claro: el encarcelamiento de la mujer, sin que se nos revele quién la encarceló, dónde ni por qué. Solo sabemos que existe algo que la dama sabe y el interrogador quiere saber, pero ella no lo dice. También se nos revela que la mujer ha sido interrogada y aparentemente torturada al menos una vez anteriormente.

A partir del conflicto de la obra, podemos también reconocer la *evaluación* (tercera característica propia de todo texto narrativo). Sabemos que la mujer ha sido interrogada con violencia al menos dos veces por la misma persona y no se especifica el contexto. A pesar de lo anterior, es claro que en el cuento se nos presenta a la dama como víctima y al interrogador como victimario. Mientras que la dama es suave, femenina, cuidadosa y valiente -a pesar de encontrarse en una situación crítica-; al interrogador se lo presenta como violento, abusador e hipócrita (le habla a la dama con educación, pero la golpea y luego vuelve a tratarla con

educación, refiriéndose a ella como “señorita Jiménez”). Estos elementos muestran claramente la asimetría entre los personajes y el abuso. No podemos dejar de recordar la nacionalidad del autor y, especialmente, el año de publicación del cuento. El autor (chileno) escribe el cuento entre 1974 y 1978, poco tiempo después del golpe de Estado en Chile (1973), en su exilio en Buenos Aires. Esta información resulta útil para comprender el cuento en su totalidad y entrega el contexto necesario para llenar posibles vacíos en la información. Sin embargo, si nos concentramos solo en el texto, la conclusión será similar, debido a los elementos y recursos que el autor utiliza para caracterizar tanto las situaciones como a los personajes.

Finalmente, debemos tener en cuenta el concepto de *interés humano* que todo texto narrativo debe presentar. En este texto, el autor expone temas como la violencia (en los golpes), la injusticia (la asimetría en los roles de los personajes), la vulnerabilidad (la incapacidad de defenderse) y la dignidad del humano (última acción que se nos da a conocer de la dama), todos temas de interés de la mayoría de posibles lectores. Si tenemos en cuenta el contexto en el cual la obra es escrita, también se puede asociar el texto con la historia y la política.

A continuación, presentamos cómo se completa el esquema de Adam y Lorda (1999) a partir del cuento anterior:



### 1.1.2.2. Cuento N°2

#### La obra maestra

Álvaro Yunque

El mono cogió un tronco de árbol, lo subió hasta el más alto pico de una sierra, lo dejó allí, y, cuando bajó al llano, explicó a los demás animales:

— ¿Ven aquello que está allá? ¡Es una estatua, una obra maestra! La hice yo.

Y los animales, mirando aquello que veían allá en lo alto, sin distinguir bien qué fuere, comenzaron a repetir que aquello era una obra maestra. Y todos admiraron al mono como a un gran artista. Todos menos el cóndor, porque él era el único que podía volar hasta el pico de la sierra y ver que aquello solo era un viejo tronco de árbol. Dijo a muchos animales lo que había visto, pero ninguno creyó al cóndor, porque es natural en el ser que camina no creer al que vuela.

El cuento corresponde a un relato del escritor argentino Álvaro Yunque. Es una fábula en la que se narran los hechos acontecidos en un llano a un mono y a otros animales, luego de que el mono fingiera que un tronco de árbol en la cima de una montaña era una estatua construida por él.

En este cuento, los *actores fijos* son: el mono y los animales (personaje colectivo). No consideramos al cóndor porque para que un personaje sea considerado un actor fijo debe tener algún tipo de evolución o cambio en el transcurso del relato, lo que sí pasa con el mono (pasa de ser un animal común a ser considerado un gran artista) y los demás animales del llano (primero indiferentes y, luego de ser engañados, admiradores del mono). A diferencia de los personajes anteriores, el cóndor desempeña el mismo papel desde que aparece por primera vez hasta que el relato termina. Además, el autor establece una diferencia importante entre los animales: el mono es un charlatán, los animales son crédulos e ignorantes y el cóndor es el único que está más informado y tiene sentido común. Establece lo anterior con la metáfora final en la que afirma que es normal que los animales que caminan no le crean al que vuela, es decir, que es normal que los más ignorantes no les crean a los más informados.

La segunda característica propia de todo texto narrativo es el *proceso orientado y complicado* que podemos relacionar con la *unilinealidad y unidad de asunto* propuesta por Mastrángelo (1963). En el texto, queda clara desde el comienzo la charlatanería del mono, sus intenciones de sacar partido de una situación en la que no tiene méritos y engañar a los demás animales. Además, al final del cuento, resulta útil para la narración que el mono haya puesto el tronco en lo más alto de una montaña, porque así no solo los demás animales no pueden ver con claridad, sino que también el cóndor es el único que puede apreciar el tronco y saber lo que es realmente. Todo lo anterior es lo que nos dirige no solo al final del relato, sino que también a la moralidad de la historia.

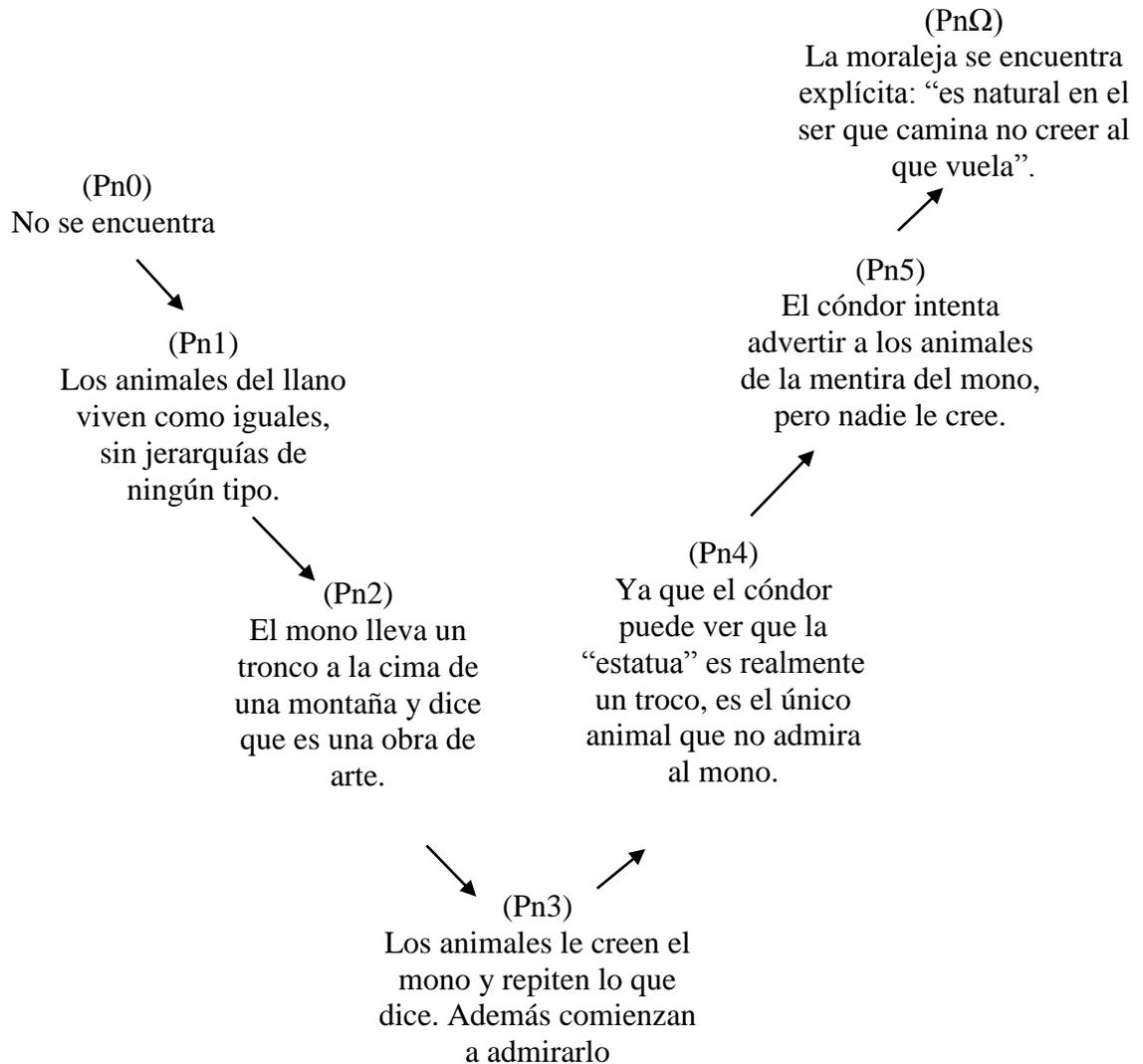
La complicación del cuento consiste en el engaño del mono y el aprovechamiento de la ignorancia de los demás. Resulta evidente para el lector que el cuento completo es una metáfora sobre cómo una persona sin méritos puede aprovecharse de la ignorancia y credulidad de un grupo para sacar provecho, aunque sea a costa de engaños y mentiras y cómo los grupos no creerán a quienes sí puedan tener los méritos necesarios e intenten denunciar las mentiras del otro (por falta de educación, comodidad o simple naturaleza).

La *unidad funcional* del texto, característica del cuento que implica presentar solo la información que es fundamental para su desarrollo y comprensión, es también apreciable desde su inicio. No se agrega ninguna información que no sea necesaria para su desarrollo ni tampoco se deja fuera nada que pudiera ser necesario. Las descripciones tanto de escenarios como de personajes son precisas y breves; el autor ni siquiera menciona qué tipo de animales son los “demás animales” porque no es importante para el desarrollo del relato, incluso podemos interpretar que esta es una decisión deliberada que pretende mostrarlos como una masa de individuos que no piensan por separado. El cóndor es el único animal, además del mono, en el que se detiene, porque este es parte del desenlace del relato.

La tercera característica propia de todo texto narrativo es la *evaluación*: la moralidad del texto, la razón por la cual fue escrito. En el caso de este relato, al ser presentado como una fábula, incluso se entrega la moralidad de forma explícita (“*es natural en el ser que camina no creer al que vuela*”). El texto tiene carácter didáctico, pretende dejar una enseñanza al lector. Lo que el autor busca a través del cuento es enseñar a no creer todo lo que otro diga, no dejarse llevar por las masas y no descartar las ideas de quien podría aportar o saber más. Si bien el cuento parece a primera vista una fábula infantil, puede tener aplicaciones sociales y políticas. Durante la Segunda Guerra Mundial, Álvaro Yunque se definía a sí mismo como antifascista militante y en 1945 es encarcelado por dirigir el seminario antifascista *El Patriota*, para luego ser exiliado durante la dictadura Edelmiro J. Farrell y volver a Buenos Aires con el cambio de mando entre 1946 y 1947. Entre 1976 y 1977, después del golpe militar y durante el gobierno militar denominado “Proceso de Reorganización Nacional”, sus libros son prohibidos y quemados. Sin embargo, en 1979 la Sociedad Argentina de Escritores le otorga el Gran Premio de Honor. (alvaroyunque.com.ar)

El autor presenta en este cuento temas como la desinformación, la ignorancia y la credulidad de las masas, en conjunto con la inexistencia de la meritocracia. Estos temas resultarán interesantes para el lector promedio del texto o de *interés humano* si los relacionamos a lo social o lo político.

Finalmente, presentamos el esquema de Adam y Lorda (1999) completo, de acuerdo con la narrativa de este cuento:



### 1.1.2.3. Conclusiones análisis discursivo

De igual modo que hemos hecho con las noticias, al analizar ambos textos se puede llegar a ciertas conclusiones a partir de rasgos comunes entre ambos. Como señalamos en el capítulo III, sección 2.4, hemos establecido una definición operacional del cuento para su análisis.

Ambos cuentos tienen, en cierta medida, un trasfondo político o moralista más explícito que en el caso de las noticias y, especialmente en el segundo, resulta evidente su

intención didáctica. Por el contrario, en el primer cuento, la intención didáctica resulta mucho más evidente, especialmente si consideramos el contexto del escritor.

## **1.2. Análisis discursivo de los textos de los estudiantes**

Este análisis no se realizará del mismo modo en que se analizaron los textos modelo. Esto debido a que por el hecho de estar todos basados en alguno de los textos modelo, el argumento de la trama no cambiará demasiado, aunque sí cambian las intenciones o la evaluación del texto narrativo. No solo será diferente la forma en la que se realiza el análisis, sino que también el orden. En este caso, no analizaremos primero todas las noticias y después todos los cuentos, sino que se agruparán los textos de cada estudiante para sacar conclusiones por individuo, ya que, en general, la distinción entre cuento y noticia no está representada claramente en los textos producidos por los estudiantes.

A pesar de lo anterior, sí se analizará cada texto considerando las características que debería tener y se compararán los resultados.

Cabe aclarar que nos referiremos a los y las estudiantes como “él estudiante” cuando nos refiramos a ellos en singular y como “los estudiantes” cuando nos refiramos a ellos en plural, pero esto no significa que todos los sujetos sean hombres.

Es importante mencionar que los textos han sido transcritos respetando la escritura de los alumnos.

### 2.1.1. Estudiante N°1

- **Noticia → Cuento**

#### **La balacera en viña**

Había una vez en las calles mas transitadas y paseo obligado de viña del mar, se produjo una balacera en una tarde, cuando un grupo de individuos intercepto a un automovil de color rojo y dispararon contra el conductor

Aparecio un furgón de carabineros, se produciendo un intercambio de balazos. Atacantes amenazaron y sustrajeron un automóvil a una mujer y huyeron hacia la ruta las palmas. En calles Álvarez y en un nuevo tiroteo, fue impactado el vehículo policial, el conductor perdio el control estrechándose con la barrera de contencion, logrando una funcionaria con lesiones, los individuos lograron escapar, el auto fue encontrado en el sector de chorillos.

