



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

DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS MORFOFONOLÓGICAS PRESENTES EN LA OBRA *EL LOCO Y LA TRISTE* DE JUAN RADRIGÁN: UNA APROXIMACIÓN A LA VARIEDAD CHILENA DEL CASTELLANO

Memoria para optar al Título de Profesor(a) de Castellano

Alumna: Neltis Silva Rodríguez Alumno:

Diego Venegas Rivera

Profesor Guía: Sebastián Zepeda Pallero

SANTIAGO – CHILE

2021

A Sebastián Zepeda, profesor que, entre la virtualidad y nuestra incertidumbre, con dedicación, constancia y su manifiesto afecto por la disciplina y la enseñanza, nos acompañó durante todo este proceso.

A nuestrxs amigxs y compañerxs, por enlazar cada palabra a una acción y priorizar -siempre el plural ante el dominio del singular. Por lo que nos define como Clase.

A Pelusa y don Gato, quienes no imaginan lo cruciales que en nuestro camino han sido. Sus ronroneos, cariños y su eterna compañía fueron, son y serán siempre agradecidos, amados y valorados.

Diego y Neltis

A mi madre y padre; quienes sin ser profesorxs me han enseñado todo.

A mis hermanxs; por escoger estar presentes.

A mis sobrinx; por la esperanza en un futuro y mundo nuevo.

Neltis

A mi hoy prometida, Paola, quien con su ayuda, apoyo y cariño ha sido un pilar fundamental no solo en la realización de este trabajo, sino en toda la carrera. A Rita, mi madre y mis hermanxs Enrique y Laura, quienes sin saberlo a veces revitalizaron las energías y dieron todos los empujoncitos necesarios para seguir adelante. A mi otra familia, aquella que no es sanguínea y que ha sido incondicional, por su escucha, su soporte y las discusiones que hoy nos nutren como personas. A los colegas que he encontrado en el camino, gracias por mantener vivo el amor hacia la pedagogía. Y cómo no, a Neltis, mi compañera desde el día 0 en nuestro querido Peda, quien me enseñó a y de Radrigán, con quien aprendí, reí, crecí y junto a quien escribo las páginas de esta investigación.

Diego

Los pobres de este mundo tenemos dos armas de lucha para desarmar al enemigo; la conciencia política ligada a la acción directa y la conciencia lingüística, ligada a la práctica teórica.

Juan Radrigán

Índice

Tabla de contenido

Índice.....	3
Tabla de contenido	3
1. Introducción	6
1.1 Contextualización y Problematicación	6
1.2 Justificación y Relevancia	8
1.3 Objetivos de Investigación	9
1.3.1 Objetivos Específicos.....	9
2. Discusión bibliográfica	10
2.1 Castellano en América.....	10
2.1.1 Orígenes del castellano en América: corriente poligenética y corriente andalucista.....	10
2.1.2 Factores que influyen en la conformación y expansión del Castellano en América	12
2.1.3 Áreas dialectales del castellano en América.	13
2.1.4 Teoría Indigenista.....	15
2.2 Castellano en Chile	16
2.2.1 Descripción del castellano chileno: Oroz y Rabanales.	16
2.2.2 Descripción de fenómenos lingüísticos del castellano chileno en los Atlas lingüísticos.	17
2.2.3 Influencia de factores sociales en la conformación del castellano chileno	18
2.2.4 Variación fonética.	19
2.3 Prestigio y Norma Lingüística	20
2.3.1 Concepto de prestigio, norma lingüística y variedad	20
2.3.2 Español peninsular como referencia normativa.	22
2.3.3 Variantes normativas fundamentales del habla	23
2.3.4 Andrés Bello	25
2.4 Educación Lingüística	26
2.4.1 Corrección y adecuación	26
2.4.2 Competencia lingüística y competencia comunicativa.	28
2.4.3 Lengua castellana en el currículo de enseñanza media.	29

3.	Marco Teórico	31
3.1	Antecedentes sociolingüísticos	31
3.2	Sociología del lenguaje.....	36
3.3	Rasgos de la lengua oral en la escritura de Juan Radrigán.....	40
4.	Metodología.....	43
4.1	Tipo de estudio.....	43
4.2	Método	45
4.3	Corpus	45
4.3.1	Descripción del corpus.....	45
4.3.2	Procesamiento del corpus.....	47
4.3.3	Fenómenos asociados al voseo.....	48
4.3.4	Fenómenos de elisión	48
4.3.5	Fenómenos de adición	49
4.3.6	Fenómenos morfológicos.....	49
4.4	Resultados.....	51
4.4.1	Fenómenos asociados al voseo.....	51
4.4.2	Fenómenos de adición fonética.....	55
4.4.3	Fenómenos de elisión fonética.....	58
4.4.4	Fenómenos morfológicos.....	62
5.	Discusión	65
5.1	Prestigio y Estigma	65
5.2	Corrección Idiomática y Adecuación.....	68
5.3	Enseñanza de Lengua y Literatura	70
6.	Propuesta Didáctica	72
6.1	Introducción	72
6.2	Presentación	73
6.3	Planificación de clases.....	74
6.4	Material Didáctico	90
6.5	Conclusión de propuesta didáctica	101
7.	Conclusiones	101
8.	Referencias Bibliográficas	105

Índice de Figuras

Figura 1: Distribución porcentual de representaciones de fenómenos asociados al voseo en <i>El loco y la triste</i>	55
Figura 2: Distribución porcentual de representaciones de adición fonética en <i>El loco y la triste</i>	58
Figura 3: Distribución porcentual de representaciones de elisión fonética en <i>El loco y la triste</i>	62
Figura 4: Distribución porcentual de fenómenos morfológicos en <i>El loco y la triste</i>	64

Índice de Tablas

Tabla 1: Categorías de fenómenos morfofonológicos identificados en la obra.....	48
Tabla 2: Cuadro de palabras identificadas referentes a fenómenos fonéticos y morfológicos.	51
Tabla 3: Cuadro de categorías de fenómenos asociados al voseo, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus total.	52
Tabla 4: Cuadro de categorías de fenómenos fonéticos de adición, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus total.....	56
Tabla 5: Cuadro de categorías de fenómenos fonéticos de elisión, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus total.....	59
Tabla 6: Cuadro de categorías de fenómenos morfológicos, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus.	62

1. Introducción

1.1 Contextualización y problematización

La variedad chilena del castellano no presenta gran variedad regional a pesar de que el territorio de Chile tiene una extensión de poco más de 4000 kilómetros (Lipsky, 1994). Si bien, son numerosos los intentos de dividir dialectalmente en Chile, muchos estudios (Alonso & Lida, 1940; Bobadilla & Bobadilla, 1980; Cepeda, 1991; Sadowsky, 2015; Soto-Barba, 2011; entre otros) demuestran que las diferencias lingüísticas se explican fundamentalmente en base a parámetros sociales, económicos y culturales. Al respecto, Sadowsky (2015) señala que “sería difícil sobreestimar la incidencia de las variables sociales en el sistema fonético-fonológico del castellano de Chile. Todos sus fonemas vocálicos y once de sus fonemas consonánticos cuentan con alófonos cuyo empleo se correlaciona con el estrato socioeconómico del hablante, y muchos de ellos también se correlacionan con las variables sexo, grupo etario y proveniencia urbana/rural” (p. 82).

Estas diferenciaciones lingüísticas que surgen desde una perspectiva social, económica y cultural también pueden ser apreciadas en obras literarias de autores de Chile. Desde este punto, surgen los cimientos para nuestro estudio, el que pretende describir la manera en que esta variedad lingüística es representada por Juan Radrigán en la obra literaria *El loco y la triste*. Mediante el método filológico (García, 2014) se estudiará la forma en que el autor vehicula la realidad hablada hacia un registro escrito.

Para la realización de esta investigación, en primer lugar, se abordará la formación y configuración del castellano en América para posteriormente describir la variedad chilena. En este sentido, la trayectoria formativa y evolutiva del castellano americano debe estudiarse desde la llegada a América de grupos colonizadores provenientes principalmente del área meridional de España (Andalucía occidental, Extremadura y Canarias) a partir de 1492 y la correspondiente coexistencia con lenguas indígenas. Durante la convivencia entre distintos grupos humanos, culturales y lingüísticos, el contacto entre lenguas

y la necesidad de comunicarse, se da origen a un proceso de koineización (Catalán, 1958), entendiendo una koiné como una lengua común que surge de la unificación de variedades dialectales (Alvar, 1996). Ahora bien, de Granda (1994) analiza y describe dos etapas en que la koiné es un aspecto central. La primera se focaliza precisamente en el proceso de koineización cuya fundamentación es la acomodación lingüística y se produce cuando se da el primer contacto entre lenguas y así, una acomodación mutua. De esta manera, y en esta etapa inicial, es que surge un incipiente castellano americano, el que adquiere carácter homogéneo y posteriormente se extiende por el territorio durante el siglo XVI.

La segunda etapa de conformación y expansión del castellano americano se caracterizó por la divergencia que presenta la evolución lingüística en cuanto al sentido y a la significación y finaliza cuando emergen los movimientos independentistas y está determinada principalmente por componentes territoriales, socioeconómicos y culturales. Según de Granda (1994), “la modalidad de cambio más destacada de esta segunda etapa es la estandarización, la que se desarrolla en dependencia de factores causales altamente complejos y variables, en períodos cronológicos no contemporáneos respecto a diferentes zonas territoriales” (p.61). Además, este proceso se divide en dos momentos: uno temprano, que está determinado por seis condicionamientos entre los cuales se encuentra la movilidad social y la introducción de los conceptos de norma y prestigio; y uno tardío, que se extiende en algunas zonas americanas periféricas o marginales, hallándose Chile en esta última. A pesar de los esfuerzos estandarizadores, es posible identificar en la variedad chilena del castellano diversos rasgos lingüísticos provenientes de lenguas indígenas y particularmente del mapudungun, como por ejemplo, la actual configuración del sistema vocálico del castellano en Chile que Sadowsky (2020) evidencia a partir de la revitalización de la tesis indigenista propuesta por Lenz (1892-93 en Alonso & Lida, 1940).

A partir de esta perspectiva, se ha seleccionado la obra *El loco y la triste* del dramaturgo chileno Juan Radrigán para revisar en ella las características morfofonológicas de la variedad chilena del castellano. La obra del autor se caracteriza por tener como protagonistas principales a personajes

marginados social y económicamente y por representar su oralidad a través del lenguaje que utilizan, fácil de ser reconocido por sus modismos, sus palabras deformadas, la pronunciación, la eliminación de vocales, aspiración de la /s/, cambios en el significado de los adjetivos, entre otros. Un lenguaje al que se accede como espectador, que permite situar a los personajes y su accionar (Letelier, 2016).

En particular, para efectos de la investigación, se eligió *El loco y la triste*, obra estrenada en 1980 en medio de la dictadura militar. En palabras de Sozzi (2003), la pieza teatral presenta a dos personajes marginados y solitarios que parecen estar próximos al fin de sus vidas: el loco encuentra el resguardo de la realidad en la bebida, y busca su final en el paraíso que imagina más allá de su muerte; la triste, prostituta ya mayor, trata de encontrar el suyo en una casa, aquí, ahora y en este lugar. Al igual que en todas las obras de Radrigán, en *El loco y la triste* se puede apreciar la representación de las características lingüísticas descritas previamente, las cuales serán profundizadas con mayor dedicación en el desarrollo de la presente investigación.

1.2 Justificación y relevancia

En primer lugar, es necesario establecer que esta investigación se origina a partir de la importancia de estudiar el castellano chileno en su variedad vernácula y los factores sociales que en ella generan influencias. Esta variedad, y cualquier otra, surge desde —y es un fiel reflejo— de la realidad social de cada territorio y, en este caso, de Chile. En este sentido, la relevancia de esta investigación recae en la búsqueda por comprender la realidad sociolingüística del castellano en Chile, entendiendo que esta debe responder a las necesidades históricas de cada contexto, y que, por tanto, es dinámica y varía a lo largo del tiempo.

Por otro lado, esta investigación presenta una significativa relevancia debido a que la disputa entre norma y variedad se hace patente en la Escuela como institución social. Los textos que se trabajan en Enseñanza Media reflejan las características lingüísticas del denominado español estándar y posicionan

a la variedad chilena del castellano como un uso incorrecto de la lengua o como una desviación de la norma (Rojas, Lagos & Espinoza, 2015). De este modo, una de las finalidades de esta investigación dice relación con promover la enseñanza de la lengua materna a través de lecturas que reflejen la diversidad lingüística del territorio chileno en toda su amplitud asumiendo una óptica descriptiva y alejándose de posturas prescriptivistas.

1.3 Objetivos de investigación

El objetivo general de la presente investigación es describir las representaciones de las características morfofonológicas de la variedad chilena del castellano en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán. Esta descripción de los niveles fonológicos y morfológicos se hará a través del método filológico, el cual, en palabras de García (2014) debe abarcar cómo y cuándo se ha generado, cómo ha llegado a nosotros, el análisis del documento material, el entorno histórico en el que estaba situado el texto y el análisis lingüístico del documento.

1.3.1 Objetivos específicos

- 1-. Identificar características morfofonológicas de la variedad del castellano chileno en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán.
- 2-. Clasificar categorialmente las características morfofonológicas de la variedad del castellano chileno presentes en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán.
- 3-. Analizar las categorías de rasgos lingüísticos de la variedad del castellano chileno en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán.
- 4-. Evaluar la manera en que el autor representa las características morfofonológicas de la variedad del castellano chileno en la obra *El loco y la triste*.

5-. Elaborar una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de la variedad chilena del castellano a través de la literatura, en particular, en la obra dramática *El loco y la triste*.

2. Discusión bibliográfica

2.1 Castellano en América

2.1.1 Orígenes del castellano en América: corriente poligenética y corriente andalucista

El origen del castellano en América constituye un debate que hasta el día de hoy no se ha resuelto. En palabras de Frago (2003),

“no es lo mismo, evidentemente, adoptar la postura poligenética que la andalucista a la hora de explicar desde un punto de vista el nacimiento de determinados fenómenos fonéticos en el seno del español hablado por los americanos, y desde el contrario punto de vista el desarrollo en el Nuevo Mundo con ciertas características propias, de esos mismos rasgos fónicos, que no habrían surgido en los amplísimos espacios indianos, sino que habrían sido llevados a ellos por una parte de la emigración que hizo la carrera de Indias” (Citado en Alvar, 1996, p.29).

Ambas posturas, la poligenética y la andalucista, pretenden explicar y describir el origen del castellano en América. Por un lado, la corriente poligenética sostiene que los principales rasgos del castellano americano surgieron paralelamente en América y en España, mientras que la corriente andalucista señala que es la variante andaluza del castellano, precisamente, la base de las distintas variedades que luego se desarrollaron.

En razón de la primera hipótesis, Henríquez Ureña (1925), no niega ni discute las similitudes entre Andalucía y América, especialmente en las tierras bajas, pero señala que esto no se debe a la influencia andaluza, sino a un desarrollo paralelo de estos fenómenos en ambas orillas siguiendo el impulso de

tendencias lingüísticas generales. Siendo América tan heterogénea lingüísticamente, argumenta ¿a qué zona habría que atribuirle la influencia andaluza? Al respecto, es importante señalar que quienes llegaron a América no venían solo de un área cultural y lingüística, no venían solo de Andalucía, sino también de Extremadura, las dos Castillas y León, Aragón y además se debe sumar a los vascos. En esta línea, Boyd Bowman (1964) nos indica que entre los años 1493 y 1508 el 60% de los colonizadores eran andaluces y que entre los años 1509 y 1519 solo el 37% de ellos eran provenientes de esta zona. Por otro lado, Alonso (1953) menciona que el andalucismo es un juicio simplificador y que para él la base del español en América es la nivelación realizada por las sucesivas oleadas de expedicionarios a lo largo de todo el siglo XVI. Finalmente, en relación a la teoría poligenética, Lapesa (1981) afirma que lo andaluz es solo un factor, uno más de los diversos elementos que entran en su formación, en la cual han intervenido igualmente, en proporción variable, rasgos procedentes de regiones no meridionales de España, elementos derivados del contacto de lenguas y cambios fonéticos, morfosintácticos y léxicos particulares de cada área.

Por el lado contrario, los teóricos que adscriben a la corriente andalucista presentan diferencias acusando por ejemplo que:

los defensores de la poligénesis y de otras propuestas conexas construyen sus explicaciones ayunos del más mínimo soporte documental, tampoco se han preocupado en contrastar sus asertos con los testimonios que dejaron escritos los verdaderos protagonistas de la formación del español de América. La documentación no va con ellos, y eso que quieren pasar por historiadores de una lengua que no carece, precisamente, de fuentes textuales (Frago, 1996, p29).

Finalmente, Diego Catalán en 1958 acuñó el concepto de *Español Atlántico* que reúne rasgos lingüísticos comunes entre América y los puertos atlánticos de España en oposición a la concepción poligenética, afirmando que la hipótesis da pie a "una nueva historia sobre el desarrollo de las conexiones lingüísticas entre América y los puertos atlánticos de España" (234).

Esta propuesta de origen monogenético con influencia desde ambas orillas del océano Atlántico no se justifica mediante el asentamiento de los andaluces y castellanos sino que se explica a partir del intercambio entre los puertos hispanoamericanos y los españoles. De Granda (1990) acepta este paradigma explicativo y a su vez, añade que en el proceso genético de formación del castellano en Hispanoamérica intervienen otros factores de carácter lingüísticos como:

el contacto con las lenguas amerindias, (...) aportaciones de códigos lingüísticos de origen africano directo o indirecto y, finalmente, resultados de procesos de cambio lingüístico desarrollados, de modo autóctono, en zonas hispanoamericanas y que carecen, por lo tanto, de homólogos metropolitanos (p. 232-233).

2.1.2 Factores que influyen en la conformación y expansión del Castellano en América

Rufino José Cuervo a principios del siglo XX distinguió dos fases en la historia del castellano americano utilizando criterios meramente políticos, por su parte, Guillermo Guitarte (1979-83), sobre la etapa colonial e independiente, estableció cinco etapas desde una perspectiva historicista. De Granda (1994) discute esto último afirmando que en esas etapas se le otorga demasiada importancia a los sucesos históricos externos al sistema lingüístico en detrimento de los hechos internos, que quedan distorsionados o condicionados cuando se subordinan en exceso a las circunstancias históricas. De Granda retoma una teoría de conformación y expansión del castellano en América propuesta inicialmente por Fontanella de Weinberg (1987) desde una concepción sociolingüística constituida por dos procesos: la koinización y la estandarización.

La koinización es un proceso mediante el cual una heterogeneidad lingüística inicial, producto del contacto entre hablantes procedentes de distintas regiones y que como consecuencia de la conquista y colonización y en pos de la comunicación, necesitan superar esas diferencias lingüísticas, convergen

progresivamente en una *koiné*, esto es, en palabras de Siegel (1985), “el resultado estabilizado de la mezcla de subsistemas lingüísticos, tales como dialectos regionales o literarios” (p.358).

La koinización de las distintas variedades en contacto debió ser distinta según las zonas y los diferentes condicionamientos de índole demográfico, socioeconómico y cultural. En todos los casos, el proceso ha presentado una serie de características comunes: en primer lugar, se produce la confluencia de distintas variedades de una misma lengua, aunque se tome primordialmente una de esas variedades como base. La heterogeneidad inicial se resuelve pronto en una nivelación de las distintas variedades mediante procesos de reducción y simplificación de rasgos, que caracterizarán a la nueva variedad que surge. Luego viene la aceptación y uso colectivo de esta modalidad, que es empleada como *lingua franca* regional. Tras el empleo como *lingua franca*, la segunda generación de descendientes tiene como única modalidad lingüística la koiné, por tanto, como lengua materna. Finalmente, la estandarización supone el último proceso que consiste en crear una variedad estándar, esto es, “una variedad de lengua que se impone colectivamente como norma superior a los dialectos regionales y sociales, puesto que cuenta con un conjunto formal de normas que caracteriza el llamado uso correcto de la lengua” (Sánchez Méndez, 2003, p.99) interfiriendo en ella factores históricos, demográficos, culturales, sociales, administrativos, económicos, etc. que actúen y caractericen cada región.

2.1.3 Áreas dialectales del castellano en América

En su artículo, *Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas* (1961), Manuel Alvar desarrolló los conceptos de lengua, dialecto, habla regional y habla local con la finalidad de evitar las confusiones que suelen darse al referirse a ellos. Particularmente, define dialecto como un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. Además, agrega que pueden llamarse dialectos a las estructuras lingüísticas, simultáneas a otra, que no alcanzan la categoría

de lengua. Considerando que, a partir de la definición ya expuesta, es posible ubicar geográficamente un dialecto, de modo que de Granda (1994) ya señalaba explicando que la koinización de las distintas variedades en contacto debió ser distinta según las zonas y los diferentes condicionamientos de índole demográfica, socioeconómica y cultural, podemos apreciar cómo, a lo largo del último siglo ha existido un interés constante por distinguir las áreas dialectales del castellano en América. En este sentido, se revisarán tres divisiones dialectales. La primera es la propuesta por José Pedro Rona en 1964, la cual partía de los niveles soslayados por Henríquez Ureña: la fonética, la morfología y la sintaxis. A través de esta propuesta, se pretendía trabajar con los niveles más profundos de la lengua y definir los dialectos mediante sistemas de isoglosas, quedando finalmente dieciséis zonas dialectales.

En segundo lugar, se encuentra la propuesta de zonificación dialectal realizada por Zamora y Guitart (1982), quienes proponen describir la división del español americano partiendo de tres características lingüísticas: el voseo, la pronunciación de /x/ y la realización de /s/ en posición implosiva. Con esta propuesta se identificaron nueve zonas dialectales.

Finalmente, se aprecia la propuesta trabajada por Henríquez Ureña, quien deja a un lado los aspectos fonéticos argumentando que estos no proporcionaban zonas completamente homogéneas y se centra en el nivel léxico. Para realizar su propuesta de división tomó en consideración criterios como: la proximidad geográfica de las regiones que componen una zona, las relaciones político-culturales entre regiones y el contacto de cada zona con una lengua indígena principal. Este último punto despierta particular interés pues en él se puede observar que para este autor el contacto con las lenguas indígenas dota de personalidad a cada territorio.

Ante la propuesta de Henríquez Ureña surgen críticas fundadas en la inexactitud de la división dialectal debido a la precariedad de los estudios sobre la realidad lingüística americana en su época. José Pedro Rona (1964) presentó cuatro objeciones a la zonificación de Henríquez Ureña;

1. No son solamente cinco las grandes familias lingüísticas americanas sino que el castellano estuvo en contacto con más lenguas.
2. La distribución geográfica de las lenguas indígenas no es la que menciona el autor.
3. La diversificación dialectal americana no se produjo por sustrato de las lenguas indígenas sobre el castellano.
4. El criterio de clasificación utilizado por Henríquez Ureña es inadecuado porque no debe basarse en hechos extralingüísticos. Sí hubo mezcla de población en algunas zonas, pero se debe a un hecho sociológico o etnológico y no lingüístico.

De esta forma, “Henríquez Ureña clasifica las regiones que componen cada zona, pero no describe los rasgos lingüísticos específicos que caracterizan o dan unidad a cada zona” (Alba, 1992, p.68).

2.1.4 Teoría Indigenista

Una aproximación hacia el estudio del castellano en América es la teoría indigenista propuesta por Rodolfo Lenz, quien postuló que en la configuración de las distintas modalidades regionales americanas hubo un influjo de sustrato de las lenguas indígenas habladas en los respectivos lugares, ya sea en la pronunciación, morfología o sintaxis.

