

11  
201

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA PRODUCCIÓN  
TEXTUAL DE ALUMNOS DEL BACHILLERATO DEL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN LENGUA Y  
LITERATURA HISPÁNICAS**

**P R E S E N T A :**

**MARTHA GALINDO BECERRA**

**ASESORA: DRA. FRIDA ZACAULA SAMPIERI**

**MÉXICO, D.F.**

**ENERO, 1997**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A MIS PADRES**

**CARLOTA ♣ Y MANUEL**

**CON AMOR PARA:**

**LUIS, MI ESPOSO**

**HELÍ, YAHLÍ, YAMADI, MIS HIJOS**

**PARA MIS QUERIDOS HERMANOS:**

**MANUEL, MARÍA ELENA, CARLOS,**

**MARÍA GUADALUPE Y JOSÉ ANTONIO**

**CON CARÍO Y AGRADECIMIENTO A:**

**FRIDA**

**CON GRATITUD POR SU AMISTAD Y APOYO A:**

**MARÍA ELENA JUÁREZ, MARISA LOMÁN,**

**BÁRBARA PEDRAZA Y ROSALBA VELÁZQUEZ**

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

<b>1. MARCO DE REFERENCIA. LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: ALTERNATIVA INNOVADORA EN LA EDUCACIÓN</b>	<b>1</b>
1.1. El Área de Lenguaje. Los Talleres	8
1.2. Objetivos y contenidos en la práctica de los talleres de Redacción	14
1.3. Los talleres de Redacción. Logros y limitaciones	17
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>23</b>
2.1. Marco teórico general	23
2.2. Aspectos por evaluar en la producción textual	30
2.2.1. Recuperación de la información	31
2.2.2. Coherencia del texto	33
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>38</b>
3.1. La muestra y la población escolar	38
3.2. Características de los instrumentos	40
3.3. Procedimiento para evaluar la recuperación de la información	42
3.4. Procedimiento para evaluar la transgresión de mecanismos de coherencia	46
3.5. Establecimiento de correlaciones	50

<b>4. RESULTADOS</b>	<b>51</b>
<b>4.1. Recuperación de la información</b>	<b>51</b>
4.1.1. Resultados globales y por grupo	51
4.1.2. Alteraciones en la recuperación de la información	55
<b>4.2. Ruptura de mecanismos de coherencia</b>	<b>89</b>
4.2.1. Resultados globales y por grupo	89
4.2.2. Mecanismos de coherencia transgredidos	90
<b>4.3. Correlaciones</b>	<b>111</b>
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>114</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS</b>	
1. Ejemplos de producciones de los alumnos	
2. Funciones y secuencias del texto fílmico	

## **INTRODUCCIÓN**

La Lengua es entre otros, uno de los factores fundamentales a través de los cuales una sociedad se reconoce como tal; por medio de ella identifica los valores que le son propios y que la constituyen como una entidad singular aún cuando esta lengua haya sido heredada de otro pueblo.

En una revisión de la historia de la humanidad no encontraremos pueblo que haya podido prescindir de esta manifestación pues por medio del ejercicio de la palabra los seres humanos, con esa capacidad que les es consustancial, conocen, aprenden, manifiestan sus sentimientos y pensamientos; en suma, se construyen y construyen su sociedad. Esto explica el hecho de que en toda cultura una de las preocupaciones relevantes sea el cuidado, fomento y enriquecimiento de la lengua materna por lo que ésta es un vehículo indispensable de conocimiento, de formación de conciencia y de posibilidades de libertad.

La enseñanza de la lengua materna en nuestro país ha sido y lo sigue siendo hoy, una exigencia constante en los planes de educación de todas las épocas y de todos los niveles.

Pero a pesar del énfasis puesto en revisiones curriculares y de la constante referencia en el discurso pedagógico sobre la necesidad de proporcionar a los estudiantes efectivas herramientas para un manejo adecuado de ésta, se percibe un insuficiente avance en este aspecto de la formación académica entre estudiantes de nivel medio superior, formación que se concreta en la capacidad de comprensión de lectura y de producción textual o redacción que afecta no sólo la comunicación sino el aprendizaje en general.

En el terreno de la producción escrita o redacción, se presume que el problema de base estriba en el desconocimiento que se tiene de la caracterización de este proceso y, por consecuencia, de las deficiencias que muestran los estudiantes al escribir. Empíricamente se señala que los estudiantes "escriben muy mal" sin haber determinado más puntualmente en qué consiste una mala redacción en términos de descripción lingüística en los niveles léxico-semántico, morfosintáctico y textual.

Lo anterior se debe sin duda, a la dificultad que implica el diagnóstico de la producción escrita de manera directa<sup>1</sup>, problema de gran complejidad en el campo de la investigación lingüística en el cual se han encontrado serias

---

<sup>1</sup> Al hablar de evaluación directa nos referimos a la caracterización lingüística de los textos que redactan los estudiantes. Este tipo de evaluación se diferencia sustancialmente de los reactivos elaborados para conocer indirectamente algunos aspectos de la realización textual como son el inquirir por significados de palabras -a través del reconocimiento de sinónimos y antónimos o bien por definiciones-, así como mediante otros procedimientos como el señalamiento de expresiones inadecuadas o de preguntas sobre conocimientos gramaticales.

dificultades para establecer procedimientos de identificación de conceptos y categorías de análisis pertinentes para detectar y establecer cuáles son los rasgos que identifican una buena o una mala redacción, con el consecuente desconocimiento de pautas metodológicas de enseñanza.

A pesar de que existen ciertas nociones que tradicionalmente han brindado pautas para detectar los errores de redacción más evidentes, al decir de van Dijk (1983:261) "es un problema del cual sabemos poco...", sobre todo por la infinidad de formas que reviste la estructura superficial de un escrito, dado el carácter creativo del lenguaje. Esta situación ha impedido a los investigadores del campo arribar al establecimiento de una teoría acabada que dé cuenta del fenómeno de la elaboración textual.

Basándonos en los estudios e investigaciones realizados en la *Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)* y particularmente en los trabajos de López Morales (Puerto Rico, 1984) Echeverría (Chile, 1989 y 1993) Herrera (México, 1988, 1990, 1991), Zacauala (1984, 1995, 1996), se recogen en esta investigación ciertos conceptos teórico-metodológicos tanto para la evaluación de la producción escrita como para la propuesta de estrategias de enseñanza.

La presente investigación está constituida por las siguientes partes: en un primer momento hacemos alusión, en el marco de referencia, al contexto en el que surgió el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades; se enlistan las demandas educativas a las que se propuso dar solución con la creación de esta novedosa alternativa educativa; se señalan las características generales que definen a este sistema así como de manera particular, se precisan las que aluden a la llamada Área de Talleres cuyos propósitos se centran en la enseñanza de la lengua materna con un novedoso enfoque. Haciendo un análisis de los objetivos planteados, se hace un breve balance de los logros y limitaciones obtenidos en la aplicación de esta línea de enseñanza durante los 25 primeros años.

En siguiente término presentamos el capítulo referido al marco teórico, en el cual se presentan todos los aspectos conceptuales que sirven de sustento teórico a nuestra investigación. Estos fundamentalmente provienen de la lingüística del texto; de modo más específico, se revisan conceptos específicos tales como competencia, ejecución y actuación. Asimismo con objeto de ubicar el tipo de diagnóstico que se realiza en esta investigación, se alude a los distintos niveles de análisis de la lengua, a la caracterización del texto como unidad de análisis según diversos autores y en ésta se explican los conceptos de sentido, cabalidad, coherencia y adecuación.

Tratándose de evaluar la producción textual, se hace referencia a las estrategias semánticas de elaboración de sentido.

Finalmente, se explican los lineamientos teóricos que apoyaron los fundamentos con los que se evaluaron los aspectos de recuperación de información y coherencia textual.

En el capítulo de Metodología se describen los rasgos generales de la muestra y se definen las características de los instrumentos. También se describen los procedimientos que se siguieron para evaluar tanto la recuperación de la información como la transgresión de mecanismos de coherencia. Por último, en esta parte, se precisan los lineamientos generales para el establecimiento de correlaciones.

El cuarto capítulo concentra los resultados que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos a partir de los cuales se desprende una descripción, un análisis y una interpretación y, consecuentemente, los fundamentos de una serie de conclusiones que se vierten como el capítulo último.

## **1. MARCO DE REFERENCIA: LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES ALTERNATIVA INNOVADORA EN LA EDUCACIÓN**

El 12 de abril de 1971, la Universidad Nacional Autónoma de México abrió las puertas de un nuevo sistema educativo en el bachillerato: El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La apertura de esta nueva alternativa educativa obedeció a distintos motivos.

Al inicio de la década de los 70's, la demanda para el ciclo del bachillerato rebasaba con mucho, la oferta que las instituciones educativas presentaban a la sociedad mexicana; así pues, la Universidad Nacional a fin de contribuir a la solución de este problema ofreció esta nueva opción, la cual en primera instancia, intentó contribuir a solucionar este problema.

Por otra parte e igualmente urgente, fue la necesidad de atender los aspectos relativos a la metodología educativa, que en la práctica acusaba serias deficiencias e inoperancia; es en esta perspectiva que el Colegio de Ciencias y Humanidades empezó a proponer novedosas tendencias metodológicas para contribuir a que el bachillerato universitario, en conexión con las Facultades e Institutos de Investigación de nuestra máxima casa de

estudios, se modificaran en el orden educativo para que, de este modo, renovaran sus métodos de enseñanza e investigación. Visto así, el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue concebido para introducir una modificación sustancial dentro de la misma Universidad, como un órgano permanente de innovación, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requisitos de la propia Universidad y del país. (*Gaceta UNAM*, 1971:3)

El sistema del CCH, con servicios educativos principalmente en el bachillerato, esto es, en el nivel medio superior, también ofreció alternativas de estudio en los niveles profesional y de posgrado. Estas funciones las ha llevado a cabo a través de sus dos unidades, a saber: la del ciclo del Bachillerato y la de los ciclos Profesional y de Posgrado.

En sus lineamientos generales y desde sus orígenes, el plan de estudios del bachillerato del CCH se propuso entre otros de sus propósitos, combatir el enciclopedismo y la educación memorística, propia de los modelos tradicionales de nuestra práctica educativa nacional. (*Gaceta UNAM*, 1971:2) Para el logro de este fin, se estableció que los contenidos en los programas se redujeran considerablemente, limitándolos sólo a aquellos conocimientos que fueran básicos y esenciales. Con esto se proponía que el alumno más

que acumular cantidades indiscriminadas de información construyera su propio aprendizaje; es decir, utilizara la información como sustento para aprender más y no sólo para fungir como un receptor de ella. Objetivo también de esta nueva propuesta fue el proporcionar al alumno habilidades y conocimientos básicos para su formación, y de manera muy especial, dotarlo de procedimientos de trabajo intelectual para realizar un aprendizaje independiente así como forjarse una conciencia de su propia formación cultural. El proyecto educativo del CCH según se planteaba en la llamada "Gaceta Amarilla" (*Gaceta UNAM*, 1971), señalaba como una necesidad, el que a los educandos se les proveyera de cultura, habilidades y actitudes que les permitieran "aprender a aprender" "aprender a hacer" y "aprender a ser", postulados de la UNESCO, retomados en la concepción del Colegio.

En las precisiones anteriores queda establecido de manera clara otro más de los sustentos de este nuevo proyecto educativo; el Colegio de Ciencias y Humanidades a diferencia de otras propuestas, concebía que los alumnos debían recibir una formación integral, esto es, que tanta importancia se debía atribuir tanto a los conocimientos científicos como a los humanísticos. En este modelo educativo se postulaba la importancia de que el estudiante obtuviera mediante técnicas de investigación, información sobre su realidad. Igualmente relevante en el modelo, era el propósito de formar a estos

jóvenes en todas aquellas habilidades necesarias para su desempeño tanto profesional como social.

En la búsqueda por hacer que las expectativas formuladas anteriormente se cumplieran, el Colegio de Ciencias y Humanidades consideró la integración de diversas materias dentro de su Plan de Estudios, que pudieran proporcionar al estudiante aprendizajes teórico-prácticos, con la aplicación de métodos en los que el alumno participara activamente. De igual modo se planteó el propósito consistente en promover en el educando el desarrollo de su capacidad de aprender y resolver problemas que en su realidad concreta se le presentaran.

El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado como una etapa propedéutica para los estudios profesionales universitarios, pero también con la posibilidad de convertirse, en una fase terminal por vía de la impartición de las llamadas Opciones Técnicas. Son éstos conjuntos de materias no obligatorias sobre una especialidad que representan la posibilidad de capacitarse en el terreno de la práctica dentro de alguna actividad técnica específica, para una virtual inserción en el ámbito productivo de la sociedad.

El Plan de Estudios del CCH se organizó bajo la concepción estructural de las llamadas áreas de conocimiento y éstas en torno al objetivo fundamental de alcanzar el dominio de dos métodos (Experimental y de las Ciencias Sociales) y dos lenguajes (Español y Matemáticas). Para que los estudiantes que ingresaran a este nuevo sistema, efectivamente estuvieran en una real posibilidad de lograr un dominio de estos dos métodos y dos lenguajes, se estableció como una condición indispensable, la enseñanza de una metodología que hiciera énfasis en la práctica y ejercitación continuas de los conocimientos teóricos adquiridos, para lo cual el Colegio de Ciencias y Humanidades adoptó los principios fundamentales de la moderna didáctica, conforme a la cual no puede ni debe concebirse al educando como un simple receptáculo de cultura, sino como un ser capaz de recibir, hacer suyo el conocimiento, transformarlo y dar cuenta de éste a su entorno social. A través de estas nuevas propuestas didácticas se consideró que el alumno se vería beneficiado pues se le dotaría con una serie de instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales áreas de la cultura.

En lo que se refiere al papel que en este nuevo sistema educativo desempeñaría el profesor, se precisó, que éste sería más bien el de un orientador y apoyo del alumno, a diferencia de los roles tradicionales en los que la única voz y verdad absoluta era la del docente (*Gaceta UNAM*,

1971:3). Con esto se pretendía que el alumno apoyado por el profesor, desarrollara con libertad y responsabilidad el máximo de sus capacidades.

Refiriéndonos de manera específica a las materias de Lectura y Redacción, se postulaba que el profesor en los llamados Talleres, buscara la participación activa del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje con una práctica continua de la lectura y la redacción. El maestro en todo el proceso, debería ser la guía e igualmente durante el mismo, establecería actividades de aprendizaje con otros colegas, para mejorar su propia formación y consecuentemente, su práctica educativa.

En párrafos anteriores se hizo referencia a que el Plan de Estudios propuesto por el Colegio descansaría en las dos grandes vertientes de los dos métodos y los dos lenguajes y éstos a su vez estarían estructurados por cuatro áreas del conocimiento que serían el sustento vertebral del mismo: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Sociales y Talleres del Lenguaje. (*Gaceta UNAM*, 1971:1)

La formulación de un Bachillerato organizado en torno a estas cuatro áreas del conocimiento tenía como propósito la formación de jóvenes con conocimientos básicos, individuos que de forma voluntaria y no por disposiciones impuestas, deberían acercarse al conocimiento por la vía de la

experiencia propia, investigando, analizando y descubriendo por sí mismos su entorno, su realidad.

Determinante para esta propuesta es la adquisición de información, pero de igual modo es fundamental saber cómo encontrarla, cómo manejarla; en suma cómo servirse de ella a fin de generar nuevos conocimientos; pues la mera información, como tal en nuestros días se hace muy fácilmente obsoleta. (David Pantoja, 1979:21)

Intentando la elaboración de una síntesis podemos decir que las características que definieron este proyecto académico fueron: la flexibilidad, el carácter formativo y el empleo de una metodología nueva apoyada en la tecnología moderna de ese momento.

La flexibilidad fue considerada como característica necesaria dado que la velocidad en el avance del conocimiento en todas las disciplinas, exigiría de cambios continuos al Plan de Estudios, como un imperativo que llevara a adecuarlo ágilmente al ritmo de las modificaciones impuestas por dicho avance.