En el texto anterior, se aprecia que, si bien el estudiante respetó la estructura narrativa del relato, no se presenta ningún elemento que lo transforme en literario, por lo tanto, no podríamos considerarlo cuento. Tampoco podríamos considerarlo directamente una noticia, ya que carece de una ideología precisa. A pesar de que el texto sí cuenta con una problematización (la misma que presenta el texto original), está más cerca de ser una descripción de una sucesión de hechos, que de constituir un texto catalogable como cuento o noticia.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- **Actores fijos:** en el texto anterior encontramos dos actores fijos: los asaltantes y los carabineros. Al igual que en el texto original, los demás personajes que aparecen no tienen ningún tipo de transformación a lo largo del relato. Debido a la redacción del texto, tampoco la transformación de los actores fijos resulta particularmente evidente, pero el contexto sirve de guía para la comprensión.
- **Proceso orientado y complicado:** como hemos mencionado anteriormente, el presente texto se acerca más a una descripción de sucesos que a la adecuada estructura de un

cuento o una noticia. Debido a lo anterior, efectivamente se presenta un proceso orientado: todos los acontecimientos dirigen al receptor a un final y desenlace concreto. Mientras que en el presente texto pudiera parecer que se presenta un conflicto, no lo consideraremos de tal manera, ya que lo que se hace es la descripción de un conflicto. A diferencia del texto original, en este no se insinúa en ningún punto que la tarde era tranquila antes de que llegaran los delincuentes y, además, aunque sí se explicita que estos escaparon, no se aprecia un cierre tan evidente como en la noticia original con las declaraciones del comandante de carabineros.

- Evaluación: no se evidencia ningún tipo de moralidad. A pesar de que el texto sí conserva la narración rápida y que emula a una secuencia de acción. No se evidencian marcas en el texto que dejen clara la postura del productor del texto frente a la situación ni cuál es el mensaje que pretende transmitir-

- **Cuento → Noticia**

**Relato de una dama**

La dama que no encuentra una justicia

La dama fue detenida a las 23 horas de la noche con su vestido y sus uñas limpias, la encuentran y la llevan al cuarter en el cual la encapuchan y al día siguiente la voz de aquel día llega a sus oídos.

La interrogan varias veces sin ella decir nada solo que la deben tratar como una dama lo que ella es y lo repite una y otra vez.

Después de tanto torturarla la deciden soltar ya que no encontraron en que acusarla

Lo primero que llama la atención en este texto es que el estudiante intenta mantener la estructura principal de la noticia otorgándole a su texto titular y bajada de título que atraen la atención del lector, pero falla en que ninguno de los dos entrega información importante sobre los acontecimientos que serán relatados a continuación.

Mientras que en este texto el estudiante también ha respetado la estructura narrativa del relato, tampoco este cumple con las características que debiera tener para ser considerado una noticia (y tampoco un cuento). Para ser considerado como noticia, se necesita que entregue mayor información (como, por ejemplo, el lugar de los acontecimientos), además que se respete la coincidencia entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato.

Resulta interesante observar que el estudiante cambió el final del cuento en su producción, otorgándole uno más cercano a lo que podríamos considerar “un final feliz” (la mujer es liberada, en lugar de seguir encerrada como en el texto original). Además, gran parte de la información fue altamente resumida. Por ejemplo, en lugar de describir a la mujer limpiándose las uñas, la describe ya con las uñas limpias y de esto podríamos concluir que esta información no le parece importante para el desarrollo del relato.

El presente texto cumple mejor con las características de la narración que el texto anterior del mismo estudiante, pero tampoco puede considerarse un trabajo bien hecho, puesto que ni siquiera cumple con la instrucción general de transformar un cuento en noticia.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: el único actor fijo en este texto es la dama. A pesar de que sí se nombra “la voz” presente en el texto original, no se le otorga importancia ni se le atribuyen características especiales que la diferencien del resto. Tampoco se hace referencia a que sea un personaje específico y particular quien la esté interrogando, como sí se hace en el cuento modelo, sino que se nombra como un personaje colectivo o bien como un personaje anónimo con el uso de la expresión “la interrogan”. Sin embargo, no queda clara cuál es la intención.
- Proceso orientado y complicado: en el presente texto, la narración de un proceso “orientado” queda clara con la presencia de la marcada estructura de inicio, desarrollo y final. A pesar de que las tres partes son muy breves, son claras: la mujer es detenida, la interrogan y la liberan. A su vez, el proceso “complicado” se evidencia con la presencia de la problematización del interrogatorio.
- Evaluación: al igual que en el otro texto del mismo estudiante, en este no hay evaluación. No se aprecia ninguna moralidad específica. El emisor no entrega detalles de por qué la mujer fue detenida, tampoco de si fue una detención justa o arbitraria,

solo plantea que no encontraron motivos para acusarla. Si bien el emisor del cuento original también juega con el recurso de la duda, el contexto interno del cuento permite inferir cierta información que completa los vacíos en la información, lo que no sucede en este texto. A pesar de que se podría llegar a la conclusión de que el emisor está haciendo una “denuncia” contra alguna injusticia, no es claro o evidente.

### 2.1.2. Estudiante N°2

- **Noticia → Cuento**

Un día pasada las 15° fui a pasear por la calle mas transitada en viña del mar de un momento de paseo y tanta gente un grupo de individuos interceptó a un automovil de color rojo y disparo contra el conductor.

En ese momento aparecio un furgón de carabinero produciendo un intercambio de balazos

Los atacantes sustrajeron su auto y a una mujer amenazando y huyeron asia la ruta las palmas en la calle alvarez y un nuevo tiroteo fue impactado el vehiculo policial que los perseguia los individuos lograron escaparce y el conductor de carabinero perdio el control y se estrello el automovil fue encontrado y carabinero aun no sabe su paradero.

Lo primero que llama la atención del presente texto es el uso de la primera persona singular, recurso que no podría ser utilizado en la producción de una noticia- Este rasgo acerca al texto a lo literario, pero no existe ningún otro uso en el lenguaje que cumpla con esta función. Debido a lo anteriormente mencionado, no podemos catalogar este texto como cuento y, debido a la falta de otros elementos necesarios para que un texto cumpla con el carácter de “narrativo”, tampoco podemos definirlo como una noticia.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: igual que en el texto anterior, los únicos actores fijos en el texto son los carabineros y los delincuentes. En este texto, el estudiante omite ciertos personajes como la funcionaria de carabineros que resulta herida durante la persecución y agrega el personaje que narra los acontecimientos. Resulta pertinente destacar que el

estudiante decide agregar este personaje narrador al texto (probablemente para darle un mayor carácter de narración), pero no utiliza este recurso más que al inicio y solo para situar los hechos en un contexto específico.

- Proceso orientado y complicado: el texto tiene la misma estructura temporal que el texto original y la misma problematización. Se describen los hechos en orden cronológico y se dirigen al desenlace y al mismo tiempo se presenta un conflicto de interés humano como lo es la delincuencia.
- Evaluación: a pesar de que en primer momento el receptor tiende a pensar que se está haciendo una condena a la delincuencia, podemos asociar esta respuesta más al conocimiento de mundo que realmente al texto. En el texto no se hace ninguna mención explícita ni tampoco implícita que condene la delincuencia, no se utiliza un lenguaje que pudiera entenderse como reprobación a esta conducta; tampoco se hace referencia al valor o importancia del trabajo de los carabineros. El emisor se limita a relatar los hechos como sucedieron.

- **Cuento → Noticia**

**A Resto injustificado**

Un día al amanecer, una dama filtrándose tímidamente por la ventana después de que termino de ordenarse el cabello escuchó a los carceleros venir por el pasillos frente a la sala de interrogatorios recordando el dolor le temblaron los muslos

Después la encapucharon y cruzó la puerta allí dentro estaba la misma vos del día anterior. en ese momento en su oído escuchó una voz donde le decían en que estábamos ayer? en lo que tenía que recordar que esta trantando con una dama dijo ella. y en que estábamos sra Jiménez en que ella tenía que recordar que esta aburrido con una mujer

En el presente texto, el estudiante no se preocupa de omitir todos los elementos literarios del texto y mantiene la expresión “filtrándose tímidamente por la ventana” del

primer párrafo, lo que en seguida resalta como lenguaje literario entre el uso de un lenguaje mucho más ordinario y cotidiano en el resto del texto.

Se puede apreciar que este estudiante no respetó la estructura externa de la noticia y solo agregó título al texto, sin escribir la bajada de título ni entregar información sobre lo que se relata en el cuerpo de la noticia, a pesar de que pueda resultar atractivo. Las características de la noticia se presentan escasamente. Ya hemos mencionado que, por lo general, las noticias comunican el desenlace de los hechos al principio y luego se va agregando información específica que explica cómo se llegó a la situación final, lo que no sucede en este texto. La información no es certera: no se explicitan, por ejemplo, ni el lugar ni tiempo en el que transcurren los hechos.

Este texto no se puede catalogar como noticia, ya que faltan elementos como los ya mencionados, además de una moralidad y el uso de un lenguaje no literario. Asimismo, tampoco podemos definirlo como un texto narrativo, debido a la misma falta de una evaluación.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: la dama. A diferencia de lo que sucede con el texto original, en este no se caracteriza a un carcelero en particular, a pesar de que se nombra “la voz”, no se especifica nada que lo construya como un personaje por sí mismo y se omiten las acciones que este realiza en el cuento original. Además, se nombra tanto “la voz” como “una voz”, sin especificar si ambas corresponden al mismo sujeto.
- Proceso orientado y complicado: los hechos se relatan en orden cronológico, pero no parecen dirigir a un desenlace bien estructurado. Mientras que el final del cuento de Urbina tampoco es necesariamente concluyente, sí da un cierre a los acontecimientos que se relatan en el mismo; en el texto producido por este estudiante, lo que se presenta como el final parece ser parte del desarrollo. El texto no se orienta hacia un final.
- Evaluación: no existe. Al igual que con otros textos, el receptor tiene tendencia a pensar que el texto condena una acción, pero eso lo podemos asociar con su propia moral, más que con la que el texto quiera promover.

### 2.1.3. Estudiante N°3

- **Noticia → Cuento**

#### **Policías en Acción**

Erase una vez, en una ciudad tan hermosa, que se llamaba Viña del Mar. Habia un grupo de delincuentes que se dedicaba a la sustracción de automoviles, una tarde se juntaron para robar un vehículo de alta gama, pero no contaban con la inteligencia y la audáz de los Policías  
Una tarde estos delincuentes se pusieron de acuerdo para robar un auto efrentandose a tiros para lograr su prometido, pero carabineros interbino en su delitos, pero estos delincuentes pudieron darse a la fuga. Pero carabineros sigue tras sus pasos.

En este texto se presenta una frase tipo propia de la tradición de los cuentos como lo es: “Érase una vez” para dar inicio al cuento, pero el estudiante deja la oración incompleta y la estructura resulta agramatical.

Este es el único texto entre los analizados cuyo uso del lenguaje se acerca a un uso literario con expresiones como “no contaban con la inteligencia y audaz de los policías”, “enfrentándose a tiros” o “carabineros sigue tras sus pasos”. Aunque estas expresiones no resultan literarias por sí solas, en el contexto del cuento, tienen la función de agregar acción al relato y darle un aire cinematográfico. Asimismo, el título del cuento: “Policías en acción” también cumple con la función de crear una imagen atrayente en la mente del receptor. Además, llama la atención el lenguaje utilizado por el estudiante. Por ejemplo, en la expresión “auto de alta gama”, especificación que no se encuentra en el texto original, también se evidencia el uso de un lenguaje que ayuda a crear una imagen mental más clara y específica.

Obviando la agramaticalidad de la primera estructura y concentrándonos en lo discursivo, en el primer párrafo, el narrador presenta el lugar de los hechos y a los personajes que se verán involucrados para luego dar paso a la narración de los hechos. El estudiante eliminó del relato ciertos personajes y eventos, pero esto no intervino con la temática principal

del cuento. Además, todos los acontecimientos presentes en el texto tienen relación con un mismo suceso y dirigen al mismo final, es decir, se da la unidad del texto.

Este texto sí puede ser considerado un cuento tomando en cuenta su estructura, lenguaje utilizado y características. A pesar de la deficiente redacción y claros errores, el estudiante cumplió con la instrucción dada y transformó los hechos entregados en forma de noticia en un cuento breve.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: delincuentes (agentes degradadores – pacientes víctimas) y policías (pacientes víctimas – agentes mejoradores). Son los únicos personajes presentes en el relato, ya que el estudiante decide eliminar a los demás.
- Proceso orientado y complicado: ya hemos establecido que todos los acontecimientos dirigen a un mismo final y se presenta claramente la estructura *inicio, desarrollo y desenlace*. La complicación se presenta en el momento en el que los delincuentes deciden robar un auto.
- Evaluación: la moralidad de este texto está implícita en el lenguaje que utiliza el estudiante para referirse a los personajes. Mientras que los policías son inteligentes y audaces, los delincuentes son tontos al no haberse podido percatar de esta característica. Es claro que el cuento pretende comunicar que los delincuentes no podrán lograr lo pretendido, porque los policías lograrán detenerlos, así como intervinieron en el robo del auto.

- **Cuento → Noticia**

**“Grabe Tortura a Mujer en Rengo”**

Policías golpean a una mujer por oponerse a Interrogatorio

En la noche del Sábado, policías de la Tercera Comisaria de Rengo, torturaron brutalmente a una mujer, con las iniciales J.M.O.L. de 35 años, por oponerse a prestar declaraciones, policías del establecimiento no quisieron prestar declaración de lo ocurrido

El comandante de la comisaria no duda en realizar un informe de lo ocurrido.

En el presente texto, se aprecia que el estudiante quiso respetar la estructura externa de la noticia al comenzar con un titular, agregar una bajada de título y, finalmente, incorporar el cuerpo de la noticia. El titular es atractivo y entrega la información de la noticia a grandes rasgos, mientras que la bajada detalla más información. Ya hemos señalado que las noticias se refieren primero el desenlace de los hechos, lo que en este caso se cumple.

A pesar de que la estructura de la noticia es correcta, el estudiante omitió casi toda la información del texto modelo, para mantener solo la trama principal: una mujer que es interrogada y golpeada, pero se opone a declarar. Además, agregó información como la edad de la víctima, el lugar donde fue interrogada y sus iniciales. Respecto al lugar, es interesante como el estudiante decidió agregar información personal al texto, especificando que los hechos ocurren en la comuna de Rengo de la sexta región.

Podemos considerar este texto como una noticia, pero es clara su escasa narración. No se presentan muchos sucesos y los que se presentan son muy breves. Es básicamente solo información sin narración.

- Actores fijos: no encontramos actores fijos. Ninguno de los personajes presentes en el texto, tiene un rol lo suficientemente amplio como para que se desarrolle a lo largo del “relato”.
- Proceso orientado y complicado: hay una serie de sucesos que se orientan hacia un final, pero como ya hemos mencionado, es solo una sucesión de acontecimientos, sin narración, ya que la problematización es el único acontecimiento del texto. No hay una estructura de inicio, desarrollo y final cuyo nudo o clímax sea el conflicto que se presenta.
- Evaluación: el texto sí presenta moralidad, la cual se evidencia en expresiones como “grave tortura” y “el comandante **no dudará** en realizar un informe”. Con estos elementos, el narrador manifiesta su descontento y desacuerdo con las acciones de los policías.