Específicamente, Lenz (1893) advirtió el influjo que el mapudungun ejerció sobre el castellano chileno tras describir y comparar los sistemas fonológicos de ambas lenguas señalando más de diez rasgos que a su juicio distinguen al castellano en Chile del resto de variedades americanas, señalando lo siguiente: “Si ahora comparamos la fonética del habla chilena [...] con la araucana [mapuche], aparecen [...] tantos puntos de contacto entre ambas lenguas, que creo lícito atribuir la evolución peculiar del español de Chile precisamente a la influencia de este estrato araucano subyacente” (Citado en Sadowsky, 2020, p.36).

Por otro lado, Amado Alonso (1939) rechazó esta tesis y demostró que casi todos los rasgos mencionados por Lenz son hispánicos y están documentados en otras regiones. Para poder referirse al sustrato, sostuvo que es necesario hacer una meticulosa investigación histórica que permita determinar el peso demográfico de la población indígena en la constitución social de cada región americana y su inserción en cada estructura social. También, describir de forma exhaustiva el sistema fonológico de la posible lengua de sustrato, tanto el actual como el pasado, y, finalmente, es necesario un conocimiento no menos exhaustivo de los distintos dialectos españoles y la geografía de cada fenómeno considerado (Citado en Sánchez Méndez, 2003, p.80)

Los resultados de la investigación *Español con (otros) sonidos araucanos* realizada por Scott Sadowsky (2020) sugiere que “la actual configuración del sistema vocálico del castellano de Chile surgió del contacto con el mapudungun” (p.38) reivindicando la tesis indigenista de Lenz desde el aspecto vocálico.

2.2 Castellano en Chile

2.2.1 Descripción del castellano chileno: Oroz y Rabanales

Desde la perspectiva de Ambrosio Rabanales (2000) “el español que se habla en Chile es una variante del español estándar (p.1) que se diferencia de otras hablas hispanas por carecer de dos fonemas representados con la letra <z>, reemplazada por /s/, y <ll> por /y/, fenómenos conocidos como ‘seseo’ y ‘yeísmo’, respectivamente. Otros factores que condicionan la realización del habla es el tiempo en que se realiza el sistema, la generación a que pertenecen los hablantes, el origen geográfico, el nivel sociocultural del hablante, la actitud que se adopta al hablar, la actividad que realiza quien habla y su sexo.

En el nivel fónico, las diferencias son sobre todo de entonación, en tanto que no hay mayor variación en el plano morfosintáctico (Rabanales, 2000, p.137). El léxico del español de Chile “está formado a lo menos por voces peninsulares, criollas, indígenas, mestizas y extranjeras” (p.138).

Por otro lado, para Rodolfo Oroz (1966) el habla de Chile presenta los rasgos fundamentales que caracterizan el castellano en América. Los estudios relacionados al castellano hablado en Chile se iniciaron con los artículos publicados por Andrés Bello en las páginas de *El Araucano* en los años 1833 y 1834. Sin embargo, señala que desde las cartas de Pedro de Valdivia se podían observar fenómenos propios de la variedad chilena. De manera específica, describe en el vocalismo cierta vacilación en el uso de la vocal protónica, rasgos que se han observado recientemente en ambientes rústicos. En cuanto al consonantismo, se observa la utilización de la grafía <ll> en representación de /ʎ/. En estas mismas cartas no hay una clara distinción entre [s] y [z] mientras que sí es observable entre [ʃ] y [x] y entre [tʃ] y [dʒ]. Por otro lado, nos señala que el seseo se expandió durante la época colonial y se generalizó a mediados del siglo XVII. El autor indica que también se puede hallar la simplificación de los grupos cultos (*açesorio, açidentes, dotrina, efeto, otaviano, otubre*, etc.), formas que se mantienen vigentes en el siglo XVII y que aún se pueden observar en lo que él denomina la lengua vulgar.

En el plano morfológico, Oroz (1966) indica que Valdivia muestra, en ciertos verbos, preferencia por las formas con vocalismo arcaico, los que se fueron perdiendo a lo largo del tiempo, pero que aún son observables en el lenguaje vulgar y en las clases humildes y rústicas. Finalmente, en el plano léxico, se muestra que algunas voces sufrieron un rápido cambio semántico en suelos americanos. Además, el vocabulario chileno tiene un caudal de palabras que en el español estándar se consideran obsoletas.

2.2.2 Descripción de fenómenos lingüísticos del castellano chileno en los Atlas

lingüísticos

El trabajo presentado por Wagner (1996) en el *Manual de dialectología hispánica* de Manuel Alvar (1996) señala que, si bien los estudios regionales de carácter dialectal no son numerosos, estos entregan información confiable debido a la utilización del método geolingüístico. Dentro de estos estudios podemos encontrar el Atlas Lingüístico de la provincia de Parinacota (ALPA) (Espinosa y Contardo, 1991),

del cual derivan estudios que abordan las particularidades lingüísticas de la región del extremo noreste de Chile (Espinosa, 1996; Espinosa y Contardo, 1992) y una investigación que, mediante el método geolingüístico, analiza el habla de los habitantes del salar de Atacama (Véliz, Araya y Rodríguez, 1977). Acercándonos hacia el sur del país, encontramos otros trabajos geolingüísticos como por ejemplo el ALESUCH (Araya, 1973) que aborda los territorios de Cautín, Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloé, del cual solo vio la luz un volumen que presentaba los análisis sobre el léxico general y urbano. Además, se encuentran otros trabajos de similar índole: un estudio geolingüístico anterior al ALESUCH que estuvo enfocado en Valdivia (Wagner, 1973 en Alvar, 1996), un trabajo enfocado en el habla de la provincia de Cautín (Ramírez, 1971), una descripción parcial del castellano hablado por la población mapuche en Temuco y Victoria (Hernández y Ramos, 1978; Lagos y Olivera, 1988) y un trabajo que describió el habla de Chiloé (Contreras, 1966).

2.2.3 Influencia de factores sociales en la conformación del castellano chileno

El castellano chileno se caracteriza por presentar un alto grado de uniformidad geográfica, con la excepción parcial del léxico. A diferencia de otros países, la pronunciación chilena es, a grandes rasgos, unitaria y similar en las distintas zonas (Lipski, 1994). Sin embargo, “bajo consideraciones de índole social, esta variedad del castellano experimenta una profunda variación y diversidad en todos los niveles de análisis de la lengua” (Zepeda, 2019, p.15). Es decir, el castellano chileno se ve influenciado por variables sociales como estrato socioeconómico, sexo y grupo etario.

Scott Sadowsky (2012) sostiene que en el castellano en Chile los fonemas vocálicos y once de sus fonemas consonánticos cuentan con alófonos cuyo empleo se correlaciona con el estrato socioeconómico del hablante, y muchos de ellos también se correlacionan con las variables sexo, grupo etario y proveniencia (urbana o rural).

Rodolfo Lenz (1893) realizaba ya en su trabajo *Estudios chilenos: fonética del castellano en Chile* una aproximación al estudio social del castellano chileno distinguiendo cinco capas de población:

1° Los guasos, el estrato último de la población rural, cuya pronunciación y vocabulario son los que más rasgos indígenas ofrecen.

2° Los rotos, el proletariado. Ni los rotos ni los guasos saben, naturalmente, leer ni escribir, y no hay, por tanto, estorbos en la evolución fonética.

3° Individuos aislados de estos dos primeros grupos, que encuentran ocupación en la ciudad como criados y en otras funciones parecidas y tienen a menudo ocasión de oír hablar castellano. No es raro que sepan leer y escribir, pero tampoco es lo habitual.

4° La clase llamada de medio pelo: los empleados modestos, dependientes de comercio y oficios análogos; poseen siempre alguna instrucción escolar, pero no pueden sustraerse del todo, por más buena voluntad que tengan, del dialecto vulgar.

5° La clase social que corresponde a las personas que han estudiado “gramática castellana” (...) en el punto más alto de esta clase se encuentran aquellas personas que quieren hablar castellano perfecto y miran desdeñosamente las palabras chilenas (Lenz, 1893 en Alonso y Lida, 1940, p. 92-93).

De esta forma, Lenz proporciona una mirada innovadora para aquella época de las distintas variaciones del castellano chileno, cuyo foco en la influencia de aspectos socioeconómicos y culturales en la configuración de lo que denomina español de Chile permanece afectando el uso actual de la lengua.

2.2.4 Variación fonética.

El castellano chileno se distingue de otras variedades latinoamericanas por su caracterización fonética, la que principalmente según autores como Lenz (1940), Fontanella de Weinberg (1992), Frago y Franco (2003) son el seseo, fenómeno de la variedad americana del castellano que consiste en la

simplificación del sistema de sibilantes a favor de la realización apical fricativa sorda /s/; el yeísmo, oposición fonológica entre /y/ y /λ/ en favor de /y/; la aspiración de la /s/ en posición implosiva o postnuclear; pronunciación asibilada de /r/ y de /r/ en el grupo /tr/ consistente en el ensordecimiento del sonido vibrante múltiple y grupo tr articulado como africado alveolar sordo; articulación postpalatal de fonemas velares /x/, /g/ y /k/ ante vocales anteriores /i/ y /e/. Este fenómeno ha sido descrito para el español americano como glotalización o aspiración de /x/, sin embargo en Chile adquiere características propias relativas al adelantamiento del punto de articulación, desde el velo del paladar hacia la zona postpalatal; pronunciación relajada de /d/ intervocálica de manera preferente en verbos en participio y debilitamiento y pérdida de /d/ en posición final de palabra; fonema único bilabial fricativo sonoro relajado para y <v>; fricativización del fonema palatal africado sordo /tʃ/. Frago y Franco señalan que “este fenómeno presenta en general dos realizaciones con diversos grados de fricativización. Para Chile, la articulación del sonido palatal africado sordo se presenta con pérdida de oclusión” (p. 112-113) y para las vocales, algunas vacilaciones en el timbre de las átonas y, en mayor grado, tendencia antihiática.

2.3 Prestigio y Norma Lingüística

2.3.1 Concepto de prestigio, norma lingüística y variedad.

Louis Hjelmslev (1944) introduce el concepto de norma al sostener que la lengua puede ser considerada como forma pura, definida independientemente de su realización social y de su manifestación material. Eugenio Coseriu (1973), años más tarde, indica que la norma es variable, según los límites y la índole de la comunidad considerada y, por otra parte, que se trata de "un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y varía según la comunidad" (p. 98).

A partir de estas dos conceptualizaciones, la noción de norma incluye dos perspectivas, según Alejandro Fajardo (2011): la norma en el sentido prescriptivo, o norma propiamente dicha, “entendida como modelo que seguir, por una parte y, por otra, la norma entendida como realización, como el

producto lingüístico útil para comunicarse en un contexto sociolingüístico determinado, la norma como uso” (p.2). Enrique Obediente (2017) añade que el concepto de norma remite a lo considerado gramaticalmente correcto, o, “para decirlo en términos sociolingüísticos, al sistema de instrucciones que el hablante debe escoger (en los planos fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático) si quiere ajustarse a cierto “ideal lingüístico” sociocultural o estético” (p.1).

Lope Blanch (1972) señala que, sobre cualquier consideración de tipo lingüístico, pueden y suelen imponerse los factores de carácter social, los que determinan el prestigio de cualquier norma lingüística. De esta manera afirma “sin pretender ser exhaustivo en la enumeración, ni mucho menos, creo que podrían todos ellos englobarse en las siguientes categorías: políticos, demográficos, económicos, históricos y, tal vez prioritariamente, culturales” (p. 35).

Con relación al concepto de norma se presenta el de lengua o habla estándar, cuya definición alude al uso prestigioso y, por ende, aceptado por parte de una comunidad lingüística convirtiéndose en un modelo ejemplar. Ante ambos fenómenos prescriptivos surge la variedad lingüística como la realización concreta de la lengua por parte de los hablantes, bien por adaptaciones realizadas según la situación comunicativa o por las características mismas de quienes hablan, como las diferencias geográficas, sociales y culturales, por ejemplo. Mugica (2007) señala que “puede aceptarse como variación al menos una forma en alternancia con otra considerada estándar, de modo que entre ambas estructuras no medien diferencias en cuanto al significado denotado” (p.10) mientras que en palabras de Moreno Fernández la variedad es “una manifestación lingüística en la que se observa un determinado uso o valor social” (p.85). Así, las variaciones en la lengua pueden exponerse en distintos tipos; las variedades funcionales o diafásicas, las variedades socioculturales o diastráticas, las variedades geográficas o diatópicas y las variedades históricas o diacrónicas (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes) y en diferentes planos como en el sintáctico, morfológico y léxico.

2.3.2 Español peninsular como referencia normativa

En no pocas ocasiones (Tobías Garzón, 1910; Rossi, 1929; Rosenblat, 1967, Alvar, 1991; entre otros) se ha discutido en torno al establecimiento del castellano peninsular como la referencia normativa para todas las variedades del castellano. Con la elaboración del llamado *Diccionario de autoridades* y la creación de una institución que tenía la finalidad de impulsar la normalización del español a través de una academia real, se dio paso a diferencias de política lingüística motivadas por el surgimiento de las repúblicas independientes de América. Y es que, en palabras de Fajardo (2011), la lengua no es un simple «instrumento de comunicación»: puede servir además de instrumento de afirmación social, de prestigio personal, de opresión, de discriminación, de segregación, de creación de identidad nacional o de mercancía con la que comerciar. En este sentido, la elaboración de un diccionario que no tomó en cuenta términos usados en los distintos países de América por considerarlos como barbarismos tiene una postura en la que se asoman discursos lingüísticos-políticos-ideológicos (Meza, 2019).

El debate en torno a esto comenzó a presentarse en los prólogos de los diccionarios decimonónicos, en los que se encuentran los primeros planteamientos que cuestionan cuál debe ser la norma a seguir, el papel de la variedad lingüística de España y su valor como modelo normativo (Fajardo, 2011). Sin ir más lejos, en su diccionario argentino, Tobías Garzón (1910) indicó:

Me parecía el colmo de la insensatez bautizar con tal nombre (barbarismos) los vocablos *neumonía, cactus, tifus, torreja, paralelógramo, omóplato, azucarera, presupuestar, influenciar* y tantísimos otros, por no estar aceptados en esta forma por la Real Academia Español, pues equivalía á admitir, como me decía en una carta notable el eminente lingüista peruano D. Ricardo Palma, que diez y ocho millones de españoles nos impongan la ley á cincuenta y tantos millones de americanos (p.5)

Hoy, a más de 300 años de la creación de la institución que tiene como misión limpiar, fijar y dar esplendor a la lengua, se sigue expresando cierta desconfianza y hostilidad a la influencia del poder español sobre la lengua. Este recelo en contra de la RAE se fundamenta en la división entre

hispanohablantes establecida por la ideología de la lengua desarrollada por la academia. Lara (2011) en *El símbolo, el poder y la lengua presente*, capítulo del libro *El dardo en la academia* (Senz y Alberte, 2011), señaló al primero de estos dos grupos como el español académico, cada vez más castellano y madrileño, metropolitano, se convirtió en el español ejemplar; y al segundo como el de los países hispanoamericanos, en un conjunto de variedades periféricas, generalmente ignoradas y menospreciadas por su supuesto barbarismo.

Si bien ha pasado mucho tiempo desde esta división, se sigue observando que la Real Academia Española continúa estableciendo estos “dos españoles” uno que se acerca a la norma y otro que pareciera estar más alejado. Al respecto, Lara (2011) menciona que el recién publicado Diccionario de americanismos (ASALE, 2010) solo viene a confirmar que la Academia sigue estando convencida de que hay dos españoles: el metropolitano, que se registra en el DRAE, supuestamente general, y el de los países americanos, sin reconocer el hecho de que una lengua no se puede partir en dos.

2.3.3 Variantes normativas fundamentales del habla

En aras de caracterizar la variedad chilena del castellano, Ambrosio Rabanales (2000) realizó un trabajo que estableció diversas conclusiones. En *El español de Chile: Presente y futuro*, el autor menciona que el castellano que se habla en Chile corresponde a una variante del español estándar, equiparándola así a las otras hablas hispánicas. En este sentido, establece que lo que da unidad a la lengua es el sistema, y este es prácticamente el mismo para todo el mundo hispánico. Sin embargo, determina que en el plano normativo se producen diferencias que dan características propias a cada una de las distintas variantes del continente. Estas diferencias, según lo expresado por Rabanales, responden a factores tales como “el tiempo en que se realiza el sistema y la generación a que pertenecen los hablantes, el lugar de dicha realización, el nivel sociocultural del hablante (más culto o más inculto), la actitud que se adopta al hablar (más formal o más informal), la actividad que realiza el que habla y su sexo” (p.136).

Centrándose en el nivel sociocultural, el autor señala que, entre la gente culta e inculta, se expresan diferencias en cuanto al habla existiendo una variedad de matices entre estos opuestos. Además, al combinar esto con la actitud formal e informal (que también presenta matices) termina estableciendo cuatro variantes normativas en el habla del castellano en Chile: culta informal, culta formal, inculta formal e inculta informal. Siguiendo esta línea, Rabanales busca caracterizar estas cuatro variantes señalando, por ejemplo, que el habla informal, y sobre todo inculta, se caracteriza, además, por un lenguaje en que abundan las expresiones groseras (tabúes) de carácter sexual y escatológico.

No es de menor importancia la relación que establece entre estas variantes y el grado de educación del hablante, pues el ya mencionado autor señala que la inculta informal es un habla que alcanza al nivel de educación secundaria y universitaria y no tiene reparos en establecer que si la juventud, no estudia y lee más, seguirá caracterizándose por su desinterés por la lengua, lo que se traduce en pobreza de vocabulario, atentados contra la morfosintaxis y pronunciación muy informal.

Ante esta afirmación, se hace necesario citar lo que Muñoz Navarrete (2009) menciona, señalando que la idea de una “lengua pobre” y otra literaria no es más que un mito que busca establecer que sería mejor lengua aquella en la que se hayan escrito importantes obras literarias. Por otro lado, el autor nos recuerda que, como hablantes de castellano, somos los herederos de los analfabetos latinos, y no de Cicerón y Virgilio. Las diferencias entre las hablas “cultas” y “vulgares” no demuestran que las primeras sean mejores o superiores que las segundas (p. 18).

En algunas ideas de Rabanales se pueden observar retazos de una estigmatización lingüística en base al desarrollo educativo y/o social del hablante. La estigmatización no es algo nuevo. Ya en el año 1983, Humberto Valdivieso indicaba que la lengua es permanentemente un objeto de valoración social y relacionaba esta valoración con la enseñanza institucionalizada, atribuyéndole responsabilidades a ella debido a que en su funcionamiento da a conocer a los hablantes cuáles son las realizaciones fónicas prestigiosas y aquellas que son valoradas negativamente por la comunidad. De esta manera se distingue

cómo se establece esta estigmatización y se convierte en una discriminación lingüística, la cual no es afín a los planteamientos desarrollados en esta investigación. Y es que, tal como Hernández-Rosete y Maya (2015) mencionan, esta discriminación la consideramos como un fenómeno opresivo, estructural y estructurante de los sujetos que, además puede generar mecanismos de resistencia.

2.3.4 Andrés Bello

Pocos años después de la independencia surgió la idea de conservar la lengua como patrimonio común y para Andrés Bello, la lengua constituía el soporte histórico de los pueblos de América y España. A partir de su estudio *Gramática de la lengua castellana* se impuso por el continente la idea de «hablar con pureza» o hablar bien, esto es, mantener una forma unitaria frente a otras tenidas por regionales, viciosas o erradas (Sánchez Méndez, 2003, p.434).

Con un propósito didáctico y pedagógico Bello publicó *Advertencias* sobre el uso de la lengua castellana, donde señaló una serie de “vicios” comunes en la lengua de los chilenos y la mayor parte de los americanos. De esta manera, condenó muchos de los rasgos lingüísticos más generales de América en el plano fonológico, morfosintáctico y léxico por ser ajenos a la norma, cuya enseñanza y ejercicio destinó a la escuela para instruir una modalidad de habla culta, despertando en los hablantes la conciencia de la norma, de orgullo y de lealtad hacia su lengua (Torrejón citado en Aliaga *et al.*, 2006, p.59).

La *Gramática* de Bello es normativa o preceptiva en su idea fundamental, y como tal se propone codificar los usos normativos con propósitos correctivos. El mal uso de la lengua entre los chilenos era para él escandaloso, razón por la cual se empeña desde muy temprano en combatirlo por todos los medios, haciéndolo presente a las autoridades públicas y a la población letrada, a través de sus artículos en *El Araucano*; mediante sus *Advertencias* sobre el uso de la lengua castellana a los padres de familia, profesores de los colegios; a los estudiantes, a través de su *Compendio de Gramática castellana* escrito para el uso de las Escuelas Primarias, sin contar sus textos destinados a corregir la mala ortografía y

ortología de los chilenos, que, muy probablemente, no era mejor ni peor que la de los demás pueblos americanos (Wagner, 2006, p.7).

Su interés por la enseñanza de la lengua se manifiesta en el texto mencionado, señalando en su prólogo:

Hay en la gramática muchos puntos que no son accesibles a la inteligencia de la primera edad; y por eso he juzgado conveniente dividirla en dos cursos, reducido el primero a las nociones menos difíciles y más indispensables, y extensivo el segundo a aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado. Los he señalado con diverso tipo y comprendido los dos en un solo tratado... Por este medio queda también al arbitrio de los profesores el añadir a las lecciones de la enseñanza primaria todo aquello que de las del curso posterior les pareciere a propósito, según la capacidad y aprovechamiento de los alumnos (Bello, 1954 [1847], p.21).

De esta forma, Andrés Bello procuró que en la educación formal se estudiase la *Gramática* de la lengua castellana conforme a, según su criterio, el buen uso.

2.4 Educación Lingüística

2.4.1 Corrección y adecuación.

La corrección lingüística, por un lado, es un concepto que ha sido tratado durante largo tiempo. No obstante, se entenderá que este concepto busca controlar no solo las faltas de ortografía, sino también la sintaxis y la semántica de cada oración, es decir, asegurar que está correctamente construida y se entiende la idea que quiere transmitir (...) La finalidad del corrector lingüístico debe ser modificar un texto para adecuarlo a la normativa de la lengua, a la variedad, al registro y hacerlo coherente (Albero *et al.* 2011). Por otro lado, la adecuación lingüística se relaciona más cercanamente con la idea de generar un proceso comunicativo satisfactorio. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2007) señalan que:

La adecuación lingüística es el conocimiento y el dominio de la diversidad de la lengua, ésta no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación de comunicación, la interrelación entre los hablantes, el canal de comunicación, etc. [...] Ser adecuado significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación (p. 317).

Tomando en consideración lo expuesto previamente, se puede señalar que en la enseñanza del castellano en la educación chilena se aprecian prácticas relacionadas con la corrección lingüística. Al respecto, Wagner (1994) ejemplifica esto con la utilización del diccionario en la escuela. Este instrumento es mostrado y, por consiguiente, observado como el texto que contiene los modelos normativos exclusivos y absolutos. Las actividades y evaluaciones en las que se evalúa el léxico son herramientas habituales durante la etapa escolar y esto conlleva a que lo expuesto en los distintos diccionarios se examine como un documento que registra reglas que deben ser aprendidas por los estudiantes con la finalidad de expresarse bien en lo escrito y oral. Siguiendo esta línea, y en palabras de Sepúlveda (2018)

es necesaria la enseñanza de la lengua castellana a partir de un enfoque pragmático y sociolingüístico en el que los estudiantes puedan comprender la diversidad lingüística de una comunidad de habla en contextos reales, de esta manera, se podrá identificar múltiples registros y variaciones en actos verbales y la caracterización de secuencias discursivas entendiéndolas como una realización social y cultural en las que se expresan una forma de significación y simbolización colectiva (p. 70).