El carácter formativo ha sido uno de los principios fundamentales que definen al CCH; el sistema plantea no sólo el dotar de información al estudiante sino prepararlo para buscar información y diseñar experiencias propias que lo enriquezcan y nutran, que lo habiliten en la creación de

nuevas propuestas de conocimiento y en fin, que lo hagan capaz de enfrentar y resolver situaciones específicas conduciéndolo a elaborar conclusiones y sintetizar resultados, a partir de su actividad concreta.

El rasgo que por último, señalamos como característico de esta propuestas, es el uso de una nueva metodología que, enriquecida por la tecnología moderna, tendría que apoyar al maestro en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, logrando con ello la participación del alumno como sujeto activo de dicho proceso, para transformarse en un elemento responsable de su propia formación, dejando atrás el modelo de estudiante cuya única función era la de recibir y ser depositario de información que tal vez olvidan antes de aplicarla.

### **1.1. El área de lenguaje. Los Talleres**

En este encuadre descriptivo de cómo fue concebido el Plan de Estudios del CCH, nos acercamos al Área de Talleres en la que de manera específica, revisaremos cómo estuvo planteado desde sus orígenes, el enfoque consistente en preparar al estudiante en el manejo de su lengua materna.

Dentro de esta área se agrupan las siguientes materias: Taller de Lectura de Clásicos Modernos y Universales (I-IV), Taller de Redacción (I-II), Taller de

Redacción e Investigación Documental (I-II), Griego (I-II), Latín (I-II), Ciencias de la Comunicación (I-II), Expresión Gráfica (I-II) y Diseño Ambiental (I-II).

Las materias que en el Plan de Estudios se contemplaron como obligatorias dentro de esta área para ser impartidas durante los cuatro primeros semestres fueron el Taller de Lectura (I-IV) y el Taller de Redacción I-IV); por su concepción metodológica de trabajo en el aula se les denominó “talleres”. Las restantes materias se integraron con carácter optativo y se ubicaron en el quinto y sexto semestre, adoptando en esencia, el mismo sentido.

Ya en párrafos anteriores se ha hecho mención de la tendencia innovadora de este sistema educativo en todos los órdenes; sin embargo, para el efecto concreto de nuestro trabajo, es importante destacar, abordar y precisar conceptos que son fundamentales para entender los cambios que en la enseñanza de la lengua. fueron propuestos por este nuevo sistema, uno de los cuales sería, precisamente, el concepto de “Taller”.

La formulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta nueva propuesta de bachillerato y de manera específica en lo que respecta al área de Talleres, fue definida en la línea e interés de encaminar al educando hacia una enseñanza activa y eminentemente teórico-práctica. Tanto el enfoque, como los objetivos y los contenidos de los programas, contienen

una concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua que enfatiza su utilización para recibir y transmitir conocimientos. Así, la lengua materna debe ser aprendida en la práctica continua, en el ejercicio constante, en la elaboración de textos que den cuenta clara de los aprendizajes logrados, verificando a partir de la producción misma, su carácter imprescindible de herramienta para lograr cualquier otro conocimiento. Con todo lo anterior se enfatiza la búsqueda de uno de los principios fundamentales del Colegio: “el saber hacer”.

En los Talleres de Lectura y Redacción también se encuentra implícita la propuesta del “aprender a ser”, hecho que se manifiesta en el planteamiento que pugna porque los alumnos adquieran hábitos de lectura que los capaciten en una práctica de la lectura no sólo con fines escolares sino que los lleven al descubrimiento y disfrute de obras significativas de la cultura universal, sean éstas, de carácter literario, científico, filosófico. Asimismo, en cuanto al manejo de la lengua, la atención se dirige a que los alumnos adquieran la capacidad de expresarse de acuerdo a una norma culta propia de un bachiller universitario, para, con su manejo, desarrollar la habilidad de comunicación oral y escrita que sea realmente eficaz. Sólo con el cumplimiento de todo lo anterior se obtendría un manejo real del idioma español, como uno de los principales objetivos por cubrir tanto dentro del Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades,

vigente de abril de 1971 a julio de 1996, como en el Plan de Estudios Actualizado (PEA) aprobado el 5 de julio de 1996.

Los Talleres de Lectura y Redacción se formularon en esta propuesta educativa, como un espacio en el que los alumnos no se concretarían a aprender gramática y conocer fragmentos de una historia de la literatura, sino como lugares en los cuales se tendrían que leer y producir "textos", es decir mensajes completos, insertos en una situación comunicativa y, por ende, con una intención expresiva. Es a partir de dicha producción (como emisor o receptor) que se reflexionaría sobre el proceso efectuado y las habilidades obtenidas. Con una cultura básica que incluye contenidos procedimentales, se estructuraron actividades de aprendizaje, una metodología didáctica y formas de evaluación, con objeto de lograr una ruptura con la enseñanza tradicional de nuestra lengua materna y de la literatura. En cuanto a la memorización y estudio indirecto de la lengua materna, la alternativa que debía sustituir esta forma de enseñanza consistía en hacer énfasis en el carácter instrumental del lenguaje, así como en ayudar a incrementar la capacidad que el manejo de éste brinda para acceder y transmitir el conocimiento.

Es el Área de Talleres a la que se atribuye la enseñanza y obtención del dominio de la lengua materna: el español. Será en estos Talleres (Taller de

Lectura y Taller de Redacción y ahora Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental) en donde nuestro idioma se reaprendería y corregiría en una práctica continua, en un constante "aprender a aprender", en un reiterado acercamiento al texto mismo, a través de la investigación documental. De forma análoga se fomentaría en el alumno "la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores". (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1279:4)

Los principios básicos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, que sirven de fundamento para el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, se concretarían de forma específica en el Área de Talleres.

Respecto al "aprender a aprender", se cumpliría cabalmente cuando el alumno fuera consciente de que el aprendizaje de un conocimiento no se cumple cuando éste se recibe sino cuando se construye mediante la operación en los textos; esto es en la lectura atenta y analítica, en la redacción, revisión, corrección y reelaboración de textos. Cubiertos todos estos pasos se combatiría el enciclopedismo que fue uno de los objetivos centrales en la creación del Colegio. La información que el alumno debería buscar tendría entonces, como objetivo, el dotar de mayor sentido tanto al texto que se lee como al que se escribe.

En lo referente al principio de "aprender a hacer", en los Talleres de Lectura y Redacción sería necesario el ejercicio y la práctica permanentes aplicando los elementos teóricos que previamente hubieran sido buscados y estudiados, pues sólo de este modo se produciría el proceso del conocimiento. Aprender no significaría únicamente memorizar ciertos conceptos, ejemplificándolos, sino que sería indispensable corroborar en la práctica, que dicho planteamiento cobrara sentido, concretándose en la comprensión y redacción de un texto. Para ello, en los Talleres de Lectura y Redacción, los alumnos deberían participar en forma activa en clase, (*Gaceta CCH*, 1971:4) -bien de forma grupal-, organización de trabajo que promueve este sistema educativo, bien de forma individual. Así, resultaba primordial para el aprendizaje de una cultura literaria y asimismo de nuestra propia lengua materna, que los alumnos recibieran la teoría, reflexionaran sobre ella, generaran y expusieran sus puntos de vista sobre la misma, redactaran, produjeran textos, a partir de la reflexión de esta teoría inicial, en fin, que discutieran, analizaran, recrearan y crearan nuevos planteamientos teóricos; es decir, que se convirtieran de receptores de conocimiento en generadores del mismo.

En el principio del "aprender a ser" se implicaban acciones también de gran relevancia, relacionadas de manera directa, con el aspecto formativo que todo conocimiento debe generar en los alumnos. Así pues, en el Área de

Talleres se debía presentar como un compromiso ineludible, la búsqueda de una formación de conciencia crítica del educando, misma que se explicaría como el resultado de una serie de actividades a través de las cuales el alumno podía aprender a discriminar diferentes tipos de hechos y conocimientos que le serían presentados, para que de manera selectiva, los adoptara o desechara. Debería de procurarse asimismo, que el alumno recibiera el conocimiento, interpretándolo y cotejándolo con otro u otros que le fueran expuestos o que, deseablemente, los hubiese investigado. Para que esto pudiera darse, sería indispensable que el alumno, con una información previa, analizara la validez de juicios sobre los conocimientos presentados, fundamentando los propios.

## **1.2. Objetivos y contenidos en la práctica de los talleres de Redacción**

Los Talleres de Redacción fueron creados como los espacios en los cuales se promovería en los alumnos llegar a un dominio del lenguaje propio, a través de una ejercitación continua de su propia lengua. Todo ello buscaría como objetivo final, la comprensión por parte del estudiante, de cualquier tipo de texto, así como el desarrollo de su expresión oral y escrita eficaz, que le permitiría el máximo desarrollo de su capacidad comunicativa.

La materia prima que se utilizaría en estos llamados “talleres” sería la lengua misma. En los Talleres de Redacción I y II se trabajaría continuamente en la elaboración de ejercicios de composición, resúmenes, cuadros sinópticos, notas, pequeños ensayos y artículos. La enseñanza de la lengua así concebida, impondría como sucede cuando se escribe un texto, la revisión y elaboración de varias versiones para lograr una mejor expresión.

Al profesor le fue conferida en esta situación concreta, un papel igualmente importante al que se le asignó al estudiante. Las actividades realizadas por los alumnos deberían ser dirigidas en su proceso de elaboración, revisión y corrección, haciendo énfasis en lo que se refiere al acto de la autocorrección, pues es éste uno de los momentos claves para lograr un verdadero aprendizaje. Así, los aspectos teóricos del Taller estarían subordinados siempre en función de la práctica de la escritura que realizaran los alumnos. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1979:14)

Por otra parte, en las materias de Redacción e Investigación Documental establecidas como continuidad de las materias de Redacción I y II, los objetivos que se plantearon estaban encaminados a lograr un aprendizaje de las técnicas de investigación documental que permitirían al alumno tener acceso a la información, cualquiera que ésta fuera, capacitándolo en el proceso que implica el acercamiento formal al conocimiento. Lo anterior se

trabajaría con la elección de temas sencillos de investigación, para con ellos, reunir información, a fin de elaborar trabajos, ensayos o artículos que dieran cuenta clara en una buena redacción, de los conocimientos alcanzados.

Por lo que toca específicamente a la materia de Redacción, nos encontramos que si bien muchos profesores, ante la ausencia de programas oficiales diseñaron programas individuales, formularon actividades, buscaron hacer efectiva la enseñanza de la lengua, muchos otros cayeron en una actitud poco creativa, pues su trabajo en el aula se restringió a una mera repetición de aspectos gramaticales, específicamente de la teoría estructuralista, o bien a la ejercitación de una serie de preceptos tradicionales mezclados con algunas teorías sociológicas o sociolingüistas que desde luego, no propiciaban en los alumnos los aprendizajes deseables en un efectivo manejo de la lengua.

De este modo, las asignaturas de Redacción, especialmente las de Redacción I y II, se convirtieron en la revisión de aspectos teóricos sobre la lengua y se alejaron de los objetivos iniciales de los talleres: revisar y perfeccionar el manejo de la lengua en la práctica misma. (SEPLAN, 1991).

### **1.3. Los talleres de Redacción. Logros y limitaciones**

Como se ha visto, la teoría contenida en los esquemas generadores del CCH fue muy interesante, pero ¿qué sucedió al ser puesta en marcha y de manera más específica, ¿qué pasó con los talleres de redacción, las asignaturas de la enseñanza de la lengua, asunto que nos ocupa en este trabajo?

El tema en sí mismo es una veta amplísima en la que podemos destacar diversas dimensiones y aspectos y más aún, hacer sobre ellos amplios análisis; sin embargo, sólo reflexionaremos sobre algunos de los aspectos que nos parecen más relevantes para nuestra investigación: los profesores del nuevo proyecto, la formación profesional, y la formación pedagógica.

Los profesores integrados a ese nuevo proyecto poseían entre otras cualidades, su juventud y con ella una gran disposición a involucrarse en propuestas novedosas como lo era el CCH. Los docentes eran en su mayoría, jóvenes egresados o bien, estudiantes de los últimos años de sus estudios profesionales de la UNAM o de otras instituciones de enseñanza superior; sin embargo y aunque la institución misma estableció restricciones con relación al perfil profesional de quien debía impartir estas materias, la necesidad de cubrir las vacantes de profesor hizo que se produjera una contratación masiva en la que no medió una adecuada formación docente

sobre el enfoque de las nuevas materias. Amén de la dificultad mayor que tuvieron profesores no egresados de letras (abogados, sociólogos, comunicólogos), se puede decir que en general, no se contaba con la preparación pedagógica necesaria para que los jóvenes profesores resolvieran el problema, aún vigente, de la enseñanza de la redacción.

La falta de bases metodológicas, no sólo en el plano didáctico, sino -y más importantes- el desconocimiento de estrategias lingüísticas en la producción de un texto, se han erigido (y bien podríamos afirmar que hasta la fecha) como uno de los principales factores en la consecución del modelo teórico de enseñanza de este campo de estudios.

Sumando a lo anterior, un aspecto que fue y sigue siendo inconveniente para el logro de buenos resultados en un proceso de enseñanza-aprendizaje y más aún en el que se intenta llevar a cabo como un "taller", lugar en el que se aprende haciendo, ha sido el número de alumnos que conforman los grupos escolares.

Esta variable por demás importante y que no ha sido considerada suficientemente, ha sido sin duda, un factor determinante que ha incidido, como en otras, en el éxito a medias de la propuesta educativa en el Colegio. Ya se había señalado anteriormente que la exigencia de trato

individualizado, inherente en un "taller" es la práctica continua, es decir materializar el principio de aprender haciendo, hecho que no ha logrado alcanzarse en buena parte, porque la Institución en la búsqueda de resolver el problema de la demanda, pero sin dar (del todo) la respuesta más adecuada, ha formado grupos escolares con un promedio de cincuenta alumnos, motivo, entre otros, que materialmente, ha impedido el trabajo con una auténtica modalidad de taller.

Si bien los objetivos para las asignaturas de Lectura y Redacción proponían que el alumno alcanzara un dominio en el manejo de la práctica de la lengua (saber leer cualquier tipo de texto, tener un dominio del lenguaje oral y ser capaz de dar cuenta de forma clara por escrito, del conocimiento y las reflexiones que éste genera) es posible afirmar que se cumplieron sólo en parte.

Los alumnos de las primeras generaciones del Colegio así como los jóvenes profesores pronto integraron a la cotidianeidad académica la rica práctica de la reflexión y la participación. Es innegable que lo novedoso de la propuesta educativa del CCH así como la riqueza de aspectos positivos en los principales actores de este proceso -alumnos y maestros- dieron halagadores resultados: jóvenes reflexivos, ávidos de conocimiento, comprometidos socialmente; en fin, puede afirmarse que el proyecto

arrancaba bien, sin embargo y poco después de iniciado este nuevo bachillerato, se empezaron a evidenciar tanto fallas de planeación como insuficiencia de recursos, aunado todo ello, a la existencia de factores externos inconvenientes: se frena el desarrollo del proyecto CCH; se producen notas de desprestigio contra el Colegio; los programas de educación nacional, lejos de revalorar la función de los docentes de educación media superior la devaluaban cada vez más, entre otras razones, por un ambiente de sobrepolitización.

En este contexto, un buen número de profesores otrora entusiastas, pierden el rumbo y sin percibir el reto que implicaba la labor por hacer, suponen equivocadamente que sólo con entusiasmo y sin trabajo y más aún, sin un compromiso expreso en el aula y sin aceptar señalamientos de errores para corregirlos, el proyecto CCH podía progresar.

En este contexto, se produjo, después de 25 años de creado el CCH, la actualización de su Plan y Programas y de Estudio.

En lo tocante al Área de Talleres, ahora llamados de Lenguaje y Comunicación, se retoman los propósitos originales de los Talleres de Lectura y de Redacción, esto es, lectura crítica de obras completas y producción de textos con distintas intenciones de comunicación pero en una

nueva estructura curricular, más adecuada a la naturaleza de este campo de estudio.

Podría decirse que los cambios sustanciales buscan mejores perspectivas de lograr los mismos objetivos. De los dos "Talleres", con dos y tres horas respectivamente, se crea uno solo: el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, con 6 horas de clase. El enfoque teórico-metodológico de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje lo constituye la llamada teoría del discurso, la cual integra conceptos de diversas disciplinas para la llamada "elaboración textual", esto es la comprensión y producción de mensajes.