#### 2.1.4. Estudiante N°4

- **Noticia → Cuento**

##### **Jovenes delincuentes hullen de carabineros**

habia una vez una historia muy triste que le sucedio a un joven. Este joven volvia de su trabajo en donde siempre que pasas por una calle muy peligrosa que se llama Viña del mar donde llegan muchos jovenes a drogarse, este joven salio una noche muy tarde de su trabajo a las 5:00 de la mañana este joven sabia que esa calle era muy peligrosa pero no tenia otra opcion, al joven le faltaba muy poco para llegar a esa calle muy peligrosa cuando depronto escucho unos disparos y se percató que un grupo de jovenes estaban asaltando a una familia en su auto y los delincuentes sustrajeron el auto y se dieron a la fuga el joven sin pensarlo 3 veces llamó a carabineros de la 3° comisaria de Santiago, quienes dieron con el auto de los delincuente quienes no duraron en abrir fuego contra los carabineros y tirando el auto encima en ese intercambio de balas resulto erido 1 de los carabineros y la patrulla con los golpes que resibio callo a un canal donde no pudieron seguir su persecucion y los delincuentes se dieron a la fuga sin poder tener un rostro o retrato de los delincuentes

Este caso sigue en proceso en la 3° comisaria de Santiago

En este texto, se repite el uso de una frase tipo asociada a los cuentos para dar inicio al relato: “Había una vez”.

Se aprecia la estructura narrativa del relato, pero el estudiante no utiliza el lenguaje literario e incluso, mientras más se acerca al final, comienza a entregar información de manera más cotidiana y estructurada como en una noticia. Es decir, mientras que sí podemos considerar el texto como narrativo, no podemos definirlo como cuento.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: delincuentes (agentes degradadores), carabineros (pacientes víctimas – agentes mejoradores) y el joven que agrega el estudiante a la trama (paciente víctima –

agente mejorador). Todos estos personajes tienen algún grado de evolución en el transcurso del relato.

- Proceso orientado y complicado: todos los acontecimientos del relato dirigen a un mismo final e incluso el estudiante caracteriza el lugar en el cual se desarrolla la acción para dar contexto a los hechos. Es clara la estructura de inicio, desarrollo y desenlace, así como también es claro el nudo del relato. La complicación o problematización del texto coincide con el nudo y es el momento del asalto a la familia (personaje colectivo con el que el estudiante reemplaza al conductor del auto del texto original).
- Evaluación: la moralidad en el texto se expresa a través del lenguaje que utiliza el estudiante para referirse a los delincuentes y sus interacciones con los demás personajes. La historia que vivió el joven se define como “muy triste”, cambia al conductor por una familia, son los delincuentes quienes no dudan en abrir fuego contra carabineros y les “tiran el auto encima”, etc. Se presenta a los delincuentes como los villanos del texto, mientras los carabineros y el joven son los héroes

- **Cuento → Noticia**

Ultima noticia (12 de Enero)

**Joven mujer relata su momentos tristes en la carcel,**

Un 10 de Enero estaba acostada en mi selda donde con suerte entraba luz atraves de la reja, ese dia me puse un vestido que me regalo mi marido, me limpie bien las uñas y me las pinte y me pinte y me arregle muy bien para ese dia, cuando llego el dia 11 de Enero vinieron por mi los gendarmes escuchaba sus pasos en el pasillo.

Cuando me avisaron que me ivan a iterrogar me puse muy nerviosa y me acorde del dolor que ya abia pasado antes en ese lugar, cuando depronto me encapucharon y senti esa voz tan fria que me dio mucho miedo.

esa voz fria me hizo preguntas,

¿se acuerda de lo de ayer?

si que usted hablaba con una dama

y depronto sintio un gran golpe en su rostro

¿se acuerda que hablamos ayer?  
ya le dije que hablaba con una dama

La “noticia” comienza con la fecha en la que esta es publicada, mientras que el cuerpo de la noticia se inicia con el día en el que sucedieron los hechos y el estudiante agrega el titular de la noticia, respetando la estructura interna de este tipo de texto.

Se utiliza la primera persona singular y todo el texto se presenta como el testimonio de la protagonista de los hechos, excepto en un error en el último párrafo en lo que el emisor representa como el diálogo que sostienen los personajes del relato.

Resulta interesante que el estudiante enfatiza (aún más que el mismo autor del cuento original) el hecho de que la mujer se arregla en su celda. Esto caracteriza al personaje como una mujer muy femenina, por lo que cabe suponer que este elemento le llamó altamente la atención al estudiante.

Al igual que en su texto anterior, se respeta la estructura de la narración y se evidencia el inicio, desarrollo y final del texto. Sin embargo, el estudiante falla al utilizar las características propias del tipo de texto que se le pide que produzca. No respeta la estructura de la noticia, al usar el testimonio como la fuente de la información y entrega información demás que no resulta necesaria para conocer los hechos.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: la dama (paciente víctima) y “la voz” (agente degradador). El estudiante caracteriza la voz y le da una acción dentro del relato, al igual que un cambio.
- Proceso orientado y complicado: como hemos señalado, efectivamente se cumple con el relato, todos los acontecimientos dirigen a un mismo final. También se presenta claramente la problematización cuando “la voz” comienza a interrogar a la dama.
- Evaluación: el relato pretende mostrar la injusticia cometida contra la mujer con el uso de un lenguaje que la victimiza e incluso con el recurso de construir la noticia como un testimonio. Algunos de los elementos que evidencian esta intención son la mención a los “tristes” momentos en la cárcel, la exacerbación de su femineidad, describirla como “muy nerviosa” en el momento del interrogatorio o señalar que la voz “le da mucho miedo”.

### 2.1.5. Estudiante N°5

- **Noticia → Cuento**

#### **Historia de Balacera en viña del mar**

Esta es la historia de las calles mas transitadas paseo obligado de los turistas de Viña del mar se produjo una balacera durante la tarde pasada las 15:00 horas en un automovil color rojo de repente dispraron contra el conductor minutos despues aparecio un furgón de carabineros se produjo unas de balazos. En minutos sustrajeron su automovil de una mujer y huyeron luego el conductor perdio el control y se estrello con una barrera os individuos lograron escapar luego de unas horas en chorillos encontraron el auto. Luego el comandante dio la horden de ceguir con la investigacion de los autores de este gran robo y balacera

Otra vez, un estudiante utiliza una frase tipo propia de los cuentos: “Esta es la historia” para comenzar el relato, pero no usa un lenguaje literario. El lenguaje del texto es cotidiano, sin recursos literarios que transformen el texto en un cuento.

Por otra parte, sí se respeta la estructura del relato con la presentación de una sucesión de hechos dirigidos a un mismo desenlace. Como en otros textos revisados, todo lo que se narra tiene relación con la problematización de la noticia original, es decir, solo se describe la situación en la que se ven involucrados los personajes sin que se presente un nudo en la trama, ya que todo el texto es la descripción del clímax de la acción.

El estudiante reproduce muchos de los elementos que originalmente aparecen en la noticia, por lo que el texto sigue teniendo una estructura más cercana a la noticia que al cuento.

A continuación, presentaremos cómo el estudiante utilizó los elementos característicos de la narración:

- Actores fijos: carabineros y delincuentes. El narrador no nombra a los delincuentes hasta ya avanzado el relato, por lo que en el inicio de este los agentes degradadores son anónimos, pero, debido a que cerca del final del texto se especifica que son los

delincuentes quienes robaron el auto e iniciaron la balacera, los consideramos actores fijos.

- Proceso orientado y complicado: el texto cumple con que todos los acontecimientos que se presentan dirigen al mismo desenlace, todos estos se vinculan con un solo acontecimiento, es decir no tiene la estructura de inicio, desarrollo y final, todo se relaciona solo con el clímax de los hechos. Por otro lado, la complicación es el inicio de la balacera, pero, como ya hemos mencionado, es en este suceso en el que comienza el texto.
- Evaluación: no hay evaluación o moralidad en este texto. El único elemento que podría interpretarse como un indicador de la moralidad del texto es en la última oración: “este **gran** robo y balacera”, pero este parece más un juicio de valor respecto de cómo calificar los hechos que una crítica al comportamiento de los actores.

- **Cuento → Noticia**

### **El drama de una dama**

Que emociones se encuentra

Pricionera relata: que se acercaba ala sala de interrogatorios temblando las manos y piernas después la encapucharon. Sintio golpes en su rostro y ella le repetia con frecuencia que deberia recordar q' está tratando con una dama el incistia en preguntar en que estábamos señorita jimenez. ella solo pedia ser respetada, con el golpe que había recibido le desgarraba la mandíbula le pedia a dios que no siguieran golpeandola por que tanta hinjusticia señor.

Despues de 3 días yego su condena se quería suicidar. Pero su familia la fue aber segido hasta que consiguio beneficios buena conducta al pasar los años ella esta asu hijo y familia

El estudiante intenta respetar la estructura externa de la noticia, agregando el titular y la bajada de título, pero ninguno de estos entrega ninguna información sobre los hechos: el enunciado no funciona como titular de una noticia, sino que está construido como el título de un cuento o incluso de un reportaje; y la bajada de título no agrega nada al texto y, a pesar de

no ser una construcción agramatical, en el contexto en el que se encuentra, carece de sentido. Al igual que una de las “noticias” anteriores, el estudiante utiliza el recurso del testimonio para la producción, pero no lo hace en primera persona.

Al texto le falta información para que pueda considerarse como una noticia. No incluye el lugar o la hora de los acontecimientos, por ejemplo. El estudiante no otorga la misma importancia a “la voz” que se le da en el texto original y, además, decide agregar a la familia y al hijo de la víctima al final del texto.

Es también el segundo estudiante que cambia el final del texto y termina con un “final feliz”, de acuerdo con la moralidad y conocimiento de mundo del receptor. En relación con este aspecto, llama la atención la inconsistencia en el relato del estudiante: indica que lo sucedido es una injusticia, pero luego manifiesta que la mujer consigue beneficios por buena conducta. Por supuesto, no podemos descartar que tales injusticias se refieran específicamente a los golpes, pero la redacción no permite al lector crear una imagen mental clara y bien estructurada.

El texto cumple con tener una estructura narrativa, pero, como ya hemos señalado, la falta de información no permite clasificarlo como noticia.

- Actores fijos: la dama (paciente víctima). Es el único personaje en el texto que sufre algún cambio. El estudiante no enuncia ningún rasgo distintivo de los carceleros y los presenta golpeando a la mujer, por lo que no se puede apreciar ninguna evolución.
- Proceso orientado y complicado: se aprecia una estructura de inicio, desarrollo y desenlace, cuyos sucesos encaminan a un mismo final y se presenta claramente la problematización.
- Evaluación: se condena claramente la injusticia que está viviendo la mujer a través de elementos que la victimizan: ella solo pide respeto, se pregunta por la injusticia que está viviendo y su condena es tan terrible que contempla acabar con su vida. Es interesante el uso de la frase: “*por que tanta hinjusticia señor*” (sic.), ya que la mujer podría estar dirigiéndose directamente a su agresor o bien podría interpretarse como una plegaria, quedando en ambos casos como la víctima de la situación.

### 2.1.6. Conclusiones

Hemos podido observar que solo el estudiante número tres logró cumplir con lo que exigía la instrucción. A pesar de la deficiente redacción, faltas de ortografía y demás errores, a grandes rasgos sus textos sí podrían considerarse como cuento y noticia respectivamente. Pero, aunque consideramos que el segundo texto era efectivamente una noticia, lo evaluamos como incorrecto por no presentar una estructura narrativa. Ninguno de los demás estudiantes logró cumplir con la instrucción. En conclusión, solo contamos con un texto correctamente producido: el cuento del estudiante número tres.

Todos los estudiantes, menos el número cuatro, quitaron información en al menos uno de sus textos, pero no necesariamente lo hicieron porque fuera necesario para la producción del mismo. Por ejemplo, el estudiante número cinco no incluye en su noticia que una funcionaria de carabineros fue herida durante la persecución y tiroteo (información que resulta importante para la evaluación del texto original). Del mismo modo, se da el caso contrario, es decir, los estudiantes agregan información que no se encontraba en los textos originales: los estudiantes números uno y cinco terminan sus “noticias” con la liberación de la mujer, el número tres que agrega una declaración de carabineros y decide situar los hechos en su ciudad, Rengo. Finalmente, también hubo alumnos que mantuvieron información que no era necesaria para la producción del texto, como el estudiante número tres que incluye información innecesaria sobre la mujer arrojándose antes del interrogatorio.

En todos los textos la redacción y la ortografía dificultan la comprensión y todos los estudiantes reprodujeron estructuras iguales a las del texto original o bien con el mismo E.O.B. (revisar cap. III, sección 4.3)

Solo la mitad de los textos producidos por los estudiantes tienen evaluación o moralidad (los dos de los estudiantes números tres y cuatro y la “noticia” del estudiante número cinco). Se puede observar en los presentes textos producidos por hablantes no expertos que la falta de evaluación en un texto narrativo, a su vez no permite la clasificación correcta de los actores fijos. Si bien el receptor puede llegar a sus propias conclusiones por medio de su conocimiento de mundo y guiado por su propia moral, estas no tendrían sustento dentro del mismo texto, es decir, un análisis exhaustivo como el que acabamos de presentar no las respaldaría.

Finalmente, llama la atención cómo, al igual que en los textos modelo, en muchos de los textos de los estudiantes se puede inferir, a través de marcas textuales, cierta ideología de los estudiantes. Por ejemplo, al estudiante número cuatro parece haberle llamado tanto la atención la feminidad de la mujer del cuento de Urbina que agrega información que no está en el cuento original, haciéndonos pensar que, tal vez, el estudiante sea mujer. Asimismo, el estudiante número tres en su “cuento” retrata a los policías como los héroes del relato, mientras que en su “noticia” los retrata como los villanos, de lo que podemos inferir que este estudiante condena la delincuencia, pero también condena las injusticias.

## **2. Análisis gramatical**

En la presente sección de este trabajo presentaremos los datos recogidos a partir del análisis morfosintáctico previamente realizado tanto a los textos modelo como a los textos realizados por los estudiantes. Estos datos se presentarán a través de la delimitación de enunciados y esquemas oracionales básicos, cuadros resúmenes con todos los datos gramaticales (número de enunciados, oraciones, relaciones morfosintácticas, etc.) y los errores gramaticales cometidos por los estudiantes.