Por último, y en concordancia con lo expuesto en este apartado, los lineamientos de esta investigación se acercan al paradigma de la adecuación lingüística y se alejan de una educación correctiva que se base en la idea de que lo normativo y estándar es aquello que la comunidad lingüística denominada culta presenta como tal.

2.4.2 Competencia lingüística y competencia comunicativa.

Noam Chomsky (1978) propuso una nueva teoría sobre la adquisición de la lengua a partir de la gramática generativa pretendiendo dar explicación al funcionamiento general de la actividad lingüística. El concepto de competencia fue definido por el autor como un “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)”, referido a saber utilizar las reglas gramaticales del lenguaje (p.179).

Su concepto de competencia comprende solo la competencia lingüística, la que por sí sola, no garantiza una comunicación eficiente. Es así que “el paradigma chomskyano considera la lengua como un sistema (...) que niega su carácter de producto de la actividad práctica y cognoscitiva y contradice su carácter social, lo que lo lleva a admitir que la influencia de los factores externos solo afecta la actuación, pero no la competencia” (Aguirre, 2005, p.1), centrándose así, en la estructura de la lengua y no en su uso.

Al respecto, Dell Hymes (1972) acuñó el término ‘competencia comunicativa’ definiéndolo como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándola a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” referido a utilizar las funciones de la lengua en contextos comunicativos, complementando el postulado de Chomsky al afirmar que “para comprender las intuiciones y los datos pertinentes a la competencia que subyace al uso, se requiere un punto de vista sociocultural” (p.25).

De esta forma, surgen dos enfoques sobre la noción de competencia: por un lado, la competencia lingüística como la habilidad de conocer y aplicar reglas fijas de una lengua, la que está más asociada al código lingüístico y la gramática; y, por otro lado, la competencia comunicativa como habilidad de usar la lengua dentro de diversos contextos en el que tiene lugar la comunicación. Pulido y Pérez (2004) proponen una competencia comunicativa integral compuesta por nueve elementos:

1. Competencia lingüística: usar e interpretar la lengua de manera correcta.
2. Competencia sociolingüística: producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen el acto comunicativo.
3. Competencia discursiva: producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos cohesionados y coherentes.
4. Competencia estratégica: utilizar estrategias de comunicación verbal y comunicación no verbal para mejorar la efectividad de la comunicación.
5. Competencia sociocultural: comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y saber establecer distinciones.
6. Competencia de aprendizaje: organizar el propio aprendizaje.
7. Competencia cognitiva: construir o reconstruir conocimientos a través de la lengua.
8. Competencia afectiva: reconocer, expresar y canalizar la vida emocional por medio de la lengua.
9. Competencia comportamental: habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación comunicativa.

Tal competencia comunicativa, junto a los componentes que la integran, son fundamentales para el proceso educativo y la labor pedagógica.

2.4.3 Lengua castellana en el currículo de enseñanza media.

El currículo nacional de enseñanza media declara que en el Plan Común de Formación General la asignatura de Lengua y Literatura presenta un enfoque comunicativo y cultural, enfoque que “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros” (2019, p.39). La descripción de la asignatura lo sintetiza de la siguiente manera: el objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas

que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.

El *Plan de estudios*, en el marco de de los Objetivos de aprendizaje que refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados para entregar a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo integral, tiene como finalidad que los estudiantes logren:

(...) participar competentemente en diversas situaciones comunicativas, lo que implica, tanto en los procesos de comprensión como en los de producción de textos, se tenga conciencia respecto del rol que juega el lenguaje en su configuración. Por ello, se busca que los estudiantes reflexionen acerca del impacto de los recursos lingüísticos y no lingüísticos al momento de construir sentidos, generar efectos en la audiencia y adoptar determinados roles y actitudes hacia esta (2019, p.21).

En relación al desarrollo de la comunicación, el *Programa* de la asignatura señala:

aprender a comunicarse ya sea de manera escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera clara y efectiva. La comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación (2020, p.8).

Añadiendo que, en el trabajo pedagógico, es importante que los docentes “tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento” (p.16).

De esta forma, queda de manifiesto que, en teoría, la enseñanza de la lengua materna se realiza desde una perspectiva comunicativa, siendo el aspecto gramatical uno de sus elementos constitutivos que está en función de la comunicación. Sin embargo, en las prácticas docentes no se materializa, sino que prevalecen las dinámicas normativas.

3. Marco Teórico

3.1 Antecedentes sociolingüísticos

La sociolingüística comienza a configurarse durante los años sesenta y setenta en respuesta al generativismo, corriente desarrollada principalmente por Noam Chomsky (1965) que se centra en el estudio del sistema de la lengua como unidad abstracta, homogénea e invariable “que subyace a todo tipo de construcción lingüística con independencia de las circunstancias socioculturales que median la producción e interpretación” (Areiza, Cisneros y Tabares, 2019. p.2), es decir, mantiene como objeto de estudio la lengua aislada de su contexto social. Ante la tendencia formalista y la dicotomía planteada por Chomsky respecto de la competencia, que consiste en “la capacidad que tiene un hablante oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas” (Barón y Müller, 2014. p.419) y la actuación, que “corresponde a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulándose además a partir de principios extralingüísticos como las restricciones de la memoria, e incluso las creencias” (Barón y Müller, 2014. p.420), es que surge la sociolingüística en el ámbito de los estudios de la lengua como reacción al paradigma formal afirmando que los hablantes son influenciados por un sistema ideológico, económico, político y cultural. Es decir, el interés no se centra solo en las reglas gramaticales sino también y fundamentalmente en el uso de la lengua y en su relación con los factores sociales que la determinan.

Silva Corvalán (1989) sostiene que “el objeto de estudio de la sociolingüística es el habla viva en su contexto social real, en contraposición a la lengua altamente idealizada y aislada de todo contexto extralingüístico que constituye el objeto de estudio de la lingüística estructuralista” (p.16). Por su parte, Moreno Fernández (1998) añade que el interés de la sociolingüística recae en las relaciones entre los estratos sociales y la estructura lingüística, mientras que Guerrero (2013) sostiene de forma concluyente

que “la sociolingüística estudia las lenguas, tanto en la diacronía como en la sincronía, considerando siempre su contexto social” (p.189).

Es así que la perspectiva sociolingüística impulsada por William Labov (1966) se opone a las posiciones teóricas que consideran la sintaxis de manera independiente a la semántica o pragmática y se centra en la lengua como un tipo de comportamiento social, esencialmente en la relación entre lenguaje y sociedad.

En el enfoque variacionista se acentúa que “la lengua es inherentemente variable y ordenadamente heterogénea y que dicha heterogeneidad no es aleatoria sino reglada” (Labov, 1983 [1972], p. 29). Así, por un lado, la regla categórica chomskiana que proponía un conjunto reducido y abstracto de “condiciones de buena formación” para la construcción de estructuras gramaticales es reemplazada por la regla variable de Labov, la que incorpora factores extralingüísticos como condicionantes de la variación. En este sentido, Labov define variable como “una unidad estructural variante, continua, y, por consiguiente, de naturaleza cuantitativa” (Labov, 1983 [1972]. p.33).

Por otro lado, ante la variación libre, que postulaba que “las variantes lingüísticas eran impredecibles y accidentales en su ocurrencia y que, en consecuencia, no podían constituirse como el objeto de estudio de una disciplina lingüística que pretendía ser científica” (Blas Arroyo, 2005. p.28) se contrapone al concepto de variación social que deshace la idea de variantes lingüísticas azarosas y apunta a que son condicionadas cuando se asocian con “factores sociales (o extralingüísticos) como la edad, el sexo, el nivel educacional, la ocupación o la clase socioeconómica de los hablantes, o bien con factores lingüísticos” (Guerrero, 2013. p. 190).

Con este presupuesto, la variación puede presentarse en los distintos niveles de la lengua: fonético-fonológico, gramatical (morfológico y sintáctico), léxico y pragmático-discursivo, tratándose de variables internas o lingüísticas. En relación a las variables extralingüísticas o variables sociales, las cuales determinan la variación, “se asume una perspectiva objetivista, debido a que el fundamento de la teoría

sociolingüística es precisamente el de establecer correlaciones entre las variables sociales y las lingüísticas” (Guerrero, 2014. p.39).

Francisco Moreno Fernández (1998) define variación sociolingüística como “la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando esta no supone ningún tipo de alteración semántica y cuando se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales” (p.33). Los factores o variables sociales que actúan y generan más influencia sobre el uso de la lengua y la variación lingüística son “el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia” (p.34).

Para efectos de esta investigación son tres las variables sociales que se caracterizarán: procedencia geográfica, sexo y clase social.

La procedencia geográfica es una variable que refiere al espacio geográfico del que el hablante proviene, el cual puede ser urbano o rural, a grandes rasgos y permite la comprensión e interpretación de fenómenos sociolingüísticos de acuerdo a su zona de origen.

De acuerdo a la variable social sexo, el autor indica que “el género sociocultural se opone al sexo en tanto el primero es una dimensión sociocultural adquirida y el segundo una categoría biológica” (citado en Serrano, 2008. p.177). Moreno Fernández describe a partir de las investigaciones sociolingüísticas de centros urbanos un hecho relevante relativo al sexo como variante social:

la mujer, generalmente, es más sensible a las normas prestigiosas que los hombres, dicho de otra forma, las mujeres muestran una actitud más positiva que los hombres hacia los usos que se ajustan a la norma, a la vez que los hombres suelen ceñir sus usos a los llamados ‘vernáculos’ y a las variedades locales con más intensidad que las mujeres (p.37).

Humberto López Morales (1992) propuso un principio general en relación con la diferencia entre el habla de hombres y mujeres sosteniendo que

en una estratificación sociolingüística estable, los hombres usan formas que no son estándares con mayor frecuencia que las mujeres, siempre que la variación se produzca a un nivel de consciencia dentro de la comunidad de habla (citado en Moreno Fernández, 1998. p. 37).

Si la tendencia de las mujeres es seguir los modelos de prestigio y los medios de comunicación social posibilitan que el modelo de referencia sea el mismo para cualquier hablante de cualquier comunidad, sea hombre o mujer, el sexo se muestra más como “un factor de segundo orden, como algo que suele subordinarse a dimensiones sociales diferentes y con mayor poder de determinación” (Moreno Fernández, 1998, p. 35).

Acorde a la variable ‘clase social’, Moreno Fernández (1998) expone que “las diferencias sociolingüísticas aumentan conforme crece la distancia social entre los miembros de una comunidad” (p.45) por tanto, los factores relacionados con estratos o clases, llamado sociolecto en sociolingüística, son decisivos en “el desarrollo y la expansión de los cambios lingüísticos con otras variables sociales, como la ‘edad’ o el ‘sexo’” (p.48).

Si bien no existe un criterio universal para determinar la estratificación, en modelos sociológicos de corte marxista se plantean los conceptos de ‘mercado lingüístico’, ‘red social’ y ‘modo de vida’ que facilitan tal labor, para efectos de esta investigación se ahondará y trabajará en torno al concepto ‘modo de vida’.

En un ‘mercado lingüístico’ “la conducta lingüística viene determinada por la relación de los hablantes con los medios de producción” (Moreno F., 1998. p.50) y los hablantes, en consecuencia, “ocupan diferentes lugares en el mercado, dependiendo de la necesidad que tienen de hacer un uso prestigioso de la lengua” (Moreno F., 1998. p.50).

El término ‘red social’ refiere a las relaciones entre individuos que operan como “mecanismo para intercambiar bienes y servicios, para imponer obligaciones y para otorgar los derechos que corresponden a sus miembros” (Moreno F., 1998. p.51)

El concepto 'modo de vida' "pone en relación las redes sociales de pequeñas dimensiones con otras estructuras o grupos sociales de mayor entidad". Según este concepto, cada red tiene determinadas características y se relaciona con otras redes, tal vínculo establecido es lo que constituye el 'modo de vida'.

López Morales (2004) señala que el 'modo de vida' parte de la creencia de que la conducta lingüística depende, no de los atributos que se perciben como caracterizadores de ciertos grupos, sino de una conjunción de pertenencia a una determinada red y de la estructura vital en la que se mueve el sujeto. En esta estructura vital, los factores determinantes son, de una parte, la actividad familiar y laboral que se desarrolle, y de otra, el tipo de relación que se mantenga con los individuos de su grupo. (p.121).

A partir de esta definición T. Hojrup (1983) propone y Milroy (1992) desarrolla tres 'modos de vida' que se manifiestan dentro de una comunidad, los cuales serán considerados en el posterior análisis:

Modo de vida 1: Unidad primaria de producción. Relaciones cooperativas entre compañeros de profesión. Familia implicada en la producción. Autoempleo. Escaso tiempo libre. Redes sociales densas y múltiples.

Modo de vida 2: Empleo en un sistema de producción que no es controlado por los trabajadores. Se trabaja para ganar un sueldo y poder disfrutar de períodos de tiempo libre. Relaciones laborales separadas del ámbito familiar. Cierta movilidad laboral. Redes de solidaridad con los compañeros y vecinos.

Modo de vida 3: Profesión cualificada, capaz de controlar la producción y dirigir los trabajos de otras personas. Tiempo de vacaciones dedicado al trabajo. Se trabaja para ascender en la jerarquía y adquirir más poder. Actitud competitiva con los colegas (p.53).

Se concluye que el concepto modo de vida es fundamentalmente estructural, es decir, los rasgos definidores de un grupo vienen dados por contraste con los demás modos.

3.2 Sociología del lenguaje

Al momento de revisar las relaciones que se dan entre lengua y sociedad podemos encontrar dos áreas de investigación: la ya revisada sociolingüística y la sociología del lenguaje. Es importante comprender que, si bien en ambas se aprecian elementos de la lingüística y elementos de la sociedad, el énfasis en cada una de ellas constituye el marco analítico. Como ya se puede observar en la descripción hecha anteriormente, la sociolingüística se centra en los elementos pertenecientes a la lingüística (sistema de la lengua) y la sociología del lenguaje enfatiza en los factores sociales.

De forma particular, se entiende la sociología del lenguaje como una disciplina que estudia el contexto social de las comunidades de habla y centra su atención en la interacción existente entre el uso del lenguaje y la organización social de la conducta lingüística. En palabras de Areiza *et al.* (2012):

La sociología del lenguaje, por su parte, se preocupa por los hechos de la lengua en la medida en que ellos pueden iluminar la comprensión de hechos sociales, o dicho de otra manera, cómo los comportamientos lingüísticos determinan fenómenos educativos, sociales, económicos, culturales y políticos. Para aclarar esta diferencia, veamos estos ejemplos: si se pretendiera investigar qué implicaciones culturales, políticas y económicas tiene la fidelidad lingüística en las comunidades indígenas de nuestro país, estaríamos frente a un problema de sociología del lenguaje, mientras que, si se indaga sobre las diferentes modalidades lingüísticas que adopta el saludo y la despedida en sectores marginales urbanos, se está realizando un trabajo sociolingüístico (p.6).

Tomando en consideración lo expuesto hasta aquí, es posible afirmar que el objeto de estudio de la sociología del lenguaje se ubica en las relaciones entre las estructuras sociales y el sistema lingüístico. Al sociólogo del lenguaje, entre quienes podemos encontrar a Joshua Fishman, sociólogo norteamericano que se especializó en la disciplina aquí expuesta y que llega a poner en tela de juicio la corriente sociolingüística por considerar la sociedad como un estamento conceptualmente superior al lenguaje, le

preocupan aspectos como el plurilingüismo, la diglosia, la planificación lingüística, la actitud lingüística, el prestigio lingüístico, las lealtades lingüísticas, el conflicto lingüístico, entre otros.

Para efectos de la presente investigación, se hace necesario ahondar en los conceptos de actitud lingüística y prestigio lingüístico. En cuanto al primero, los trabajos realizados por Valdivieso (1983) y Tassara (1992) han establecido que las variables sexo, edad y estrato sociocultural inciden en las actitudes lingüísticas, las cuales a grandes rasgos pueden comprenderse como opiniones, ideas y prejuicios que tienen los hablantes con respecto a una lengua.

En efecto, los resultados obtenidos por estos investigadores establecen que

las mujeres son más sensibles a la norma lingüística y entregan juicios más categóricos en aspectos referidos al habla. Otra variable que incide es la edad, pues se ha establecido que los jóvenes realizan juicios más categóricos que los adultos. Por último, estos autores pudieron establecer que los sujetos pertenecientes a los estratos socioculturales más altos tienen mayor consciencia de la norma (socio) lingüística y emiten juicios más categóricos con respecto al uso de la lengua (p.37).

De esta manera y en palabras de Moreno Fernández, la actitud lingüística es “la manifestación de la actitud social del individuo centrada y referida específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (p. 345).

En razón al prestigio lingüístico, se puede determinar que este obedece a factores sociales y lingüísticos que pueden categorizar el uso de la lengua como prestigioso o estigmatizado. Moreno Fernández (1998) lo define como “el proceso de concesión de estigma y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de conductas y creencias en esos individuos o grupos” (p. 352).

Siguiendo a Moreno Fernández (1990), el análisis del prestigio contempla cuatro dicotomías:

- Prestigio de la ocupación y prestigio del individuo, el primero como consecuencia de la interacción social entre integrantes de un mismo grupo y atributo de determinados puestos sociales mientras

el segundo como atributo de la reputación de las personas de acuerdo a la interacción entre integrantes de distintos grupos sociales.

- Prestigio como actitud y prestigio como conducta, ambos se relacionan debido a que una forma de conducta lingüística en los hablantes se logra tras la actitud negativa o positiva ante usos estigmatizados o prestigiosos, respectivamente.
- Prestigio vertical y prestigio horizontal, es vertical si funciona entre clases y externo si funciona entre grupos sociales; puede ser también horizontal o interno si funciona al interior de cada clase y de cada grupo social.
- Prestigio sociológico y prestigio lingüístico, el prestigio sociológico se manifiesta a través de los usos lingüísticos de los miembros del grupo social.

Se concluye ante estas consideraciones que el prestigio de una lengua se genera fundamentalmente por factores extralingüísticos.

Profundizando en la sociología del lenguaje, esta se preocupa por temas que se relacionan con la organización social del lenguaje “teniendo en cuenta tanto aspectos referentes al uso lingüístico, como los comportamientos de los hablantes hacia la lengua y hacia quienes la usan” (Corredor, 2017, p. 64).

Por otro lado, Caicedo (1991) agrega que esta disciplina

se ocupa de la descripción y el análisis de los problemas sociales relacionados con el lenguaje tales como el uso de la lengua en comunidades bilingües y multilingües, fenómeno de diglosia, lenguas mixtas, políticas lingüísticas, planeación lingüística en grupos [amplios] y minoritarios, [...] lengua nacional, etc. Es decir, se centra en el estudio de la relación lenguaje-sociedad en lo que se ha denominado el uso del lenguaje y la organización social del comportamiento lingüístico (p. 8).

Por su parte, Fishman (1982) indica que dentro de la sociología del lenguaje es posible encontrar dos tipos de estudio. En primer lugar, existe un tipo de estudio que se relaciona con “la sociología

descriptiva de las lenguas, los cuales apuntan a la descripción de la organización social del uso lingüístico generalmente aceptado en el seno de una comunidad lingüística [...], intenta contestar a la pregunta ¿quién habla (o escribe) qué lenguas (o variedad lingüística) a quién y cuándo y con qué fin? [...]" (p. 35) y, en segundo lugar, se encuentra un tipo de estudio que se enfoca directamente en la sociología dinámica del lenguaje.

El cuerpo de este trabajo investigativo, cuyo objetivo es describir desde los niveles fonológicos y morfológicos la variedad chilena del castellano presente en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán, condice con el primer tipo de estudio descrito por Fishman. Sin embargo, es importante recalcar que el propósito ya mencionado se relaciona de manera mucho más cercana con la disciplina sociolingüística, pues el foco de esta investigación recae en la búsqueda por comprender la realidad sociolingüística del castellano en Chile.

Al utilizar el concepto de variedad, se hace necesaria la búsqueda de su definición. Ferguson (1971) buscó establecer un significado concreto y claro. Así, llegó a establecer que una variedad es un conjunto de patrones lingüísticos lo suficientemente extenso y podría operar en todos los contextos normales de comunicación. Por su parte, R. A. Hudson (1980), amplió la definición señalando que la variedad lingüística corresponde a una manifestación específica del lenguaje determinada por un conjunto de elementos lingüísticos. Finalmente, y para los intereses de esta investigación se considerará variedad lingüística a la diversidad de elementos o de patrones lingüísticos presentes en una misma lengua determinados por la situación comunicativa, geográfica o histórica en la que esta se enmarca.

Es importante recalcar que la sociolingüística trabaja con distintos tipos de variedades de la lengua que se relacionan a su vez con variables principalmente de carácter social. En este sentido, se hace necesario destacar la extensa discusión que se ha dado en torno a los términos lengua y dialecto. Según lo mencionado por Moreno Fernández (1998) desde el punto de vista rigurosamente lingüístico, no existen evidencias que justifiquen la distinción entre lengua y dialecto, por lo que resulta obligado recurrir

a criterios extralingüísticos. Siguiendo esta línea, entenderemos lengua como "el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, [...] y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen" (p.88). Por el otro lado, dialecto será entendido como el "sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente con una concreta delimitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua" (p.88).

3.3 Rasgos de la lengua oral en la escritura de Juan Radrigán

Juan Radrigán es un dramaturgo chileno nacido en 1937. Su padre era mecánico y su madre profesora. Nunca asistió a la escuela, su alfabetización y enseñanza básica estuvo a cargo de su madre, luego vino un período autodidacta en el que comenzó a elaborar obras en que destaca el protagonismo de personajes marginados social, cultural y económicamente.

Las obras escritas por el autor se enmarcan en el teatro popular (Acevedo Hernández, 1982; Chesney, 1987; Watts, 1999) cuyas características son la utilización de una escenografía simple, lo que permitía poder llevar sus obras a una diversidad de espacios públicos populares y el lenguaje utilizado de carácter popular, respondía así, a una realidad nacional siguiente al golpe de estado y posteriormente, al período de 'transición a la democracia'.

Su producción dramática "puede ser comprendida en base a dos grandes períodos y un intermedio" (Albornoz, 2005, p.4). El primero de ellos iniciado con el estreno de su obra inaugural en 1979 bajo la dictadura militar y el segundo período, iniciado en 1995, en el marco de la postdictadura.

Entre su amplio repertorio teatral destacan además *Las voces de la ira* (1984); *El pueblo de mal amor* (1986); *Borrachos de luna* (1986); *La contienda humana* (1988); *Balada de los condenados a soñar* (1989); *Piedra de escándalo* (1990); *Parábola de los fantasmas borrachos* (1996); *Perra celestia y Medea*

Mapuche (1999); *Beckett y Godot* (2004); *Qué tiempos aquellos...* Fanta y Romo (2005); *Diatriba de la Empecinada* y *El invitado* (2006); *Clausurado por ausencia* (2007); *Sin Motivo Aparente* (2008); *Amores de cantina* (2009).

El autor se caracteriza por incluir en sus obras una marcada oralidad que se transmite a través del discurso de los personajes. Estos rasgos han salido a la luz sobre la base de las investigaciones realizadas por Carola Oyarzún (2008, p.84), los cuales son: pérdida de algunas consonantes, cambio de una consonante por otra, aspiración de la “s”, confusión de adjetivos posesivos y pronombres, dichos y refranes, entre otros. Estos rasgos orales, "son propios de un estatus social bajo, es decir, una tradición campesina o sectores socioeconómicos vulnerables que carecen de un léxico elaborado y estructurado, y que, por lo tanto, caen en la hipercorrección, reelaboración equivocada, repeticiones, entre otras" (García *et al*, 2011, p.34).