Justamente en esta línea se inserta teóricamente este trabajo que puede considerarse como básico, respecto al conocimiento del fenómeno de la producción textual.

Cabe enfatizar al respecto, que de suma importancia es tener en cuenta uno de los principales factores que ha obstaculizado la concreción de alternativas de solución al problema del manejo de la lengua por parte de los alumnos: el desconocimiento por falta de estudios adecuados y suficientes de las carencias específicas, tanto en la lengua oral como escrita, que manifiestan los estudiantes; descripción que puede permitir no sólo atacar el problema

de manera específica sino también diseñar las estrategias adecuadas para superarlo.

En esta línea de investigaciones que intentan diagnosticar de manera concreta las deficiencias que muestran los estudiantes con relación al manejo de la lengua, se ubica de manera especial nuestra investigación.

Una de las teorías fundamentales que sustentan este estudio es la lingüística del texto así como ciertos conceptos complementarios provenientes del estructuralismo. Con este cuerpo de conceptos, un grupo de investigadores latinoamericanos ha venido estudiando, analizando y aplicando diversas nociones tanto para el diagnóstico como para la enseñanza en el manejo de la lengua materna.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Marco teórico general

Se puede considerar la evaluación de la producción escrita<sup>2</sup> como un **diagnóstico**, útil, en la enseñanza de una lengua, para conocer el desempeño lingüístico de un hablante con la intención de obtener información sobre fallas específicas y su magnitud en diferentes aspectos.

Al ser un diagnóstico un tipo de investigación educativa, se caracteriza también por su propósito de conseguir datos para la toma de decisiones, que, como en el caso de este trabajo, se traduce en caracterizar el proceso de producción textual, comunmente llamada redacción, tratando de precisar las principales deficiencias que puede presentar una determinada población escolar, con objeto de diseñar, en su momento, estrategias efectivas de comunicación lingüística.

Hablar de diagnosticar en qué medida un sujeto comprende o escribe adecuadamente, lleva a considerar el término de competencia **lingüística o comunicativa**. El origen reciente de dicho concepto puede encontrarse en la

---

<sup>2</sup> En la exposición de esta parte del trabajo, retomaremos básicamente el cuerpo de conceptos sistematizados por Zacaña en algunos de sus trabajos (*Cfr.* Bibliografía).

conceptualización que Chomsky hace de **competencia** (*competence*) y **ejecución o actuación** (*performance*) lingüísticas, a partir de los conceptos de **lengua y habla** de Saussure.

La **competencia** de un sujeto hablante es el conjunto de las posibilidades que le son dadas por el hecho de poseer una lengua; es decir, porque puede construir y reconocer una infinidad de frases gramaticalmente correctas y de interpretarlas. Para Chomsky, la competencia deberá ser estudiada antes de la ejecución y a la vez será el fundamento necesario de esta última (lo cual se expresa diciendo que la constitución de una gramática generativa es previa a toda psicología del lenguaje). (Ducrot y Todorov: 146).

El término de **ejecución o actuación** tal y como se utiliza en lingüística y en psicolingüística, se refiere al uso efectivo del lenguaje en situaciones concretas, frente a **competencia** que es el conocimiento abstracto que tienen el oyente y el hablante sobre su lengua.

En este trabajo, retomando el sentido que, en general, los teóricos de la llamada **lingüística del texto** dan a los términos de competencia y ejecución o actuación, es importante puntualizar que justamente lo que en este trabajo se denomina **competencia**, se identifica más bien con el término contrario chomskyano, es decir el de **ejecución o actuación**. En particular, aquí se asume el concepto de **competencia lingüística** que acuña Coseriu, definido como el saber que aplican los hablantes normales al hablar y configurar el hablar en tres planos: el del hablar en general, el de la lengua en particular y el del discurso o texto. (Coseriu: 74).

Así, al hablar de evaluación de la producción textual nos referiremos a la consideración de categorías de análisis que expliquen, identifiquen y caractericen los elementos de los distintos **niveles** en que es posible analizar el fenómeno lingüístico, actualizados concretamente en un determinado **texto**, es decir, un mensaje que posee **sentido, cabalidad, coherencia y adecuación** dentro de una específica **situación comunicativa**.

### *El texto*

En la línea teórica de la lingüística del texto, Bernárdez conforma una definición de esta unidad de análisis, destacando los rasgos o características que diversos autores le han atribuido.

“Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”. (Bernárdez, 1982:85) ...No es preciso extenderse demasiado en este concepto, especialmente próximo al de texto, de tal forma que aquí usamos como sinónimo. Es el término generalizado en algunas escuelas (preferentemente la francesa y las anglosajonas) en lugar de nuestro «texto». Según el diccionario de Dubois et al. (1973:200-210), discurso es: «2... una unidad igual o superior a la oración; está formado por una sucesión de elementos, con un principio y un final, que constituyen un mensaje...3. En su acepción lingüística moderna, el

término designa a todo enunciado superior a la oración, considerada desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de las series de oraciones. La perspectiva del análisis del discurso se opone, por tanto, a toda óptica que tiende a considerar la oración la unidad lingüística terminal.»

Un uso algo diferente de este término es de especial interés. Para Teun A. van Dijk, «texto» es un concepto abstracto que se manifiesta o realiza en «discursos» concretos:

«Este término (texto) se usará aquí para designar el constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso. Los enunciados a los que se puede asignar un estructura textual son, en consecuencia, discursos aceptables de la lengua» (T.A.van Dijk, 1977:3).

La distinción es importante y responde a la división en dos niveles de abstracción. Sin embargo, la útil distinción terminológica propuesta por el especialista holandés no es de uso general y, como él mismo reconocerá más tarde, los términos *texto* y *discurso* se han vuelto sinónimos.(van Dijk y Kintsch, 1983: 2-3).

#### *Características del texto*

El texto como unidad teórica no posee una extensión predeterminada; puede ser desde una palabra hasta una obra de varios volúmenes, siempre y cuando contenga sentido, cabalidad o integridad, coherencia y adecuación.

El **sentido** se refiere al significado específico que un mensaje adquiere dentro de una situación comunicativa dada.

La **cabalidad** o **integridad** hace alusión a la característica textual de no depender de ninguna otra expresión para ser comprendida.

La **coherencia** se manifiesta en las relaciones que deben contener las proposiciones de un texto; es decir, la coherencia se da por las interrelaciones de las informaciones contenidas en un texto tanto a nivel *proposicional* (las partes de un enunciados) como *lineal* (los enunciados entre sí), *global* (grupos de proposiciones entre sí) y *esquemática* (el conjunto de las proposiciones debe configurarse en una determinada organización textual, dependiente de la intención de comunicación).

La **adecuación**, por último, hace referencia a la característica que deben tener las manifestaciones lingüísticas de ser *aceptables*, *apropiadas* y *oportunas*. La adecuación, por tanto, forma parte de las nociones de la pragmática que se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de los enunciados los cuales deben ser, por lo tanto, analizados en una situación de comunicación. La adecuación se manifiesta en un texto de muy diversas maneras: desde las características lingüísticas de los distintos niveles de la lengua (léxico, sintaxis, organización textual, puntuación en el

texto escrito o entonación en el oral) hasta condiciones extralingüísticas como el tono y la información pertinente según el receptor o enunciatario.

Este enfoque de estudio y análisis de la lengua implica reconocer que todo mensaje se sitúa dentro de una **situación de comunicación** en la que se encuentran los factores de cualquier acto de comunicación verbal (Jakobson:352-355) el **emisor** (hablante o **enunciador**) de un **mensaje u objeto de la enunciación**; un **receptor** (**oyente o enunciatario**); un **referente** (aquello de que se habla); un **canal** de contacto o canal de comunicación entre el emisor y el receptor (el canal físico: la escritura, la imagen, el sonido, y la conexión psicológica), y un **código** de expresión: el código lingüístico. (Para otros mensajes, la música, la pintura, la fotografía, la escultura, el cinematógrafo).

En cuanto a los **niveles de análisis**, un mensaje puede ser estudiado en su concreción en los aspectos **fónico-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual o discursivo**.

• **Fónico-fonológico**, se refiere a sonidos tales como la cantidad vocálica o el acento, involucrados ambos en el ritmo del discurso y a los fonemas (unidad lingüística distintiva mínima de este nivel; es decir, que en este nivel, objeto de estudio de la fonética y de la fonología, la enunciación lingüística

se puede caracterizar por una parte, por su naturaleza física como una serie de ondas sonoras, o bien fisiológicamente, como una serie de movimientos de los órganos fonadores y auditivos que provocan, o bien tienen como consecuencia las manifestaciones físicas del habla y, por otra, en un nivel abstracto, las formas del sonido en una gramática.

• **Morfosintáctico** que alude a la forma tanto de las palabras como de la frase. La morfología se ocupa de las formas de las palabras (morfemas) que son las unidades significativas mínimas y, por ello, constituyen la base de todos los demás niveles de descripción. La sintaxis, por su parte, indica las construcciones posibles para formar oraciones inteligibles, con la observancia categorías de orden y reglas.

• **Léxico-semántico**, atañe el significado de palabras aisladas o en el contexto de una frase o de un texto. Abarca también los fenómenos retóricos (tropos de palabras o tropos de dicción) como la metáfora y las figuras de pensamiento como la gradación y los tropos del pensamiento como la hipérbole y la paradoja.

• **Discursivo o textual**. Este nivel de la lengua, introducido como categoría de análisis en los estudios lingüísticos de manera reciente se refiere a la observación y explicación de los fenómenos que dan cuenta de la estructura

y relaciones de la unidad llamada texto o discurso que anteriormente fue desarrollada.

La competencia lingüística ya en este contexto, se concreta en las **habilidades lingüísticas** (escuchar o leer y hablar o escribir), emergentes del cruce de planos de la comunicación, oral o escrito y del proceso de elaboración textual, comprensión o producción.

Es importante distinguir la naturaleza de los procesos cognoscitivos de comprensión y producción expresión lingüísticas pues aunque compartiendo ciertos componentes, la dificultad de realización que cada uno entraña requiere de la actualización de conocimientos y habilidades diferentes.

Como se ve, el concepto de habilidad lingüística alude, a su vez, a lo que se ha denominado **elaboración textual**, por considerar que tanto la comprensión como la producción son procesos de construcción de sentido que se materializan en la unidad de análisis llamada texto.

## **2.2. Aspectos por evaluar en la producción textual**

Una producción textual puede ser estudiada desde muy diversos puntos de vista, con los consiguientes propósitos. En esta investigación se establecieron como objeto de evaluación dos aspectos considerados

fundamentales en los escritos de tipo escolar: la calidad de la recuperación de la información y la coherencia del texto en cuestión.

### 2.2.1. Recuperación de la información

Se evaluó por la habilidad de incluir la mayor cantidad de **secuencias** del texto de base o *pivote*, actualizadas en las **macroproposiciones**<sup>3</sup> expresadas en el texto derivado escrito por los alumnos. La importancia de las secuencias se estableció mediante un análisis estructural<sup>4</sup> en el que se seleccionaron los elementos relativos a:

- la superestructura narrativa del texto fílmico. En este sentido, se determinó la importancia de hacer mención a los **niveles de la diégesis** particularmente al diegético y extradiegético, precisamente por la existencia de estos niveles en el texto fílmico.

Gerard Genette (1972, p.p. 238-250) señala en la historia o diégesis tres niveles, relativos unos a otros, cuya determinación está relacionada con la ubicación del narrador y con el juego entre la temporalidad de la historia y la del discurso.

---

<sup>3</sup> Proposición derivada de la sentencialidad expresada por las proposiciones de un discurso (van Dijk y Kintsch, 1983:190).

<sup>4</sup> Básicamente aplicando los conceptos desarrollados por C. Bremond (1966), organizados y expuestos por Helena Beristáin (1982).

a) El nivel "diegético, que corresponde a las acciones ficcionales primarias [...]

c) El nivel "metadieético", que implica una narración dentro de otra [...]"  
(Beristáin, 1982: 27 y sgts.)

- las unidades funcionales, a fin de destacar **las secuencias fundamentales** según contuvieran:

- **Motivos dinámicos. Nudos** (núcleo o función cardinal o motivo asociado, cuya supresión perturbaría la sucesión temporal y causal de los hechos) que generan una situación de riesgo en cuanto que abre una serie de posibilidades o alternativas de desarrollo. van Dijk (1989) señala la importancia de este tipo de secuencias o funciones descritas por necesidad (causa, fundamentación, simultaneidad, lógicas conceptualmente) y llama "interesantes" (p.43) a la selección de hechos (sucesos o acciones que hasta cierto punto se desvían de una norma, de expectativas o de costumbres (p. 154) y, por lo tanto, hay que describirlas. Un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés. Así, la pertinencia de lo enunciado en una narración se liga a este concepto.

- **Nudos consecuentes.** Nudos resultantes del motivo dinámico que indica consecuencia o efecto.

• **La información complementaria** dada en:

- **Informaciones.** Funciones integrativas que sirven para identificar los lugares, objetos y gestos que funcionan para enraizar el relato.

- **Índices.** Funciones integrativas que remiten a una funcionalidad del ser (un carácter, un sentimiento, una atmósfera psicológica o una filosofía). Estos elementos se refieren a personas u objetos y permiten identificar las características físicas o psicológicas de los personajes.

### 2.2.2. Coherencia del texto

Considerando las variadas posibilidades de analizar la coherencia de un texto, sobre todo a partir de la propuesta de van Dijk (1989:44), de Coseriu (en Vilamovo:1991) y de Albaladejo y García Berrio (1983), la coherencia de un texto puede evaluarse a partir de la transgresión de **mecanismos de coherencia** como pueden ser:

A) Coherencia basada en la **identidad**.

1. **Correferencia** o recurrencia de elementos de la realidad.
2. **Paráfrasis**, o mecanismo de variación del referente.
3. **Pronominalización**. Se manifiesta cuando se alude al referente mediante un pronombre.

B) Coherencia basada en la **presuposición**, es decir, en la identidad parcial del referente, en mecanismos que implican:

1. **Conocimiento de mundo** compartido por el emisor y receptor del texto.
2. **Conocimiento de algo expresado con anterioridad al texto**, patente en el uso de pronombres posesivos y complementos adnominales.
3. **Redundancia sémica o isosemia**, patente en la repetición de semas que remiten al referente.
4. **Identidad gramatical**, evidente en la repetición transoracional de morfemas (de género, número); consecución de tiempos verbales, la repetición del mismo tipo de artículo más allá de los límites de una misma oración.
5. **Identidad fónica**, dada en los versos por el tipo de rima.

C) Coherencia basada en **relaciones anafóricas y catafóricas**. De interés especial es la dinámica del artículo. En el caso del artículo definido su relación es anafórica puesto que presupone información anterior.

En el caso del artículo indefinido, la relación que se establece -catafórica- es de promesa de información.

Tanto la paráfrasis como la presuposición y pronominalización son mecanismos de tipo anafórico o catafórico.

D) Coherencia basada en la **relevancia**.

Es coherente un escrito si sus oraciones se refieren al tópico o tema del discurso. El principal mecanismo es la estructura tema-remata.

**Tema o tópico** - de lo que se habla.

**Rema**- lo que se dice acerca de ello.

El tópico del discurso evoluciona progresivamente mediante la tematización del rema.

E) Coherencia basada en la **conexión**.

Se expresa por la presencia adecuada de los **conectivos o nexos** que señalan conjunción y subordinación en todas sus modalidades (y, porque, aunque, etc.). La falta de conexión en un texto se manifiesta por los saltos o falta de transición.

F) Coherencia **pragmática**. Se produce por el contexto en el que son emitidos (ambiente que explica ciertos enunciados); conocimiento de mundo y de marcos comunes entre hablantes.

G) **No contradicción**. Consiste en no decir cosas opuestas al mismo tiempo y en el mismo sentido.

H) **No a lo obvio**, como es el caso del pleonismo.

I) **Claridad**, mecanismo infringido por la ambigüedad o falta de precisión.

J) **Consecución o completez** del texto versus anacoluto.

K) **Adecuación**, empleo de marcas textuales propias de los distintos elementos que conforman la situación comunicativa (emisor, receptor, escenario, canal de comunicación, mensaje) específica en la que un texto se produce: tono, léxico, construcción sintáctica, modus.