### **2.1. Delimitación de enunciados**

Comenzaremos por presentar la delimitación de enunciados y oraciones en los textos, así como los esquemas oracionales de cada oración. Las oraciones aproposicionales o las estructuras agramaticales serán indicadas claramente.

### 2.1.1. Delimitación de enunciados en textos modelo

#### Noticia N°1

#### **Delincuentes dispararon contra un conductor / y / enfrentaron a carabineros. (sic.) //**

En una de las calles más transitadas, y paseo obligado de los turistas de Viña del Mar, se produjo (sic.) una balacera durante la tarde de ayer. // Los hechos se desencadenaron pasadas las 15 horas, en avenida La Marina, cuando un grupo de individuos interceptó a un automóvil de color rojo y disparó contra su conductor. //

En esos momentos, apareció un furgón de Carabinero, produciéndose un intercambio de balazos. // Los atacantes amenazaron y sustrajeron su automóvil a una mujer / y / huyeron hacia la Ruta Las Palmas. // En calle Álvarez, y en un nuevo tiroteo, fue impactado el vehículo policial que los perseguía. // El conductor perdió el control / y / se estrelló con una barrera, resultando una funcionaria con lesiones leves. // Los individuos lograron escapar, / y / el auto fue encontrado en el sector de Chorrillos. // El comandante de Carabineros Rolando Molina dijo que se investiga el paradero de los autores de los disparos. //

*El Mercurio (martes 02 de mayo del 2017)*

#### E.O.B.

1. Alguien disparó contra alguien
2. Alguien enfrentó a alguien
3. Algo se produjo ahí entonces
4. Algo se desencadenó ahí entonces
5. Algo apareció entonces ahí
6. Alguien amenazó y sustrajo algo a alguien
7. Alguien huyó ahí
8. Algo fue impactado ahí

9. Alguien perdió el control
10. Alguien se estrelló ahí así
11. Alguien logró algo
12. Algo fue encontrado ahí
13. Alguien dijo algo

## **Noticia N°2**

**Escena fue difundida en un video: //**

**Pasajero insulta a senador Girardi a bordo de avión //**

Antes de despegar rumbo a Guatemala – donde participará en un encuentro organizado por la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) –, el senador Guido Girardi (PPD) fue increpado por un pasajero en la cabina del avión, escena que fue difundida a través de un video en redes sociales. //

El parlamentario se encontraba en su asiento leyendo, cuando el individuo lo insultó, diciéndole que era “lo más nefasto que le ha pasado a la política, // concha tu... // salte de la política y hazle un favor a la patria”. // Un grupo de personas que iba a bordo del avión le avisó al personal de vuelo sobre la situación / y / el hombre fue advertido de que de repetirse la situación, le impedirían viajar. //

Contactado por “El Mercurio”, el senador Girardi señaló que evalúa presentar acciones legales. //

E.O.B.

1. Algo fue difundido así
2. Alguien insulta a alguien ahí
3. Alguien fue increpado por alguien ahí entonces
4. Alguien se encontraba leyendo ahí entonces
5. Oración proposicional

6. Alguien avisó algo a alguien
7. Alguien fue advertido de algo
8. Alguien señaló algo así

## Cuento N°1

### Retrato de una dama

José Leandro Urbina

*Para Valentina*

A la luz del amanecer, filtrándose tímida por la ventana, se compuso con esmero el vestido. // Una de sus uñas limpió a las otras. // Untó la yema de sus dedos con saliva / y alisó sus cejas. // Cuando terminaba de ordenarse el cabello escuchó a los carceleros venir por el pasillo. //

Frente a la sala de interrogatorios, recordando el dolor, le temblaron los muslos. // Después la encapucharon / cruzó la puerta. // Allí dentro estaba la misma voz del día anterior. // Los mismos pasos del día anterior se aproximaron a la silla trayendo la voz, húmeda, hasta pegarla a su oído. //

— ¿En qué estábamos ayer, // señorita Jiménez? //

— En que usted debe recordar que está tratando con una dama, dijo ella. //

Un golpe le cruzó la cara. Sintió que se desgarraba la mandíbula. //

— ¿En qué estábamos, // señorita Jiménez? //

En que usted debería recordar que está tratando con una dama, dijo ella. //

E.O.B.

1. Alguien compuso algo así entonces
2. Algo limpió a algo
3. Alguien untó algo con algo
4. Alguien alisó algo
5. Alguien escuchó algo entonces

6. Algo tembló a alguien ahí por algo
7. Alguien encapuchó a alguien entonces
8. Alguien cruzó algo
9. Algo estaba ahí
10. Alfo se aproximó a algo así
11. Alguien estaba en algo entonces
12. Oración apositiva
13. Alguien dijo algo
14. Algo cruzó algo a alguien
15. Alguien sintió algo
16. Alguien estaba en algo
17. Oración apositiva
18. Alguien dijo algo

## Cuento N°2

### La obra maestra

Álvaro Yunque

El mono cogió un tronco de árbol, / lo subió hasta el más alto pico de una sierra, / lo dejó allí, / Y / cuando bajó al llano, explicó a los demás animales:

— ¿Ven aquello que está allá? ¡Es una estatua, una obra maestra! La hice yo. //

<Y> los animales, mirando aquello que veían allá en lo alto, sin distinguir bien qué fuere, comenzaron a repetir que aquello era una obra maestra. // <Y> todos admiraron al mono como a un gran artista. // Todos menos el cóndor, porque él era el único que podía volar hasta el pico de la sierra y ver que aquello solo era un viejo tronco de árbol. // Dijo a muchos animales lo que había visto, / pero / ninguno no creyó al cóndor, porque es natural en el ser que camina no creer al que vuela. //

E.O.B.

1. Alguien cogió algo
2. Alguien subió algo ahí
3. Alguien dejó algo ahí
4. Alguien explicó algo a alguien entonces
5. Alguien comenzó a repetir algo así
6. Alguien admiró a alguien así
7. Alguien admiraba a alguien por algo
8. Alguien dijo algo a alguien
9. Alguien no creyó a alguien por algo

### **2.1.1. Delimitación de enunciados textos de estudiantes**

#### **Estudiante N°1**

**Noticia → Cuento**

#### **La balacera en viña**

Había una vez en las calles mas transitadas y paseo obligado de viña del mar, // se produjo una balacera en una tarde, cuando un grupo de individuos intercepto a un automovil de color rojo y dispararon contra el conductor //

Aparecio un furgón de carabineros, se produciendo un intercambio de balazos. // Atacantes amenazaron y sustrajeron un automóvil a una mujer / y / huyeron hacia la ruta las palmas. //

En calles Álvarez y en un nuevo tiroteo, fue impactado el vehículo policial, / el conductor perdio el control estrechándose con la barrera de contencion, logrando una funcionaria con lesiones, / los individuos lograron escapar, / el auto fue encontrado en el sector de chorillos.//

E.O.B

1. Estructura agramatical/ incompleta
2. Algo se produjo entonces
3. Algo apareció así
4. Alguien amenazó y sustrajo algo a alguien
5. Alguien huyó ahí
6. Algo fue impactado ahí
7. Alguien perdió algo así
8. Alguien logró algo
9. Algo fue encontrado ahí

**Cuento → Noticia**

### **Relato de una dama //**

La dama que no encuentra una justicia //

La dama fue detenida a las 23 horas de la noche con su vestido y sus uñas limpias, / la encuentran / y / la llevan al cuarter en el cual la encapuchan / y / al día siguiente la voz de aquel día llega a sus oídos. //

La interrogan varias veces sin ella decir nada solo que la deben tratar como una dama lo que ella es / y / lo repite una y otra vez. //

Después de tanto torturarla la deciden soltar ya que no encontraron en que acusarla //

E.O.B.

1. Oración apositiva
2. Oración apositiva
3. Alguien fue detenida entonces así
4. Alguien encuentra a alguien
5. Alguien lleva a alguien ahí

6. Algo llega ahí entonces
7. Estructura agramatical
8. Alguien repite algo tanto
9. Alguien decide algo entonces por algo

## **Estudiante N°2**

### **Noticia → Cuento**

Un día pasada las 15° fui a pasear por la calle más transitada en Viña del Mar / de un momento de paseo y tanta gente un grupo de individuos interceptó a un automóvil de color rojo / y / disparó contra el conductor. //

En ese momento apareció un furgón de carabinero produciendo un intercambio de balazos // Los atacantes sustrajeron su auto y a una mujer amenazando / y / huyeron hacia la ruta Las Palmas // en la calle Álvarez y un nuevo tiroteo fue impactado el vehículo policial que los perseguía / los individuos lograron escapar / y / el conductor de carabinero perdió el control / y / se estrelló // el automóvil fue encontrado / y / carabinero aún no sabe su paradero. //

E.O.B.

1. Alguien fue a pasear por ahí entonces
2. Estructura agramatical
3. Alguien disparó contra alguien
4. Algo apareció entonces así
5. Alguien sustrajo algo así
6. Alguien huyó ahí
7. Algo fue impactado ahí
8. Alguien logró algo
9. Alguien perdió el control
10. Alguien se estrelló
11. Algo fue encontrado

12. Alguien no sabe algo entonces

**Cuento → Noticia**

**A Resto injustificado //**

Un día al amanecer, una dama filtrándose tímidamente por la ventana después de que terminó de ordenarse el cabello escuchó a los carceleros venir por el pasillo // frente a la sala de interrogatorios recordando el dolor le temblaron los muslos //

Después la encapucharon / y / cruzó la puerta / allí dentro estaba la misma vos del día anterior.//

en ese momento en su oído escuchó una voz donde le decían en que estábamos ayer? // en lo que tenía que recordar que estaba tratando con una dama dijo ella. // y / en que estábamos // sra Jiménez // en que ella tenía que recordar que estaba aburrido con una mujer //

E.O.B.

1. Oración apositiva
2. Alguien escuchó algo entonces
3. Algo tembló a alguien ahí por algo
4. Alguien encapuchó a alguien entonces
5. Alguien cruzó algo
6. Algo estaba ahí
7. Alguien escuchó algo entonces ahí
8. Estructura agramatical
9. Alguien estaba en algo
10. Oración apositiva
11. Alguien estaba en algo

## Estudiante N°3

### Noticia → Cuento

#### Policías en Acción

Erased una vez, en una ciudad tan hermosa, que se llamaba Viña del Mar. // Había un grupo de delincuentes que se dedicaba a la sustracción de automóviles, // una tarde se juntaron para robar un vehículo de alta gama, / pero / no contaban con la inteligencia y la audacia de los Policias //

Una tarde estos delincuentes se pusieron de acuerdo para robar un auto enfrentándose a tiros para lograr su cometido, / pero / carabineros intervino en su delito, / pero / estos delincuentes pudieron darse a la fuga. // Pero / carabineros sigue tras sus pasos. //

E.O.B.

1. Estructura incompleta/ agramatical
2. Había algo
3. Alguien se juntó entonces para algo
4. Alguien no contaba con algo
5. Alguien se puso de acuerdo para algo así
6. Alguien intervino en algo
7. Alguien pudo algo
8. Alguien sigue así

## **Cuento → Noticia**

### **“Grabe Tortura a Mujer en Rengo” //**

Policías golpean a una mujer por oponerse a Interrogatorio //

En la noche del Sabado, policías de la Tercera Comisaria de Rengo, torturaron brutalmente a una mujer, con las iniciales J.M.O.L. de 35 años, por oponerse a prestar declaraciones, // policías del establecimiento no quisieron prestar declaración de lo ocurrido //

El comandante de la comisaria no duda en realizar un informe de lo ocurrido. //

E.O.B.

1. Oración aproposicional
2. Alguien golpea a alguien por algo
3. Alguien torturó así a alguien entonces por algo
4. Alguien no quiso algo
5. Alguien no dudará en algo

## **Estudiante N°4**

## **Noticia → Cuento**

### **Jovenes delincuentes hullen de carabineros**

habia una vez una historia muy triste que le sucedio a un joven. // Este joven volvia de su trabajo en donde siempre que pasas por una calle muy peligrosa que se llama Viña del mar donde llegan muchos jovenes a drogarse, // este joven salio una noche muy tarde de su trabajo a las 5:00 de la mañana // este joven sabia que esa calle era muy peligrosa / pero / no tenia otra opcion, // al joven le faltaba muy poco para llegar a esa calle muy peligrosa cuando depronto escucho unos disparos / y / se percató que un grupo de jovenes estaban asaltando a una familia en su auto / y / los delincuentes sustrajeron el auto / y / se dieron a la fuga // el joven sin

pensarlo 3 veces llamó a carabineros de la 3° comisaria de Santiago, quienes dieron con el auto de los delincuentes quienes no duraron en abrir fuego contra los carabineros / y / tirando el auto encima en ese intercambio de balas resultó herido 1 de los carabineros / y / la patrulla con los golpes que recibió cayó a un canal donde no pudieron seguir su persecución / y / los delincuentes se dieron a la fuga sin poder tener un rostro o retrato de los delincuentes//  
Este caso sigue en proceso en la 3° comisaria de Santiago //

E.O.B.

1. Había algo entonces
2. Estructura incompleta/ agramatical
3. Alguien salió entonces de ahí
4. Alguien sabía algo
5. Alguien no tenía algo
6. Faltaba a alguien tanto para algo entonces
7. Alguien se percató de algo
8. Alguien sustrajo algo
9. Alguien se dio a la fuga
10. Alguien llamó a alguien así
11. Alguien resultó herido ahí así (gerundio mal empleado)
12. Algo cayó ahí por algo
13. Alguien se dio a la fuga así
14. Algo sigue así ahí

**Cuento → Noticia**

**Ultima noticia (12 de Enero) //**

Joven mujer relata su momentos tristes en la cárcel, //

Un 10 de Enero estaba acostada en mi selda donde con suerte entraba luz a través de la reja, //  
ese día me puse un vestido que me regaló mi marido, / me limpie bien las uñas / y / me las

pinte / y / me pinte / y / me arregle muy bien para ese dia, // cuando llego el dia 11 de Enero  
vinieron por mi los gendarmes // escuchaba sus pasos en el pasillo. //

Cuando me avisaron que me iban a interrogar me puse muy nerviosa / y / me acorde del dolor  
que ya abia pasado antes en ese lugar, cuando depronto me encapucharon / y / sentía unas  
voces muy frías, / me sentaron en la silla / y / senti esa voz tan fria que me dio mucho miedo.//  
esa voz fria me hizo preguntas, //  
¿se acuerda de lo de ayer? //

si que usted hablaba con una dama //  
y / depronto sintio un gran golpe en su rostro //  
¿se acuerda que hablamos ayer? //

ya le dije que hablaba con una dama //

E.O.B.