Los personajes de las obras de Radrigán pertenecen a un sector social determinado, fácil de ser reconocido por sus modismos, sus palabras deformadas, la pronunciación, la eliminación de vocales, aspiración de la /s/ codal, cambios en el significado de los adjetivos, entre otros. Un lenguaje al que se accede como espectador, que permite situar a los personajes y su accionar.

Este es el lenguaje que domina en todos los dramas, es la forma que se presenta como la norma usada por los personajes, lo que le da legitimidad y obliga a los lectores a entrar en ella. Catherine Boyle (2008) lo explica así:

El lenguaje de este autor es denso y desafiante: se encierra en códigos lingüísticos y campos semánticos difíciles de descifrar porque pertenece a una “selva lingüística” bien definida; la de los desvalidos, los marginados de la sociedad, en un momento histórico en que su situación empeora (p.50).

Paula Letelier (2018) concluye que:

Se debe mencionar la oralidad como recurso que caracteriza a los personajes, que les da un espacio en el cual ellos logran comunicarse sin prejuicios, ni estereotipos, se muestran tal como son, sus vidas no se endulzan, ni se esconden sus debilidades, ellos mismos se ríen de sus enfermedades, de sus errores, están ahí para golpear con una vivencia significativa. Los personajes de Radrigán disfrutan del diálogo, de las palabras, el comunicarse es una herramienta subversiva que los hace adueñarse de un mundo dirigido por reglas impersonales, hostiles e inhumanas (p. 709).

En sus obras, Juan Radrigán trabajó en personajes cuyas hablas se distinguieran para representar arquetipos de la sociedad en general, quienes encarnaran las necesidades latentes de un país bajo dictadura. Estos personajes se caracterizan por su condición de rechazados y marginados del sistema que, en palabras de Pedro Olivares (s/f) queda determinada por el espacio en que se desenvuelven, donde reina la precariedad material, por tanto, “en muchas obras la acción dramática se desarrolla en sitios eriazos, prostíbulos de última categoría, mediaguas en condiciones deplorables, entre otros” (p.6).

Debido a la selección de personajes arquetípicos, ejes del conflicto, como subproletarios, vagabundos, prostitutas, cesantes, alcohólicos, enfermos, desalojados, infractores de la ley, entre otros, la obra de Juan Radrigán dentro del medio teatral nacional se equipara con el teatro desarrollado por Antonio Acevedo Hernández e Isidora Aguirre. Sin embargo, a diferencia de las obras de los autores recientemente mencionados, los personajes marginados en los textos de Radrigán no tan solo son principales y únicos sino exclusivos en el espacio dramático, quienes “reclaman desde su soledad, miseria y anonimato por ocupar un lugar que les entregue o devuelva una dignidad casi desconocida a través del valor del trabajo, la familia y el amor” (Olivares, s/f, p.6). Además, la condición de marginado se pone en relación con la experiencia autoritaria. Adolfo Albornoz (2005) añade que,

los personajes no se caracterizan solo por su amplia y general exclusión del sistema social, es decir, de bienes, servicios y derechos básicos, sino más específicamente por su condición de ex integrados

(o neo marginados), repentina y violentamente excluidos tras la instalación de un nuevo y opresivo orden y poder político y económico (p.7).

De esta forma, en la construcción de los personajes se enfatiza en su condición socioeconómica que es determinante durante el desarrollo de la trama. No obstante, cada personaje se caracteriza además por las ansias de sobrevivencia y la lucha incesante por la vida, lo que produce una contradicción en su posición de excluidos y oprimidos bajo un contexto histórico determinado en el que se convierten en portadores de un eventual proyecto histórico y transformador donde la reivindicación de la memoria adquiere una dimensión esencial.

A modo de síntesis, Juan Radrigán en sus obras incluyó con roles principales a personajes que, durante el desarrollo económico del neoliberalismo impulsado a partir del golpe militar, fueron desplazados hacia los extramuros, personas que quisieron ser acalladas e invisibilizadas: los pobres, las prostitutas, los locos, entre muchos otros, y el autor encontró el escenario idóneo para que fuesen portadores de experiencias reales, otorgándoles voz y protagonismo.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

La variedad chilena del castellano tiene la particularidad de que, a diferencia de las otras variedades americanas, no presenta gran diversidad regional aun cuando el territorio chileno se extiende por poco más de 4000 kilómetros (Lipsky, 1994). Sin embargo, en base a parámetros sociales, económicos y culturales, el castellano chileno exhibe una profunda variación y diversidad. La presente investigación tiene como objetivo describir la manera en la que la variedad ya mencionada es representada por Juan Radrigán en su obra *El loco y la triste*. Posteriormente, se analizará, poniendo especial atención en las características morfofonológicas observables, la forma en la que el autor vehicula la realidad hablada

hacia el código escrito. Para dicho análisis, se realizará una recolección de los fenómenos apreciables en las páginas de la ya mencionada obra con la finalidad de poder trabajar con ellos de mejor manera.

Considerando las características de la investigación, es posible determinar que esta se circunscribe en el paradigma cualitativo. Este tipo de investigación se comprende como un estudio que “puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.7) y en el que “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (ibid). Luego, siguiendo lo planteado por Stake (1995), la investigación cualitativa tiene tres características sustanciales que son evidentes en el trabajo desarrollado: primero, el objetivo de lo cualitativo es la comprensión, focalizándose en la indagación de los hechos con la finalidad de comprender las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. Segundo, mediante la interpretación de los sucesos y de los acontecimientos, el investigador toma un papel personal desde los cimientos de la investigación para elaborar una descripción densa, una comprensión experiencial y la observación de múltiples realidades. En tercer y último lugar, en la investigación de tipo cualitativa, quien lleva a cabo la investigación construye el conocimiento como síntesis de su perspectiva. Considerando lo planteado hasta acá y siguiendo lo señalado por LeCompte (1995), es posible concluir que la investigación cualitativa podría entenderse como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos" (p.10).

Por otro lado, el enfoque que esta investigación tendrá es el descriptivo, el cual tiene como principal herramienta la observación. Se ha determinado que este enfoque es el más adecuado para el presente trabajo debido a que el objetivo se centra en la descripción detallada de fenómenos, situaciones, contextos y sucesos. Mediante esta descripción, entre otras cosas, se pretende dar especificidad a las

características y a los perfiles de los grupos de personas, de las comunidades y de las particularidades lingüísticas que serán motivo de análisis en lo desarrollado en este estudio.

4.2 Método

Esta investigación asume los supuestos metodológicos de la filología, una disciplina entendida como el estudio de la lengua de una comunidad determinada y, en consecuencia, de su literatura (Cano Aguilar, 2000; Almau, 2010; Contreras, 2004, Guzmán y Tejeda, 2000) debido a que se indaga la lengua oral a través de registros escritos. Es decir, se pretende inferir la manera en que características fonéticas y morfológicas de la variedad chilena del castellano son representadas en el código escrito, específicamente en una obra dramática.

4.3 Corpus

4.3.1 Descripción del corpus.

Juan Radrigán nació a fines de la década del '30 al norte de Chile bajo el alero de una familia de extracción popular. Sin una educación formal y realizando tempranamente variadas labores de cargador, vendedor, librero, obrero textil, entre otras es que escribe de manera autodidacta sus primeros poemas y cuentos inspirándose en las diversas realidades. Posteriormente, sumado a una activa participación en varios sindicatos publica en diarios y boletines de fábricas para ya en 1962 publicar su primera obra individual, un volumen de cuentos y en 1968 su primera novela. El golpe de estado de 1973 frenó su producción literaria durante dos años reiniciándose luego con la publicación de un poemario. En 1979 estrena su primera obra teatral, concentrándose desde entonces en la creación dramática llena de humanidad (Letelier, 2018), marcando definitivamente, a partir de su origen popular, los temas centrales de sus obras.

Sus textos hablan de la soledad, violencia y marginalidad social, vinculadas al contexto político, económico y cultural de Chile en los años '70 y '80. Sus dramas nos muestran “personajes marginales, solitarios, con vidas desgarradas, marcados por un destino trágico del cual es difícil de escapar” (Letelier, 2018, p.703). Radrigán instaló a los marginados de la sociedad como protagonistas de sus obras, prescindiendo de grandes escenografías y realizando sus creaciones en espacios populares.

Así, el 3 de julio de 1980 estrena en Valdivia su drama *El loco y la triste*, obra que presenta la historia de dos personajes que tienen la sensación de estar al fin de sus vidas, quienes se encuentran en una “casucha de población callampa” (Radrigán, 1980, p.1) y se conocen en la medida que comparten sus experiencias. Ambos personajes representan un tipo de persona que es marginada de su entorno social, político y económico: Huinca, quien es presentado como un borracho al cual la cirrosis lo tiene al borde de la muerte y Eva, una prostituta mayor que cojea seriamente de una pierna. Ambos evaden su realidad de maneras diferentes, buscan una razón para seguir viviendo cuando para la sociedad ya no son útiles y consiguen escapar de la soledad que los aqueja “haciendo del terreno en que viven su hogar, pero que finalmente es demolido” (García, Navarrete & Riquelme, 2011, p.36).

Desde el inicio de la obra se presenta el espacio de carencia material mediante acotaciones que permiten situar el escenario donde se desarrolla el drama dentro de un mundo habitado desde la oralidad, cuyos personajes utilizan un registro que no se adecua a las reglas sino más bien pertenece a “la expresión del habla popular chilena” (Letelier, 2018, p. 704). Según Basualdo (2020) es a través del diálogo, el humor y los monólogos de una lírica conectada con el habla del pueblo que no necesita más que las herramientas léxicas que la vida y la calle da y en general, la palabra como su único patrimonio que por medio de conversaciones espontáneas y sus experiencias compartirán un profundo mensaje desde la exclusión y el cruce de la realidad y ficción.

El corpus de análisis queda compuesto por 13487 palabras que están presentes en la obra de Juan Radrigán. De estas, 477 presentan un tipo de vehiculación grafemática de un fenómeno fonético o morfológico, lo que corresponde a un 3,53% del total de palabras del corpus.

4.3.2 Procesamiento del corpus.

La obra *El loco y la triste*, que constituye el corpus de la presente investigación, ha sido conseguida en formato PDF y convertida a formato Word con el propósito de facilitar la búsqueda y el análisis de fenómenos morfofonológicos. Teniendo la obra en el formato señalado, se ha llevado a cabo una primera lectura en la que se han seleccionado todas las palabras que presentan algún error ortográfico según lo señala el corrector automático. Una vez finalizada esta primera observación, se hizo una lectura profunda en la cual se pudo identificar la totalidad de las palabras que presentan alguna forma de materialización escrita de fenómenos de tipo morfofonológicos. Luego de ambas revisiones en las que se analizó el corpus, las palabras encontradas fueron categorizadas considerando el fenómeno fonológico o morfológico que mostraran gráficamente. En este sentido, las categorías resultantes han sido cuatro: los asociados al voseo, los fenómenos de elisión fonológica, los fenómenos de adición fonológica y los fenómenos morfológicos.

Categoría	Fenómenos
Asociados al voseo	La pérdida de /s/ en las formas terminadas en <i>áis</i> .
	Cambio de <i>éis</i> por <i>ís</i> .
	Prevalencia de expresiones como <i>tú erís</i> , en vez de <i>tú eres</i> y <i>tú soi</i> en lugar de <i>vos sois</i> .
Fenómenos de elisión fonológica	Aféresis
	Síncopa
	Apócope
Fenómenos de adición fonológica	Prótesis Epéntesis Paragoge
Fenómenos morfológicos	Duplicación de clíticos

	Diminutivos
--	-------------

Tabla 1: Categorías de fenómenos morfofonológicos identificados en la obra.

4.3.3 Fenómenos asociados al voseo.

El voseo se define como el uso de formas derivadas de la segunda persona plural para aludir a un único interlocutor que “se elabora en todos los modos y tiempos, con excepción del imperativo” (Real Academia Española, 2005). “En Chile coexisten en el paradigma de la segunda persona del singular las formas pronominales *tú* y *vos*, *tú* alterna su sistema verbal con el voseo, mientras que *vos* se emplea con flexión voseante” (Rivadeneira & Clua, 2011, p.686).

El tipo de voseo que se emplea en la variedad chilena del castellano es fundamentalmente verbal. Es así como este fenómeno se manifiesta morfofonológicamente del siguiente modo:

- La pérdida de /s/ en las formas terminadas en *áis*: *cantái*, *comái*.
- Cambio de *éis* por *ís* (pérdida de la vocal abierta o mantenimiento de *ís*): *tú* o *vos comís*.
- Prevalencia de expresiones como *tú erís*, en vez de *tú eres*, y *tú soi* en lugar de *vos sois*. (Angulo Rincón, 2009, p.279).

4.3.4 Fenómenos de elisión.

La elisión se refiere a la omisión de sonidos en una cadena hablada. Dicha omisión puede ser vocálica, consonántica y/o silábica. Además, la elisión es comprendida, según lo planteado por Hualde (2014), como el punto último del proceso de reducción de gestos articulatorios en la evolución fonológica. Finalmente, el fenómeno de la elisión se puede apreciar en tres formas:

- Aféresis, que viene a ser la pérdida de un sonido o de un grupo de sonidos al inicio de la palabra, por ejemplo /'tár/
- Síncopa, que es la supresión de un sonido o de un grupo de sonidos al medio de la palabra, por ejemplo /fó'foro/

- Apócope que se aprecia cuando el sonido o los grupos de sonidos perdidos se encuentran al final de la palabra, por ejemplo */prófe/*.

4.3.5 Fenómenos de adición.

A diferencia de la elisión, y tal como el nombre lo indica, la adición se produce cuando se añade un sonido o un grupo de sonidos a una determinada palabra. Del mismo modo que en el caso de la elisión, la adición es observable en tres distintas formas dependiendo del lugar de la palabra en el cual se manifieste esta añadidura:

- Prótesis, adición de un sonido o de un grupo de sonidos al inicio de la palabra, por ejemplo */empréstame/*
- Epéntesis, adición de un sonido o grupo de sonidos apreciable en el medio de la palabra, por ejemplo */tobá/a/*
- Paragoge, sonido o grupo de sonidos agregados al final de la palabra, por ejemplo */súre/*.

4.3.6 Fenómenos morfológicos.

La morfología es la parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que cumple cada segmento en relación con los demás elementos que las componen (RAE, 2015). En esta sección se optó por identificar y describir los fenómenos morfológicos, es decir, palabras cuyo significado ha sido alterado tras la modificación de su estructura interna. Por ejemplo, la duplicación de enclíticos, es decir cuando “un objeto es codificado dos veces en la misma cláusula” (Cornillie, Davidse, Pericchi, Van de Velde, 2017, p. 191) y el uso de diminutivo como estrategia de atenuación, como expresión de tamaño, afecto, cercanía, persuasión, un significado peyorativo, entre otros (Ñáñez Fernández, 2006; Hägg, 2016).

Fenómenos fonéticos	Fenómenos morfológicos	Palabras
Apócope		<i>complicá (2), hinchás (1), marcá (2), pa (8), na (5), destartalá (1), cortá (2), curá (2), lavá (1), rajá (1), rayá (2), aniñá (1), emancipá (1), abrazá (1) po (9) = 39</i>
Síncopa de /d/ intervocálica		<i>botao (2), toas (2), tocao (1), curaos (1), desgraciao (1), lanzao (1), niuna (1)= 9</i>
	Duplicación de clíticos	<i>me iba a morirme (1) me voy a lavarme (1) cómo iban a morirse todo (1) te lo voy a decírtelo (1) me voy a irme (2) te dije que te iba a hacerte (1) = 7</i>
Fenómenos asociados al voseo		<i>pongai (7), voh (57), estai (36), tenis (36), pasís (2), llamái (5), hubierai (1), vei (1), llorís (1), digai (2), dai (3), venís (6), fuerai (1), hagai (4), sabís (14), metís (2), andai (2), deberiai (1), vís (15), queriai (3), servís (3), soy (29), estabai (6), seai (8), vai (33), apartai (1), tomái (3), reventai (1), querai (2), seguís (1), mandai (1), salvís (1), estís (5), dijerei (1), querís (20), abrai (1), conocí (2), hai (1), tirís (1), bailai (1), pudierai (1), soñai (1), entendís (3), conformai (2), tendríai (3), importai (1), ibai (2), pegai (1), ayudai (2), tuvierai (1), desprecís (1), despertai (1), caminaí (1), parai (1), vivierai (1), preocupí (1), alegrí (1), casai (1) = 395</i>
Epéntesis		<i>póneme (1), pónelas (2), hácelo (1) = 4</i>
Prótesis		<i>Aguirnaldas (5) =5</i>

Aféresis		<i>e (4) = 4</i>
	Diminutivo	<i>fresquito (2), papito (1), tibiecito (3), pencacito (3), abuelito (1), arrinconaditos (1), empujoncito (1), solito (1), limpiecito (1) = 14</i>
TOTAL	477 palabras	

Tabla 2: Cuadro de palabras identificadas referentes a fenómenos fonéticos y morfológicos.

4.4 Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de fenómenos morfofonológicos identificados en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán. La presentación de los resultados busca describir de qué manera el autor vehicula grafemáticamente aspectos de la oralidad de la variedad chilena del castellano en el código escrito. Sin embargo, en primera instancia se puede establecer que el porcentaje de aparición en el total del corpus es de 3,53%, cifra aparentemente poco representativa debido a dos razones fundamentales: 1) la dificultad de incorporar formas propias del discurso oral a representaciones gráficas por, principalmente, obedecer a códigos distintos. Por ejemplo, la representación de procesos fonológicos como la pérdida de tensión articulatoria o el ritmo, la entonación, las pausas, entre otras; y 2) el repertorio lingüístico reducido en vista de la poca diversidad de personajes en la obra.

4.4.1 Fenómenos asociados al voseo.

El voseo se define como el uso de formas derivadas de la segunda persona plural para aludir a un único interlocutor. Según Cisneros (1996) su uso es característico en las variedades americanas del castellano y, a diferencia de lo que ocurrió en España, no se eliminó del uso cotidiano.

A continuación, se presenta un esquema que grafica la aparición de fenómenos asociados al voseo en la obra *El loco y la triste*.

Fenómeno	<i>n</i>	%
Voseo mixto verbal	314	84,6
Voseo pronominal	57	15,3
TOTAL	371	100

Tabla 3: Cuadro de categorías de fenómenos asociados al voseo, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus total.

En el corpus surgen dos tipos de fenómenos asociados al voseo representados gráficamente en un total de 371 palabras: voseo verbal mixto y voseo pronominal.

4.4.1.1 Voseo verbal.

El corpus manifiesta un 84,6% de palabras referentes al voseo mixto verbal, lo que equivale a 314 apariciones de concordancia entre el pronombre *tú* y formas verbales en plural terminadas en *-áis* o *-ís*. En él, se aprecia la pérdida de /s/ en las formas terminadas en *-áis* por lo que conjugaciones como *pongáis* terminan siendo expresadas como *pongai*. Por ejemplo,

Ejemplo 1:

Huinca : ¿y cómo querís que te diga entonces? ¿Querís que te diga «Señorita Pata e Cumbia? (Reflexivo) Pucha la cuestión rara, estamos casados y no sé ni cómo te llamai... ¿Casados? (Tenso) ¿Te casaste conmigo?

En este caso, conversando con Eva, el Huinca se dirige a ella diciéndole “no sé ni cómo te llamai” mostrándonos en la conjugación del verbo *llamar* la forma en la que se expresa el fenómeno aquí referido.

Luego, en el siguiente ejemplo, podemos observar que en una sola línea se registran tres verbos con una conjugación que conlleva la pérdida de /s/ en formas verbales que normativamente deberían terminar en *-áis*.

Ejemplo 2:

*Eva : (Con grandes aspavientos) ¡No, no me vengas con cosas: aquí no **tomai** niuna gota; después te **reventai** y capaz que me encanen! Cuando yo me vaya, toma todo lo que **querei**.*

Así mismo, en el corpus puede observarse que en las formas que terminan en -éis se produce una “tendencia a establecer un sincretismo más completo entre 2° y 3° conjugación, con predominio de la vocal temática -i-” (Morales, p.3. 1972). En el siguiente ejemplo, es posible apreciar este fenómeno en la forma verbal *tenéis*.

Ejemplo 3:

*Eva : ¿Te he pedido algo alguna vez para que abrai el hocico? No **tenís** ni dónde caerte muerto y te iban a pedir.*

Se aprecia también la presencia de este fenómeno en dos ocasiones en un mismo momento de la obra, específicamente en las formas verbales *tenís (tenéis)* y *pasís (paséis)*.

Ejemplo 4:

*Huinca : Quizás po. (Se sienta sobre el camastro) Bueno, ¿**tenís** que me **pasís** unas monedas? Yo ando más helado que los cocos de Tarzán... Y me vino toda la sed.*

Del mismo modo, el corpus manifiesta la prevalencia de expresiones como *erís*, en vez de *eres*, y *tú soi* en lugar de *vos soís*. En las formas verbales del presente del indicativo terminadas en -es se produce un cierre vocálico (/e/ > /i/) que resulta en la terminación -ís como por ejemplo en los siguientes fragmentos extraídos de la obra.

Ejemplo 5:

*Huinca : ¿No **vís** que te caché que soy niófita? Estai hablando puras leseras: desclasada no es que no hayai ido a la escuela, significa que soy krumira, o sea que apartai del rebaño.*

Ejemplo 6:

*Huinca : ¿**Sabís** que más? Si me **seguís** mosqueando te voy a enderezar la pata a charchazos.*

Se hipotetiza que el uso de estas desinencias verbales son producto de la alteración de las formas verbales de la segunda persona producto del voseo. Estos verbos pueden presentarse por sí solos o en compañía de un pronombre personal o posesivo que incluso puede ser de carácter “tuteante”, como en el caso del ejemplo 1. Según lo señalado por Morales (1998), este tipo de voseo es mucho más frecuente en Chile y con una utilización que busca intensificar la cercanía y la confianza entre los interlocutores en comparación al *tú* y reducir la cortesía al comparar con el *usted*. En un principio, este tipo de voseo fue considerado, principalmente para Bello (1847), como un elemento negativo dentro del castellano. Sin embargo, su utilización fue extendiéndose hasta llegar a establecerse como la totalidad en el uso de hablantes en contextos informales de habla. Todo esto es perfectamente apreciable en el corpus, pues los personajes se enmarcan en un contexto informal y, tal como ha podido observarse, el voseo es permanente en las expresiones utilizadas.

4.4.1.2 Voseo pronominal.

El corpus presenta 57 veces el uso de *vos* como pronombre de segunda persona del singular en lugar de *tú* y de *ti*, lo que equivale a un 15,3% de los fenómenos asociados al voseo apreciados en *El loco y la triste*. El uso de la fórmula de tratamiento *vos*, sin embargo, experimenta una aspiración de /s/ en posición final. El resultado de este fenómeno se observa en la forma aspirada [-h] en la forma *voh*. Particularmente, en la obra de Juan Radrigán esto se puede observar en múltiples ocasiones.

Ejemplo 7:

Huinca : Voh no tenís lacho, ya te patearon hasta los rastros de cafiche que habían en la plaza.

Cómo será la alegría (Eva ha encontrado su horrible cartera y busca algo en ella) que hasta «El Carne Amarga» se permitió darte la cortá.