*Nómina de transgresiones de mecanismos de coherencia*

Con el establecimiento de los anteriores mecanismos de coherencia se determinó una nómina inicial de transgresiones a fin de consignar las deficiencias que en este terreno exhiben los textos de los alumnos:

1. **No variación** vs. paráfrasis
2. **Ambigüedad pronominal** vs. pronominalización
3. **Información sin referente** vs. correferencia
4. **Ambigüedad referencial** vs. presuposición
5. **Saltos** vs. tema-rema o conexión
6. **Conexión inadecuada**
8. **Contradicción**
9. **Pleonasmo**
10. **Anacoluto**
11. **Redundancia**

### **3. METODOLOGÍA**

En el presente capítulo se describen todos los aspectos que aluden a la planeación y al proceso de desarrollo de la investigación; a saber: el diseño, la caracterización, la definición y la aplicación de los instrumentos así como la delimitación de la población escolar que constituyó la muestra, objeto de nuestro estudio. Dada la dificultad del tema y, sobre todo, la falta de investigaciones antecedentes, ésta se planteó como un estudio exploratorio.

#### **3.1. La muestra y la población escolar**

Dada la naturaleza exploratoria de esta trabajo, se seleccionó una muestra pequeña, constituida por 34 textos, producidos por estudiantes de los tres grados escolares del bachillerato: 11 de primer semestre, 12 de segundo y 12 del tercero.

Los textos en cuestión consisten en una narración a partir de la observación de una película (El joven manos de tijera) y, por lo tanto, se consideran como "derivados" de un "texto de base" o "pivote".

Es importante mencionar que dichos textos pueden catalogarse de "totalmente espontáneos" debido a las circunstancias en que fueron

solicitados y redactados. Inmediatamente después de haberseles proyectado la película referida, los estudiantes la narraron en un lapso de 30 a 60 minutos, sin que mediaran otras recomendaciones que la instrucción de relatarla. De este modo, los estudiantes se dieron a la tarea de narrar la película sin releer siquiera lo escrito, circunstancia que podría haberse modificado si, por ejemplo, se les hubiera dicho que la narración podría utilizarse para efectos de evaluación o también que podrían elaborarla de manera más formal, llevándola en una fecha próxima a la proyección de la película.

Respecto a la edad de los estudiantes, ésta oscila entre los 16 y los 26 años, con un promedio de 19.18. Al respecto, cabe mencionar que no se trata de una población que pudiera calificarse de típica en cuanto a esta variable, habida cuenta de que los estudiantes que pudieron colaborar pertenecían a los turnos vespertino y nocturno del CCH, turnos en los que suelen asistir personas mayores que normalmente trabajan por las mañanas.

El dato anterior es relevante por la virtual correlación que pudiera existir entre la calidad de la producción escrita y la edad. Como puede observarse en el cuadro 3.1 (Grupo/Edad de la Población Escolar) la edad de los estudiantes se manifiesta anárquicamente respecto al grado escolar, es

decir, no corresponde a un patrón de menor a mayor edad, como sería de esperarse.

### **3.2. Características de los instrumentos**

La elección de un texto adecuado para la evaluación de la producción escrita fue el primer punto que se analizó. Luego de estudiar una serie de textos posibles, se determinó que fuera una narración, el tipo de texto que se solicitaría a los alumnos, a partir de la cual se evaluaría esencialmente dos aspectos:

- la recuperación de información
- la coherencia textual

Con la idea de que una producción de este tipo conlleva una menor dificultad en su elaboración por parte de los alumnos, a diferencia de la redacción de un texto argumentativo, y teniendo conceptos teóricos más precisos, después de definir el tipo de escrito, se trató de concretar la fuente que generaría la citada narración y para ello se determinó en la pertinencia de que los jóvenes tuvieran como punto de partida la lectura de un texto o bien que el texto derivado surgiera del recuerdo de un suceso. Después de hacer una serie de consideraciones al respecto, se eligió un material (texto) cuyas características suscitaran un especial interés para los alumnos, además de

que sirviera como pauta común en la reelaboración de una producción textual.

De este modo, se eligió un texto cinematográfico denominado "El joven manos de tijera", cuya estructura contribuía (sin saltos ni inconsecuencias escénicas) a facilitar la recuperación de información y lograr con ello, la elaboración de una producción lo más completa y coherente posible.

También se cuidó que el texto fílmico no tuviera elementos distractores a fin de apoyar a los estudiantes en la concentración necesaria para captar la información relevante.

Motivo importante en la selección de esta película fue también la existencia de una diégesis y de una metadiégesis que si bien ofrecían cierta dificultad en la transición de una a otra, representaban, sin embargo, la oportunidad de revisar cómo los alumnos rescataban información con un modelo textual de esta índole.

Habiendo mencionado ya en el marco teórico los dos aspectos centrales que se evaluaron en este trabajo, a continuación se revisan los procedimientos específicos que se siguieron para determinar la forma como se evaluaría tanto la recuperación de la información como la coherencia textual.

### **3.3. Procedimiento para evaluar la recuperación de la información**

Para la revisión de este aspecto, se procedió a hacer una medición del número de macroposiciones relatadas en las producciones de los alumnos (secuencias). Se marcaron las funciones y las secuencias encontradas en los trabajos solicitados a los estudiantes, todo ello fundamentado en las consideraciones teóricas propuestas por van Dijk (1977) y retomadas para este fin por Humberto López Morales (1984:125-145). Con ellas se trató de determinar el grado en que el alumno reelaboraría por escrito un texto.

Se hicieron varios ensayos de aplicación de estas nociones a fin de obtener datos precisos en la medida de la recuperación textual; sin embargo, en esos primeros intentos los resultados que se obtuvieron no fueron claros ni reveladores de los detalles específicos a evaluar, pues a pesar de que las nociones establecidas para la medición eran adecuadas, otras variables como la extensión de los textos producidos, la estructura superficial adoptada en cada uno, así como la extensión de la misma película impedían un consistente parámetro de recuperación.

Ante esta dificultad, se observó la película en repetidas ocasiones y finalmente se consignaron 58 secuencias de las 62 iniciales, con sus 354

funciones (*cfr.*, anexo núm. 3), que se fijaron como indicador de la total recuperación textual. Esta operación se enriqueció con otra que llevó a la distinción entre información relevante e información complementaria, otorgando un puntaje tanto a la categoría básica -secuencia fundamental-, como a cada uno de sus correspondientes motivos dinámicos, nudos, consecuentes, índices e informaciones.

Para efectuar el proceso antes mencionado se elaboró previamente un listado en el que se definían y asignaban valores a la serie de nociones que identificaron los tipos de enunciados que conformaban las producciones escritas de los alumnos.

La nomenclatura específica y valor que se establecieron fue la siguiente:

**MD** (motivo dinámico), 10 puntos.

**NC** (nudo consecuente), 5 puntos.

**N** (nudo), 2 puntos.

**Inf** (información), 1 punto.

**Ind** (índice), 1 punto.

Para mostrar el tipo de análisis efectuado en este trabajo mostramos a continuación algunos ejemplos con las secuencias, 1, 2, 40, 41 y 42.

Secuencia Núm. 1: el motivo de la narración (Funciones 1-8)

1. Nieva. Diégesis. Nudo: motivo dinámico inaugural.
2. Desde una ventana alguien observa, en medio de una nevada, un castillo en una colina. (Indicio)
3. Una niña pregunta a una señora de edad (su abuela) que miraba a través de la ventana el por qué de la nieve. Nudo consecuente. Realización.
4. La abuela responde que es una larga historia que otro día le contará. Nudo consecuente. Realización.
5. La nieta insiste para que le cuente la historia. Nudo consecuente. Realización.
6. La abuela le dice que habrá que empezar "por las tijeras". Nudo consecuente. Realización. Índice.
7. La nieta no entiende esa alusión a las tijeras. Nudo consecuente. Realización.
8. La abuela le aclara que la historia se trata de un hombre que tenía manos de tijera. Nudo consecuente. Clausura.

Secuencia Núm. 2: Creación de Edward, el joven manos de tijera. (9-11)

9. En la mansión de la colina encantada vivía un inventor que creó un hombre. La narración (metadiégesis). Motivo dinámico. Inauguración.
10. El inventor murió antes de terminarlo. Nudo. Realización. Motivo dinámico.
11. El inventor lo dejó solo e inconcluso. Nudo consecuente. Clausura.

12. El nombre del hombre inventado era Edward. Información.

13. Desde una ventana del castillo "alguien" observa el paisaje que ofrece el pueblo. Indicio.

14. Se muestra el ambiente físico del pueblo: casas similares pintadas de vistosos colores pastel. Indicio.

Secuencia Núm. 40: Edward esculpe un bloque de hielo.

257. Parece nevar. Motivo dinámico.

258. Kim observa cómo Edward esculpe una figura en hielo con forma de ángel. Nudo consecuente inaugural.

259. Kim se regocija con los copos. Realización.

260. Edward se aplica más a esculpir. Clausura.

Secuencia Núm. 41: Herida accidental de Edward a Kim.

261. Edward hiere accidentalmente a Kim. Motivo dinámico. Inauguración.

262. Jim recrimina y agrade a Edward. Nudo consecuente. Realización.

263. Peggy cura a Kim. Clausura.

264. El padre de Kim en el techo arregla algo.

Secuencia Núm. 42: Lanzamiento de Edward.

265. Jim corre a Edward. Nudo consecuente. Inauguración.

266. Edward sale de la casa. Realización.

267. El padre le pregunta gritando sobre su rumbo. Clausura.

Con esta clasificación se procedió a registrar los distintos tipos de funciones y secuencias en las producciones de los alumnos, operación que resultó sumamente compleja, en virtud de la extensión del texto fílmico. De este modo, se constató finalmente la necesidad de restringir la medición a la recuperación de la información esencial, patente en el número de secuencias encontradas en cada uno de los textos de los estudiantes, para contrastarlo con el total registrado en la película.

Además, se consideró necesario que el resultado obtenido en la medición de cada texto fuera multiplicado por dos, para reflejar con ello la real recuperación, dado el texto producido por los estudiantes había sido elaborado de manera totalmente espontánea, es decir, sin mediar relectura ni corrección.

### **3.4. Procedimiento para evaluar la transgresión de mecanismos de coherencia**

Como se había mencionado, el otro de los aspectos que se evaluó en la producción textual, fue el de la coherencia. Siendo ésta una característica del texto, se concibió la prioridad de evaluarla a partir de la detección de la transgresión de los mecanismos de coherencia.

Se partió de la nómina establecida por Zacauala (1996:48) en la que, como ya se había señalado, se presentan un conjunto de mecanismos tomados de diversas fuentes teóricas.

Sin embargo, se encontró que dicha nómina consignaba tanto los mecanismos como su transgresión; por ejemplo, se habla de paráfrasis como mecanismo de coherencia de narración, en sentido positivo, y de anacoluto, como transgresión, es decir en sentido negativo.

De este modo, se estableció en este trabajo una nueva nómina definida en términos de transgresión o ruptura, es decir en sentido negativo, debido a que lo que se consignaba eran precisamente las fallas en la coherencia y no los acertados mecanismos de un texto coherente. Esta nómina, que se presenta a continuación, se integró inductivamente, es decir, a partir de la recurrencia de mecanismos de coherencia transgredidos.

- a) No variación
- b) Ambigüedad pronominal
- c) Información sin referente
- d) Ambigüedad referencial
- e) Identidad gramatical
- f) Anáfora

- g) Catáfora
- h) Saltos
- i) Conexión inadecuada
- j) Contradicción
- k) Pleonasma
- l) Anacoluto
- m) Redundancia

Después de establecer y definir estas categorías que nos ayudaron a determinar las características y frecuencia de la información recuperada por los alumnos, procedimos a la revisión de cada una de las muestras para en ellas tratar de identificarlas.

Se registró en cada uno de los escritos el tipo de categoría en él localizada y luego se conformaron grupos de muestras por tipo de categorías consignadas. Posteriormente se contabilizó el total de casos para cada categoría y se buscó su equivalente porcentual en relación al total de muestras. Finalmnte se realizó un ordenamiento a través del cual se da cuenta de la mayor a la menor incidencia de este tipo de mecanismos en los escritos objeto de nuestro estudio.

Como cierre al proceso descrito se elaboró un cuadro y a partir de este se establecieron una serie de interpretaciones y conclusiones.

De la misma forma como se procedió en el caso de las categorías para medir la recuperación textual se hizo otro tanto después de haber precisado los mecanismos de ruptura de coherencia.

Así pues, luego de delimitar éstos se efectuó una búsqueda de dichas alteraciones en cada uno de los textos de la muestra. Se elaboraron cuadros de resultados por cada uno de los grupos en los que se registran por cada escrito tanto la incidencia de cada mecanismo como el total de ellos y finalmente se contabilizan las cantidades por grupo. Las cantidades que se obtienen se registran con número en sentido negativo dado que los rasgos que se evaluaron fueron mecanismos que operan en detrimento del texto.

Después de lo anterior se hizo un cuadro general en el que se concentraron los resultados de cada grupo para de ahí concretar los totales absolutos por cada caso y generales.

Los valores obtenidos de este concentrado general nos proporcionaron elementos para hacer las interpretaciones finales, correlaciones, así como consecuentes conclusiones.

### 3.5. Establecimiento de correlaciones

En este aspecto se consideró interesante detectar las posibles correlaciones que pudieran darse respecto a la calidad de la recuperación textual. Surgidas de interrogantes como ¿corresponde la mejor recuperación al mayor nivel escolar y a la mayor edad? ¿es la producción que mayor número de palabras tiene la que recupera más información? ¿es la producción más coherente la que mayor información recupera?

Con esta expectativa, se ingresaron al programa estadístico *complete Statistic System (CSS)* los datos de las variables referidas a calificación de la recuperación textual, fallas de coherencia, número de palabras de cada texto, grupo (nivel) escolar y edad, a fin de estudiar sus virtuales correlaciones.

## **4. RESULTADOS**

En este apartado se expondrán los resultados que se obtuvieron del fenómeno de recuperación de información en las producciones textuales de los alumnos que conforman la muestra estudiada en nuestra investigación. En segundo término, se hará lo propio con los mecanismos de coherencia transgredidos en los mismos textos.

### **4.1. Recuperación de información**

#### **4.1.1. Resultados globales y por grupo**

Como se mencionara en la metodología, después de varios intentos por establecer categorías de recuperación de la información, se optó finalmente, por el recuento de las secuencias mencionadas en el texto derivado. Tomando en cuenta la considerable extensión del texto fílmico, resultó inoperante tratar de evaluar la aparición de los otros elementos provenientes del análisis estructural inicial, a fin de poder discriminar si el estudiante había sido capaz de retener en su texto la información relevante o en qué medida había reproducido la información complementaria patente en la mayor cantidad de funciones integrativas sobre las integrativas o nudos. Fue así que las categorías originalmente establecidas como los motivos dinámicos, los nudos consecuentes, los índices y las informaciones no pudieron ser analizadas.

De la operación anterior, es decir, del recuento de secuencias se obtuvieron las calificaciones que se muestran en el cuadro 4.1 y que provienen, como se recordará, de aplicar una regla de tres a partir del número total de secuencias de la película, contra las recuperadas por los estudiantes en sus textos. En el mismo cuadro aparece la estadística general y por grupo, señalando sus diferencias de promedio.

Como puede observarse, el mínimo obtenido fue de 3.44 contra un máximo de 117.24, datos que evidentemente exhiben una muy alta dispersión, patente en la desviación estándar de 28.35. Esta información nos daría la pauta para afirmar, por un lado, que la población tuvo una muy alta variabilidad en su respuesta, hecho que puede interpretarse como la evidencia de una formación sumamente heterogénea; por otro, que las categorías de evaluación aplicadas discriminan positivamente, de tal manera que parecerían indicar de qué manera un hablante es capaz de expresar por escrito la comprensión de un tema.

El promedio general de recuperación de información de 72.27 podría considerarse como bastante aceptable, considerando, como se había comentado, la naturaleza totalmente espontánea de los textos evaluados.