1. Oración apositiva
2. Alguien relata algo
3. Alguien estaba así ahí entonces
4. Alguien se puso algo entonces
5. Alguien limpió algo así
6. Alguien se pintó algo
7. Alguien se pintó
8. Alguien se arregló así para algo
9. Alguien vino por alguien entonces
10. Alguien escuchaba algo
11. Alguien se puso así entonces
12. Alguien se acordó de algo entonces
13. Alguien sentía algo
14. Alguien sentó a alguien ahí
15. Alguien sintió algo

16. Algo hizo algo a alguien
17. Alguien se acuerda de algo
18. Alguien se acuerda de algo
19. Alguien sintió algo entonces ahí
20. Alguien se acuerda de algo
21. Alguien dijo algo entonces

## **Estudiante N°5**

### **Noticia → Cuento**

#### **Historia de Balacera en viña del mar**

Esta es la historia de las calles mas transitadas paseo obligado de los turistas de Viña del mar // se produjo una balacera durante la tarde pasada las 15:00 horas en un automovil color rojo / de repente dispraron contra el conductor / minutos despues aparecio un furgón de carabineros / se produjo unas de balazos. // En minutos sustrajeron su automovil de una mujer / y / huyeron // luego el conductor perdio el control / y / se estrello con una barrera // los individuos lograron escapar // luego de unas horas en chorillos encontraron el auto. // Luego el comandante dio la horden de ceguir con la investigacion de los autores de este gran robo y balacera //

E.O.B.

1. Algo es algo
2. Algo se produjo entonces ahí
3. Alguien disparó contra alguien entonces
4. Algo apareció entonces
5. Estructura agramatical
6. Alguien sustrajo algo a alguien así
7. Alguien huyó
8. Alguien perdió el control entonces

9. Alguien se estrelló ahí
10. Alguien logró algo
11. Alguien encontró algo ahí entonces
12. Alguien dio la orden de algo entonces

### **Cuento → Noticia**

#### **El drama de una dama //**

Que emociones se encuentra //

Pricionera relata: que se acercaba ala sala de interrogatorios temblando las manos y piernas / después la encapucharon. // Sintio golpes en su rostro / y / ella le repetia con frecuencia que deveria recordar q' está tratando con una dama // el incistia en preguntar en que estábamos // señorita jimenez. // ella solo pedia ser respetada, // con el golpe que había recibido le desgarraba la mandíbula // le pedia a dios que no siguieran golpeándola // por que tanta hinijusticia // señor. //

Despues de 3 días yego su condena / se quería suicidar. // Pero / su familia la fue aber segido hasta que consiguio beneficios buena conducta // al pasar los años ella esta asu hijo y familia// E.O.B.

1. Oración apositiva
2. Estructura agramatical
3. Alguien relata algo
4. Alguien encapuchó a alguien entonces
5. Alguien sintió algo
6. Alguien repetía algo tanto
7. Alguien insistía en algo
8. Alguien pedía algo
9. Estructura agramatical
10. Alguien pedía algo a alguien
11. Oración apositiva

12. Oración apositiva
13. Algo llegó entonces
14. Alguien quería algo
15. Estructura agramatical
16. Alguien está con alguien entonces

## 2.2. Cuadro resumen del análisis gramatical de textos modelo

A continuación, se presenta un cuadro resumen con los datos gramaticales obtenidos a partir del análisis morfosintáctico realizado a los textos modelo. (véase anexos)

Textos Rasgos gramaticales	Textos modelo				
	N1	N2	C1	C2	Total
Unidades del texto					
1. Enunciados	9	8	16	5	38
1.1. Simples	5	5	14	3	27
1.2. Compuestos/ periodos	4	3	2	2	11
1.2.1. De más de dos oraciones	-	-	-	1	1
2. Oraciones	13	11	18	9	51
2.1. Simples	8	5	7	5	25
2.2. Complejas	5	5	9	4	23
2.3. Oraciones apositivas	-	1	2	-	3
Relaciones morfosintácticas					
1. Parataxis	7	3	2	6	18
1.1. Oracional	4	3	2	2	11
1.1.1. Coordinante	3	2	2	1	8
1.1.1.1. Bimembre	3	2	2	1	8
1.1.1.1.1. Sindética	3	1	2	1	7
1.1.1.1.2. Asindética	-	1	-	-	1
1.1.1.2. Plurimembre	-	-	-	-	-
1.1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	-
1.1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	-
1.1.2. Subordinante	1	1	-	1	3
1.1.2.1. Sindética	1	1	-	1	3
1.1.2.2. Asindética	-	1	-	-	1
1.2. Suboracional	3	-	-	4	7
1.2.1. Coordinante	3	-	-	3	6
1.2.1.1. Bimembre	3	-	-	2	5
1.2.1.1.1. Sindética	3	-	-	1	4
1.2.1.1.2. Asindética	-	-	-	1	1

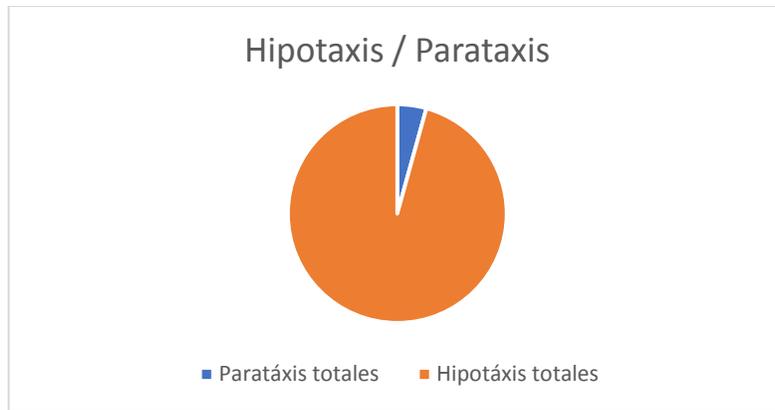
1.1.1.3. Plurimembre	-	-	-	1	1
1.1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	-
1.1.1.2.2. Asindética	-	-	-	1	1
1.1.2. Subordinante	-	-	-	1	1
1.1.2.1. Sindética	-	-	-	1	1
1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	-
2. Hipotaxis	96	85	111	103	402
2.1. Sindética	35	33	41	35	151
2.2. Asindética	61	52	70	68	251
Conectores					
1. Ilativos	-	-	-	1	1
2. Nexos	42	35	43	39	159
2.1. Hipotácticos	35	33	41	35	144
2.1.1. Pronombre relativo	1	2	1	6	10
2.1.2. Adverbio relativo	1	2	1	1	5
2.1.3. Preposición	32	25	34	22	113
2.1.4. Subjunción	1	4	5	6	15
2.2. Paratácticos	7	2	2	4	15
2.2.1. Coordinantes	7	2	2	2	13
2.2.1.1. Copulativo	7	2	2	2	13
2.2.1.2. Disyuntivo	-	-	-	-	-
2.2.1.3. Distributivo	-	-	-	-	-
2.2.1. Subordinantes	-	-	-	2	2
2.2.1.1. Adversativo	-	-	-	2	2
2.2.1.2. Consecutivo	-	-	-	-	-
2.2.1.3. Condicional	-	-	-	-	-

(Cuadro N°1)

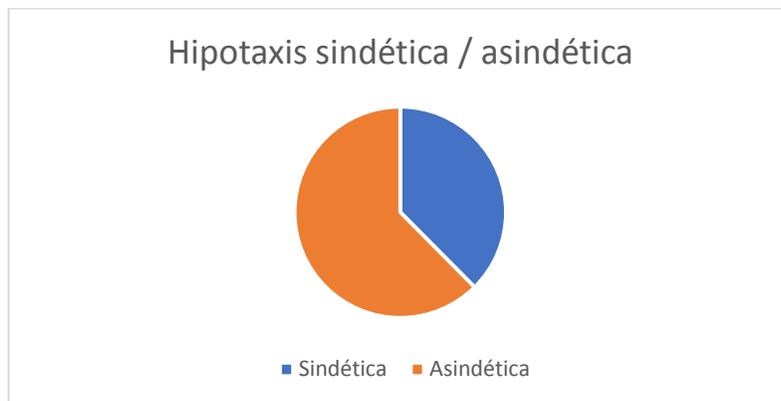
### 2.1.1. Conclusiones cuadro N°1

En el cuadro anterior, se pueden apreciar claramente fenómenos como la predominancia de enunciados simples por sobre enunciados compuestos, lo que, a su vez, nos lleva a concluir que la parataxis oracional no es un tipo de relación común en los textos revisados, pero, aun así el número de parataxis oracionales total en los textos modelo (11), es mayor a las parataxis suboracionales (7).

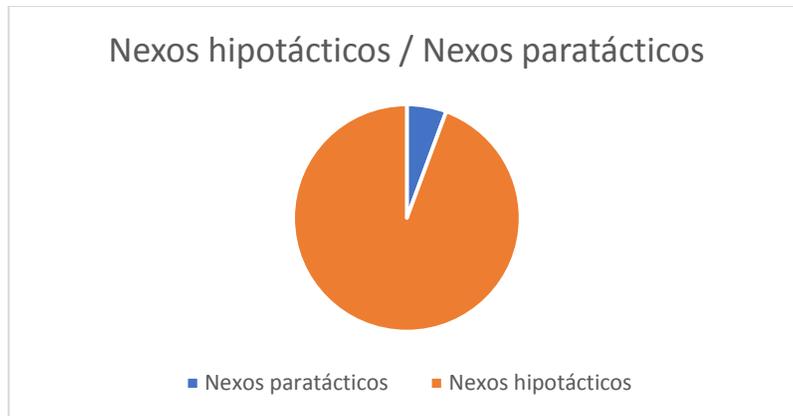
Pero lo que llama más la atención de los resultados presentados en el cuadro, es la diferencia entre las parataxis totales y las hipotaxis totales. Las primeras se dan dieciocho veces, mientras que las segundas, cuatrocientas dos. Esto confirma que el español es predominantemente hipotáctico en términos de relaciones morfosintácticas.



Entre las hipotaxis a su vez, predominan las asindéticas por sobre las sindéticas. Encontramos doscientas cincuenta y un relaciones asindéticas y ciento cincuenta y un relaciones sindéticas.



Debido al escaso uso de parataxis, también es claro que la cantidad de nexos paratácticos es muy baja en comparación al uso de los nexos hipotácticos. Encontramos quince nexos paratácticos y ciento cuarenta y cuatro nexos hipotácticos.



Entre los nexos paratáticos solo se aprecia la presencia de dos tipos. En tanto, entre los nexos hipotáticos destaca el uso de la preposición por sobre los demás, lo que nos lleva a concluir que el uso de complementos del verbo y del nombre es mayor a la inserción de cláusulas en el texto. Por supuesto, debemos tener en cuenta que no todas las cláusulas están necesariamente introducidas por un conector.



Además de los datos que ya hemos mencionado, podemos observar la predominancia de las oraciones simples por sobre las oraciones complejas, pero esta no resulta tan evidente como en los casos anteriores. También hemos visto que los enunciados compuestos por más de dos oraciones no son comunes, encontrando solo uno entre el total de los textos.

Encontramos solo una oración aproposicional, la que corresponde a un vocativo en el cuento número uno y ninguna estructura agramatical.

### 2.3. Cuadro resumen del análisis gramatical de textos de estudiantes

A continuación, se presenta un cuadro resumen con los datos gramaticales obtenidos a partir del análisis morfosintáctico realizado a los textos producidos por estudiantes. (Véase anexos)

Textos Rasgos gramaticales	Textos estudiantes										Total
	Est. 1		Est. 2		Est. 3		Est. 4		Est. 5		
	T.1	T.2	T.1	T.2	T.1	T.2	T.1	T.2	T.1	T.2	
Unidades del texto											
1. Enunciados	5	5	5	9	5	5	7	12	7	14	<b>74</b>
1.3. Simples	3	3	1	8	3	5	4	10	4	12	<b>53</b>
1.4. Compuestos/ periodos	2	2	4	1	2	-	3	2	3	2	<b>21</b>
1.2.1. De más de dos oraciones	1	1	2	1	1	-	2	2	1	-	<b>11</b>
2. Oraciones	9	9	12	11	8	5	14	21	12	17	<b>118</b>
2.1. Simples	6	7	10	8	6	1	8	14	11	13	<b>84</b>
2.2. Complejas	3	2	2	3	2	4	6	7	1	4	<b>34</b>
Relaciones morfosintácticas											
1. Parataxis	4	3	6	2	3	1	4	3	5	5	<b>36</b>
1.1. Oracional	2	2	4	1	2	-	3	2	3	3	<b>22</b>
1.1.1. Coordinante	2	2	4	1	-	-	2	2	3	3	<b>19</b>
1.1.1.4. Bimembre	1	1	2	-	-	-	-	-	2	3	<b>9</b>
1.1.1.1.1. Sindética	1	1	2	-	-	-	-	-	2	1	<b>7</b>
1.1.1.1.2. Asindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	<b>2</b>
1.1.1.5. Plurimembre	1	1	2	1	-	-	2	2	1	-	<b>10</b>
1.1.1.2.1. Sindética	1	-	2	1	-	-	2	2	1	-	<b>9</b>
1.1.1.2.2. Asindética	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
1.1.2. Subordinante	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	<b>3</b>
1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	<b>3</b>
1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>-</b>
1.2. Suboracional	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	<b>14</b>