El voseo de carácter pronominal corresponde al tratamiento mediante el cual un interlocutor apela al otro. Se presume que el uso de *voh* como fórmula de tratamiento con función del nominativo ha

sido mucho más resistido que el voseo verbal visto anteriormente. En palabras de Félix Morales Pettorino (1972) y luego de consultar a muchas personas adultas sobre el efecto que les producía el voseo pronominal, estas no vacilaron en considerarlo como un tratamiento “propio de gente rota” (p.262), cuando no denigrante, que expresa enojo o carácter despectivo. Esto, según lo expresado por Morales Pettorino (1998), se produce debido a los remanentes de los planteamientos de Bello, quien expresó disgusto en más de una ocasión ante la utilización del voseo pronominal.

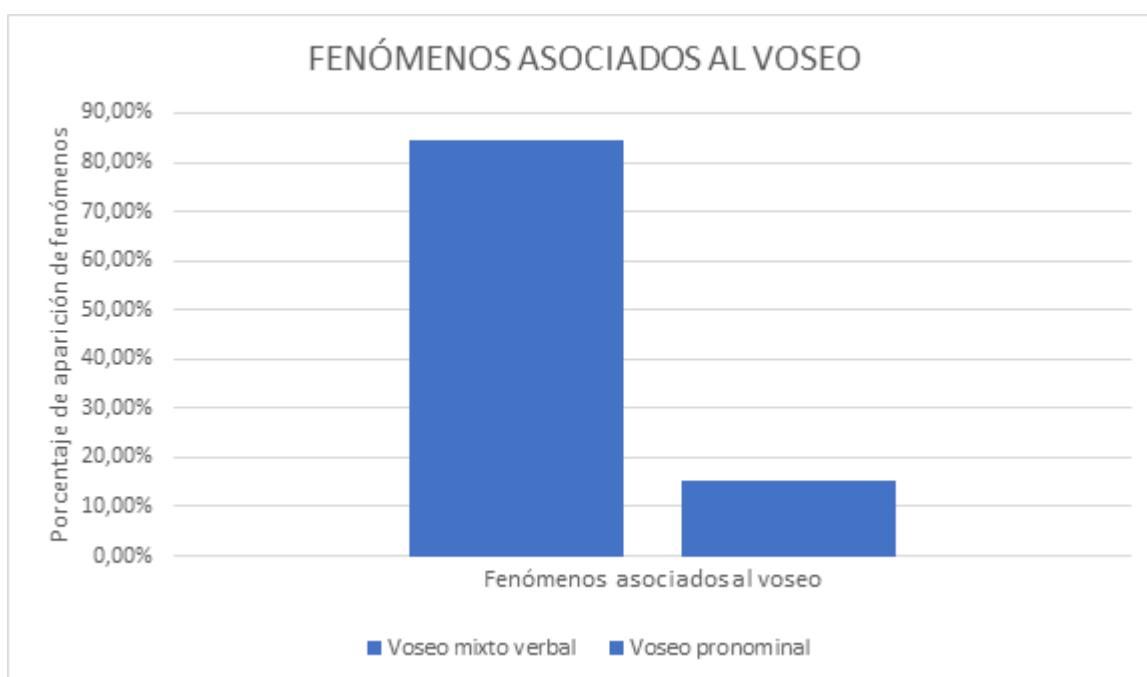


Figura 1: Distribución porcentual de representaciones de fenómenos asociados al voseo en *El loco y la triste*.

4.4.2 Fenómenos de adición fonética.

Los fenómenos de adición son aquellos en los que se produce una añadidura de un sonido o de un grupo de sonidos, vocálicos o consonánticos, en una cadena hablada. Dentro de estos fenómenos encontramos la prótesis, la epéntesis y la paragoge. Sin embargo, en *El loco y la triste* solamente se encuentran los primeros dos mencionados.

Fenómenos de adición

n

%

Prótesis	5	55.5
Epéntesis	4	44.5
TOTAL	9	100

Tabla 4: Cuadro de categorías de fenómenos fonéticos de adición, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus total.

Como se ha mencionado anteriormente, en la obra se aprecian dos de los tres tipos de fenómenos de adición los que constituyen un total de 9 palabras.

4.4.2.1 Prótesis.

El corpus presenta un 55.5% de palabras en las que se aprecia una prótesis, fenómeno en el que se añade un sonido o un grupo de sonidos en la parte inicial de la palabra, lo que equivale a un total de 5 palabras. Por ejemplo, cuando Huinca indica que va a hacer unas *aguirnaldas* en vez de guirnaldas

Ejemplo 8:

*Huinca : Ya po, yo te dije que te iba a hacerte las **aguirnaldas**, pero voh tenís que hacerte el tonto causeo.*

Según David Crystal (1997), la prótesis es común tanto en los cambios históricos como en el habla continua. Considerando que el caso del corpus que presenta una prótesis corresponde a *aguirnaldas* es posible hipotetizar que dicha palabra al estar en plural exige un determinante del mismo carácter, *las aguirnaldas*. De esta manera, considerando que en la variante chilena del castellano suele aspirarse la /s/ al final de palabra, transitar desde una /s/ aspirada hacia una consonante velar sonora /g/, se percibe una impresión fonológica de vocal /a/ dada por efecto fonético.

4.4.2.2 Epéntesis.

El loco y la triste exhibe un 44.5% de palabras en las que se aprecia una epéntesis. Este fenómeno consiste en la adición de un sonido o un grupo de sonidos de carácter vocálico o consonántico en la parte media de una palabra. Este porcentaje es equivalente a un total de 4 palabras las que se observan cuando Huinca le dice a Eva “*póneme* atención po” (en vez de *ponme* atención) o “*hácelo* así” (en vez de *hazlo* así):

Ejemplo 9:

Huinca : (Mirándola) ¡Pero **póneme** atención po!

Ejemplo 10:

Huinca : Claro, **hácelo** así.

Al igual que en el caso de la prótesis, según lo constatado por David Crystal (1997), la epéntesis es un fenómeno muy habitual en los cambios históricos y en situaciones de habla continua (p. 202).

Considerando que las palabras del corpus que presentan una epéntesis corresponden a verbos, es posible presumir que existe la intención de intensificar la acción a realizar. Además, los verbos señalados son conjugaciones irregulares, lo que posibilita realizar la conjetura de que, por este motivo, se produce la adición de un sonido. Finalmente, y considerando que estos verbos también contienen pronombres enclíticos se puede interpretar que el añadir estos pronombres puede generar confusiones en la realización del verbo, agregando una vocal.

4.4.2.3 Paragoge.

El corpus expone 13.487 palabras, de ellas 9 experimentan algún fenómeno de adición fonética. Sin

embargo, a ninguna se le añade un sonido al final de la palabra. Es decir, no se presenta el mecanismo de paragoge.

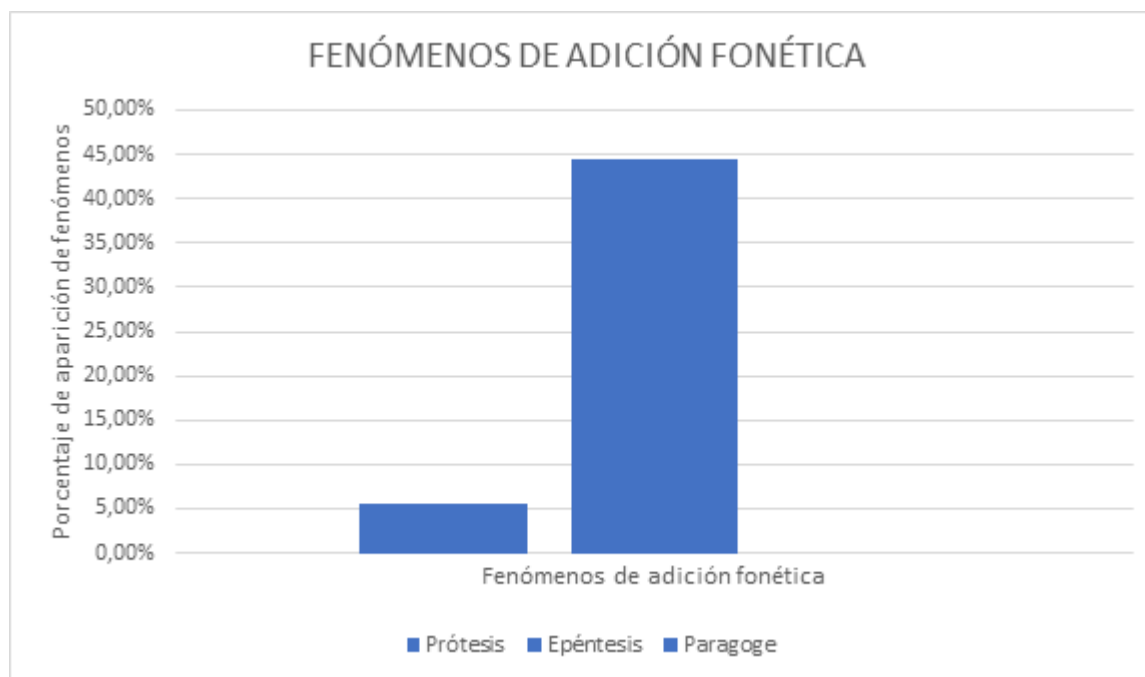


Figura 2: Distribución porcentual de representaciones de adición fonética en *El loco y la triste*.

4.4.3 Fenómenos de elisión fonética.

Desde el punto de vista fonético la categoría de elisión refiere a la omisión de sonidos en la cadena hablada, ya sean vocales, consonantes e incluso, sílabas enteras. “En palabras polisilábicas, las vocales y consonantes regularmente se eliden en sílabas no acentuadas en el habla normal o conversacional” (Crystal, 1991, p. 120). En dicha categoría se identifican fenómenos tales como aféresis, síncopa y apócope.

A continuación, se presenta un esquema que representa su aparición en la obra *El loco y la triste*.

Fenómenos de elisión	<i>n</i>	%
Aféresis	4	7,7
Síncopa	9	17,3
Apócope	39	75

TOTAL	52	100

Tabla 5: Cuadro de categorías de fenómenos fonéticos de elisión, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus total.

En el corpus emergieron tres tipos de fenómenos de elisión fonética representados grafemáticamente en un total de 52 palabras: aféresis, síncope y apócope.

4.4.3.1 Aféresis.

El corpus exhibe un 7,7% de palabras asociadas a la pérdida de un sonido en su parte inicial, lo que equivale a 4 apariciones en la misma palabra y bajo el mismo contexto. Por ejemplo, cuando Huinca, uno de los personajes, se refiere a Eva como *“Pata e cumbia”* en vez de *Pata de cumbia*.

Ejemplo 11:

Huinca: ¡Buena, «Pata e Cumbia» Errázuriz!... Somos todos del mismo lote nomás, no seai desclasada.

El debilitamiento y posterior elisión de /d/ en posición inicial de la palabra precedente de vocal se presenta bajo el mismo contexto, es decir, en la unión de dos palabras terminando la primera en vocal. Se presume que este fenómeno común en la lengua hablada por el contexto fónico en que se encuentra. En ese sentido, la elisión de /d/ no es mayormente vehiculada en la escritura debido a, precisamente, la dificultad de representar fenómenos de oralidad.

4.4.3.2 Síncopa.

El corpus manifiesta un 17,3% de palabras asociadas a la pérdida de un sonido o grupo de sonidos al interior de una palabra, lo que equivale a 9 apariciones en que fundamentalmente se presenta síncope de /d/ intervocálica en las siguientes palabras: *botao, toas, tocao, curaos, desgraciao, lanzao y niuna*. Por ejemplo, en una conversación entre ambos personajes este fenómeno se manifiesta mayoritariamente en adjetivos:

Ejemplo 12:

*Eva: (Reacciona con violencia) ¿Viste **desgraciao**? ¡Yo te dije que te hacía mal...! ¡No te encojai tanto, para que se te pueda pasar! (Toma un trapo y empieza a echarle aire, como si ese absurdo recurso pudiese aliviarle en algo).*

Ejemplo 13:

*Huinca: ¿Y que voh te creís mucha pulenta? Soy harto poco más que las putas de los callejones nomás po. En tres meses más ya no se van a meter contigo ni los **curaos**; acuérdate que tenís que andar robando pa' poder comer.*

La pérdida de /d/ intervocálica es uno de los rasgos más evidentes del castellano americano como “herencia del andaluz” (Frago, 1993, p.470). Este fenómeno se identificó en palabras mayoritariamente correspondientes a adjetivos y/o participios, aunque no exclusivo de este contexto y se presume que la /d/ intervocálica se elide al no afectar la distinción semántica de la palabra. La presencia de los fenómenos se puede justificar a través de múltiples factores, por lo que, otorgar una posible razón meramente lingüística se dificulta. Así, se puede hipotetizar el mantenimiento o elisión de /d/ como marcador social por parte de los hablantes, quienes debido a la extensión de su uso tienen una mayor conciencia lingüística.

4.4.3.3 Apócope.

El corpus expone un 75% de palabras que aluden a la pérdida de un sonido o grupo de sonidos en la parte final de una palabra que equivale a 39 apariciones en las siguientes expresiones: *complicá, hinchás, marcá, pa, na, destartalá, cortá, curá, lavá, rajá, rayá, aniñá, emancipá, abrazá y po*. Por ejemplo:

Ejemplo 14:

*Huinca: (Ofendido) ¿Y quién te dijo que yo quería algo contigo? Estai más **destartalá** que trote de vaca y te venís a mandar la parte (...)*

Ejemplo 15:

*Huinca: (Mostrándole) ¿No vis cómo tengo las patas de **hinchás**?*

Esta información revela la primacía de la apócope como representación gráfica asociada a fenómenos de elisión fonológica. Los datos permiten confirmar que las 39 apariciones mayoritariamente presentan la elisión de /d/ en posición intervocálica, la supresión de la vocal que la precede, <a>, y la aspiración de /s/ en posición implosiva. Tres fenómenos asociados a las hablas andaluzas (Alvar, 1975). Se puede confirmar, entonces, que existe una tendencia a abreviar palabras e hipotetizar que este fenómeno se relaciona con la elisión de /d/ intervocálica puesto que se presenta bajo el mismo contexto y se suma un factor pragmático de acentuación y reforzamiento.

Según Corominas (1997) la palabra *po* proviene del latín *post* que significa ‘después’, palabra que sufre una elisión de la /t/ final, y luego, la aspiración de la /s/ final. Actualmente, el significado también varió convirtiéndose en un marcador de modalidad (Poblete, 1998) cuya función es “apoyo a la opinión y/o argumentación del hablante, atenuar o enfatizar” (*Íbid*, p.76). Por ejemplo, en la siguiente cita se utiliza el *po* con una función pragmático-discursiva de acentuación.

Ejemplo 16:

*Eva: (...) ¿Y a quién le tenís lástima? (...) ¿Por qué me hiciste emborracharme? ¿Por qué te metiste conmigo, te había tomado en cuenta yo alguna vez? ¡Contéstame **po**! (Dolorida) Yo no quería tomar... No quería volver a emborracharme nunca más...*

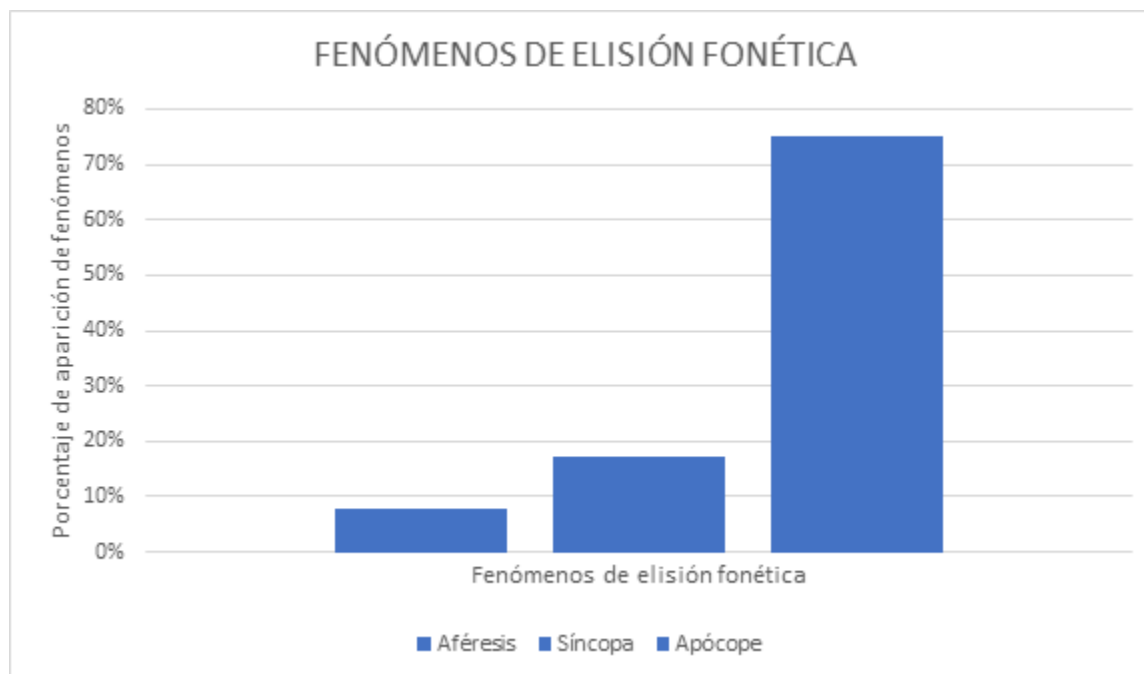


Figura 3: Distribución porcentual de representaciones de elisión fonética en *El loco y la triste*.

4.4.4 Fenómenos morfológicos.

En la obra *El loco y la triste*, se evidencian 29 representaciones de fenómenos morfológicos, las cuales se categorizaron en dos grupos: duplicación de clíticos y uso de diminutivos. Se presentan de la siguiente manera:

Fenómenos morfológicos	N	%
Duplicación de clíticos	7	33,3
Diminutivos	14	66,6
TOTAL	21	100

Tabla 6: Cuadro de categorías de fenómenos morfológicos, cantidad de palabras representativas de cada fenómeno y porcentaje de aparición en el corpus.

4.4.4.1 Duplicación de clíticos.

En el total del corpus se presenta un 33,3% de expresiones con duplicación de clíticos que equivale a 7 apariciones. Como se señaló anteriormente, refiere a cuando “un objeto es codificado dos veces en la

misma cláusula” (Cornillie, Davidse, Pericchi, Van de Velde, 2017, p. 191). Se presentan dos formas verbales: una personal con verbo conjugado y otra impersonal configurando la duplicación de clíticos y, asimismo, una redundancia. Se presupone que el uso de estas expresiones por parte de ambos personajes podría vincularse con valores pragmáticos que reflejan parte de su identidad asociada a variables sociales. Por ejemplo, se observa una preponderancia de duplicación en los pronombres de primera <me> y segunda persona <te>, respectivamente.

Además, la duplicación de clíticos se configura como estereotipo sociolingüístico (Tagliamonte, 2012). El dramaturgo, a partir de su conciencia lingüística, vehicula el uso de este rasgo que cambia según las variables sociales con la finalidad de enfatizar en las condiciones de los personajes y lograr que los lectores las identifiquen.

Ejemplo 17:

*Eva: Déjate, si ya no pasa nada... **Me voy a irme.***

Ejemplo 18:

*Huinca: (...) «No, no te vengai a botar a choro- me dijo; yo te digo así no más. **Y te lo voy a decírtelo** una pura vez, así que ya sabís»... Yo no le pido nada a nadie, lo único que ocupo es un poco de aire y un poco de sol... ¡No me pueden prohibir eso, no me pueden meter preso por estar viviendo!*

4.4.4.2 Diminutivo.

El corpus manifiesta un 66,6% de palabras con uso de diminutivo, lo que equivale a 14 apariciones, ya sea como estrategia de atenuación, expresión de tamaño, afecto, cercanía, persuasión, significación peyorativa, entre otras (Ñáñez Fernández, 2006; Hägg, 2016). Por ejemplo, Eva y Huinca hacen uso de diminutivos terminados en *-ito* con carácter de afecto, tamaño y persuasión, respectivamente.

Ejemplo 19:

*Eva: ¿Y esa cara de viejo, se la pediste prestada a tu **abuelito**?*

Ejemplo 20:

Huinca: Si es un **empujoncito** nomás, después parto **solito**. No te pongai porfiada, ¿no vís que es por eso que se aburren los maridos?

En esta línea, se hipotetiza que los personajes prefieren el uso de diminutivos en busca de empatizar y/o persuadir a su interlocutor, con quien tiene una mayor cercanía, es decir, se presupone cierta relación de confianza (Hummel, 1997).

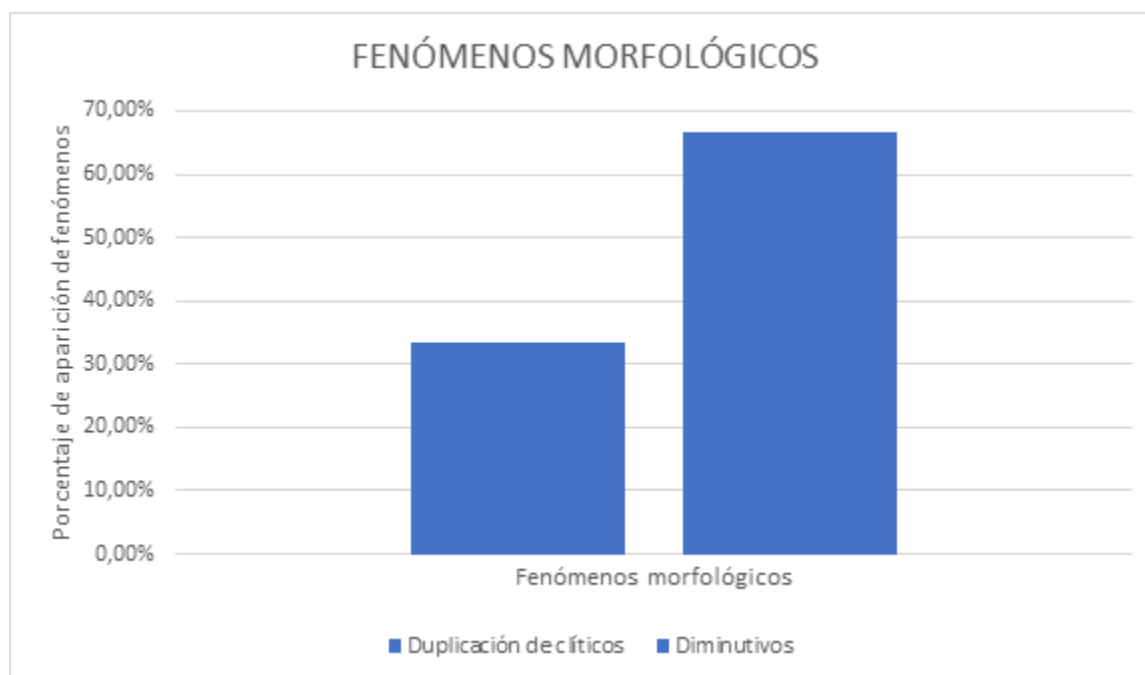


Figura 4: Distribución porcentual de fenómenos morfológicos en *El loco y la triste*.

A través de estos resultados se desprende también la manera en que el autor representa las características morfofonológicas de la variedad del castellano chileno en la obra *El loco y la triste* vehiculando grafemáticamente aspectos de la oralidad de la variedad chilena del castellano en el código escrito.