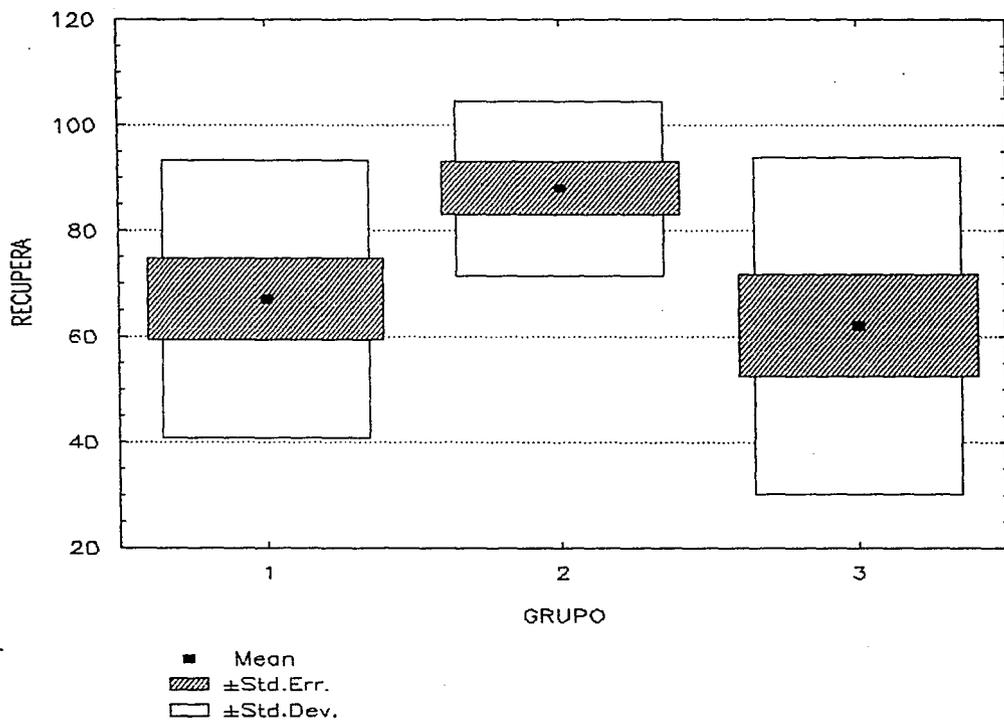
**CUADRO 4.1 RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN  
RESULTADO GLOBAL Y POR GRUPO**

	1 RECUPERA
1	65.510
2	63.790
3	24.130
4	79.310
5	77.580
6	93.000
7	72.410
8	100.000
9	96.550
10	37.930
11	78.310
12	17.240
13	79.310
14	65.510
15	110.340
16	75.810
17	100.000
18	79.310
19	79.310
20	82.750
21	106.890
22	117.240
23	72.410
24	3.440
25	82.750
26	55.170
27	31.030
28	82.750
29	65.510
30	62.060
31	103.440
32	110.340
33	20.680
34	65.510

indep var	Var. 4 GRUPO
code	1.
Mean	67.14667
StDev	27.35305
N	12
code	2.
Mean	88.07999
StDev	17.33888
N	11
code	3.
Mean	62.06182
StDev	33.28988
N	11

Descriptive Statistics N. of Cases = 34 (MD pairwise deleted)					
N	Min	Max	Mean	St. Err.	St. Dev.
34	3.440000	117.2400	72.27412	4.862585	28.35350

GRÁFICO 4.1 RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR GRUPO



Respecto a las calificaciones por grupo, que pueden apreciarse en el gráfico 4.1, registraron un promedio de 67.14, 88.07 y 62.06 respectivamente, lo cual muestra una información sorprendente con relación a lo que podría esperarse de grupos de menor a mayor nivel escolar, es decir, la expectativa de calificaciones tendría, si es que existiera correlación entre el grado escolar (y, por ende la buena o mala trayectoria académica), que haberse situado con calificaciones crecientes del segundo al sexto semestres.

Podemos afirmar al respecto, que nuestra experiencia se confirma con este dato, en el sentido de poseer una evidencia de la manera como la habilidad de expresión escrita no corresponde necesariamente al nivel de formación académica de un estudiante. Según nuestra opinión, esta circunstancia parece corroborar el fenómeno observado de la falta de correlación entre aprovechamiento y habilidad en la redacción, es decir, al no existir pautas de enseñanza y de evaluación certeras en este campo de la educación, es común observar cómo los estudiantes pueden no sólo egresar del bachillerato, sino también acreditar las materias sobre el manejo del lenguaje sin que necesariamente esto se relacione con la habilidad lingüística adquirida correspondiente.

Desafortunadamente, contando con una muestra tan reducida por una parte y a falta de datos sobre otras variables de la población escolar (como podría

ser el aprovechamiento escolar en general o el de las materias que se relacionen con el aprendizaje de la lengua) por otra, no podríamos aventurar explicaciones salvo la anteriormente expresada, respecto a la disparidad existente entre nivel escolar y calidad de recuperación de la información en un texto derivado. Con una previa prueba de las categorías metodológicas utilizadas, permanecería esta situación como un magnífico problema para ser estudiado.

En congruencia con la situación anterior y habiendo llevado a cabo un análisis preliminar para la interpretación de medias, con el establecimiento de la varianza mancomunada para obtener la diferencia entre la  $\tau$  observada y la  $\tau$  de tablas, se constató que existe una diferencia significativa de promedio entre los tres grupos pero no en el sentido que se esperaría, es decir, que la mayor calificación correspondiera al grupo de mayor nivel escolar, sino que, fue el grupo intermedio, esto es el de cuarto semestre, el que obtuvo el promedio más alto, hecho que hizo crecer la diferencia entre los otros dos grupos.

Ahora bien, con la expectativa de encontrar alguna correlación de tipo negativo entre la extensión de los textos y la cantidad de secuencias recuperadas, es decir, teniendo la hipótesis de que la concisión pudiera haberse visto reflejada en los escritos como característica de la buena

calidad de un texto, los resultados se compararon con el número de palabras de cada uno de los textos, según puede constatarse en el cuadro núm. 4.VIII. Como producto de lo anterior, se pudo observar que el paquete estadístico arrojó una considerable correlación de .36 ( $p=03$ ), lo que sugirió que en ese porcentaje, los escritos más amplios fueron los que merecieron una calificación más alta. El fenómeno, al parecer, disprobó la hipótesis sostenida, al menos en los términos en que se había planteado; sin embargo, por la complejidad de dicho problema, es éste uno de los puntos que, especialmente, podría someterse a un cuidadoso análisis en estudios futuros en los cuales resultaría muy recomendable trabajar con un texto de base o pivote de naturaleza lingüística y además, de una menor extensión.

#### **4.1.2. Alteraciones en la recuperación de información**

Con el nombre de alteraciones en la recuperación se designan aquellas transformaciones que sufrió el texto de base o pivote al ser reproducido en las narraciones de los estudiantes. Cabe destacar que este fenómeno, captado en el transcurso del análisis de las producciones textuales, coincidió con las observaciones hechas al respecto -y leídas con posterioridad a nuestro hallazgo- por Mandler y Johnson (1984).

De este modo, al analizar los textos sujetos a estudio, se observó que los escritos adolecían de ciertas características; por ejemplo, había textos que en realidad no narraban sino describían o que el orden del discurso o de la historia no se recuperaba conforme al del texto fílmico.

En efecto, pudimos darnos cuenta de que existía una recurrencia de fenómenos textuales en la recuperación que podría caracterizarse básicamente por ciertas operaciones sobre la información original: supresión u omisión de información, inserción de información intrascendente y desorden cronológico. Estas tres operaciones básicas aparecen en lo que hemos denominado "alteraciones" con distintos rasgos.

Fue así que se estableció una serie de características recurrentes en los textos, referidos a rasgos en la recuperación de la información, coincidentes algunos de ellos, con las transformaciones señaladas por Mandler y Johnson (1984) en la comprensión y recuerdo de historias.

a) Inserción de comentarios y/o interpretaciones, afectando la comprensión del argumento de la obra.- Incorporación de elementos que no corresponden a la superestructura narrativa, comentarios, juicios etcétera que deterioran el texto.

- b) Inserción de comentarios y/o interpretaciones sin deterioro del texto.- Incorporación de elementos que sin corresponder a la superestructura narrativa, no alteran el sentido de la obra.
- c) Secuencias incompletas. Sólo sugeridas.- Presencia de secuencias sugeridas que por su incompletitud, suprimen datos relevantes.
- d) Detalles excesivos.- Falta de distinción entre información de base o macroproposiciones de información accesoria.
- e) Incomprensibilidad por pésima sintaxis.
- f) Agrupación de secuencias con el mismo tema.- Producciones en las que se presentan bloques de secuencias, agrupadas bajo un mismo tema.
- g) Supresión de bloques de secuencias y/o saltos.- Textos que presentan supresión de bloques de secuencias significativas en la producción.
- h) Supresión de bloques de secuencias y/o saltos.- Producciones en las que suprimen bloques de secuencias no sustantivas y que, por lo tanto, no alteran la coherencia del texto.

i) Supresión de antecedentes de la metadiégesis.- Escritos en los que los alumnos omiten la referencia de la diégesis que da pie a la metadiégesis.

j) Desorden cronológico.- Textos que al ser producidos descuidan su emisión en estricto orden cronológico, resta con esto claridad a la producción.

En el proceso de establecer categorías para realizar la medición de la producción textual, así como en el momento de asignar valor a la estructura superficial en las redacciones de los estudiantes, se observaron ciertas características en el modo de recuperación de la información. Debido a esto y basándonos en la recurrencia de ciertos patrones, se procedió a su análisis, con el objeto de establecer categorías que agruparan los textos con rasgos similares.

Con objeto de mostrar estos fenómenos de la recuperación textual, anotamos a continuación la caracterización inicial de las transformaciones que observamos, misma que sirvió de base para la clasificación definitiva que se presenta más adelante. Como podrá observarse en esta primera clasificación, son patentes las tres operaciones mencionadas.

Por ser literales, las referencias se transcriben los ejemplos tal como aparecen en los escritos originales de los alumnos; es decir, con las

correspondientes fallas de ortografía, puntuación, sintaxis, etcétera. Dichos ejemplos fueron tomados de la codificación llevada a cabo para sistematizar este punto de la investigación (*Cfr. Anexo núm. 2, muestra 4.3.*)

Las categorías consignadas fueron las siguientes:

#### *A. Deficiencia esquemática*

Con este nombre se designa una alteración fundamental en la producción textual, consistente en no aplicar la superestructura adecuada al redactar la información que se desea transmitir. En este caso, siendo la superestructura narrativa que explícitamente se solicitó a los estudiantes debían aplicar, se registró sin embargo, como rasgo dominante, la incorporación de elementos propios de otras superestructuras como son: comentarios, juicios o valoraciones en torno a la trama de la película. Por el matiz con que esto ocurrió, dividimos en dos rubros esta categoría.

*a) Deficiencia esquemática con inferencias que el texto no sugiere. (Descripciones y comentarios, juicios y sobreinterpretaciones)*

En esta derivación de lo que hemos denominado como categoría general deficiencia esquemática, se encuentran textos en los cuales los alumnos,

olvidándose de la superestructura narrativa que les fue solicitada, insertaron comentarios o bien interpretaciones, que dieron como consecuencia un alejamiento de la narración solicitada. Véase el siguiente ejemplo que corresponde a las secuencias: **Invitación de Peggy a Edward para vivir en su casa. Edward en casa de Peggy.**

*"...y lo bajo al pueblo sin pensar que los primeros días serán impresionantes como un sueño (...) primero fue como una atracción después como algo pasajero (...) sentía algo que nunca había sentido, ni el mismo encontraba palabras para decirlo (...) la joven tenía un novio que lo tenía todo él era un mal ejemplo (...) vinieron más y más problemas q' él ya no soportó y mejor se dio por convencido q' el amor q' había descubierto q' era un conflicto..."*

(02-6)

Con la presentación de las secuencias a las que correspondería el fragmento citado, es posible darse cuenta de que el estudiante que elabora dicho texto, si bien rescata la idea general de las dos secuencias en el enunciado "y lo bajo al pueblo" se desplaza más allá del texto mismo, pues todo lo que a continuación agrega, son interpretaciones y comentarios que el texto cinematográfico sugiere pero que no están expresamente dados.

*b) Deficiencia esquemática conservando el sentido del texto*

Bajo esta categoría encontramos textos en los cuales se incorporan elementos que, sin corresponder al relato fílmico, no alteran su sentido. Se encuentran aquí producciones de alumnos que no atienden esencialmente al manejo de la superestructura narrativa que fue solicitada, ya que se nota la inserción reiterada de comentarios e interpretaciones; sin embargo, en estos casos no se afectó el sentido del texto original, como es el caso del siguiente texto, correspondiente a las secuencias: 9. Edward en casa de Peggy; 10. Edward en la cotidianidad y, 15. Mutuo descubrimiento de Kim y Edward.

*"...conocieron a Edward y decidieron invitarlo a pasar algunos días con ellos (...) en su habitación encontró a Edward, ella y él se asustaron pero después fueron buenos amigos...) Edward se sentía cada vez más cómodo en esa casa (...) pero a la vez se sentía triste porque ella tenía novio"*

(06-2)

Se puede observar que el fragmento citado logra rescatar la idea central de cada una de las secuencias, pero al fin de la tercera línea y en adelante, lo que aparece son inferencias o apreciaciones del estudiante que elabora el texto.

*B. Secuencias incompletas.*

Aquí se reunieron todas aquellas producciones que presentan secuencias que suprimen datos relevantes para la recuperación de la coherencia lineal y global del texto, de tal modo que la información se presenta sólo sugerida. Esta característica podría explicarse tal vez, debido a un error muy común en el medio escolar que se presenta cuando los estudiantes omiten información pertinente, sabiendo que su profesor o interlocutor comparte ciertos marcos de conocimiento, como en este caso, es el hecho de suponer que todos los que asistieron a la proyección de la película, saben de qué se habla. *vgr.* en la secuencia "Mutuo descubrimiento de Kim y Edward" y en "Edward en casa de Peggy", respectivamente.

*"llegó la hija de la señora..." ¿cuál señora?*

(04-6)

*"El joven manos de tijera conoció a toda la familia de la señora y se enamoró de la hija..." (falta información)*

(06-2)

En estos ejemplos, los alumnos lejos de recuperar los hechos que se presentan en una secuencia, sólo se concretaron a mencionar alguna de las acciones que si bien era significativa, no se podía considerar como

representativa de la totalidad de la información recuperada; por este motivo se denominó a esta deficiencia "Secuencia sugerida".

*C. Supresión de bloques de secuencias y/o saltos.*

*Secuencias que se sintetizan*

En ciertos textos se destacó la supresión de bloques de secuencias que guardan información significativa en la producción, por lo que se altera el sentido de la narración.

De este modo, se observa una excesiva tendencia a la síntesis que es reveladora de la incapacidad en la recuperación de información o bien de una deficiencia en la habilidad para seleccionar la información significativa, en este caso a partir del texto cinematográfico. Es posible imaginar en consecuencia, que quien no hubiese visto la película, no encontraría en esta serie de materiales, elementos suficientes para dar cuenta, en forma más o menos completa, del texto original. A continuación se cita un ejemplo en el que se percibe claramente este aspecto:

*"...Después empecé a contar el pelo de los perros y lo entrevistaron..."*

(07-2)

Las secuencias que se subsumen en texto citado son: secuencia 21 "Confirmación de las dotes de Edward" y secuencia 25 "Edward en televisión". Con esto tenemos que el alumno que produce este texto suprime de tajo, cuatro secuencias con lo cual se hace patente un salto y supresión de información.

*a) Supresión de bloques de secuencias y/o saltos que no alteran el sentido del texto*

Bajo esta categoría se reunieron todas aquellas producciones en las que los alumnos suprimieron bloques de secuencias, pero sin alterar el discurso. En estos materiales que se encuadran bajo esta subcategoría, se observa que, al igual que en el punto anterior, se suprimen bloques de secuencias, con la diferencia de que en este caso las secuencias han sido seleccionadas con mayor cuidado, de tal suerte que el texto no se ve afectado de manera sustancial. Así se tiene el siguiente texto, que corresponde a la secuencia 11. "Descubrimiento de las dotes de Edward" y secuencia 21. "Confirmación de las dotes de Edward".