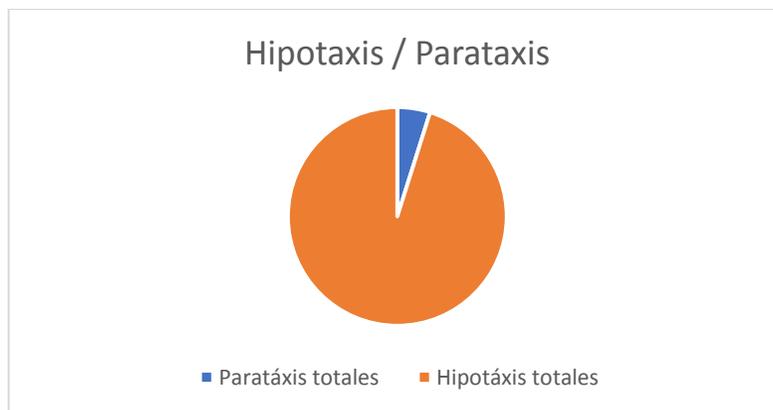
1.2.1. Coordinante	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	<b>14</b>
1.2.1.1. Bimembre	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	<b>14</b>
1.2.1.1.1. Sindética	2	1	2	-	1	-	1	-	1	2	<b>10</b>
1.2.1.1.2. Asindética	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	<b>4</b>
1.1.1.6. Plurimembre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.2. Subordinante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>2. Hipotaxis</b>	<b>58</b>	<b>48</b>	<b>59</b>	<b>71</b>	<b>43</b>	<b>46</b>	<b>126</b>	<b>129</b>	<b>70</b>	<b>55</b>	<b>705</b>
2.1. Sindética	22	14	19	24	16	20	45	40	21	22	<b>243</b>
2.2. Asindética	36	34	40	47	27	26	81	89	49	33	<b>462</b>
<b>Conectores</b>											
1. Ilativos	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	<b>3</b>
<b>2. Nexos</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>53</b>	<b>47</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>280</b>
2.1. Hipotáticos	22	14	19	24	16	20	45	41	21	22	<b>242</b>
2.1.1. Pronombre relativo	-	-	1	-	1	-	4	3	-	-	<b>9</b>
2.1.2. Adverbio relativo	1	1	-	-	-	-	2	4	-	-	<b>8</b>
2.1.3. Preposición	21	11	18	21	15	20	37	30	21	18	<b>212</b>
2.1.4. Subjunción	-	2	-	3	-	-	2	4	-	4	<b>15</b>
2.2. Paratáticos	3	4	6	1	4	-	8	6	3	3	<b>38</b>
2.2.1. Coordinantes	3	4	6	1	1	-	7	6	3	3	<b>34</b>
2.2.1.1. Copulativo	3	4	6	1	1	-	6	6	3	3	<b>33</b>
2.2.1.2. Disyuntivo	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	<b>1</b>
2.2.1.3. Distributivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.1. Subordinantes	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-	<b>4</b>
2.2.1.1. Adversativo	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-	<b>4</b>
2.2.1.2. Consecutivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.1.3. Condicional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(Cuadro N°2)

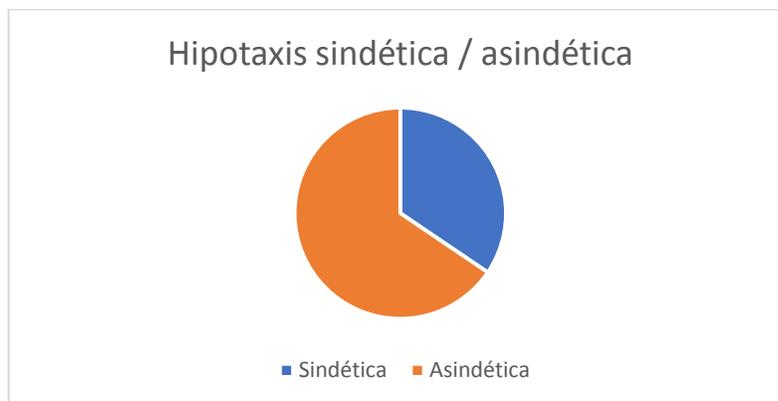
### 2.3.1. Conclusiones cuadro N°2

Al igual que en el cuadro número uno, en este se puede apreciar la predominancia de enunciados simples por sobre enunciados compuestos, pero en este caso hay bastantes más enunciados compuestos con más de dos oraciones, con un total de once.

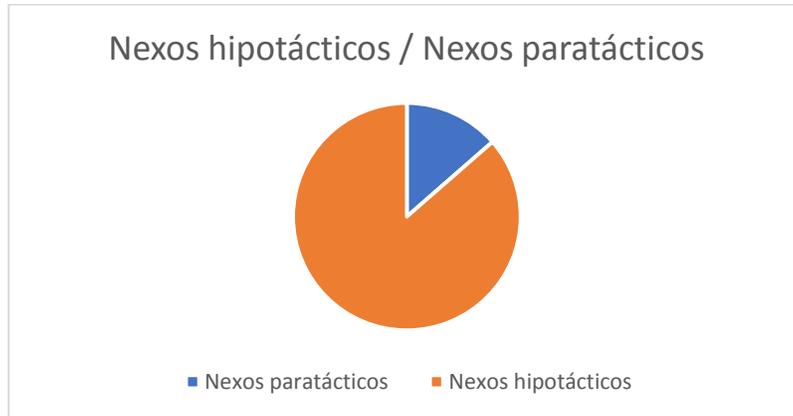
También hay un número considerablemente mayor de hipotaxis totales que de parataxis totales. Las primeras llegan a setecientos cinco, mientras que las segundas, solo a treinta y seis. En este dato, podemos concluir que incluso entre hablantes no expertos, predominan considerablemente las relaciones hipotácticas sobre las paratácticas.



Entre las hipotaxis a su vez, predominan las asindéticas por sobre las sindéticas. Habiendo doscientas cuarenta y tres hipotaxis sindéticas y cuatrocientas sesenta y dos asindéticas.



Debido al escaso uso de parataxis, también es claro que la cantidad de nexos paratácticos es muy baja en comparación al uso de los nexos hipotácticos. Encontramos treinta y ocho nexos paratácticos y doscientos cuarenta y dos nexos hipotácticos.



Entre los nexos paratácticos, se dan con mayor frecuencia los nexos coordinantes que los subordinantes y entre los nexos coordinantes, los más comunes son las conjunciones copulativas.

También en estos textos (véase cap. IV, 2.2), entre los nexos hipotácticos, destaca el uso de la preposición por sobre los demás.



## 2.4. Cuadro resumen del análisis gramatical general

A continuación, se presenta un cuadro resumen con los datos gramaticales obtenidos a partir del análisis morfosintáctico realizado a los textos modelo y a los textos producidos por los estudiantes. (Véase anexos) Incluimos este cuadro con el fin de presentar la oportunidad de observar y comparar los resultados de ambos análisis con mayor facilidad.

Textos Rasgos gramaticales	Textos modelo					Textos estudiantes										
	C1	C2	N1	N2	Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Unidades del texto																
1. Enunciados	9	8	16	5	<b>38</b>	5	5	5	9	5	5	7	12	7	14	<b>74</b>
1.5. Simples	5	5	14	3	<b>27</b>	3	3	1	8	3	5	4	10	4	12	<b>53</b>
1.6. Compuestos/ periodos	4	3	2	2	<b>11</b>	2	2	4	1	2	-	3	2	3	2	<b>21</b>
1.2.1. De más de dos oraciones	-	-	-	1	<b>1</b>	1	1	2	1	1	-	2	2	1	-	<b>11</b>
2. Oraciones	13	11	18	9	<b>51</b>	9	9	12	11	8	5	14	21	12	17	<b>118</b>
2.1. Simples	8	5	7	5	<b>25</b>	6	7	10	8	6	1	8	14	11	13	<b>84</b>
2.2. Complejas	5	5	9	4	<b>23</b>	3	2	2	3	2	4	6	7	1	4	<b>34</b>
Relaciones morfosintácticas																
1. Parataxis	7	3	2	6	<b>18</b>	4	3	6	2	3	1	4	3	5	5	<b>36</b>
1.1. Oracional	4	3	2	2	<b>11</b>	2	2	4	1	2	-	3	2	3	3	<b>22</b>
1.1.1. Coordinante	3	2	2	1	<b>8</b>	2	2	4	1	-	-	2	2	3	3	<b>19</b>
2.3.1.1. Bimembre	3	2	2	1	<b>8</b>	1	1	2	-	-	-	-	-	2	3	<b>9</b>
1.1.1.1.1. Sindética	3	1	2	1	<b>7</b>	1	1	2	-	-	-	-	-	2	1	<b>7</b>
1.1.1.1.2. Asindética	-	1	-	-	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	<b>2</b>
2.3.1.2. Plurimembre	-	-	-	-	<b>-</b>	1	1	2	1	-	-	2	2	1	-	<b>10</b>
1.1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	<b>-</b>	-	-	2	1	-	-	2	2	1	-	<b>9</b>
1.1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	<b>-</b>	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
1.1.2. Subordinante	1	1	-	1	<b>3</b>	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	<b>3</b>
1.1.2.1. Sindética	1	1	-	1	<b>3</b>	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	<b>3</b>
1.1.2.2. Asindética	-	1	-	-	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>-</b>

1.2. Suboracional	3	-	-	4	<b>7</b>	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	<b>14</b>
1.2.1. Coordinante	3	-	-	3	<b>6</b>	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	<b>14</b>
1.2.1.1. Bimembre	3	-	-	2	<b>5</b>	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	<b>14</b>
1.2.1.1.1. Sindética	3	-	-	1	<b>4</b>	2	1	2	-	1	-	1	-	1	2	<b>10</b>
1.2.1.1.2. Asindética	-	-	-	1	<b>1</b>	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	<b>4</b>
2.3.1.3. Plurimembre	-	-	-	1	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.1.2.1. Sindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.1.2.2. Asindética	-	-	-	1	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.2. Subordinante	-	-	-	1	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.2.1. Sindética	-	-	-	1	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1.2.2. Asindética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Hipotaxis	96	85	111	103	<b>402</b>	58	48	59	71	43	46	126	129	70	55	<b>705</b>
2.1. Sindética	35	33	41	35	<b>151</b>	22	14	19	24	16	20	45	40	21	22	<b>243</b>
2.2. Asindética	61	52	70	68	<b>251</b>	36	34	40	47	27	26	81	89	49	33	<b>462</b>
Conectores																
1. Ilativos	-	-	-	1	<b>1</b>	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	<b>3</b>
2. Nexos	42	35	43	39	<b>287</b>	25	16	25	23	19	20	53	47	24	25	<b>278</b>
2.1. Hipotácticos	35	33	41	35	<b>144</b>	25	18	25	23	19	20	53	47	24	25	<b>280</b>
2.1.1. Pronombre relativo	1	2	1	6	<b>10</b>	22	14	19	24	16	20	45	41	21	22	<b>242</b>
2.1.2. Adverbio relativo	1	2	1	1	<b>5</b>	-	-	1	-	1	-	4	3	-	-	<b>9</b>
2.1.3. Preposición	32	25	34	22	<b>113</b>	1	1	-	-	-	-	2	4	-	-	<b>8</b>
2.1.4. Subjunción	1	4	5	6	<b>15</b>	21	11	18	21	15	20	37	30	21	18	<b>212</b>
2.2. Paratácticos	7	2	2	4	<b>15</b>	3	4	6	1	3	-	8	6	3	3	<b>38</b>
2.2.1. Coordinantes	7	2	2	2	<b>13</b>	3	4	6	1	1	-	7	6	3	3	<b>34</b>
2.2.1.1. Copulativo	7	2	2	2	<b>13</b>	3	4	6	1	1	-	6	6	3	3	<b>33</b>
2.2.1.2. Disyuntivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	<b>1</b>
2.2.1.3. Distributivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.1. Subordinantes	-	-	-	2	<b>2</b>	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	<b>4</b>
2.2.1.1. Adversativo	-	-	-	2	<b>2</b>	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	<b>4</b>
2.2.1.2. Consecutivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.1.3. Condicional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(Cuadro N°3)

### 2.4.1. Conclusiones cuadro N°3

En esta sección, observaremos el cuadro con el fin de comparar los resultados obtenidos de los textos modelo y los de los textos de los estudiantes.

No consideraremos aquí el número total de enunciados producidos en cada texto, pero sí señalaremos que mientras que en los textos modelo se utilizan en promedio 2,75 enunciados compuestos, en los textos de estudiantes se utilizan en promedio 2,1. Además, es importante señalar que entre los enunciados compuestos, los textos de los estudiantes tienen en promedio 1,1 enunciado de más de dos oraciones, mientras que los textos modelo tienen en promedio solo 0,25 enunciados compuestos por más de dos oraciones. Esto significaría que en cifras reales y de acuerdo a nuestro trabajo, que de 400 textos modelo, solo uno tendría un enunciado compuesto de más de dos oraciones, mientras que en el caso de los textos de estudiantes, de 400, cuatro tendrían esta característica.

Lo mismo sucede en el caso de las oraciones complejas. Mientras que en promedio, los textos modelo tienen 5,75 oraciones complejas cada uno, los textos modelo tienen 3,4 cada uno. Es decir, mientras que el 45% del total de las oraciones producidas por los hablantes expertos contenían una o más cláusulas, solo el 28,8% de las oraciones producidas por los estudiantes tenían esta característica.

Observando los cuadros anteriores, no es difícil ver que la relación entre las parataxis y las hipotaxis utilizadas en los textos modelo y los textos producidos por los estudiantes es similar. En ambos casos, el número de hipotaxis supera considerablemente el número de parataxis y sucede lo mismo con los nexos hipotácticos sobre los paratácticos.

Entre los textos modelo, cada uno, resultó en promedio con 4,5 relaciones paratácticas, mientras que entre los textos de los estudiantes, cada uno tiene en promedio 3,6 relaciones paratácticas. Asimismo, cada texto modelo resultó con un promedio de 100,5 relaciones hipotácticas y cada texto de los estudiantes con 70,5 relaciones hipotácticas en promedio.

A pesar de que en los datos anteriores podemos observar que los textos modelo utilizan más relaciones tanto hipotácticas como paratácticas, es interesante y resulta significativo mencionar lo siguiente:

El total de relaciones morfosintácticas en los textos modelo es de 420. De estas 420, 402 son hipotácticas y 18 son paratácticas. Esto se traduce en que el 4,2% del total de las relaciones morfosintácticas, son parataxis.



En el caso de los textos producidos por estudiantes, el total de relaciones morfosintácticas es de 741. De las cuales 705 son hipotácticas y 36 son paratácticas. Esto se traduce en que el 4,8% del total de relaciones morfosintácticas, son paratácticas. Es decir, en promedio, los estudiantes construyen dos parataxis más que los hablantes expertos.