5. Discusión

5.1 Prestigio y Estigma

Para abordar el uso prestigioso y estigmatizado en la variante chilena del castellano presente en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán, se hace necesario volver a lo expuesto a lo largo del marco teórico de la presente investigación. En aquel capítulo, se entrega una definición de prestigio presentada por Moreno Fernández (1998), la que señala que este es comprendido como “el proceso de concesión de estigma y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de conductas y creencias en esos individuos o grupos” (p. 352). En este sentido, es posible establecer que ambos conceptos aquí expuestos se relacionan con un determinado grupo de hablantes que tienen características particulares. Siguiendo esta línea, es posible hipotetizar que los usos prestigiosos son aquellos que se relacionan con el castellano normativo, y, por este motivo, son los utilizados por el grupo de personas pertenecientes a la clase alta de nuestro país (PNUD, 2017), la cual está compuesta por aquellos hablantes que tienen un mayor nivel educacional, lo que permite acceder a un tipo de trabajo con mayor prestigio. En contraposición, aquellos usos cargados de estigma sociolingüístico son aquellos que suelen ser observados mayoritariamente en el grupo de hablantes pertenecientes a la denominada clase media y clase baja o, siguiendo la clasificación de estratos socioeconómicos empleada en Chile (Adimark, 2000), a las clases Cb, medio-bajo; D, bajo y E, muy bajo.

Ante la clasificación por parte de Adimark (2000) referente al nivel educacional cuyo criterio es el nivel educativo alcanzado con fines de estratificar la información, es necesario precisar lo fundamental que es el tipo de enseñanza que se entrega, pues, si bien en Chile el acceso al sistema entre el nivel preescolar y secundario es de carácter universal, el resultado de la aplicación del modelo de mercado arrojó “el surgimiento de dos tipos de educación: una privada que suponía mejor calidad y una pública, con resultados inferiores, lo que contribuyó a segmentar la educación entre una ‘para ricos’ y otra ‘para pobres’” (Contreras, 2008, p.1), esto está directamente relacionado con el ingreso económico. Por tanto,

con esta información, se puede afirmar que los grupos cargados de estigma sociolingüístico poseen además un nivel educativo de menor calidad, lo que se traduce posteriormente en la posibilidad de acceso a trabajos de menor categoría social.

El estigma se entiende como “una marca social que legitima un trato discriminatorio hacia la persona portadora de la misma con aquellas otras que no poseen dicha marca” (Crandall & Coleman, 1992, p.31) en este caso, de acuerdo al uso de la lengua. Esta marca no tiene una carga negativa o positiva en sí misma, sino que adquiere su valor en un contexto social. La estigmatización es, entonces, la valoración que permite que los hablantes sean percibidos como un grupo o categoría social desviada de la norma, lo que se traduce, generalmente, en “rechazo, discriminación o marginación social del colectivo y/o sus componentes” (Quiles, 1998, p.32). Humberto Valdivieso (1983) indicó que la lengua está constantemente siendo observada y apreciada con una importante carga de valoración social.

La construcción en base a prejuicios recién referida genera que el grupo de hablantes que frecuenta la utilización de realizaciones estigmatizadas se conviertan en hablantes desviados de la norma, en hablantes marginados lingüística y socialmente. Sin embargo, es importante remarcar que estas apreciaciones han ido cambiando y pueden seguir cambiando con el tiempo. En razón a esto último, lo sucedido con el voseo constituye un ejemplo clarificador. Cuando los navegantes provenientes de España desembarcaron en el continente americano el voseo tenía una valoración relacionada estrechamente con la idea de lo prestigioso. Este fenómeno era empleado para referirse a una persona que inspiraba mucho respeto, generalmente una autoridad (como en *vuestra majestad* o *vuestra señoría*) por lo que era considerado un uso prestigioso, digno de aquellas personas que poseían un conocimiento desarrollado de su lengua, hasta el siglo XVI, que es cuando comienza a desestabilizarse el paradigma de la segunda persona gramatical (Rivadeneira y Clua, 2011). Con esta desestabilización se origina un uso cada vez más difundido entre grupos de hablantes pertenecientes a estratos sociales bajos llegando incluso a resignificar el término. En el corpus de esta investigación, los protagonistas de la obra revisada presentan

usos relacionados al voseo que no refieren a una persona de autoridad, sino que se usa en reemplazo del pronombre de segunda persona gramatical e incluso con una carga más peyorativa.

Por ejemplo, se manifiesta en el siguiente diálogo entre Eva: mujer, adulta, prostituta; y Huinca: hombre, adulto, alcohólico. Ambos personajes que se encontrarían en el estrato económico E, con un nivel educativo relativamente bajo y con un nivel ocupacional correspondiente a trabajo de subsistencia (Sadowsky, 2021).

*Eva: (...) ¿**Voh** creí que yo me iba a casar con un botao como **voh**? Chis, antes prefiero ponerme a pedir limosna.*

*Huinca: Y en eso andai, ¿o creís que los borrachos se acuestan con **voh** por los palacios que tenís? De lástima nomás, de pura lástima.*

Es a través de estos personajes que Juan Radrigán proyecta los prejuicios inscritos en la sociedad a través de categorías sociológicas. Es decir, el autor vehicula la manera en que las comunidades de habla asignan categorías de estigma, particularmente, a formas lingüísticas.

La valoración social de los usos lingüísticos también se vincula con la enseñanza institucionalizada, pues es responsable indirecta de las nociones de estigma y prestigio al dar a conocer cuáles son las realizaciones y los usos percibidos como algo positivo o negativo por la comunidad hablante mediante el discurso pedagógico que, siguiendo a Ramírez (2008), tiene que ver con “el modelo cultural desde el cual se establece el ejercicio pedagógico y la posibilidad de reconstruir críticamente sus prácticas y experiencias” (p.115) más que un conjunto de áreas y de actividades con finalidades tecno-educativas, lo que conlleva a la práctica la producción y reproducción de modelos, representaciones sociales e ideologías.

La escuela, espacio que cumple además una función socializadora (Vizcaíno, 2010) que en palabras del autor trata del “aprendizaje de valores, normas, comportamientos, actitudes o aptitudes, enfocados a la cultura social dominante, en el contexto político y económico al que pertenecen los

estudiantes. Todos los procesos de socialización, condicionan a las nuevas generaciones, las formas de actuar” (p. 126) donde mediante el discurso pedagógico y particularmente la corrección idiomática se reproducen las nociones de estigma y prestigio. De ahí en más, estas categorizaciones se han instalado en el imaginario colectivo, construyéndose en base a prejuicios que hallan su argumento en el nivel educativo y en la clase social de los hablantes.

5.2 Corrección Idiomática y Adecuación

El instrumento y medio principal que permite que la escuela cumpla una función socializadora es la lengua, puesto que a través de ella se transmiten de forma explícita valores y juicios. A partir de esta noción, surgen dos corrientes del discurso pedagógico: la adecuación y la corrección lingüística.

La idea de adecuación refiere al “conocimiento y dominio de la diversidad lingüística” (Cassany, Luna & Sanz, 2008, p. 317), considerando la heterogeneidad y las variaciones de la lengua según criterios geográficos, históricos, sociales, situacionales, entre otros. En palabras de los autores, usar adecuadamente la lengua significa saber escoger entre todas las soluciones lingüísticas la más apropiada para cada situación comunicativa, mientras la idea de corrección se origina en la preocupación por la unidad idiomática. Esta corrección será entendida como la forma en la que las expresiones lingüísticas se ciñen bajo las formas que socialmente son apreciadas como correctas. Se hace necesario mencionar que la lógica de corrección e incorrección se genera producto del uso que de ella hacen los hablantes. En este sentido, la corrección se adecua a lo que es impuesto por hablantes denominados cultos y gramáticos. De este modo, “**haiga, *condució, *me se cayó, *habían muchas personas, *melicina*, etc., se consideran expresiones inaceptables, no por los que las usan, sino por los hablantes cultos y los gramáticos, que las rechazarán en aras de la norma” (Crescenzi, 2021)

Tanto la corrección como la adecuación lingüística están asociadas al ámbito de la enseñanza y tienen directa relación con un tipo de competencia. La primera se enlaza con la competencia lingüística,

que será entendida como un conocimiento que permite elaborar un potencial infinito de oraciones gramaticalmente correctas en términos de su construcción. Bajo la perspectiva de la competencia lingüística, la escuela cumple un rol formador desde la norma, pues la tarea es enseñar al estudiante a expresarse desde el vocabulario considerado correcto y con una gramática netamente normativa. Por su parte, la competencia comunicativa, es comprendida como la capacidad que una persona tiene para establecer un proceso comunicativo efectivo entre y con un determinado grupo de hablantes que comparten un particular uso de su lengua. En este sentido, la competencia comunicativa conlleva la utilización de las reglas tanto gramaticales como léxicas, fonéticas y semánticas que se expresan en base al contexto sociocultural e histórico propios del espacio en el cual se produce la interacción comunicacional con la finalidad de ser comprendido y de comprender a los demás participantes.

A partir de lo señalado es posible consultarse cómo esto se configura para terminar estableciéndose como una práctica pedagógica, aparentemente, habitual en Chile. Para ello, es importante recalcar que la adecuación y corrección idiomática son materialización y resultado de construcciones discursivas y antes de ellas, están las prácticas sociales. Es decir, las dinámicas e interacciones que se dan en el seno de la sociedad generan discursos que, posteriormente, se concretan en prácticas. Por ejemplo, en Chile hay una sociedad con distinción de clases, lo que se cristaliza en la enseñanza de la lengua a través de los discursos pedagógicos de corrección lingüística y de adecuación, en el cual el primero es el hegemonizado. Esto se refleja, de manera más específica, en prácticas pedagógicas como el ya mencionado interés en el desarrollo de competencias lingüísticas, la selección de contenidos, la decisión de qué perspectiva de gramática enseñar, la preocupación por las reglas ortográficas, la evaluación de la comunicación oral con indicadores referentes al uso prestigioso y normativo, entre otros.

Ante esto cabe problematizar el rol docente dentro de las relaciones que se desarrollan en estos diferentes niveles y en cuáles compete intervenir, considerando la multiplicidad de factores que influyen

en las prácticas pedagógicas y estas como instancias en las que hay directa implicancia por parte de los profesores, miembros de las dinámicas propias de la sociedad quienes a su vez, construyen su propio discurso.

5.3 Enseñanza de Lengua y Literatura

La enseñanza de la lengua y literatura principalmente abordada desde la corrección idiomática convierte a la Escuela, entre otras cosas, en una institución estandarizadora, lo que hace referencia a la búsqueda de que la formación de los estudiantes se ajuste a un modelo determinado. En palabras de Cassasus (2010):

El primer significado de “estándar” es conformar un producto a una norma de fabricación. Para que algo se ajuste al estándar, se requiere que el proceso y el resultado no contengan ninguna originalidad. Para comprender el universo en el cuál se ha inserto la discusión acerca de la educación, debemos considerar que las definiciones reconocidas lingüísticamente asocian el hecho de estandarizar con uniformizar y con simplificar. Como una segunda versión, estándar también es definido como un patrón, un modelo o una referencia. Finalmente, una tercera definición corresponde a la noción de estándar vinculado a una descripción referida a la calidad de algo y al grado de excelencia del logro de ese algo. Para que esta tercera versión tenga sentido y pueda ser útil, debe haber incluido las dos primeras acepciones. Pero para que ello sea operacional, debe ser conocido y aceptado por los usuarios (p.88).

Esta estandarización en la enseñanza conlleva consecuencias negativas que son debidamente señaladas por el autor previamente mencionado. Dentro de estas podemos considerar un giro hacia una educación más superficial en razón al poco razonamiento lógico apreciado en las evaluaciones y la fragmentación del conocimiento que eso implica producto de la casi nula profundización de los temas; un gasto de la educación orientado al sistema de medición en desmedro de la enseñanza; un establecimiento

de un clima punitivo y por tanto negativo en el aula , debido a que los alumnos que no se adecuan al estándar son catalogados como “malos” producto de la baja en los puntajes que ello conlleva. Estos alumnos pasan a ser un problema que ojalá no existiese. Asimismo, la práctica pedagógica también acarrea consecuencias a partir de la estandarización pues, con ella, el foco de los procesos de aula está en enseñar para la prueba lo que mina la motivación intrínseca de los docentes y alumnos y rigidiza los procedimientos al inhibir a los profesores que buscan alternativas metodológicas para la totalidad de sus estudiantes.

Esto lleva a la observación de la escuela como centro estandarizador en oposición a lo propuesto en el currículo, pues este, por su parte, está orientado al desarrollo de competencias comunicativas con la finalidad formativa de que los estudiantes usen el lenguaje de manera competente para participar en diversas instancias de la vida en sociedad; el trabajo, estudios superiores, vida personal, entre otros ámbitos (MINEDUC, 2019). Así, la asignatura de Lengua y Literatura presenta un enfoque comunicativo que “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias (...), entre otros” (*ibid*, p.87).

Cassany (1994) hace referencia al concepto de uso de la lengua, como forma de acción o de actividad que se realiza con una finalidad concreta, que junto a la comunicación forman el objetivo real de aprendizaje. En síntesis, “aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor” (p.84). Sin embargo, si bien los programas adoptan una visión comunicativa, los discursos no condicen con las prácticas docentes o bien, con la materialización del currículo.

Todo lo referido anteriormente levanta diversos cuestionamientos relacionados a la manera en que se puede evitar caer en la estandarización durante el proceso de enseñanza. La apreciación de la escuela como el espacio que promueve esta homogeneización se erige como una situación de difícil solución. Como ya se ha expuesto, no basta con generar adecuaciones curriculares, pues una arista de

esta problemática corresponde a lo declarado en el currículo y otra es la forma en la que este currículo se refleja en las prácticas discursivas y pedagógicas. Por lo tanto, estamos ante un problema complejo por la gran cantidad de factores que en él influyen y que vislumbra en la transposición didáctica el área de trabajo en la que se puede intervenir directamente, pero no constituye una solución concluyente debido a que las responsabilidades no son exclusivamente docentes.

6. Propuesta Didáctica

6.1 Introducción

La asignatura de *Lengua y Literatura* presenta un enfoque comunicativo y cultural, entre cuyos propósitos formativos se busca que los estudiantes reflexionen acerca del impacto de los recursos lingüísticos y no lingüísticos al momento de construir sentidos, generar efectos en la audiencia y adoptar determinados roles y actitudes hacia esta, a su vez, participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada (Mineduc, 2021).

En Chile, la enseñanza de la lengua se aborda desde el enfoque de corrección lingüística con base en la noción de lo normativo y estándar generando la idea de que la variante chilena del castellano es una que se aleja de la norma y, por lo tanto, es incorrecta (Cassasus, 2010). Con esto en consideración, la Escuela es concebida como una institución estandarizadora, lo que contribuye a que la formación de los estudiantes sea en relación a un ajuste a un modelo determinado (Cassany *et al.*, 1998). En este sentido, y tras el diagnóstico realizado, la transposición didáctica se visualiza como una herramienta de trabajo que propone una enseñanza descriptiva en la que se manifieste que las distintas variantes de una lengua están bajo las categorías de prestigio y estigma descartando la posibilidad de que existan unas correctas y otras que no lo son.

A partir de estos principios, es que surge la presente propuesta de unidad didáctica fundamentada en la importancia de estudiar y conocer el castellano en Chile y los factores sociales que en él generan

influencias, puesto que, dicha variedad surge de la realidad social y cultural del país. La adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, que permita contribuir en las destrezas lingüísticas fundamentales en los estudiantes, es el objetivo mayor de la asignatura. De esta forma, se enfocará la propuesta al uso adecuado de la lengua considerando los diferentes contextos comunicativos.

Para cumplir el propósito recién presentado, se seleccionó la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán debido a que, en primer lugar, en su escritura y representación se refleja la variedad chilena del castellano y, en segundo lugar, el análisis contextual y de los elementos internos del texto los que permiten la descripción sociolingüística de la obra a través de, por ejemplo, la valoración social del uso de la lengua mostrado a través del corpus. Esta propuesta está pensada para ser trabajada desde un enfoque constructivista. Como menciona Ortiz Granja (2015) "desde el constructivismo, se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje" (p.97). En este sentido, el aprendizaje de la disciplina sociolingüística exige generar un ambiente en el que se favorezca, por una parte, la interacción dialéctica, y por otra, un espacio en el cual sean los estudiantes quienes construyan este nuevo conocimiento no como una copia de una realidad preexistente sino como algo dinámico e interactivo en el que integren los contenidos, sus conocimientos previos y sus experiencias y en el que el rol del docente sea guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.2 Presentación

Este trabajo didáctico planificado tiene, a grandes rasgos, la finalidad de promover la enseñanza de la lengua materna a través de una lectura que refleje la diversidad sociolingüística, además de que los estudiantes aporten valoraciones al conocimiento de la lengua y su uso. Consta de nueve clases de dos horas pedagógicas cada una, dirigida a estudiantes que cursan Tercer año Medio y específicamente, la

Unidad 1: *Diálogo: Literatura y efecto estético*. La unidad didáctica cuenta con las etapas de motivación, sensibilización, conceptualización y producción, de modo que exista una transposición y asimilación entre la lectura literaria y el contenido lingüístico. En relación a esto, se ha propuesto el cumplimiento de tres objetivos disciplinares:

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

6.3 Planificación de clases

Planificación de clase: N°1	Asignatura: Lengua y Literatura	Curso: 3°M	Tiempo: 2 hrs pedagógicas
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético		
Conocimientos previos	Género dramático, lectura de la obra <i>El loco y la triste</i> de Juan Radrigán.		
Objetivos de aprendizaje (OA)		Objetivo de clase	
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		Identificar elementos estructurales constitutivos del género dramático en la obra <i>El loco y la triste</i> de Juan Radrigán.	

Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Materiales y/o recursos
Inicio		
Se socializa el objetivo y las actividades de la clase. Se da inicio con las siguientes preguntas: ¿Qué conceptos se nos viene a	Nombran los conocimientos previos relacionados al género dramático	Pauta de lectura Texto <i>El loco y la triste</i>

la mente cuando se menciona <i>género dramático</i>?, ¿Qué caracteriza al género dramático?, ¿Qué lo diferencia de los otros tipos de géneros literarios?, ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre una obra dramática y una representación teatral? Estas preguntas tienen como finalidad levantar conocimientos previos de los estudiantes en relación con el género dramático. (20 minutos)	Describen elementos constitutivos del género dramático presentes en la obra <i>El loco y la triste</i>.	Obra <i>El loco y la triste</i> https://youtu.be/1SOIHpuxk40 Ruleta https://es.piliapp.com/random/wheel/
Desarrollo		
Durante el desarrollo, a través de una ruleta con los nombres de todos los estudiantes, se seleccionará quiénes responderán las preguntas de la pauta de lectura que fue entregada en la clase anterior. Posteriormente, se proyectará un fragmento de la obra de teatro <i>El loco y la triste</i> para contrastar los elementos del género dramático presentes en el texto escrito y en el audiovisual mediante preguntas como: ¿Qué elementos estructurales están en la obra escrita y no en la obra teatral?, ¿Qué componentes discursivos del género dramático se evidencian en la obra teatral y no en el texto escrito? (55 minutos)		
Cierre		
Finalmente, los estudiantes responderán: ¿Qué estrategias utilizaste para leer		

comprensivamente y resolver la pauta de lectura? Socialización de las respuestas. Se proyecta la siguiente clase. (15 minutos)		
---	--	--

Planificación de clase: N°2	Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético	
Conocimientos previos	Obra <i>El loco y la triste</i> de Juan Radrigán. Contexto de producción.	
Objetivos de aprendizaje (OA)		Objetivo de clase
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		Expresar oralmente ideas, puntos de vista y opiniones a partir de la obra leída. Examinar el contexto de producción de la obra y de su autor y la manera en la que este se expresa en la lectura.
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio		
Se socializa el objetivo y las actividades de la clase. A partir de la lectura de un fragmento de una reseña de la obra, se	Expresan emociones emanadas de la lectura del texto.	Fragmento de la obra <i>El loco y la triste</i> .

espera que los estudiantes relacionen la opinión crítica de la autora con las sensaciones y experiencias que la lectura del texto y la representación de la obra generó en ellos. (20 minutos)	Identifican marcas textuales en la obra <i>El loco y la triste</i> que evidencien el contexto de producción.	Presentación <i>PPT</i> Video Reseña de <i>El loco y la triste</i> http://mason.gmu.edu/~rberroa/ellocoylatriste.htm
Desarrollo		
Durante el desarrollo, se presenta la biografía del autor y el contexto de producción (histórico, social, político, entre otros) en el que se enmarca la obra. Cuando los estudiantes hayan terminado de escribir sus apuntes, se expone un fragmento del texto leído e identifican a través de la lectura la manera en que se evidencia la realidad del autor al momento de escribir <i>El loco y la triste</i>. (55 minutos)		
Cierre		
Finalmente, los estudiantes desarrollan el siguiente enunciado: Describe con tus palabras ¿Qué importancia tiene el contexto de producción en una obra literaria?, ¿De qué manera puede presentarse? Por último, se proyecta la siguiente clase. (15 minutos)		

Planificación de clase: N°3	Asignatura: Lengua y Literatura
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético
Conocimientos previos	Contexto de producción y

Objetivos de aprendizaje (OA)		Objetivo de clase
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		Analizar la forma en que los factores sociales (estrato socioeconómico, sexo, edad) covarían determinados usos lingüísticos.
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio		
Se socializan el objetivo y las actividades de la clase. Se comienza con las preguntas: ¿En qué contexto social se enmarca <i>El loco y la triste</i>? y ¿Qué elementos permiten determinar dicho contexto dentro de la obra? (20 minutos)	Identifican el contexto sociocultural en que se enmarca la obra <i>El loco y la triste</i> y los elementos que permiten determinar el contexto en la obra.	Presentación <i>PPT</i> Videos
Desarrollo		
Se desarrollará la idea de variación social de la lengua. Luego, se observarán extractos de películas, series o teleseries chilenas que reflejan distintos contextos socioculturales para que los estudiantes	Analizan factores sociales que determinan el uso lingüístico de los diferentes personajes.	

comparen los usos lingüísticos de cada uno y luego analicen qué factores sociales determinan que los diferentes personajes se expresen de determinada forma. (55 minutos)		
Cierre		
Finalmente, los estudiantes evalúan el proceso con el que llegaron a tales conclusiones a través de preguntas guías y se da un espacio de reflexión que permita enunciar las categorías de prestigio y estigma que serán consideradas a partir de la clase siguiente. (15 minutos)		

Planificación de clase: N°4	Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético	
Conocimientos previos		
Objetivos de aprendizaje (OA)	Objetivo de clase	
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.	Identificar las categorías de prestigio y estigma lingüísticos en el castellano chileno. Evaluar la manera en que las categorías de prestigio y estigma están presentes en su entorno sociocultural inmediato.	