*"...Durante el tiempo que Edward estuvo en casa también se dedicó a podar los árboles los cuales le daba figuras muy hermosas en vista de esto a los vecinos les encantaba que los ayudara a cortar los*

*arboles, cuando en casa de un vecino vio a un perro lanudo se acercó a él y también le empezó a cortar el pelo dejándolo muy bonito, cuando los vecinos se dieron cuenta de esto empezaron a llevar a sus perros hasta que después una de las mismas vecinas le pide que le corte el cabello y así lo hace con todos los vecinos..."*

(09-2)

Este ejemplo es un caso de compactación de secuencias lejanas temporalmente, en el plano del discurso, pero cercanas en cuanto a la temática.

Esta es una tendencia recurrente en una parte significativa de las producciones de los alumnos y de manera específica en las secuencias que se refieren al descubrimiento de las habilidades de Edward.

#### *D. Supresión de antecedentes*

##### *a) Supresión de la diégesis*

En este apartado se reunieron todos aquellos escritos en los que los alumnos omiten la referencia de la diégesis. Recuérdese que la película inicia con una escena en la cual una niña pregunta a su abuela ¿por qué cae nieve? y la abuela para responder (diégesis) inicia una narración (metadiégesis) (*Cfr.* muestras 02-2; 08-2)

Si bien esta categoría puede considerarse como parte de las subcategorías señaladas anteriormente; nos parece que reviste una especial importancia señalar la omisión de la diégesis, ya que ésta funge en el texto original como encuadre de la historia o asunto central, de tal modo que se podría decir que estos textos no carecen de coherencia pero sí de completez; *vgr.*

*"...cuenta la historia que una señora que vendía  
cosméticos..."*

(02-2)

En este texto se puede comprobar cómo el alumno inicia directamente contando la metadiégesis, con lo cual se hace patente la ausencia del motivo dinámico que da origen a la historia propiamente dicha (la metadiégesis), suprimiendo con ello, el marco general de toda la narración. Cabe señalar que en este caso no se registran rupturas de coherencia, pero el texto denota falta de completez es decir, aunque el texto se manifieste como un texto coherente no proporciona la información que es relevante para restituir el total de los datos que conforman el texto original.

*b) Supresión de la información sobre la creación de Edward*

Bajo esta denominación se agruparon todas aquellas producciones en las cuales los alumnos no plasmaron el dato de la creación del personaje

principal (Edward), información fundamental para la cabal comprensión del texto cinematográfico. Estos trabajos evidencian coherencia textual; sin embargo, la omisión del dato referido manifiesta recuperación de la información poco fiel al texto original.

*"...Comienza cuando una niña le pregunta a su abuela lo que sucedió en la casa abandonada, le empieza a narrar cuando una señora que vende avon entra a la casa y ahí conoce a Edward, al cual lleva a su casa..."*

*"...una ansiana al tratar de contestar la duda de su nieta de porqué nevaba le cuenta de un muchacho(?) que vive en la mansión..."*

*"De como una señora que vendía cosméticos entre sus [...] se ve obligada a ir al castillo [...] ahí encuentra a Edward un joven con manos de tijera (?)..."*

(04-2)

Como puede observarse en este texto se omite totalmente la escena de la creación del personaje principal, elemento que al no ser retomado como información significativa, hace por un lado, que el resumen del cual participa sea incompleto y por otro genera, que en el texto se manifieste cierta falta de coherencia.

*E. Textos con excesivos detalles*

Bajo esta categoría se registraron textos que no distinguen entre información esencial (macroproposiciones) de la información accesoria. Evidentemente que esta característica en las producciones textuales es fundamental para evaluar en qué medida un estudiante distingue y es capaz de plasmar por escrito lo relevante de un tema.

Véanse algunos ejemplos que muestran el fenómeno antes referido:

*"...al llegar y entrar en aquel jardín toca el portón el cual se encontraba a a medio cerrar y entró con algo de miedo puesto que la mansión parecía abandonada pero no sea así, por que al estar usmando la señora se dió cuenta de que había sombras..."*

(10-2)

*"... arranco el coche y decidió ir a la mansión, llegó a la puerta, dejó el coche estacionado y bajó de él, al ver como estaba el jardín se impresiono mucho [...] subió las escateras vio la puerta abierta y decidió entrar, observó la mansión y preguntó si podía entrar..."*

(06-6)

"Penetra al interior de la casa y comienza a caminar y observar lo abandonado del lugar, sube las escaleras y llega hasta un ático en el cual el techo de tejas está roto..."

(05-6)

**F. Producciones confusas por errores sintácticos y textuales**

Aunque no de orden textual, fue posible detectar en ciertas producciones prácticamente incomprensibles, el obscurecimiento de sentido debido a deficiencias muy acusadas en la construcción sintáctica.

"La señora lo lleve a su casa su familia se asombró al parecer lo veían como un liciado puesto que era difícil comer, vestirse, o realizar todas las cosas en las cuales se utilizaría las manos, para reducir su vida después de su llegada surgieron cosas normales que todas las gentes lo veían como raro o algunas como algo fascinante..."

(10-2)

Segmentando el texto es posible distinguir las proposiciones que lo conforman el texto:

"...la señora lo llevo a su casa/ su familia se asombro/(porque) al parecer lo veían como un liciado/ puesto que (le) era difícil comer, vestirse, o realizar todas las cosas en las cuales se utilizara las manos, para redactar(contar)su vida/ después de su llegada surgieron cosas normales/ que todas las gentes lo veían como raro o algunas como algo fascinante..." /

(10-2)

Las oraciones se presentan desarticuladas; es decir, se apuntan las ideas pero en el texto no se introducen ni los nexos ni la puntuación necesarias para establecer la coordinación o la subordinación. Obsérvese en especial, cómo esta desarticulación entre enunciados es patente cuando se mencionan las ideas: **(La señora lo llevó a su casa) (la familia se asombro) (lo veían como un liciado).**

Esta categoría que une el plano sintáctico con el textual, es decir las deficiencias sintácticas que llevan a la incoherencia textual, demuestra claramente cómo se omiten los nexos, mecanismo fundamental en la cohesión, por la incompetencia textual que tiene como causa, sin duda, el desconocimiento de los mecanismos lingüísticos con los cuales se expresan las relaciones semánticas entre proposiciones.

*G. Agrupación de secuencias con el mismo tema*

Este rubro integra aquellas producciones en las que se presentan funciones agrupadas en una secuencia construida por el estudiante, que obedece al establecimiento de una macro-proposición que engloba proposiciones unidas por el tema y no por el orden cronológico. Tal es el caso de las redacciones que bajo una macroproposición, como podría ser: "Edward pone en acción sus habilidades", se habla de que "poda los árboles, corta el pelo a los perros y corta el pelo de las mujeres del vecindario", acciones que tienen lugar en distintos momentos de la película. Obsérvese un ejemplo que corresponde a las secuencias: (11-21) salto y compactación. (09-2)

*"Durante el tiempo que Edward estuvo en esa casa también se dedicó a podar los árboles los cuales les daba figuras muy hermosas en vista de esto a los vecinos les encantaba que los ayudara a cortar los árboles, cuando en casa de un vecino vio a un perro lanudo se acercó a él y también lo empezó a cortar el pelo dejándolo muy bonito, cuando los vecinos se dieron cuenta de esto empezaron a llevar a sus perros hasta que después una de las mismas vecinas le pide que le corte el cabello y así lo hace con todas las vecinas..."*

#### *H. Desorden cronológico*

En este apartado se ubicaron todos aquellos textos que al ser producidos, descuidaron el orden cronológico, restando con esto claridad a la producción. (revisar -para abundar sobre este punto- a Mandler). (Cfr. muestras 06-2, 04-4).

A continuación se presenta un ejemplo en el cual se ejemplifica lo señalado anteriormente:

*"...Eduars ayudaba a la señora con los quehaceres de la cocina/ y al cuidado del jardín cortando con sus manos (de tijeras) las verduras que iban a ser utilizadas ese día/ y al arreglo de arboles y plantas del jardín/..."*

(07-2)

En esta producción se observó que el alumno en cuestión incurrió en el error de presentar la información en desorden cronológico, puesto que insertó la secuencia número trece, para posteriormente incluir parte de la secuencia once.

### *1. Invención o tergiversación de hechos*

En este apartado se agruparon los escritos de alumnos que modificaron el sentido original del texto cinematográfico debido a la inclusión de información inventada por el estudiante o, al menos, a una sobreinterpretación.

Algunos ejemplos los tenemos a continuación:

*"...El decidió regresar pero el novio de la hija lo quería arrollar pero el lo esquivo y al que iba arrollarera el hijo de la Bru..."*

(06-2)

*"...muchas personas que vivían muy cerca de ahí, no se hacercaban por ningún motivo a la mansión ya que creían que estaba embrujada..."*

(09-4)

#### **4.1.2.1. Análisis de los resultados**

Es importante mencionar para el análisis que haremos de los fenómenos anteriormente descritos, que por el momento, se consignan tal y como se observaron, sin emitir alguna valoración a su calidad de alteraciones o deficiencias.

Los datos que muestran la calificación otorgada por la recuperación de información se encuentran en el cuadro 4.II, organizado en columnas cuyo contenido consigna el tipo de alteración mostrada en los textos, respecto a la recuperación de la información.

El ordenamiento de columnas obedece fundamentalmente al deseo de destacar la jerarquización determinada por los porcentajes obtenidos en cada uno de los tipos de alteración. Así, aparece en la primera columna, la alteración que obtuvo el más alto porcentaje y así sucesivamente hasta el más bajo.

En los cuadros también aparece la información sobre los textos en los que se localizaron los elementos que evidenciaban la presencia de la deficiencia en cuestión. La anotación remite al número de la muestra y, separado por un guión, se señala el correspondiente al semestre; así 09-2 indica que se trata del texto 9 que pertenece al segundo semestre.

A continuación, aparecen los datos porcentuales que se derivaron del conteo señalado en el punto anterior. Estos datos numéricos son de gran importancia ya que de ellos se desprenden ciertas conclusiones para nuestro trabajo de investigación.

Con relación a los datos del cuadro 4.II, en primer lugar encontramos la columna cuyo nombre es "secuencias incompletas sólo sugeridas". De esta alteración, definida como la serie de "producciones que presentan secuencias sugeridas y suprimen datos relevantes", se consigna el siguiente número de casos: para el primer grupo, formado por alumnos del segundo semestre, se presentan siete, para el segundo grupo integrado por estudiantes de cuarto semestre se registran cuatro y para el grupo constituido por los jóvenes de sexto semestre se tienen ocho casos. El total de estas muestras es de 19, número que representa un porcentaje de 51.37% del total de las muestras que son 37; de estos datos se deriva que la categoría en cuestión ocupe el primer lugar de recurrencia en los trabajos estudiados en nuestra investigación.

La información nos señala que más de la mitad de alumnos incurre en esta deficiencia que se traduce en la producción de textos incompletos, es decir, la recurrencia de esta falla en la muestra se presenta como la causa esencial de que los alumnos no recuperen la totalidad de la información relevante para la reconstrucción de la historia.

Con este elemento podemos suponer que los estudiantes en sus producciones, a través de las secuencias incompletas, revelan deficiencias en el proceso de narración del texto "leído" en el que se ponen en juego los

mecanismos de la llamada memoria a corto y a largo plazo, ponderándose en este caso la permanencia de información superficial actualizada por la memoria a corto plazo; con esto podría explicarse que los alumnos no logran plasmar ni organizar las secuencias y consecuentemente, reproducir **adecuadamente** la información relevante.

En la siguiente columna aparece "agrupación de secuencias con el mismo tema", definible como la serie de "producciones en las que se presentan bloques de secuencias agrupadas bajo un mismo tema". Para esta alteración se contabilizaron ocho casos del primer grupo, seis para el segundo y sólo cuatro para el tercero. El total de estas deficiencias localizadas en los textos estudiados, fue de 18 que porcentualmente equivale a 48.64%. Con tal porcentaje esta categoría se ubica en el segundo lugar de la totalidad de los materiales.

Probablemente también, como producto de la complejidad y extensión del texto fílmico y por una falta de habilidad en la expresión, los estudiantes sólo esbozaron las secuencias muy globales, incurriendo en el común error que acusan cuando infieren que su interlocutor (en este caso el profesor) comparte marcos de conocimiento que no hacen necesaria la explicitación de hechos para lograr la completez y sentido del texto, situación que coloca

esta transformación como una deficiencia por cuanto dificulta la comprensión de lo que se expresa.

De esta cantidad porcentual se puede suponer que el procedimiento de agrupamiento de información se explica como un propósito de simplificación de la información al momento de intentar resumir los hechos del texto. El porcentaje de recurrencia hace evidente esta alteración que parecería afectar la recuperación con puntual precisión cronológica. Es éste uno de los casos que podríamos típicamente identificar como transformación aceptable, por cuanto los estudiantes, ante la gran cantidad de descripciones, agruparon las secuencias en torno a temas como podría ser "las habilidades de Edward".

Con una cantidad total de 14 casos que se traducen a un 37.83%, dos alteraciones comparten el tercer sitio; éstas son: la denominada "inserción de comentarios y/o interpretaciones que vuelven incoherente el texto" cuya distribución se da como sigue: ocho textos se registran para el primer grupo, únicamente uno para el segundo y cinco para el tercero.

La alteración nombrada "supresión de bloques de secuencias y/o saltos" que es definida como la serie de "textos que presentan supresión de bloques de secuencias con información significativa en la producción, por lo que ésta se

ve afectada", registra ocho materiales en el primer grupo, ninguno para el segundo y seis para el tercero; un total de 14 casos que representan un 37.83%. Esta alteración nos remite a una desorganización en la información caracterizada por lo que hemos llamado "saltos" en la producción textual de los estudiantes y que obviamente opera en detrimento de la recuperación de la historia que se cuenta. Parecería aquí que los detalles y recursos discursivos de amplificación textual (descripciones, especificaciones, datos chuscos) impactaron al espectador en mayor medida que la trama principal.

Por lo que respecta a la "inserción de comentarios y/o interpretaciones que vuelven incoherente al texto", su porcentaje también es de 37.83%, con ocho casos para el primer grupo, uno para el segundo y cinco para el tercero, y, al igual que la categoría referida anteriormente, ocupa un tercer lugar de recurrencia como deficiencia constante en la limitación para recuperar información suficiente por parte de los alumnos.

Este fenómeno acusa una **deficiencia esquemática** por cuanto el texto final resulta ser uno básicamente distinto del solicitado, es decir, de una narración se transitó a una argumentación; de una petición sobre el asunto del texto (¿qué pasó?) se produjo una respuesta inadecuada al contestar emitiendo juicios sobre el mismo (¿cuál es tu punto de vista?).

Según nuestra impresión, esta alteración en el texto derivado podría calificarse de una deficiencia importante. Caracterizada como esquemática (van Dijk y Kintsch, 1983) los estudiantes que incurrieron en ella no siguieron la consigna solicitada, es decir, se le pidió narrar y ellos más bien externaron juicios, observaciones o descripciones. En este suceso podría también, dada nuestra experiencia, constatarse un error que frecuentemente se comete en el medio escolar por una falta de rigor que acusan los estudiantes ante el obligado ejercicio que impone una descripción antes de una explicación o una explicitación de hechos, antes de la emisión de juicios.

Suponemos que una causa de la presencia de estos juicios y comentarios es el que los estudiantes, al actualizar su memoria a corto plazo, recuperen con ello solo información superficial, suponiendo importante complementar el material que forma su relato. En el vaciado de datos de esta categoría es interesante observar cómo el mayor número de muestras que se registra en esta categoría corresponde a los alumnos de 2º semestre, dato interesante que podría plantear la existencia de correlación entre la edad o nivel escolar y la calidad de la producción.

La cuarta posición de los totales de registro de estas modificaciones se encuentra en otras dos categorías, la primera de éstas llamada "desorden cronológico" y definida como la serie de "textos que al ser producidos,

descuidan en su emisión, el estricto orden cronológico del texto original, restando con ello claridad a la producción". Para este tipo se consignan tres casos en el grupo de los alumnos de segundo semestre, uno solo en el grupo de alumnos de cuarto semestre y finalmente, siete en el bloque de alumnos del sexto; la suma de todos ellos hacen un total de 11 materiales con un total porcentual de 29.72%.