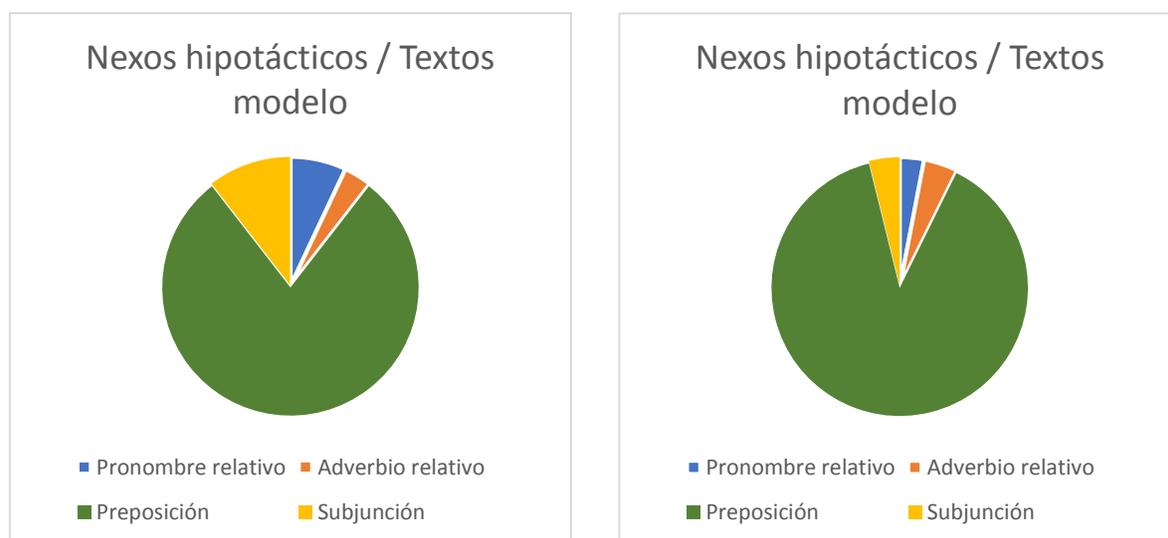


Si bien lo anterior, puede parecer una diferencia menor, en la realización del sistema, puede considerarse como una diferencia importante.

Entre las relaciones hipotácticas, en ambos casos, predominan las relaciones asindéticas por sobre las sindéticas. Los hablantes expertos utilizan en promedio 37,7 hipotaxis sindéticas y 62,7 hipotaxis asindéticas, mientras que los estudiantes utilizan 24,3 hipotaxis sindéticas y 46,2 hipotaxis asindéticas. Incluso, en ambos casos los hablantes utilizan cerca del 35% de hipotaxis sindéticas entre el total de hipotaxis.

También es pertinente mencionar que, entre los nexos hipotácticos utilizados por los emisores de los textos, siempre predominan las preposiciones. Pero los estudiantes las utilizan en promedio, más que los hablantes expertos.

Mientras que entre todos los nexos hipotácticos utilizados en los textos modelo, el 78% corresponden a preposiciones, en los textos producidos por los estudiantes, el porcentaje de preposiciones utilizadas en relación a los otros nexos hipotácticos, alcanza el 88%.



### 3. Errores de los textos de estudiantes

#### 3.1. Cuadro resumen de errores de los textos de estudiantes

Antes de revisar el cuadro resumen de los errores cometidos por los estudiantes en los textos producidos, estos son algunos puntos por considerar:

- Estos no son los únicos errores cometidos por los estudiantes. Pero hemos considerado solo estos debido a su importancia y/o repetición entre los textos.

- Algunos errores están marcados con el signo ✓, mientras que otros están señalados con números. Los primeros indican la presencia de un error; los segundos, cuántas veces se produce dicho error. Esto debido a que ciertas faltas no son cuantificables (por ejemplo, la *no distinción entre cuento y noticia*). El signo – siempre indicará la ausencia de error.
- La tabla está dividida en cinco estudiantes y estos a su vez en dos textos. La última columna indica el total de errores entre todos los textos de todos los alumnos.
- Cuando un error dentro de un texto tiene dos posibles formas de corrección, se considerará en dos categorías distintas, ya que no se puede determinar cuál fue la intención del estudiante al producir el texto.
- En el error *3.1. Repetición del mismo nexa o baja densidad léxica* se contará las veces que el nexa ha sido repetido innecesariamente.
- Al leer los textos producidos por los alumnos, podría parecer que están peor escritos que lo que indica la siguiente tabla. Esto debido a importantes fallas en los mecanismos de cohesión. No obstante, no podemos considerar que una estructura demasiado sencilla o básica sea necesariamente un error. Es decir, si, por ejemplo, un estudiante separa todas sus oraciones con punto seguido, sin relacionarlas por medio de ningún conector, es claramente un error en el estilo o una forma de entorpecer la lectura, no obstante, no podemos considerarlo una equivocación.

En la siguiente página, se aprecia el cuadro con todos los datos obtenidos.

Error	Texto	Est. 1		Est. 2		Est. 3		Est. 4		Est. 5		Total
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Textuales y discursivos												
1. No hay distinción clara entre cuento y noticia		✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	<b>8</b>
2. Uso indistinto de registro culto formal e informal		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	<b>10</b>
Coherencia y cohesión												
1. Uso básico y/o redundante de mecanismos de cohesión textual		✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	<b>8</b>
2. Puntuación incorrecta que provoca ambigüedad en el significado		✓	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	<b>6</b>
3. Uso léxico inadecuado		1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	<b>3</b>
De producción textual												
1. Oraciones iguales al texto original		1	2	-	2	1	3	-	-	1	1	<b>11</b>
2. Oraciones cuyo esquema es igual al del texto original		1	-	-	1	2	-	2	2	1	-	<b>9</b>
Gramaticales												
1. Problemas de organización morfosintáctica		2	-	-	-	2	-	2	-	-	-	<b>6</b>
1.1. Estructura incompleta		1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	<b>3</b>
1.2. Estructura incompleta con traslape de otra estructura		1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	<b>3</b>
2. Estructuras agramaticales		1	1	1	-	1	-	1	-	1	3	<b>9</b>
3. Inadecuado uso de nexos		3	4	7	1	3	1	5	3	-	2	<b>30</b>
3.1. Repetición del mismo nexo/ baja densidad léxica		-	3	3	-	3	-	3	3	-	-	<b>15</b>
3.2. Ausencia de nexo cuando es necesario		-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	<b>2</b>

3.3. Presencia de nexos innecesarios	1	-	2	-	-	1	-	-	-	1	<b>5</b>
3.4. Nexos mal empleados	2	1	1	1	-	-	2	-	1	-	<b>8</b>
3.4.1. Uso coloquial	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	<b>3</b>
3.4.2. No corresponde formal o semánticamente	1	1	1	-	-	-	1	-	1	-	<b>5</b>
4. Queísmo y dequeísmo	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	<b>3</b>
5. Gerundio mal empleado	2	-	1	-	1	-	1	-	-	-	<b>5</b>

### 3.2. Conclusiones de cuadro resumen de errores

Al observar el cuadro anterior, se puede apreciar que la mayor cantidad de errores cometidos por los estudiantes se relaciona con la inadecuada utilización de los nexos y con el deficiente uso de mecanismos de cohesión. Además, todos los estudiantes mostraron problemas en los aspectos textuales y discursivos, solo uno logró demostrar claramente la distinción entre cuento y noticia y todos ellos utilizaron indistintamente el registro culto formal e informal, sin lograr mantener un mismo registro a lo largo de todo el texto.

En primer lugar en la tabla, posicionamos los errores de tipo textual y discursivo y a su vez, estos se dividieron en la no distinción entre cuento y noticia, es decir el no haber logrado producir el texto que la instrucción exigía y el uso indistinto de registros. Se esperaba el uso de registro formal exclusivamente, a menos que el estilo y/o texto lo exigiese de otra forma. El primer error lo podemos atribuir a la falta de conocimientos de los alumnos, a la falta de entrenamiento, es decir, al bajo nivel de producción de textos que desarrollan como tareas escolares y a la falta de lectura. El segundo error es también atribuible a la falta de práctica, pero, además, al desconocimiento sobre cómo utilizar mecanismos de cohesión o elementos gramaticales que permitan la adecuada construcción del texto. En otras palabras, el alumno recurre a estructuras que ya sabe manejar y no sabe cómo desarrollar otras nuevas. Estos errores se analizarán más adelante.

A continuación, nos encontramos con errores de coherencia y cohesión. Estos errores consisten en adjetivos mal empleados, estructuras en posiciones incoherentes y léxico impreciso. Si bien los alumnos incurrieron en este tipo de errores, no se produjeron con tanta frecuencia como el uso básico y redundante de mecanismos de cohesión o la puntuación incorrecta.

El uso básico de mecanismos de cohesión fue un error que presentaron dos textos de cuatro alumnos y uno del quinto alumno. Estructuras como la siguiente se repiten en casi todos los textos en mayor o menor medida:

(El texto se transcribe respetando la escritura original del alumno).

*“había una vez una historia muy triste que le sucedió a un joven. Este joven volvía de su trabajo en donde siempre que pasas por una calle muy peligrosa que se llama Viña del mar donde llegan muchos jóvenes a drogarse, este joven salió una noche muy tarde de su trabajo a las 5:00 de la mañana este joven sabía que esa calle era muy peligrosa pero no tenía otra opción, al joven le faltaba muy poco para llegar a esa calle muy peligrosa cuando de pronto escucho unos disparos y se percató que un grupo de jóvenes estaban asaltando a una familia en su auto y los delincuentes sustrajeron el auto y se dieron a la fuga el joven sin pensarlo 3 veces llamó a carabineros de la 3° comisaría de Santiago (...)”*

La estructura *un joven, el joven* o *este joven* se utiliza reiterativamente, lo que entorpece la lectura y le resta fluidez. El estudiante no recurre a elementos como la elipsis o a la sustitución por otro elemento (por ejemplo, identificar al personaje con un nombre para referirse a este o utilizar el pronombre personal *él*).

Otro error relacionado con la coherencia y la cohesión del texto es la ambigüedad que provocan las constantes faltas ortográficas. En la mayoría de los textos, se puede delimitar oraciones y enunciados a través de métodos tradicionales como la entonación, cambio de ideas y la imposibilidad de agregar un nexos entre los elementos (Olguín y Rozas, S/D) y el contexto interno del texto, pero en seis de ellos hay al menos una “estructura” cuya delimitación se tuvo que inferir a partir de la comparación con el texto original. Por ejemplo, la oración en la cual este error es más evidente se registra en el “cuento” del estudiante número cinco:

*“luego de unas horas en chorrillos encontraron el auto”*

La estructura anterior se presta para dos posibles interpretaciones: 1) los policías estuvieron unas horas en Chorrillos sin tener suerte en la búsqueda del auto, 2) luego de unas horas buscando en diferentes lugares, encontraron el auto en Chorrillos. Es probable que el estudiante que produjo el texto mencionado (igual que los demás alumnos que cometieron el mismo error) haya tenido clara la información que quería dar a conocer en el

texto, pero su desconocimiento de los signos de puntuación, no le permite plantearlo de manera adecuada.

Otra situación relacionada también con la coherencia y la cohesión de los textos se observa en una estructura que aparece en la noticia original:

*“Los atacantes amenazaron y sustrajeron su automóvil a una mujer”*

*El Mercurio (martes 02 de mayo del 2017)*

En el fragmento anterior, el verbo nuclear es “amenazaron y sustrajeron” y, por separado, estos verbos se relacionan con los elementos *mujer* y *auto* respectivamente. Es posible que el emisor del texto haya recurrido a esta forma con el fin de reducir la cantidad de palabras para entregar toda la información en un texto lo más corto posible. Pero con este verbo nuclear, se dificulta determinar si los elementos *su automóvil a una mujer* corresponden al complemento directo o indirecto del verbo. Aunque entendemos que los estudiantes no necesariamente manejan conocimientos sobre complementos verbales, solo uno de ellos mantuvo la misma información y separó la estructura en dos oraciones con verbos nucleares separados: Los demás mantuvieron la misma estructura o bien omitieron parte de la información.

En relación con la producción textual, solo un estudiante evitó utilizar las mismas oraciones que había en el texto original (no repitió ni la oración ni el mismo E.O.B.) en uno solo de sus textos. En todos los demás textos, se aprecia que los estudiantes copiaron las estructuras o parafrasearon de tal manera que el esquema oracional básico resultó igual. En este punto, podemos considerar dos posibilidades: la primera nos permite presumir que los estudiantes no se percataron de lo parecido de sus oraciones o buscaron una manera de reducir los textos con la supresión de cierta información, en lugar de alterar las estructuras. La segunda nos permite suponer que los estudiantes asumieron que la estructura en el texto original ya es correcta (como sucede en el error anterior relacionado con el verbo nuclear *amenazaron y sustrajeron*).

Finalmente, nos referiremos a los errores de tipo gramatical.

En primer lugar, encontramos tres estructuras incompletas en tres textos diferentes de tres estudiantes. Las tres se presentan en los “cuentos”. Dos de estos errores consisten en estructuras que comienzan con “Había una vez” o “Érase una vez”. Lo anterior permite plantear la hipótesis de que los estudiantes creyeron que este enunciado prototípico de los cuentos de hadas basta para crear una estructura correcta. Estas serán consideradas como estructuras agramaticales, puesto que su carácter de “incompletas” no permite el análisis morfosintáctico. Además, aunque no todos los estudiantes cometieron el error de incluir en el texto una forma incompleta, todos los textos tienen, por lo menos, una estructura agramatical. Dos de ellos repiten el error en sus dos textos y uno tiene tres estructuras agramaticales en un solo texto. La agramaticalidad en los textos se debe a diversas razones como el mal uso de nexos, omisión de palabras o falta de concordancia de género y número (o más de uno de estos rasgos en una sola oración).

Como se presenta en la tabla anterior, en relación con inadecuado uso de nexos consideramos como errores la repetición, la ausencia, la presencia innecesaria y el mal uso de los nexos por uso coloquial o la no correspondencia. A continuación, presentaremos algunos ejemplos extraídos de los textos que produjeron los estudiantes. También presentaremos posibles maneras de corregir las oraciones con el menor número posible de cambios en el léxico.

1. Repetición: solo un estudiante no cometió este error y también uno lo cometió en ambos textos. Ejemplo (estudiante n°1, texto n°1):

*“los individuos lograron escapar y el conductor de carabinero perdió el control y se estrello el automovil fue encontrado y carabinero aun no sabe su paradero”*

Se puede corregir con el uso de comas y/o puntos seguidos o el uso de otros nexos.