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio	Categorizan las expresiones lingüísticas de los ejemplos en uso prestigioso o uso estigmatizado. Ejemplifican la manera en que los conceptos de prestigio y estigma se presentan en su cotidianidad.	Presentación PPT Videos
Se inicia la clase tomando como referencia los extractos revisados en la clase anterior. En este sentido, se pregunta: ¿Qué fragmento creen que es correcto y cuál incorrecto?, ¿Por qué?, ¿Qué entienden por prestigio y estigma? y ¿Cuál de los dos extractos creen que presenta usos lingüísticos estigmatizados y cuál usos lingüísticos prestigiosos? (20 minutos)		
Desarrollo		
Durante la primera parte del desarrollo se trabaja en torno al contenido del concepto de prestigio y estigma. Luego, se consulta a los estudiantes si recuerdan alguna situación reciente en la que se aprecien usos lingüísticos prestigiosos y estigmatizados. Se ejemplifica con algunos videos, los cuales deben ser categorizados a partir de las expresiones lingüísticas que estos expongan. (45 minutos)		
Cierre		
Se solicita que los estudiantes comenten en parejas la forma en la que el prestigio y el		

estigma se ha hecho presente en su cotidianidad. Finalmente, se solicita que compartan un ejemplo de esto. (25 minutos)		
--	--	--

Planificación de clase: N°5	Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético	
Conocimientos previos		
Objetivos de aprendizaje (OA)		Objetivo de clase
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		Expresar opiniones sobre el lenguaje y el estilo en que está escrita <i>El loco y la triste</i>. Describir fenómenos morfofonológicos presentes en <i>El loco y la triste</i>.
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio		
Se socializa el objetivo y las actividades de la clase. Se da inicio consultando a los estudiantes sobre las opiniones que la lectura de <i>El loco y la triste</i> ha generado en	Expresan sus opiniones acerca del lenguaje y el estilo utilizado por el autor en la obra <i>El loco y la triste</i> .	Texto escrito <i>El loco y la triste</i> .

relación al lenguaje y el estilo utilizado a través de las siguientes preguntas guías: - ¿Cómo es el lenguaje empleado por los personajes de la obra? - ¿Por qué razón crees que los personajes dialogan de esa forma? - ¿Qué te parece que una obra leída en la escuela esté escrita de esta manera? (20 minutos)	Mencionan palabras que consideren que están bajo la categoría de estigmatizadas. Describen las razones por las que creen que el autor utiliza recursos lingüísticos en la obra <i>El loco y la triste</i>.	
Desarrollo		
Durante el desarrollo, se solicita a cinco parejas de estudiantes realizar una lectura dramatizada. Posteriormente, que mencionen a viva voz palabras que estén bajo la categoría de estigmatizadas, para luego ser analizadas según corresponda el caso. (55 minutos)		
Cierre		
Finalmente, los estudiantes responderán la pregunta: ¿Por qué crees que el autor utiliza los recursos lingüísticos revisados en su obra <i>El loco y la triste</i>? Tras una retroalimentación, se proyecta la siguiente clase. (15 minutos)		

Planificación de clase: N°6	Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad	Diálogo: Literatura y efecto estético	
Conocimientos previos		
Objetivos de aprendizaje (OA)		Objetivo de clase

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		Analizar extractos escritos a partir de los conceptos asociados a la sociolingüística: - Prestigio. - Estigma. - Factores sociales. - Actitud lingüística. - Corrección lingüística.
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio	Analizan fragmentos de textos a partir de conceptos asociados a la sociolingüística.	Plataforma Genial.ly Fragmento de textos Lista de cotejo
Se da inicio a la clase levantando conocimientos previos relacionados a los contenidos trabajados en las clases anteriores con la finalidad de elaborar un resumen gráfico que presente una síntesis de estos contenidos. (20 minutos)		
Desarrollo		
A través de la plataforma Genial.ly y con el propósito de verificar el avance del aprendizaje, los estudiantes responderán una serie de preguntas en las que se aplicarán y se realizará un análisis con base en los contenidos trabajados en las cinco		

clases anteriores. Para dicho efecto, se mostrarán distintos fragmentos de escritos, los que servirán de insumo para el desarrollo de la actividad. (55 minutos)		
Cierre		
Considerando el próximo cierre de la unidad, los estudiantes realizarán una autoevaluación de su proceso y de su preparación para la actividad final a través de una lista de cotejo. (15 minutos)		

Planificación de clase: N°7	Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético	
Conocimientos previos	Texto argumentativo	
Objetivos de aprendizaje (OA)	Objetivo de clase	
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.	Planificar la producción textual.	

OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).		
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio	Planifican la escritura del texto argumentativo guiándose por la pauta de escritura.	Instrucciones Rúbrica Pauta de escritura
Se da inicio explicando en qué consiste el trabajo final, que trata de la elaboración de un texto argumentativo, haciendo hincapié en la rúbrica y la metodología de trabajo. (20 minutos)		
Desarrollo		
Los estudiantes realizan una planificación de la producción textual que deben realizar considerando los elementos presentes en la rúbrica enseñada previamente y una pauta de escritura. (45 minutos)		
Cierre		
Los estudiantes realizan un ejercicio de autoevaluación a través de las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron mis fortalezas en esta tarea? y ¿Qué fue lo más complejo de esta tarea? (10 minutos)		

Planificación de clase: N°8		Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad		Diálogo: literatura y efecto estético	
Conocimientos previos			
Objetivos de aprendizaje (OA)			Objetivo de clase
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc. OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).			Elaborar la producción textual. Revisar el texto.
Desarrollo de la actividad de enseñanza			
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos	
Inicio			
Se realiza una retroalimentación de la planificación realizada con base en	Escriben su borrador e integran información		

comentarios emanados de la pauta de escritura realizada en la clase anterior. Se resuelven dudas y se entregan las instrucciones para la actividad a realizar en la clase. (20 minutos)	planificada, orientándose por la pauta de escritura.	Pauta de escritura Lista de cotejo
Desarrollo		
Los estudiantes elaboran el texto siguiendo lo establecido en la planificación y considerando los indicadores presentados en la rúbrica de evaluación. Posteriormente, se da una instancia para resolver dudas. (55 minutos)		
Cierre		
Para finalizar, considerando el próximo término de la actividad final los estudiantes resuelven una lista de cotejo para obtener información sobre sus avances en el proceso de escritura. (15 minutos)		

Planificación de clase: N°9	Asignatura: Lengua y Literatura	
Unidad	Diálogo: literatura y efecto estético	
Conocimientos previos		
Objetivos de aprendizaje (OA)	Objetivo de clase	
OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).	Examinar el proceso de aprendizaje llevado a cabo durante la unidad y calificar los recursos utilizados para el	

• Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. OA 5: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.		cumplimiento de los objetivos propuestos.
Desarrollo de la actividad de enseñanza		
	Indicadores de evaluación	Métodos, materiales y/o recursos
Inicio	Escriben la conclusión de su texto argumentativo. Entregan la producción textual. Evalúan los contenidos de la Unidad y las metodologías implementadas a partir de preguntas guías.	Rúbrica de evaluación
Se expondrá, nuevamente, las instrucciones de trabajo final junto a la rúbrica de evaluación. Se realizan comentarios con base en los avances entregados en la clase anterior.		
(20 minutos)		
Desarrollo		
Considerando el carácter argumentativo del texto trabajado, los estudiantes desarrollan la conclusión de su producción escrita. Los estudiantes entregan su evaluación.		
(40 minutos)		
Cierre		
Se trabaja una retroalimentación en relación a la Unidad y las metodologías implementadas en ella en la que los estudiantes responden las siguiente		

preguntas:¿Consideras que los contenidos trabajados en la unidad son relevantes? ¿Por qué? ¿Te parece que las metodologías empleadas durante la unidad fueron oportunas considerando los objetivos planteados? ¿Qué habrías agregado durante la unidad? ¿Qué realizarías de una forma distinta? ¿Consideras que el proyecto responde a los objetivos planteados para la unidad? (30 minutos)		
---	--	--

6.4 Material Didáctico

A continuación, se presentan algunos instrumentos y materiales que permiten orientar el trabajo especificado en las planificaciones.

Nombre:

Curso:

Fecha:

Pauta de lectura	
<i>El loco y la triste – Juan Radrigán</i>	
Objetivo	Orientar la lectura de la obra <i>El loco y la triste</i> . Facilitar la comprensión del texto.
Indicaciones	Lee con atención cada pregunta y a medida que realices tu lectura, responde en el espacio asignado.
Sugerencias durante la lectura	
- Anota las preguntas y reflexiones que nacen a partir de la lectura. - Subraya las palabras que no conozcas y determina su significado contextual. - Identifica el conflicto central que se plantea, así como los dilemas existenciales que se presentan.	
Antecedentes generales	Respuestas
1. ¿Cuál es el título de la obra?	
2. ¿Quién es el autor?	
3. ¿Qué tipo de texto es?	
Análisis del texto	Respuestas
4. ¿Cómo está escrito el texto de acuerdo a su estructura externa?	
5. ¿Qué expone el autor en la presentación?	
6. ¿Cuál es la temática de la obra?	
7. ¿Cuáles son las características físicas, psicológicas y sociales de los personajes?	
8. ¿En qué escenario se desarrollan los acontecimientos?	
9. ¿Qué características tiene el lenguaje utilizado en la obra?	
Reflexión	Respuestas
10. ¿Qué crees que quiso transmitir Juan Radrigán mediante la escritura de su obra?	
11. ¿Qué efecto generó en ti, como lector, el diálogo final de los personajes?	
12. ¿Qué experiencias tienes acerca del tema que se plantea?	
13. ¿Qué aspectos específicos de la obra te provocaron reacciones?	

14. Emite tu opinión sobre la temática abordada.



Pauta de escritura <i>El loco y la triste – Juan Radrigán</i>	
Objetivo	Orientar, mediante esta guía, la planificación, escritura y redacción de un ensayo académico.
Indicaciones	Realiza el ensayo de forma individual. Lee y trabaja en cada etapa de escritura que se detallará a continuación. Contarás con el tiempo de tres clases para realizar tu ensayo académico. ¡Recuerda! - No le agregues portada - El mínimo de extensión es de dos panas - Utiliza letra <i>Times New Roman 12 o Arial 11</i> - Edita el margen de la hoja normal - Justifica el texto - Utiliza un interlineado de 1,5 - Cuida tu ortografía (acentual y literal)

Nombre:

Curso:

Fecha:

PRIMERA CLASE

Durante esta primera clase planifica tu escritura considerando que:

Debes elaborar una hipótesis acerca de la valoración del castellano chileno, ¡apúntala y no temas posicionarte!

Menciona si la valoración social de la variante chilena del castellano se ha presentado en algún aspecto de tu vida, ¡tómate el tiempo para pensarlo y anótalo!

Los elementos estructurales del trabajo se dividen en: Introducción, cuerpo argumentativo y marco de cierre, ¿lo recordabas? ¡te lo detallamos más abajo!

Elabora dos argumentos que se relacionen con tu hipótesis y fundamenta con, al menos, dos fuentes, ¡investiga y defiende tu postura!

Proyecta la discusión que planteaste, ¿con qué otro asunto se vincula? ¡Ve más allá!

Anota tus ideas y escribe un borrador.

Si tienes dudas, no te quedes con ellas, ¡resuélvelas!

SEGUNDA CLASE

En esta segunda clase haz la introducción y el cuerpo argumentativo del ensayo, considera lo siguiente:

En la introducción debes entregar un marco contextual del castellano chileno y su valoración (además, explica por qué es relevante el tema) y una contextualización acerca de lo que tratará tu

ensayo. Luego, introduce la controversia, es decir, las causas por las que el tema es polémico y, por último, añade tu hipótesis.

En el cuerpo argumentativo debes introducir tus razonamientos. ¿Qué argumento comunicaré primero?, ¿cómo plantearé cada argumento?, ¿qué evidencias voy a usar para sostener mis argumentos?

Revisa tu borrador y ¡a escribir!

Si tienes dudas, no te quedes con ellas, ¡resuélvelas!

TERCERA CLASE

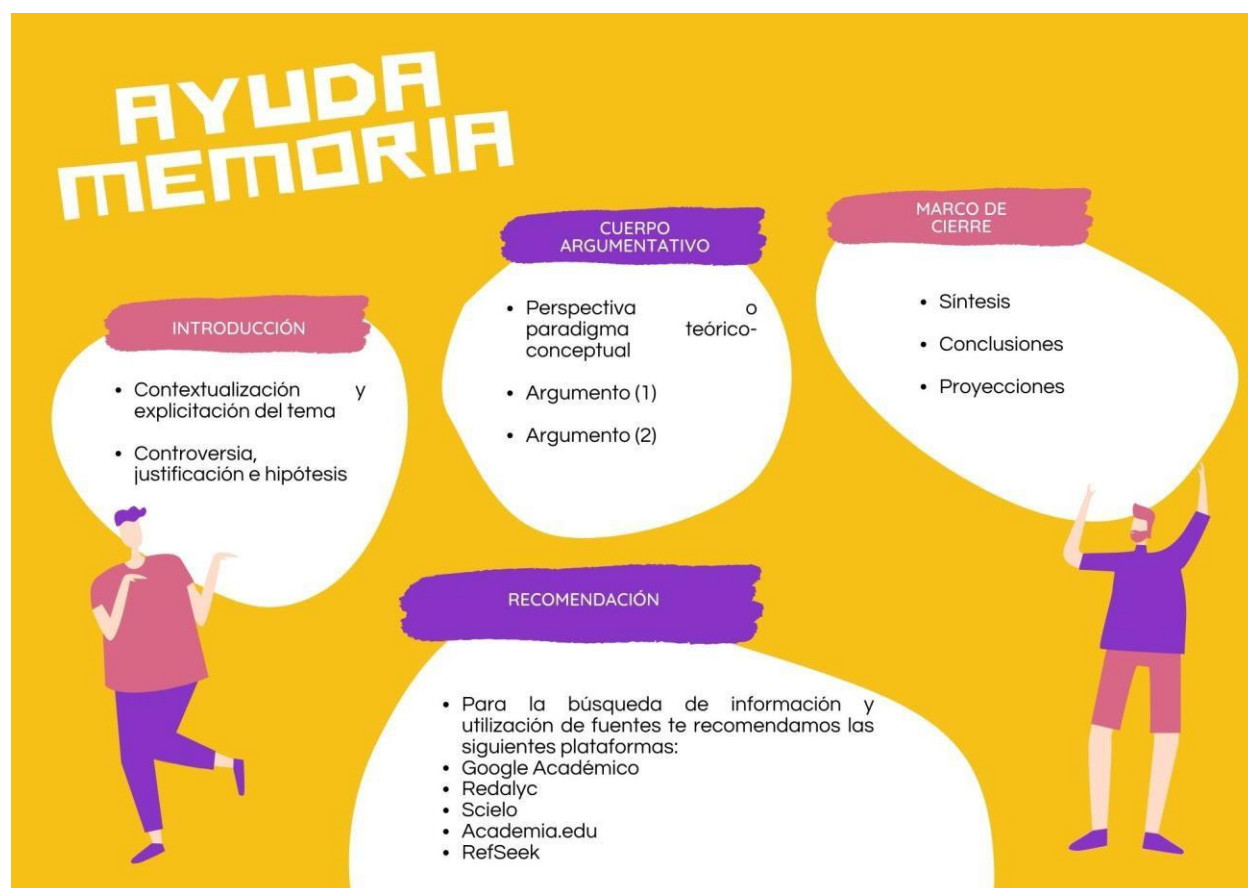
En esta tercera y última clase de escritura, elabora el marco de cierre y las referencias bibliográficas.

El marco de cierre contiene una síntesis de los argumentos desarrollados, conclusiones sobre la hipótesis vinculándolas con el marco argumentativo y las proyecciones sobre la temática.

¡Recuerda! Anota todas las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del ensayo en orden alfabético.

Revisa una vez más tu texto y modifícalo si lo consideras necesario.

Si terminaste, entrega tu ensayo. ¡Buen trabajo!



Nombre:

Curso:

Fecha:

Autoevaluación

Diálogo: Literatura y efecto

Objetivo: Evaluar el proceso de aprendizaje a través de indicadores que permitirán identificar tanto las fortalezas como las dificultades en el trabajo llevado a cabo en clases.

Indicaciones:

Autoevaluación – <i>Diálogo: Literatura y efecto estético</i>				
Indicadores de evaluación	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
Conceptuales				
1. Identifiqué elementos constitutivos del género dramático.				
2. Reconocí el contexto de producción de la obra, del autor y la manera en que se expresa en la lectura.				
3. Analicé la forma en que los factores sociales (estrato socioeconómico, sexo, edad) covarían determinados usos lingüísticos.				
4. Describí fenómenos morfofonológicos presentes en <i>El loco y la triste</i> .				
Procedimentales				
5. Planifiqué mi producción textual.				
6. Elaboré y revisé la producción textual.				
Actitudinales				
7. Pensé con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias.				
8. Pensé con reflexión propia y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.				
9. Pensé con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.				

Unidad 1 - Diálogo: Literatura y efecto estético.



ENSAYO ACADÉMICO

PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para muchos, Chile es el país en el que peor se habla castellano, algunos incluso decretan que la variante chilena nos presenta un castellano distorsionado, errado e incluso corrupto. Al respecto, la empresa chilena Cognitiva señala que “cuando se trata del lenguaje, es sabido que los chilenos no son los mejores expositores del español. Incluso en otros países de Latinoamérica se quejan de que aunque hablemos el mismo idioma, al decir cosas como guagua, cachureo o cachai apenas nos entienden” y el portal Chile Travel determina que “hablar chileno no es lo mismo que hablar español”.

Tomando en consideración lo recién expuesto, elabora un ensayo argumentativo desarrollando una hipótesis en relación a la valoración del castellano chileno. Para ello menciona si esta valoración social de la variante chilena del castellano se ha hecho presente en algún momento de tu vida. Recuerda tomar en consideración los conceptos revisados en clases, tales como: prestigio, estigma, valoración social de la lengua, factores sociales, actitud lingüística, corrección lingüística, etc.

INSTRUCCIONES

- 1.- El trabajo debe ser realizado de manera individual.
- 2.- El ensayo será escrito durante las clases. Para esto, dispondrás de las tres clases de Lengua y Literatura de la semana del 28 de marzo. En cada una de estas se realizarán distintas etapas de trabajo:
 - a. En la primera de las tres clases, se realizará una planificación de la escritura considerando los elementos presentes en la rúbrica y una pauta de escritura.
 - b. En la segunda de las tres clases, se trabajará en la introducción y en el cuerpo argumentativo del ensayo.
 - c. En la tercera y última clase, se elaborará el marco de cierre y las referencias bibliográficas.
- 3.- El ensayo debe tener una extensión mínima de dos planas.
- 4.- El ensayo NO debe tener portada.
- 5.- Aspectos formales:
 - a. Letra: Times New Roman 12 o Arial 11.
 - b. Margen normal.
 - c. Texto justificado.
 - d. Interlineado: 1.5
- 6.- Fecha de entrega: 01 de abril.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Síntesis				
Indicador	Logrado (6)	En desarrollo (4)	Inicial (2)	Insuficiente (0)
Contextualización (Marco contextual que permita elaborar una visión amplia y general del tema)	Se contextualiza la problemática planteada inicialmente. Se finaliza este apartado con la explicitación temática .	Se contextualiza la problemática planteada inicialmente. Se presenta el tema , no obstante, este no es explícito.	Se contextualiza la problemática planteada inicialmente, pero no se presenta la explicitación temática .	No se contextualiza la problemática planteada ni se explicita el tema.
Justificación (Exposición de la importancia y pertinencia de la investigación)	Se introduce la controversia que permite visualizar el carácter polémico del tema. Posteriormente, se justifica fundamentalmente el estudio , con lo que queda en	Se introduce la controversia que permite visualizar el carácter polémico del tema. Sin embargo. El desarrollo de la justificación, debidamente fundada, no	Se introduce la controversia que permite visualizar el carácter polémico del tema. No obstante, solo se menciona la necesidad de abordar el fenómeno en cuestión, pero no	No hay justificación fundada. O bien, la justificación no se relaciona directamente con el fenómeno declarado.

	evidencia la relevancia de fenómeno abordado y la necesidad de llevar a cabo la investigación.	evidencia la relevancia ni la necesidad de abordar el fenómeno en cuestión a partir de una investigación.	hay un desarrollo que justifique su estudio.	O bien, No se introduce una controversia.
Planteamiento de la opinión (Planteamiento de opinión en consonancia con los aspectos contextuales señalados previamente)		Se explicita una tesis que pone en tela de juicio un aspecto del fenómeno abordado en la introducción.	Se evidencia una tesis que pone en tela de juicio un aspecto del fenómeno abordado en la introducción (no es explícita).	No se incluye una tesis . O bien, hay una tesis, pero esta no enjuicia el fenómeno abordado en la introducción.
Argumentación (Establecimiento del cuerpo argumentativo del ensayo sobre la base de la opinión declarada y contextualizada. Presencia y desarrollo de 2 argumentos lógico-rationales y debidamente respaldados)	El ensayo presenta y desarrolla dos argumentos lógico-rationales pertinentemente fundamentados en fuentes académicas .	El ensayo presenta y desarrolla dos argumentos, pero uno de ellos es emotivo-afectivo . Existen referencias a fuentes académicas .	El ensayo presenta y desarrolla dos argumentos, pero ambos tienen carácter emotivo-afectivo . Existen referencias a fuentes académicas .	El ensayo presenta y desarrolla dos argumentos, pero éstos están fundamentados en falacias o en generalizaciones que no permiten vincular la tesis . O bien No hay referencias fuentes académicas .

Marco de cierre (Síntesis de la información más relevante expuesta en el ensayo. Conclusión con el refuerzo de la tesis. Proyección de la discusión planteada o puesta en relación con otros asuntos vinculados)	El cierre presenta una síntesis del tema abordado, conclusiones respecto de la tesis y los principales argumentos y proyecciones del tema.	El cierre de la investigación sintetiza y concluye, pero no considera una proyección .	El cierre de la investigación solo considera una proyección que da cuenta del fenómeno investigado.	El cierre de la investigación es un mero comentario . O bien, no hay cierre.
Calidad de la escritura				
Indicador	Logrado (3)	En desarrollo (2)	Inicial (1)	Insuficiente (0)
Ortografía (acentual y literal)	El texto presenta una correcta ortografía acentual y literal.	El texto presenta hasta dos errores ya sea de ortografía acentual o literal.	El texto presenta hasta cuatro errores de ortografía acentual, o literal.	El texto presenta más de cuatro errores de ortografía acentual o literal.
Estructura de párrafos (La progresión temática se logra cuando no hay información innecesaria, repetición o digresión)	Cada párrafo contiene solo una idea central , la que se desarrolla debidamente y el texto presenta una debida progresión temática .	Alguna vez hay más de una idea central o esta no se desarrolla debidamente. A pesar de esto, el texto presenta progresión temática . O bien, no hay problema en el planteamiento de una idea central ni en su desarrollo, pero el texto se estanca en alguna ocasión .	Más de una vez hay más de una idea central o esta no se desarrolla debidamente. A pesar de esto, el texto presenta progresión temática .	Los párrafos frecuentemente contienen más de una idea central o esta no se desarrolla debidamente . O bien, el texto se estanca en más de una ocasión .
Coherencia y cohesión (Los casos de mal uso en gerundios y pronombres relativos se incluyen como errores de conexión)	Se mantiene la concordancia nominal y verbal ; hay un uso correcto y variado de conectores y de	El texto, en general, mantiene la coherencia y la cohesión; sin embargo, presenta algunos problemas en el	El texto presenta algunos problemas en el uso correcto y/o variación en los tres criterios (concordancia, conectores o	Presenta problemas generalizados en el uso correcto y/o variación de concordancia, conectores o

	mecanismos de correferencia. No hay pérdida de referentes ni repeticiones.	uso correcto y/o variación en dos o alguno de los criterios nombrados en el nivel Logrado (concordancia, conectores o referentes y repeticiones).	referentes y repeticiones). O BIEN, presenta frecuentes problemas en el uso correcto y/o variación en dos o alguno de los criterios (concordancia, conectores o referentes y repeticiones).	referentes y repeticiones.
Puntuación (Los errores que afectan la coherencia del texto son comas que: separan nombres de atributos, separan sujeto de predicado, que producen ambigüedad; y los puntos que dejan inconclusas las oraciones)	Ausencia de errores ortográficos puntuales.	Hay algunos errores menores en el uso de comas y puntos, aunque esto no afecta de manera importante la coherencia del texto.	Hay algunos errores importantes en el uso de comas y puntos que afectan la coherencia del texto . Sin embargo, aún es posible construir un sentido global del escrito.	Hay múltiples y diversos errores en el uso de comas y puntos que afectan la coherencia del texto .
Estilo académico				
Indicador	Logrado (3)	En desarrollo (2)	Inicial (1)	Insuficiente (0)
Estilo académico (Uso adecuado del registro académico, esto, enunciación impersonal, correcta inserción de referencias, ausencia de léxico informal o propio del registro oral, etc.)	El texto presenta un vocabulario preciso (tecnolecto), mantiene la enunciación impersonal y un registro formal y no presenta valoraciones injustificadas .	El texto presenta transgresiones menores o muy poco frecuentes a las convenciones de estilo académico.	El texto presenta transgresiones significativas de manera frecuente que afectan la recepción del texto	El texto presenta múltiples transgresiones de manera frecuente que afectan la recepción del texto.