Con este porcentaje se ve que todas las categorías a partir de ésta y otra más que comparte el mismo dato porcentual, no registran grandes niveles de recurrencia, sin embargo no hay que dejar de lado que algunos de los textos no solo participan en esta categoría sino que simultáneamente comparten otras deficiencias en los mecanismos de recuperación textual. Por ejemplo en esta situación encontramos la producción número 10 del primer grupo (10-2), la cual podemos localizar en seis casos diferentes, con estos datos y aún antes de revisar el texto en cuestión podemos afirmar que la calificación de este material en cuanto a información recuperada es muy bajo.

Por otra parte este dato porcentual alcanzado por esta categoría nos permite aseverar que este hecho el cual consiste en una manifiesta incapacidad de dar un orden cronológico a los hechos que se tratan de reconstruir, y que podría estar asociado con el fenómeno llamado textualidad infantil, aunque

como advierten Mandler y Johnson, esta falla puede deberse precisamente, más a un problema de expresión, que de comprensión.<sup>5</sup>

La misma cantidad total de textos, así como el porcentaje, son los mismos para la categoría cuyo nombre es "supresión de secuencias y/o saltos que no alteran el texto", definida como la serie de "producciones en las que se suprimen bloques de secuencias sin alteración de la coherencia del texto. En lo relativo al número de casos específicos para cada grupo que consigna esta alteración, se ordenan como sigue: en el primero se registran tres textos, en el segundo bloque hay dos y para el tercer grupo se consignan seis. Para este caso específico podemos señalar que si bien la coherencia textual se manifiesta en los escritos de los alumnos y por tal motivo pudiera pensarse que no hay problema, hay que tener en cuenta que el aspecto a evaluar es la recuperación de información suficiente a fin de que la historia que se trata de reconstruir resulte completa y en los casos en los que se localiza esta alteración no se presenta así.

El quinto sitio lo ocupa la alteración "inserción de comentarios y/o interpretaciones sin afectar la coherencia" y definida como la "incorporación

---

<sup>5</sup> "[...]Piaget y Fraisse supusieron que las inversiones temporales encontradas en el recuerdo de los niños pequeños se debían a un fracaso en la comprensión de relaciones cronológicas, causales o deductivas. Sin embargo, Brown (1975), b) señaló que el fracaso en el recuerdo de un cuento en el orden correcto podría deber a una falta de habilidad de exposición más que a un verdadero fracaso de comprensión del orden de los sucesos descritos. (:217)

de elementos que sin corresponder a la superestructura narrativa solicitada, no alteran el sentido del texto". En este apartado se consignan tres casos para el primer grupo, cuatro para el segundo y tres para el tercero cuyo total de diez representa 27% del total de la muestra.

En la revisión de este caso se puede observar en primer lugar, que éste comparte con otras deficiencias, la ya definida deficiencia esquemática. Si bien ya se había referido la naturaleza de la categoría análoga a ésta, el matiz que diferencia a una de la otra es que en este caso, los comentarios y porciones textuales agregadas a la información de la historia propiamente dicha, no afectan la coherencia textual, es decir, aunque sobreinterpretando el texto fílmico, los alumnos más que transgredir la superestructura textual que les fue solicitada, tratan de completar la producción y compartir la función de enunciador con el autor del texto original. Vale mencionar que los textos localizados en este porcentaje no coinciden con los de la categoría referida como análoga de ésta.

Con un total de nueve producciones que se traducen a un 24.32%, encontramos en el sexto lugar, la alteración nombrada "omisión de información relevante sin ruptura de coherencia"; en ella se ubican todas aquellas "producciones que si bien suprimen datos relevantes, logran mantener la coherencia y completez de la narración. (suprimen sólo algún

dato fundamental). La distribución de casos por grupo son: dos para el primero, seis para el segundo y uno para el tercero.

Esta alteración comparte con otros casos una categorización más amplia que podría denominarse "secuencias incompletas". En esta variante la supresión de información no afecta aparentemente el texto escrito, es decir, éste sería comprensible para una persona que no hubiera visto la película en cuestión; aún así, no siendo incoherente, el escrito distorsiona los hechos.

Respecto a los rasgos comunes de esta alteración con la antes señalada, es de mencionarse que aunque aquí los estudiantes emitieron también opiniones o externaron impresiones extratextuales, lo hicieron sobre la base de una narración sintética que recuperaba la macroestructura de la película. Precisamente sobre el fenómeno de la inserción de información en el texto derivado, Mandler y Johnson (:209) señalan ciertas modalidades que no serían aplicables a esta situación, como es el caso de las adiciones de materiales nuevos faltantes en la estructura de superficie del cuento o cuyo contenido no haya podido ser recuperado o, en el recuerdo, cuando las distorsiones se den en aquellos lugares en donde haya ambigüedad o violación de la estructura ideal en la estructura de superficie.

Respecto a la serie de "inserciones al texto de datos inventados" con un registro porcentual de 21.62%, ésta se coloca en el séptimo lugar de recurrencia en la producción textual de los alumnos; esta alteración se define como la serie de "escritos que modifican el sentido original del texto cinematográfico por la inserción de datos inventados por los enunciadores, en este caso los alumnos." Hay en ésta, ocho textos que se ordenan así: primer grupo un solo caso, segundo, cuatro y tercero tres.

Respecto a este fenómeno podemos afirmar que los alumnos lejos de resumir una serie de los datos que conforman una historia, recrean detalles que revelan una sobreinterpretación del texto fílmico.

Al menos dos serían las hipótesis sobre esta circunstancia: la falta de atención y tiempo o la imaginación desbordada. Respecto a lo primero, pudo haber influido la solicitud "sin compromiso" que se les hizo a los estudiantes de colaborar en esta investigación; sobre la segunda hipótesis, podría decirse que la edad pudo haber influido para que ello ocurriese.

Definida como la serie de "textos en los cuales no se recupera la información necesaria para la reconstrucción del texto cinematográfico", aunque hay producción, en esta categoría se eliminan datos que son fundamentales

porque sin ellos no se da cuenta fiel del desarrollo de la narración. Aquí se registraron un total de siete textos que equivalen al 18.91%.

Ocupando el octavo lugar en la jerarquización total de porcentajes, se observa en el cuadro la categoría denominada "supresión de información fundamental cuya ausencia impide comprender el desarrollo del texto". Los siete casos localizados para esta categoría son: uno para el primer grupo, uno para el segundo y cinco para el tercero. Nuevamente para este caso podemos afirmar que el aspecto que se afecta no tiene que ver tanto con la construcción de un texto coherente o no, sino que la afectación del desarrollo de la historia original sólo puede ser detectada en todo caso por quien conoce el texto de donde surge ésta.

También en el octavo sitio encontramos la alteración "supresión de la diégesis". De ésta también se tienen siete casos, de los cuales dos corresponden al primer grupo, uno al segundo y cuatro al tercero. Esta modificación se define como el grupo de "escritos en el que los alumnos omiten la referencia de la diégesis, a saber: una niña pregunta a su abuela por qué cae nieve; la abuela para responder inicia una narración -la metadiégesis-." Esta omisión de lo que podemos llamar el marco general de la historia es una supresión que pudiera bien explicarse por el hecho de que esta estructura textual de planos diferentes por su complejidad ofrece cierta

dificultad para su recepción de manera que los destinatarios del texto se quedan con la parte que emerge al primer plano "...una señora que vende productos de belleza..."

En el noveno lugar, encontramos tres tipos de alteración que, con tres casos cada una de ellas, representan un 8.1% del total. La primera es la que se ha definido como "producciones en las que los alumnos suprimen la información de la creación de Edward, dato que es fundamental para la cabal comprensión del texto cinematográfico". De esta categoría sólo encontramos tres producciones que la registran, como ya lo habíamos señalado, pero cabe precisar que todas se ubican en el segundo grupo. El nombre de este apartado es "supresión del dato 'creación de Ed.' Podríamos afirmar como en el caso anterior que este aspecto puede explicarse por la tendencia de los estudiantes a quedarse en el plano más evidente y dejar de lado los planos de retrospectiva de los sucesos que presenta la historia. El texto que se produce puede ser coherente pero incompleto para quien sí lo conoce.

En siguiente término, aparece la categoría "textos con excesivos detalles" que aparecen en todos aquellos "textos de alumnos que no distinguen entre información de base o macroproposiciones e información accesoría" de esta categoría se registra un caso en el primer grupo y dos en el tercer grupo. La última de las alteraciones de este bloque está definida como la serie de

“producciones que prácticamente son incomprensibles debido a su pésima sintaxis”. En ella se consignan, un caso en el primer grupo y dos más en el tercero. Esta categoría es nombrada “producciones confusas por pésima sintaxis”.

En el último lugar de la jerarquización de las categorías establecidas, se hace alusión en el cuadro, a la alteración nombrada “incorporación de información irrelevante” que se refiere a todos aquellos “datos que no son significativos para la recuperación de la historia”; de ella solamente se consignan dos casos, uno en el primer grupo y otro del segundo, los cuales representan el 5.30% de la muestra total.

Recapitulando podría decirse que las alteraciones más numerosas se agrupan bajo la operación de la llamada supresión de información.

El segundo rango de alteraciones, se manifiestan las producciones que introducen juicios y descripciones o datos inventados, así como la supresión de información en otras modalidades. Los textos que reproducen información irrelevante o complementaria así como aquellos que son incomprensibles por la pésima sintaxis son los que se sitúan en el rango más bajo.

Sería de reconocerse que en todos los casos de supresión de información sin que se haya afectado la comprensibilidad del texto derivado o de su coherencia esencial, tiene que considerarse la dificultad que encontraron los estudiantes ante la complicada estructura y gran extensión del texto filmico que contenía tres niveles de la diégesis: el diegético propiamente dicho (la narración de la abuela a la nieta), el metadiegético (la creación de Edward y la historia de amor) y el extradiegético (los recuerdos de Edward dentro de la metadiégesis). Tanto el tiempo invertido en la narración de la película como el carácter espontáneo pudieron muy verosímilmente haber constituido un serio obstáculo para una reproducción más adecuada de la película.

En este panorama aún cuando nuestra intuición y experiencia en el campo de la enseñanza nos hayan llevado a externar algunos juicios sobre las alteraciones de la información en el texto derivado que se evalúa, es éste un asunto que, con mucho deberá estudiarse de manera especial, recordando precisamente los prudentes comentarios de Mandler y Johnson

[...] En el momento actual, no sabemos cuál reordenación de nudos fundamentales, aun cuando las relaciones causales están correctamente marcadas en la superficie, constituyen violaciones de la estructura subyacente más que transformaciones aceptables [...]  
(p.206)

**4.II. ALTERACIONES EN LA RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN  
RESULTADOS GLOBALES Y POR GRUPO**

	1	2	3	4	5
<b>Categoría de análisis</b>	Secuencias incompletas. Sólo sugeridas.	Agrupación de secuencias con el mismo tema.	Inserción de comentarios y/o interpretaciones. Texto deteriorado	Supresión de bloques de secuencias y/o sitios. (incomprensibilidad).	Desorden cronológico.
<b>Definición</b>	Producciones que presentan secuencias sugeridas y que por su incompletitud suprimen datos relevantes	Producciones en las que se presentan bloques de secuencias <u>agrupadas</u> bajo un mismo tema	Incorporación de elementos que no corresponden a la <u>superestructura</u> narrativa, comentarios, juicios etcétera que deterioran el texto	Textos que presentan supresión de bloques de secuencias que son <u>información significativa</u> en la producción, por lo que ésta se ve afectada	Textos que al ser producidos descuidan su orden cronológico, resta con esta claridad a la producción
<b>Textos en los que se localiza</b>	04-2, 05-2, 06-2 07-2, 08-2, 10-2, 11-2, 01-4, 02-4, 11-4, 03-6, 04-6, 07-6, 08-6, 10-6 11-6, 13-6, 14-6.	04-2 05-2, 06-2 07-2 08-2 09-2, 10-2 11-2, 01-4, 04-4, 06-4 07-4, 08-4, 09-4.	01-2, 02-2, 03-2, 04-2 05-2, 07-2, 10-2, 11-2, 02-4, 04-6, 07-6, 10-6, 12-6, 14-6.	01-2 02-2, 03-2 04-2, 05-2 07-2, 10-2, 11-2, 04-6 07-6, 10-6, 11-6, 12-6, 14-6.	06-2, 07-2, 11-2, 01-4, 05-6, 06-6, 07-6, 08-6, 09-6, 12-6, 13-6.
<b>Total de casos y porcentaje</b>	19 = 51.37%	18 = 48.64%	14 = 37.63%	14 = 37.63%	11 = 29.72%
<b>Lugar de ubicación por porcentaje</b>	1º	2º	3ºa	3ºb	4ºa

**4.II. ALTERACIONES EN LA RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN  
RESULTADOS GLOBALES Y POR GRUPO  
(Continuación)**

	6	7	8	9	10
<b>Categoría de análisis</b>	Supresión de bloques de secuencias y/o saltos. (texto coherente).	Inserción de comentarios y/o interpretaciones sin deterioro del texto	Omisión de información relevante sin ruptura de coherencia.	Inserciones al texto de datos inventados.	Supresión de información fundamental que afecta el desarrollo.
<b>Definición</b>	Producciones en las que suprimen bloques de secuencias que no alteran la coherencia del texto	Incorporación de elementos que sin corresponder a la superestructura narrativa <u>no alteran</u> el sentido del texto	Producciones que si bien suprimen datos relevantes, logran mantener la coherencia y completéz de la narración. Suprimen sólo algún dato fundamental	Escritos que modifican el sentido original del texto cinematográfico por la inserción de datos inventados por los alumnos	Textos en los cuales no se recupera la información necesaria para la reconstrucción del texto cinematográfico. Si hay producciones pero éstas eliminan datos fundamentales que no dan cuenta de:
<b>Textos en los que se localiza</b>	06-2, 08-2, 09-2, 03-4, 11-8, 03-6, 05-6, 06-6, 08-6, 09-6, 13-6	06-2, 08-2, 09-2, 06-4, 03-4, 09-4, 10-4, 06-6, 03-6, 09-6	08-2, 09-2, 01-4, 02-4, 07-4, 03-4, 10-4, 11-4	08-2, 01-4, 06-4, 09-4, 11-4, 04-6, 05-6, 10-6	07-2, 02-4, 03-6, 10-6, 11-6, 12-6, 14-6.
<b>Total de casos y porcentaje</b>	11 = 29.72%	10 = 27.0%	9 = 24.32%	8 = 21.62%	7 = 18.91%
<b>Lugar de ubicación por porcentaje</b>	4 <sup>b</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>

**4.II. ALTERACIONES EN LA RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN**  
**RESULTADOS GLOBALES Y POR GRUPO**  
**(Continuación)**

	11	12	13	14	15
<b>Categoría de análisis</b>	Supresión de antecedentes de la metadiégesis ¿por qué nieva? (diégesis).	Supresión del dato creación de Ed.	Detalles excesivos.	Incomprensibilidad por pésima sintaxis.	Incorporación de información irrelevante.
<b>Definición</b>	Escritos en los que los alumnos omiten la referencia de la diégesis: un niño pregunta a su abuela porqué cae nieve. La abuela para responder inicia una narración. Metadiégesis.	Producciones en las que los alumnos suprimen la información de la creación de Ed, dato que es fundamental para la cabal comprensión del texto cinematográfico.	Textos de alumnos que no distinguen entre información de base o macropreposiciones e información accesoria.	Producciones que prácticamente son incomprensibles debido a su pésima sintaxis.	
<b>Textos en los que se localiza</b>	02-2, 08-2, 01-4, 07-6, 09-6, 11-6, 13-6	01-4, 02-4, 06-4	10-2, 05-6, 06-6	10-2, 06-6, 11-6	07-2, 04-6.
<b>Total de casos y porcentaje</b>	7 = 16.91%	3 = 8.1%	3 = 8.1%	3 = 8.1%	2 = 5.40%
<b>Lugar de ubicación por porcentaje</b>	6 <sup>b</sup>	9 <sup>a</sup>	9 <sup>b</sup>	9 <sup>c</sup>	10 <sup>a</sup>

## 4.2. Ruptura de mecanismos de coherencia

### 4.2.1. Resultados globales y por grupo

La transgresión de mecanismos de coherencia se evaluó restando los errores al texto en cuestión. Como puede observarse en el cuadro 4.III, la estadística nos presenta una calificación máxima de -2, es decir, un escrito que tan sólo exhibió dos transgresiones, contra otro que tuvo 45 (*Cfr.* anexo núm. 1)

Al parecer, la categoría teórica seguida para la evaluación discriminó positivamente, de tal manera que se obtuvieron datos de muy distintos rangos, lo que se puede verificar, sobre todo, en la desviación estándar de 14.44 en el primer grupo y de 11.34 en el tercero.