Opción 1: *Los individuos lograron escaparse, el conductor de carabineros perdió el control y se estrelló. El automóvil fue encontrado. Carabineros aún no sabe su paradero.*

Opción 2: *Los individuos lograron escaparse y el conductor de carabineros perdió el control por lo que se estrelló. El auto fue encontrado, pero carabineros aún no sabe el paradero de los delincuentes.*

2. Ausencia: es el error de tipo gramatical menos cometido por los estudiantes. Solo dos lo hicieron. Ejemplo (estudiante n°5, texto n°2)

*“su familia la fue aber seguido hasta que consiguió beneficios buena conducta”*

Se puede corregir con el uso delnexo *por* o *de* entre los elementos “beneficios” y “buena conducta”.

Opción 1: *Su familia la fue a ver seguido, hasta que consiguió beneficios por buena conducta.*

Opción 2: *Su familia la fue a ver seguido, hasta que consiguió beneficios de buena conducta.*

3. Presencia innecesaria de nexos: solo un estudiante no comete este error en ninguno de sus textos. Ejemplo (estudiante n°1, texto n°1)

*“se produjo una balacera **en** una tarde”*

Se puede corregir eliminando elnexo.

Opción 1: *Se produjo una balacera una tarde.*

Opción 2: *Una tarde, se produjo una balacera.*

4. Nexo mal empleado: solo un estudiante no cometió este error y dos de ellos lo cometieron en sus dos textos. Este tipo de error lo calificamos en dos tipos: errores por uso coloquial y la no correspondencia delnexo. Ejemplo de uso coloquial (estudiante n°2, texto n°2)

*“en ese momento en su oído escuchó una voz **donde** le decían en que estábamos ayer?”*

Se puede corregir con el uso de unnexo apropiado.

*En ese momento, en su oído, escuchó una voz que le decía: “¿en qué estábamos ayer?”*

Ejemplo de no correspondencia (estudiante n°4, texto n°1)

*“la patrulla con los golpes que resibio callo a un canal **donde** no pusieron seguir su persecucion”*

Se puede corregir con el uso de un nexa apropiado.

*Con los golpes que recibió, la patrulla calló a un canal, por lo que no pudieron seguir con su persecución.*

## **CAPÍTULO V: Conclusiones y proyecciones**

### **1. Conclusiones**

En el capítulo II, sección 1, establecimos el objetivo general del presente trabajo, que consiste en sentar las bases teóricas para el desarrollo del análisis discursivo y morfosintáctico de textos auténticos para el eventual desarrollo de una propuesta didáctica.

Este propósito lo llevamos a cabo, en primer, lugar con una investigación sobre los diferentes temas que se relacionan con nuestro diagnóstico. En esta investigación nos propusimos específicamente construir y establecer definiciones operacionales que nos servirían en el análisis para guiarnos y calificar los textos según parámetros específicos. Con los aspectos gramaticales de la investigación, nos hemos concentrado en el modelo gramatical del profesor Juan Castro y en los aspectos y autores que él consideraba.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo el análisis de textos modelo para comprender las características propias de diferentes tipos de texto y si estas características se correspondían con las definiciones operacionales ya establecidas. También se buscaba determinar el uso tipo de las relaciones morfosintácticas y conectores. Todo lo anterior fue llevado a cabo con éxito (véase cap. IV, 1.1 y 2.2), lo que permitió el avance del análisis y el diagnóstico.

La aplicación del diagnóstico consistente en la producción de dos textos narrativos de parte de los alumnos, se hizo con el propósito de comparar los resultados con los resultados ya obtenidos de los textos modelo

Se ha llevado a cabo la aplicación de un diagnóstico consistente en la producción de dos textos narrativos. El objetivo era llegar a conclusiones respecto al nivel de los estudiantes para compararlas con las conclusiones conseguidas del análisis de textos modelo (véase cap. IV, 1.2.6 y 2.4). Hemos realizado el análisis discursivo y el gramatical por separado para intentar separar lo pragmático de lo estrictamente gramatical, pero hemos considerado importante agregar el análisis discursivo, ya que hemos establecido que no se pueden separar por completo estos aspectos y que se pueden definir unos a otros (véase cap. III, 3.2).

A través de la comparación, hemos podido diagnosticar los principales problemas que presentan los estudiantes en relación a la producción textual (véase cap. IV, 3) y es

específicamente esta sección del trabajo la principal herramienta que podría utilizarse para el diseño de una propuesta didáctica.

En el capítulo I, hemos señalado la importancia de un diagnóstico completo. Consideramos que en el desarrollo del presente trabajo, logramos confirmar qué tan útil puede llegar a ser la realización de un diagnóstico para comprender en su totalidad las debilidades y fortalezas de un grupo y así, lo importante que resulta al momento de diseñar una herramienta de enseñanza. No solo hemos logrado comprender cuales son las falencias más repetidas entre los estudiantes, sino que también, la posibilidad de verlas lado a lado, nos ha permitido analizar cuáles son más importantes y por tanto que requieren de manera más urgente la corrección. La comparación de los análisis de los textos modelo y de los textos producidos por estudiantes nos ha permitido observar cuáles son las características más importantes para la producción textual. En el eventual desarrollo de una propuesta didáctica, esto serviría para no solo apuntar a corregir los errores más comunes, sino que también los más graves.

Finalmente, consideramos que las aplicaciones del presente trabajo pueden resultar variadas y útiles en la realización de una propuesta didáctica o en otros estudios, como se verá a continuación.

No obstante nos parece pertinente mencionar que comprendemos que la metodología utilizada en el trabajo puede no resultar la más adecuada para un docente en una situación real de enseñanza, a pesar de que hemos confirmado la utilidad de un diagnóstico completo en el diseño de una actividad destinada a la enseñanza de un tema particular. En primer lugar, puede resultar un proceso demasiado largo para aplicarlo a cada actividad o a cada contenido que el docente debiera realizar; en segundo lugar, un docente en el contexto educativo tendrá más individuos en el estudio.

Aun así, consideramos que adaptando el trabajo a las necesidades de cada curso y docente, este puede ser aplicable. Por ejemplo, el docente podría tomar solo una muestra de la realidad del curso al azar y diagnosticar a partir de esta u orientar el diagnóstico a un tema específico, lo que reduciría considerablemente el trabajo y tiempo que se le debe destinar. También podría llegar a las conclusiones necesarias a partir de la comparación con las conclusiones que hemos señalado anteriormente (véase cap. IV, 1.1 y 2), tomar los

elementos que resultaran más útiles en su propuesta didáctica y agregar cualquier elemento que pudiera hacer falta.

## **2. Proyecciones**

1. Diseño de propuesta didáctica: La proyección más clara de nuestro trabajo es el eventual diseño de una propuesta didáctica a partir de nuestras observaciones y conclusiones. Si bien hemos aplicado nuestro diagnóstico en un grupo específico de individuos, los resultados pueden resultar extrapolables a otros individuos con condiciones similares. Por ejemplo, se podría crear una propuesta didáctica para un segundo medio en un colegio de características semejantes.  
También se presta la opción de realizar un diagnóstico breve y utilizar el presente trabajo como punto de comparación para obtener conclusiones a partir de la observación.
2. Estudio de madurez sintáctica: se podrían considerar ciertos elementos de nuestro trabajo con el fin de realizar un estudio sobre madurez sintáctica. La finalidad del diagnóstico era llegar a conclusiones que nos permitieran conocer de la manera más completa posible la realidad del nivel lingüístico de un grupo de individuos, pero el mismo tipo de estudio se podría aplicar en estudiantes de un mismo curso, para conocer su nivel de competencia gramatical y si este corresponde a un desarrollo prototípico del lenguaje en un contexto social específico.
3. Estudio comparativo: el mismo diagnóstico que hemos aplicado a los individuos que produjeron los textos que utilizamos en este trabajo podría ser aplicado a diferentes alumnos de diferentes colegios, situaciones socioeconómicas y sectores diversos. Lo anterior con el fin de realizar un estudio comparativo del nivel de manejo del lenguaje que tienen estudiantes del mismo nivel escolar, pero que se desarrollan en diferentes contextos. Un diagnóstico descriptivo permitiría encontrar las principales diferencias y facilitar la nivelación.
4. Imitación de la metodología: existe la posibilidad de imitar el método de diagnóstico que hemos utilizado, adaptándolo a los temas, nivel y competencias

de los estudiantes que se desea evaluar. Como ya hemos comentado, comprendemos que el diagnóstico realizado en este trabajo puede resultar muy extenso para una situación real. Sin embargo, podrían imitarse ciertos elementos de la metodología utilizada con el fin de llegar a conclusiones certeras y cuantificables para abordar las necesidades más importantes en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. M., & Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. España: Ariel S.A.
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Ansina, M. R. (1993). *La construcción de la noticia*. España: Paidós.
- Araya, P. (2008). *El Mercurio miente: Siete notas sobre escritura expuesta*. Obtenido de mingaonline.uach.cl: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n14/art08.pdf>
- Atorresi, A. (1995). *Los géneros periodísticos: antología*. Obtenido de books.google.cl: [https://books.google.cl/books?id=vx4RsbFO\\_8IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=vx4RsbFO_8IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (1996). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bogdan, DeVault, & Taylor. (2015). *Introduction to qualitative research methots*. Obtenido de books.google.cl.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Obtenido de universidades82.files.wordpress.com: <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Camps, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Carreter, F. L. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Flores, J. (2002). Morfosintaxis española: fundamentos de un modelo pedagógico. *Boletín de lenguaje, comunicación y creatividad*.
- Castro, J. (1992). *Las relaciones morfosintácticas*. Obtenido de repositorio.uchile.cl: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/132470/Las-relaciones-morfosintacticas.pdf?sequence=1>

- Cerezo Arriaza, M. (1997). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Octaedro.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros .
- de Beaugrande, R., & Dressler, W. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona : Ariel S.A.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica .
- Eagleton, T. (2004). *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, J. U. (1959). *La narración literaria*. Santiago: Universitaria .
- Fontcuberta, M. d. (1993). *La noticia*. Barcelona, España: Paidós.
- Garrido Rodriguez, M. (1998). *Gramática y conversación: mecanismos de coherencia*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0620.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0620.pdf)
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. Obtenido de [obta.uw.edu.pl](http://obta.uw.edu.pl): [https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=el+texto+narrativo+antonio+garrido+&btnG=](https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=el+texto+narrativo+antonio+garrido+&btnG=)
- Gronomeyer, M. E. (2017). *Tendencias de la posición editorial en diarios de referencia en Chile. El arte de dosificar la crítica frente a la actuación de los actores políticos*. Obtenido de [scielo.conicyt.cl](http://scielo.conicyt.cl): [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-090X2017000100008](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2017000100008)
- Hunter, L. (1994). *Sreenwriting*. Nueva York: Penguin. Obtenido de [books.google.cl](http://books.google.cl).
- Lalinde, A. M. (1990). *Elementos para comprender la noticia*. Obtenido de [javierana.edu.co](http://javierana.edu.co): <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3263>
- Lombraña, J. (1997). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Barcelona: Oikos-tau.
- Louwerse, M. M. (2004). *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*. Obtenido de [scielo.conicyt.cl](http://scielo.conicyt.cl): [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342004005600004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600004)

- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Marselles, P. M. (1998). *La escritura y su aprendizaje*. Barcelona : Horsori.
- Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Obtenido de books.google.cl:  
[https://books.google.cl/books?id=dSITRGdycwsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=dSITRGdycwsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Massi, M. P. (1998). *El texto narrativo en la ficción escrita. Puntos de contacto entre lingüística*. Obtenido de scielo.conicyt.cl:  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17131998003300005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300005)
- Mastrángelo, C. (1963). Hacia una teoría del cuento. En L. Barrera, & C. Pacheco, *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila editores.
- Matthews, B. (1984). La filosofía del cuento . En L. Barrera, & C. Pacheco, *Del cuento y sus alrededores* . Caracas: Monte Ávila editores.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* . Barcelona : Horson.
- Mendoza Fillola, A. (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Morales, F. (2012). *Conozca tres tipos de investigación: descriptiva, exploratoria y explicativa* . Obtenido de academia.edu.
- Olguín, N., & Rozas, J. L. (2002). *Fundamentos teórico-metodológicos del modelo morfosintáctico del profesor Juan Castro F*. Santiago : Documento inédito .
- Olguín, N., & Rozas, J. L. (s.f.). *Gramática fundamental: cuaderno de ejercicios*. Santiago : UMCE.
- Olguín, N., & Rozas, J. L. (s.f.). *Gramática sincrónica I (Según modelo de Gramática Pedagógica del profesor Juan Castro)*. Santiago .
- Pimentel, L. (1998). *El relato en perspectiva* . Méjico: Siglo XXI.
- Propp, V. (1984). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento* (12° ed.). Madrid, España: Fundamentos.

- Puente, S., & Mujica, C. (2004). *¿Qué es la noticia (en Chile)?* Obtenido de repositorio.uc.cl:  
<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/7701/000372747.pdf?sequence=1>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de dle.rae.es
- Reyes Cartagena, A. (2008). *Estrategias para desarrollar la coherencia y la cohesión en la producción escrita de alumnos de segundo año de enseñanza media: una propuesta didáctica (tesis de pregrado)*. Santiago: UMCE.
- Rivarola, S. R. (1987). *Teoría literaria; una propuesta*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rohrberguer, M. (1969). El cuento: propuesta para una definición . En L. Barrera, & C. Pacheco, *Del cuento y sus alrededores* . Caracas: Monte Ávila editores.
- Rozas, J. L. (2004). *Relaciones morfosintácticas supraoracionales* . Santiago : Universidad de Chile.
- Ryan, M. (2002). *Teoría literaria. Una introducción práctica*. Madrid: Alianza.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones. (2016). *Octava Encuesta Nacional de Acceso, Usos y Usuarios de Internet en Chile*. Recuperado el 25 de 06 de 2018, de subtel.gob.cl:  
[https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Informe\\_VIII\\_Encuesta\\_de\\_Acceso\\_Usos\\_y\\_Usuarios\\_de\\_Internet\\_vf.pdf](https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Informe_VIII_Encuesta_de_Acceso_Usos_y_Usuarios_de_Internet_vf.pdf)
- Urbina, J. L. (2010). *Las malas juntas*. Obtenido de books.google.cl.
- Uribe Echeverría, J. (1959). *La narración literaria* . Santiago : Universitaria.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. España: Paidós.
- Vizcarra, S. (2002). *La responsabilidad social del periodista, frente a la noticia como mercancía*. Obtenido de revistalatinacs.org:  
<http://www.revistalatinacs.org/2002/latina46genero/4602vizcarra.htm>

## **ANEXOS**