Fuentes (Datos e información que el texto presenta para el respaldo y sustento)	El ensayo presenta, al menos, 2 fuentes de información confiables y coherentes con el trabajo desarrollado.	El ensayo presenta 1 fuente de información confiables y que sean coherentes con el trabajo desarrollado.	El ensayo presenta 1 fuente de información pero no es confiable o no es coherente con el trabajo desarrollado.	El ensayo no presenta ninguna fuente de información.
Indicador	Logrado (3)	En desarrollo (2)	Inicial (1)	Insuficiente (0)
Formato (Forma de organizar el trabajo de acuerdo a los requisitos e indicaciones explicitadas)		El trabajo presenta encabezado y cumple con: extensión máxima, tipo/tamaño de letra, margen de la hoja, margen del texto, interlineado, título de la entrega e identificación del alumno, según lo solicitado en las instrucciones.	Se presenta la mayor parte de los elementos descritos en el nivel superior, pero dos de ellos no responden a lo solicitado en las instrucciones.	Se presenta la mayor parte de los elementos descritos en el nivel superior, pero tres o más de ellos no responden a lo solicitado en las instrucciones.
Puntaje total				36/36
NOTA				

6.5 Conclusión de propuesta didáctica

En un principio, es preciso declarar que esta propuesta didáctica no fue aplicada en un espacio pedagógico, sin embargo, durante la elaboración de la misma surgieron distintas observaciones que son de importancia. En primera instancia, si bien la propuesta tiene potencial de aplicación, es inevitable que esta se encuentre afectada por los distintos discursos pedagógicos presentes en las instituciones educativas y en quienes son partes de ella. De este mismo modo, es evidente que la propuesta podría verse afectada a partir del contexto en el cual se enmarque. Por ejemplo, en un contexto virtual, como el vivido en los últimos años, se complejiza la consecución de los objetivos y el empleo de las metodologías propuestas. Así mismo, es indispensable tener claro que toda práctica pedagógica está determinada por un contexto específico que considera las condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, políticas e históricas de quienes participan en la construcción de conocimientos. En este sentido, es relevante considerar, por ejemplo, que dentro de cualquier aula conviven distintas variantes del castellano, lo que implica que la propuesta presentada deba ser adecuada a cada realidad escolar. Finalmente, se sugiere, por la naturaleza disciplinar de la propuesta y sus contenidos, un trabajo interdisciplinario con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debido a que puede generar un aporte considerable al contexto de producción de la obra seleccionada considerando que la Unidad 1 de Tercero Medio es *Evaluación crítica de los procesos políticos de la historia reciente latinoamericana*.

7. Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de la investigación permite determinar que, en cuanto a los propósitos, el objetivo general se cumple a cabalidad pues se realizó una descripción exhaustiva de los fenómenos morfofonológicos de la variedad chilena que pueden ser encontrados en la obra *El loco y la triste* de Juan Radrigán. A partir de este objetivo general, se cumplieron además los objetivos específicos señalados. Es decir, a través de la lectura de la obra seleccionada, se identificaron todas las expresiones que

presentaban algún fenómeno morfofonológico, las que luego fueron procesadas. Dentro de este procesamiento, los usos identificados fueron categorizados según el fenómeno específico que mostraban, ya sea voseo, adición fonológica, elisión fonológica o fenómenos morfológicos para luego ser examinados en profundidad. Así, tras haber realizado todo el estudio del corpus de la investigación fue posible evaluar la manera en que el dramaturgo representa las características morfofonológicas de la variedad chilena del castellano en su obra *El loco y la triste*. Además, a partir de la investigación, se elaboró una propuesta didáctica que, si bien no se centró en la vehiculación de los fenómenos morfofonológicos presentes en la obra, lo hizo en torno a las particularidades de la variedad chilena del castellano, los factores y valoraciones sociales ante esta.

A partir de la consecución de los objetivos descritos previamente, es posible determinar que en la obra analizada se identifican 11 fenómenos de carácter morfofonológico que fueron agrupados en 4 categorías. De estas, la que mayor cantidad de palabras demostró fue la categoría de fenómenos asociados al voseo y en ella fue posible hallar dos fenómenos distintos, uno referido al voseo pronominal, que presentó 57 realizaciones correspondientes a un 15,3% del total del fenómeno, y uno referido al voseo mixto verbal, que exhibió 314 realizaciones, equivalentes al 84,6% de la totalidad de representaciones manifestadas. Por el lado contrario, el fenómeno que menor cantidad de palabras exhibió fue el de adición fonética, ya que solo se localizaron 9 realizaciones; 5 de prótesis, 4 de epéntesis y ninguna paragoge.

Aun cuando en el corpus fue posible apreciar diversos fenómenos morfofonológicos, se debe reconocer que el total de los fenómenos encontrados es aparentemente poco representativo. Las palabras que manifiestan rasgos de la oralidad de cualquier carácter descrito corresponden a un 3,53% del total de palabras de la obra. Con este hecho se puede esgrimir dos conclusiones: 1) El código escrito es insuficiente para representar formas que características del código oral. Las pausas, la espirantización, elementos paraverbales, elementos pragmáticos, las distintas entonaciones y muchas otras

particularidades no pueden ser vehiculadas de forma gráfica en un texto. 2) La presencia de solo dos personajes limita indudablemente el inventario de usos, expresiones y fenómenos que son propios de la variedad chilena del castellano.

En vista de lo señalado anteriormente, se puede concluir y afirmar, en primer lugar, que las representaciones gráficas en un texto literario reflejan el uso de la lengua. En segundo lugar, que Radrigán vehicula los usos orales más frecuentes de la variedad chilena del castellano al código escrito a partir de su presunta conciencia lingüística, que el mismo corpus de la investigación advierte. Esto pudo ser observado mediante el método filológico o textual, con el cual se logró describir y analizar aquellos fenómenos asociados a la oralidad. Por último, a través de esta descripción de características morfofonológicas y lo especificado en el cuerpo de la investigación, se sustenta que las condiciones sociales determinan los usos lingüísticos y en este caso, específicamente de los personajes.

De igual importancia, se fortalece la significación de enseñar lingüística desde la naturaleza dinámica de la lengua para que los estudiantes comprendan los fenómenos asociados a ella en correspondencia con los fenómenos sociales para así, evitar la reproducción de valoraciones negativas sobre los diferentes usos lingüísticos, favoreciendo la enseñanza desde un enfoque descriptivo y promoviendo el pensamiento crítico. Siguiendo con la perspectiva pedagógica y a modo problematización, urge evaluar las condiciones actuales en que se desarrolla la docencia; es una realidad innegable que en las aulas son diversas también desde el punto de vista lingüístico. Por esto, junto a una visión autocrítica se reconoce que esta investigación se inclina hacia la descripción de la variedad chilena del castellano, sin pretender ignorar y menos invisibilizar otras variedades que no tan solo existen sino confluyen igualmente en el aula.

En esta línea y continuando con una perspectiva investigativa cabe a futuro un estudio referente a la manera en que influye en la comprensión lectora de los estudiantes un texto escrito respetando la variedad chilena del castellano, tomando en cuenta que, por un lado, la competencia comunicativa que

se pretende desarrollar mediante los Planes y Programas del Ministerio asumen una postura donde los estudiantes deben ser capaces de desarrollar sus habilidades lingüísticas adecuándose a cualquier situación comunicativa mientras que, por otro lado, la Prueba de Competencia Lectora para acceder a la Educación Superior que se elabora a partir del currículum vigente considera evaluar la comprensión lectora de estudiantes desde situaciones de lectura en las que suelen participar, cuyos textos fueron escritos en un contexto concreto, dirigidos a una audiencia específica y con un propósito determinado y cuyo emisor empleó, para ello, una serie de recursos léxicos, gramaticales y discursivos, entre otros, en la conformación del texto (Mineduc, 2022). Esta proyección pretende que un posterior estudio en que se evalúe la comprensión de lectura en textos similares al de la presente investigación pueda servir de insumo para que los profesores trabajen en el aula el castellano chileno no solo desde una perspectiva descriptiva sino desde una funcional junto a otras habilidades cognitivas.

Además, la temática abordada en esta investigación puede ampliarse con un estudio comparativo que describa las características morfofonológicas de la variedad chilena del castellano presentes en una representación teatral y, por tanto, los rasgos de la oralidad que no logran manifestarse en el código escrito, lo que puede dar cabida a problematizar una supuesta relación de dependencia.

8. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A. (1982). *Memorias de un autor teatral*. Editorial Nascimento.
- Adimark (Ed.). (2000). *El nivel socioeconómico Esomar: Manual de aplicación*. Adimark.
- Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación médica superior*, 19(3), 1-10.
- Aguirre, P. de, Palet, A. & PNUD Chile (Eds.). (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD : Uqbar Editores.
- Alba, O. (1992). Zonificación dialectal del español de América. En *Historia y presente del español de América* (pp. 63-84). Junta de Castilla y León.
- Albornoz, A. (2005). Juan Radrigán, Veinticinco años de teatro, 1979—2004 (un comentario general a propósito de marginalidad y memoria, dictadura, transición y postdictadura en Chile). *Acta literaria*, 31, 3.
- Aliaga, J., Aravena, P., Farías, D., Jaque, M., & Moya, P. (2006). *El español de Chile: Cinco momentos*. Universidad de Chile.
- Almau, S. (2010). Ortografía y fonética en la Aurora de Chile. *Boletín de filología*, 45(1), 13-42.
- Alonso, A. (1940). La interpretación araucana de Lenz para la pronunciación chilena. En *El español en Chile. Trabajos de Rodolfo Lenz, Andrés Bello y Rodolfo Oroz* (Amado Alonso y Raimundo Lida, pp. 279-290). Facultad de filosofía y educación, Universidad de Chile.
- Alonso, A. (1953). *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Gredos.
- Alvar, M. (1991). *El español de las dos orillas*. Mapfre.
- Alvar, M. (1961). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15(1/2), 51-60.
- Alvar, M. (1975). *España y América cara a cara*. Bello.

- Angulo, L. (2009). Voseo, el otro castellano en América. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14, 267-288.
- Araya, Á., Rodríguez, G. & Véliz, M. (1977). Muestra del español hablado en las oficinas salitreras. *Estudios filológicos*, 12, 131-162.
- Araya, G. (1968). *Atlas lingüístico-etnográfico del sur de Chile*. Facultad de filosofía y letras, Universidad Austral de Chile.
- Areiza, R., Cisneros, M. & Tabares, L. (2019). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. Ecoe Ediciones.
- Asociación de Academias de la Lengua Española & Real Academia Española (Eds.). (2015). *Diccionario panhispánico de dudas* (Edición en castellano para todo el mundo). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Basualdo, C. (2020). Morir cantando como El loco y la triste. *Revista 17 Musas*.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Portal de libros electrónicos de la Universidad de Chile.
- Bello, A. & Cuervo, R. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Sopena.
- Barón, L. & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: Del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Blas, J. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- Bobadilla, F. & Bobadilla, G. (1980). El estudio de tres variables sociolingüísticas en Rancagua: Problemas preliminares. *Boletín de filología de la Universidad de Chile*, 31, 721-741.
- Caicedo Heiman, M. (1997). *Introducción a la sociolingüística*. Editorial Universidad del Valle.
- Cano, R. (2000). *Introducción al análisis filológico*. Castalia.

- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. En *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. (pp. 85-109). Universidad de Chile.
- Cassany, D. Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Catalán, D. (1958). Génesis del español atlántico: Ondas varias a través del océano. *Revista de historia canaria*, 123, 233-242.
- Cautín-Epifani, V. & Rivadeneira Valenzuela, M. (2018). Variación sociolingüística del voseo verbal chileno en interacciones escritas en la Biografía Facebook. *Onomázein*, IV, 49-69.
- Cepeda, G. (1994). *Las consonantes del Español de Valdivia (Chile). Los procesos de reforzamiento y debilitamiento fonológicos*. *Estudios filológicos*, 29, 39-61.
- Chesney, L. (1995). *El teatro popular en América*. CEPFHE.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Cisneros, M. (1996). Aspectos históricos-pragmáticos del voseo. *THESAURUS: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 51(1), 27-43.
- Clua, E. & Rivadeneira, M. (2011). El voseo chileno: Una visión desde el análisis de la variación dialectal y funcional en medios de comunicación. *Hispania*, 94(4), 680-703.
- Coleman, R. & Crandall, C. (1992). Aids-Related Stigmatization and the Disruption of Social Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9(2), 163-177.
- Contardo, M. & Espinosa, V. (1991). Atlas lingüístico de la provincia de Parinacota. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 29, 21-46.
- Contardo, M. & Espinosa, V. (1992). La variación diastrática: Un tipo de diferenciación interna considerado en el Atlas Lingüístico de la Provincia de Parinacota A.L.P.A. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 30, 145-150.

- Contreras, C. (2008). *Educación y mercado: La política educativa chilena frente al modelo económico neoliberal*. V Jornadas de sociología de la UNLP, La Plata.
- Contreras, C. (2018). Estudio lingüístico-folclórico de Chiloé: Mitos y actividades laborales rudimentarias. *Boletín de filología de la Universidad de Chile*, 18, 59-212.
- Cornillie, B., Davidse, K., Pericchi, N. & Van de Velde, F. (2017). La duplicación de clíticos en español como estrategia de marcación inversa. *Revue Romane. Langue et littérature. International Journal of Romance Languages and Literatures*, 52(2), 190-206.
- Corredor, J. (2018). Aproximación a la sociología del lenguaje: Hacia unas consideraciones generales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 59-77.
- Coseriu, E. (1973). *Sistema, norma y habla. Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Gredos.
- Crescenzi, F. (2021). Gramática y corrección lingüística. *Las nueve musas*.
- Crystal, D. (1997a). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishers.
- Crystal, D. (1997b). *Diccionario de lingüística y fonética* (1. ed). Octaedro.
- De Granda, G. (1990). *Algunas precisiones sobre el español atlántico y su proceso formativo*. 2, 227-238.
- De Granda, G. (1994). *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas*. Gredos.
- De las Nieves, Q. (1998). Estigmatización y marginación social de colectivos de jóvenes. *Xuventude: retos e esperanzas*, 29-53.
- Espinosa, V. (1996). El español hablado en la provincia de Parinacota. *Estudios filológicos*, 31, 191-202.
- Espinoza, M., Lagos, C. & Rojas, D. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungún en la urbe chilena: El saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Revista de Antropología Chilena*, 48, 115-125.
- Fajardo, A. (2011). La norma lingüística del español desde una perspectiva lexicográfica. Norma nacional versus norma panhispánica. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 53-70.

- Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity. A study of normal speech, baby talk, foreigner talks and pidgins. En *Pidginization and Creolization of Languages*. (pp. 141-150). Cambridge University Press.
- Fernández, C., Hernández, R. & Pilar, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Fischman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Fontanella de Weinberg, M. (1992). *El español de América*. Editorial MAPFRE.
- Frago, J. A. (1993). *Historia de las hablas andaluzas*. Arco Libros.
- Frago, J. & Franco, M. (2003). *El español de América*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- García García, J. M. (2015). Método filológico, ¿una nueva herramienta? *Retos*, 25, 113-116.
- García, M., Navarrete, P. & Riquelme Cecilia. (2011). *Rasgos de la oralidad presentes en la dramaturgia chilena de Juan Radrigán*. Universidad del Bío-Bío.
- Garzón, T. (1910). *Diccionario argentino ilustrado con numerosos textos*. Imprenta elzevariana de borrás y mestres.
- Guerrero, S. (2013). Sobre la aplicación de la perspectiva sociolingüística al estudio de la variación discursiva: El caso de la narración de experiencia personal. *Onomazein*, 28, 188-200.
- Guerrero, S. (2014). Una aproximación sociolingüística al empleo del presente histórico en narraciones de experiencia personal en hablantes de Santiago de Chile. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 89-112.
- Guitart, J. & Zamora, J. (1982). *Dialectología hispanoamericana: Teoría-descripción-historia*. Almar.
- Guitarte, G. (2011). Para una periodización de la historia del español de América. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 217-220.
- Hägg, A. (2016). *A contrastive study of English and Spanish synthetic diminutives*. University of Oslo.
- Henríquez Ureña, P. (1925). El supuesto andalucismo de América. *Cuadernos*, 1(2), 116-122.

- Hernández, A. & Ramos, N. (1983). Situación sociolingüística de una familia mapuche: Proyecciones para abordar el problema de la enseñanza del castellano. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 21, 35-44.
- Hernández-Tosete, D. & Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Hjelmslev, L. (1944). Editorial, (Traducción de Ambrosio Rabanales). *Acta lingüística*, 4(3), 5-11.
- Højrup, T. (1983). The Concept of Life-Mode: A Form-Specifying Mode of Analysis Applied to Contemporary Western Europe. *Ethnologia Scandinavica*, 13, 1-50.
- Hualde, J. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge University Press.
- Hudson, R. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Hummel, M. (1997). Para la lingüística de vuestro diminutivo: Los diminutivos como apreciativos. *Anuario de estudios filológicos*, 20, 191-210.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Pennsylvania University press.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Lagos, D. & Olivera, S. (1988). Algunas características del español hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso. *Estudios filológicos*, 23, 89-102.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Editorial Gredos.
- Lara, L. (2011). El símbolo, el poder y la lengua. En *El dardo en la academia*. Melusina.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1(1).

- Lenz, R. (1893). Para el conocimiento del español de América. En *El español en Chile. Trabajos de Rodolfo Lenz, Andrés Bello y Rodolfo Oroz* (Amado Alonso y Raimundo Lida, pp. 209-258). Facultad de filosofía y educación, Universidad de Chile.
- Letelier, P. (2016). *El lenguaje en la dramaturgia de Juan Radrigán*. 17, 703-710.
- Lipski, J. M. (1994). *El español de América*. Cátedra.
- Lope Blanch, J. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de letras*, 10, 29-46.
- López, H. (1992). Style variation, sex and linguistic consciousness. *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 3, 43-54.
- López, H. (2004). *Sociolingüística*. Gredos.
- Manni, J. (2018). *Análisis pragmático y sociolingüístico de las funciones de po y pues como marcadores del discurso en el habla de Santiago de Chile*. Universidad de Chile.
- Milroy, L., & Milroy, J. (1992). Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in society*, 21, 1-26.
- Ministerio de Educación. (2019). *Currículo educacional*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2020). *Plan de Estudio. Unidad de currículum y evaluación*. MINEDUC.
- Morales, F. (1998). Panorama del voseo chileno y rioplatense. *Boletín de filología*, 37(2), 835-848.
- Morales, F. (2017). El voseo en Chile. *Boletín de filología*, 23, 261-273.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Múgica, N. (2007). Acerca de la tensión norma-variación lingüística. Sintaxis, morfología, léxico. *Revista virtual de estudos da linguagem*, 5(9), 1-24.
- Muñoz, M. (2009). *El supremacismo lingüístico*.

- Náñez, E. (2006). *El diminutivo. Historia y funciones en el español clásico y moderno*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Obediente, E. (2017). Normas y usos lingüísticos. A propósito de los verbos poner y colocar. *Lengua y habla*, 21, 202-211.
- Olivares, P. (2009). *La marginalidad en el teatro de Juan Radrigán*. UMCE.
- Oroz, R. (1966). *La lengua castellana en Chile*. Facultad de filosofía y educación, Universidad de Chile.
- Oyarzún, C. (2018). *Colección de ensayos críticos. Radrigán*. Ediciones UC.
- Pérez, V., & Pulido, A. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Mendive*, 2(3), 160-167.
- Poblete, M. T. (1998). Los marcadores discursivo-conversacionales de más alta frecuencia en el español de Valdivia (Chile). *Estudios filológicos*, 33, 93-103.
- Rabanales, A. (2000). El español de Chile: Presente y futuro. *Onomazein*, 5, 135-141.
- Radrigán, J. (1980). *El loco y la triste*. LOM Ediciones.
- Ramírez, C. (1971). Forma lingüística del habla rural de la provincia de Cautín (Chile). *EFil*, 34, 193-200.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108-119.
- Rona, J. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. En *Presente y futuro de la lengua española* (pp. 215-226). Ediciones cultura hispánica.
- Rosenblat, Á. (1967). El criterio de corrección lingüística: Unidad o pluralidad de normas en el castellano de España y América. *El simposio de Indiana*, 3-36.
- Sadowsky, S. (2012). *Naturaleza fonética y estratificación sociolingüística de los alófonos vocálicos del castellano de Concepción (Chile) [Tesis doctoral]*. Universidad de Concepción.
- Sadowsky, S. (2015). Variación sociofonética de las consonantes del castellano chileno. *Sociolinguistic Studies*, 9(1), 71-92._

- Sadowsky, S. (2020). *Español con (otros) sonidos araucanos: La influencia del mapudungún en el sistema vocálico del castellano chileno*. LV(2), 33-75.
- Sadowsky, S. (2021). EMIS: Sistema de estratificación socioeconómica para la investigación lingüística. En *Lingüística del castellano chileno: Estudios sobre variación, innovación, contacto e identidad* (pp. 367-396). Vernon Press.
- Sánchez, J. (2003a). *Historia de la lengua española en América*. Tirant lo Blanch.
- Sepúlveda, N. (2018). *La adecuación lingüística como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso*. Universidad Libre de Bogotá.
- Serrano, M. J. (2008). El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción? *Boletín de filología*, XLIII, 175-192.
- Siegel, J. (1985). Koines and koineization. *Language in society*, 14(3), 357-378.
- Silva, C. (1989). *Sociolingüística: Teoría y análisis*. Alhambra.
- Soto-Barba, J. (2011). Variación consonántica en el habla urbana y rural de la provincia de Ñuble. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 111-127.
- Sozzi, M. (2003). *La locura y la tristeza del desposeído*.
- Tagliamonte, S. (2012). *Variationist sociolinguistics: Change, observation, interpretation*. Wiley-Blackwell.
- Tassara, G. (1992). Actitudes lingüísticas ante la variación de /e/. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 30, 263-271.
- Valdivieso, H. (1983). Prestigio y estigmatización factor determinante en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 21, 137-142.
- Vizcaino, L. (2010). Funciones de la escuela. *Eduinnova*, 26, 126-129.
- Wagner, C. (2006). Andrés Bello y la Gramática Castellana latinoamericana. *Revista electrónica: Documentos lingüísticos y literarios UACH*, 29, 1-9.

Watts, B. (1999). Florencio Sánchez y Antonio Acevedo Hernández, Dramaturgos. Dos vidas tras el afán libertario. *Revista Universum*, 14, 261-270.

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