Los resultados en cuanto al promedio por cada uno de los tres grupos es, como se despliega en el mismo cuadro, de -24, -16 y -16. El dato nos revela nuevamente un patrón sorprendente respecto al obtenido en la recuperación de la información. En este caso, los textos de los estudiantes del primer grupo parecen ser los que presentan mayor número de transgresiones, con la significativa diferencia de los restantes dos grupos que presentan un promedio similar, tal y como se aprecia en el gráfico 4.2.

**CUADRO 4.III. TRANSGRESIÓN DE MECANISMOS DE COHERENCIA  
(CALIFICACIONES)  
RESULTADOS GLOBALES Y POR GRUPO**

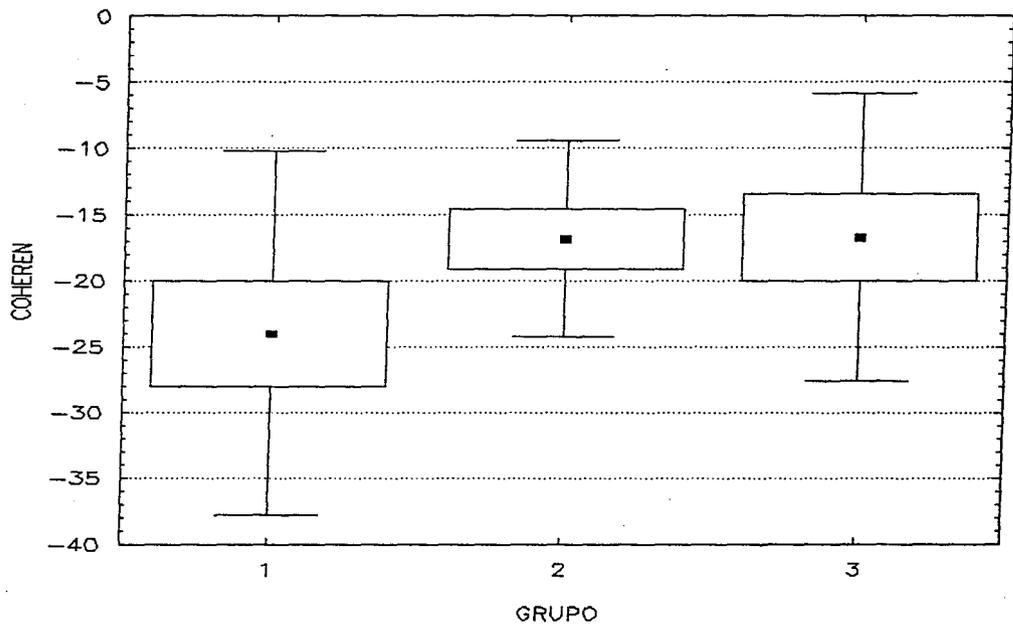
	2 COHEREN
1	-37.000
2	-42.000
3	-41.000
4	-2.000
5	-7.000
6	-36.000
7	-29.000
8	-27.000
9	-12.000
10	-28.000
11	-23.000
12	-4.000
13	-16.000
14	-15.000
15	-24.000
16	-12.000
17	-17.000
18	-19.000
19	-3.000
20	-30.000
21	-14.000
22	-26.000
23	-9.000
24	-15.000
25	-16.000
26	-11.000
27	-3.000
28	-19.000
29	-24.000
30	-4.000
31	-16.000
32	-11.000
33	-20.000
34	-45.000

indep var	Var. 4 GRUPO
code	1.
Mean	-24.0000
StDev	14.44110
N	12
code	2.
Mean	-16.8182
StDev	7.756522
N	11
code	3.
Mean	-16.7273
StDev	11.34981
N	11

Descriptive Statistics  
N. of Cases = 34  
(MD pairwise deleted)

N	Min	Max	Mean	St. Err.	St. Dev.
34	-45.0000	-2.00000	-19.3235	2.022477	11.79296

GRÁFICO 4. 2. TRANSGRESIÓN DE MECANISMOS DE COHERENCIA.  
RESULTADOS POR GRUPO.



■ Mean  
□ ±Std.Err.  
I ±Std.Dev.

Como comentario a esta situación valdría la pena destacar que, con independencia de la validez que podría otorgarse al resultado, habida cuenta como ya se ha dicho varias veces de lo restringido de la muestra y de la dificultad del tema, la aplicación de la nómina de los mecanismos de coherencia establecidos de manera inductiva en este trabajo, fue altamente reveladora de las grandes fallas de redacción de los estudiantes. Por la importancia del asunto, un apartado especial se ofrece a continuación para ver más de cerca cuál fue la naturaleza de los errores de los estudiantes.

#### **4.2.2. Mecanismos de coherencia transgredidos**

Como se recordará, se determinó, de manera inductiva, una nómina de transgresiones de mecanismos de coherencia que ahora se precisa y ejemplifica.

##### *1. No variación*

Este fenómeno consistió fundamentalmente en la repetición de términos dentro de los textos, esto en lugar de utilizar como alternativa otras palabras que conservaran el mismo sentido; esto es, hacer uso de la paráfrasis.

El no uso de este recurso, "la paráfrasis" en la producción textual nos revela entre otras cosas, pobreza léxica que propicia textos igualmente pobres por

la repetición excesiva de algunos términos que les imprimen monotonía y falta de variedad.

A fin de constatar lo anteriormente expresado presentamos a continuación algunos ejemplos de las producciones que conforman la muestra objeto de nuestro estudio y que dan cuenta de lo referido:

*"...castillo que estaba en la colina donde abita un joven pero este joven era diferente a los demás por que el fue construido por un hombre pues no lo terminó pues le faltaban las manos y en vez de manos tenía tijeras, el hombre miró antes de terminarlo y no pudo ponerle manos.*

*Esa mujer [...] quiere le enseñe a hacer y hacer otras cosas mas el se volvió muy popular por que el hacía formas muy bonitas en la forma en que el cortaba e pedaba los vestidos también por la forma de cortar el pelo a las personas y a las personas por los problemas empiezan cuando el se enamora de la hija de la señora la cual le pide que vayan a recibir una carta de su novia el acepta pero le aborran la paciencia cuando están hablando y entonces cambian el concepto que tenían de el dicen que el es malo..."*

(01-2)

*"...una vendedora de productos de belleza vendía sus productos..."*

(11-6)

*"...la muchacha sale al patio [...] Edward no había visto a la muchacha (...) Edward se asusta y le corta la mano a la muchacha..."*

*Edward se va mientras la muchacha le decía a su novio...*

*...la muchacha se encuentra sola...*

*De pronto el hermano de la muchacha va a atravesar la calle y sobre esta va conduciendo ebrio el novio de la muchacha... la muchacha lo alcanza... la muchacha trata de ayudarlo... la muchacha se despide...*

(10-4)

*"En una ocasión la joven que sale no trae llaves... él le abre la puerta... él sale asustado... él abre 2 puertas... Él se asusta mucho... él responde"*

(11-6)

En estos ejemplos se ve claramente cómo se presenta este mecanismo de ruptura de coherencia por la repetición de términos que en una situación deseable debieran ser sustituidos por términos equivalentes o bien por frases que cumplieran esa misma función, logrando con ello textos variados y de gran riqueza léxica.

Así pues estas producciones manifiestan por oposición y como rasgos negativos: pobreza léxica, inmadurez sintáctica y obvia y reiterada ruptura de coherencia.

## *2. Ambigüedad pronominal*

En segundo término el mecanismo que se encuentra es la denominada ambigüedad pronominal que se opone a lo que sería manejo correcto de la pronominalización.

Este mecanismo consiste en el uso incorrecto de los pronombres dentro del texto que dejan confuso el referente que se relaciona con la forma pronominal utilizada "lo" "le".

*"...El decidió regresar pero el novio de la hija lo quería arrollar pero el lo esquivó y al que iba arrollar era el hijo de la Dna el como lo quería tanto lo ayudo arrojándolo a un lado y son quienes lo lastimó algunos que lo observaban pensaron que lo quería hacer daño la hija como lo quería se había enamorado de él no iba a permitir que le hicieran daño ella le dice que huya el regresar a su casa y después todos lo querían matar..."*

(06-2)

*“La joven le pidió una disculpa pero su novio la fue a buscar y el joven manos de tijera se enojó y empezó a cortar las figuras que había echo con los arboles ya que su novio de la muchacha lo corrió porque la abrazo. La policía lo empezó a buscar, la muchacha le dijo que huyera...”*

(07-2)

### 3. Presuposición

Otro mecanismo que genera ruptura de coherencia en los textos es aquel en el cual se introduce información sin un referente, que se da por supuesto. A este fenómeno podemos llamarlo **presuposición** y tiene como oposición el conocimiento de algo (suceso, persona) expresado o dado a conocer con anterioridad.

A continuación presentamos algunos ejemplos que muestran este mecanismo mismo que propicia que el texto se haga de más a más confuso.

*“...Kim se da cuenta de que se enamoró de Edward y a toda costa lo defiende pero el novio de Kim lo va a buscar hasta el castillo donde se encontraba él y Kim abrazados y la empieza a golpear, Kim también*

*defiende a Edward pero como el otro golpea a Kim se molesta mas y le entierra una de sus tijeras”.*

(6-2)

*“...Después oyeron (¿quiénes?) que se acercaba su novio (¿de quién?) en una camioneta y su hermanito venía caminando él salió corriendo (¿quién?) y se lanzó sobre él (¿quién?) porque lo iban a atropellar...”*

(11-6)

En relación a los ejemplos anotados cabe señalar que si bien ejemplifican el mecanismo de inclusión de información sin referente, hay en ellos muchos otros aspectos que propician falta de coherencia tales como: ausencia de puntuación, ambigüedad pronominal, salto usos anafóricos entre otros. Esto nos deja ver cómo un texto falto de coherencia congrega no sólo uno sino múltiples mecanismos de ruptura de coherencia. En la muestra trabajada difícilmente nos encontramos producciones que denoten como único error el mecanismo de inclusión de información sin referente adecuado.

#### *4. Ambigüedad referencial*

La ambigüedad referencial es uno más de los mecanismos que aparecen en los textos como un elemento que propicia ruptura de coherencia. A este fenómeno se opone como correcto, un uso de lexemas, morfemas y/o gramemas apropiados.

**Veamos algunos ejemplos de este caso:**

*“el sin querer corta la mano de la muchacha y llega su novio [...] la gente lo persigue junto con su novio para acabar con él. Ella lo sigue y en el castillo se declaran su amor, cuando llega su novio y empezaron a pelear hasta que finalmente su novio cayó por la ventana muriendo...”*

(08-4)

*“Después ya era la noche de navidad y él estaba haciendo un muñeco de hielo y ella bailaba sobre la nieve que caía entonces al bajarlo de la escalera el hecho una mano hacia abajo y corto a la joven en eso estaba su novio y lo empezó a insultar [...] Después oyeron que se acercaba su novio en una camioneta y su hermanito venía caminando.”*

(11-6)

**Tenemos en estos ejemplos citados al igual que el caso anterior, textos que abundan en rupturas de coherencia provocadas por errores en la construcción, entre los que la ambigüedad referencial resulta un caso más de todos los que contribuyen a formar textos incoherentes.**

### 5. Falta de concordancia

La identidad gramatical es uno de los recursos que ha de tenerse en cuenta en su manejo correcto dentro de un texto pues con ella la producción textual tiene una parte de coherencia salvada. A este mecanismo se opone como incorrecta la falta de concordancia entre sujeto y predicado, así también la adecuada consecución del tiempo verbal.

Vemos a continuación ejemplos que dan cuenta del uso incorrecto de este mecanismo.

*“Las vecinas que habían estado observando la llegada de Eduar comenzaron a llamar ala casa de la señora ella les decía que en ese momento no podía conversar con ella(ς) [...]”*

*Una noche cuando lla todos dormía(n) la hija de esta señora llegó inesperadamente.*

(06-2)

*“...Todo empieza con una vendedora de cosmeticos en un pequeño poblado. Tocaba las puertas para ofrecer sus productos pero sin suerte entonces por accidente descubre en lo alto de una colina una mansión y se dirige hacia él y entró en el mismo...”*

*Tiempo después el novio el novio de la chica planeo con otros un atraco a su propia casa para que con ese dinero comprar una camioneta...*

(03-4)

#### **6. Uso inadecuado de anáfora y catáfora**

*Comienza cuando una niña le pregunta a su abuela lo que sucedio en la casa abandonada...*

*Las vecinas chismosas lo quieren conocer y le hacen una comida de bienvenida, despues todas se quieren cortar el cabello con el y hasta le llevan los perros*

*Un día llega la hija de la señora y se mete a su cuarto cuando descubre a Edward se asusta y lo asusta a el momentos despues su mama los presente y Edward va a un programa de T.V....*

(01-4)

Más frecuente en las producciones analizadas es la anáfora en relación a la catáfora que es el mecanismo que se le o pone. En realidad puede decirse que este mecanismo de ruptura de coherencia no se presenta en los ejercicios analizados.

## 7. Saltos

Un uso adecuado del TEMA Y EL REMA en la construcción textual está estrechamente relacionado con la conformación de la coherencia global de una producción. TEMA Y REMA adecuadamente utilizados proveen al texto de unidad y lógica totales.

A este uso correcto de los recursos mencionados se oponen los llamados SALTOS a los que se les puede definir como la falta de transición entre las partes de un texto.

*Mientras tanto él cortaba los árboles en diferentes figuras, lo cual impresionaba a todos/ pero tenía dificultad para comer porque no podía agarrar los alimentos. Después empezó a coriar el pelo a los perros/ y lo entrevistaban.*

*Luego la muchacha se dio cuenta de que el joven manos de tijera estaba enamorado de ella y su novio (¿de quién?) la convenció para que él les alludara a robar en un banco.*

*...La policía lo empezó a buscar, la muchacha lo dijo que huyera y/ ella se enoja con su novio. Él había hecho un muñeco y a la hora en que cortava, empezaba a salir como nieve. Entonces la abuelita que estaba contando el cuento lo dijo..."*

"...El empieza a confeccionar, sus jardines, les corta el pelo a sus perros, le corta el cabello a las señoras y se hace muy famoso en el pueblo, llega la hija de la señora abre su cuarto, se arusta y empieza a grita [...] al otro día va al jardín de una señora que lo quería seducir le ofrece una limonada y Edwards se guacarea, lo paran por la TV, le hacen preguntas [...]

El novio de la chava le pide a su novia que le diga a Edwards que les ayude a robar su casa del novio, Edwards acepta entrar a la casa del novio, Edwards la abre con facilidad pero al entrar a un cuarto acciona una alarma se cierra la puerta y queda atrapado Edwards, llega la policía, pero sale sin problema, llega el día de navidad y Edwards en el patio empieza hacer una estatua [...]

Edwards sale corriendo, lo empiezan a buscar, llega cuando la chava está sola pero la abraza y el recuerda que según su papá el inventor lo había hecho sus manos cuando él tiene un paro cardíaco y se rompe sus manos de Edwards, lo quiere matar el novio de la chava, está borracho está borracho y vienen manejando cuando el hermano de la chava va cruzando la calle...

### 8. Uso inadecuado de nexos

Ruptura de coherencia textual causada por un uso inadecuado de nexos o bien por una ausencia de éstos.

"...la mujer se sento y facinada empizo a contar a su nieta detalle con detalle. Fue una vez una señora que vendía cosmeticos en el pueblo de tanto ofrecer y ofrecer a las señoras de dicho pueblo [...] salio de una de esas tantas casas que había recorrido y levanto la mirada y vio el castillo le entro curiosidad que no lo penso...

Cuando estaba la felicidad por q' la joven tenía novio un novio q' lo tenía todo... el lo sabía y no lo decía por algo cuyo en prison [...] vinieron mas y mas problemas q' el ya no soporto y mejor se dió por convencido q' el amor q' había descubierto q' era un conflicto...

(03-2)

"La película trata \_ la historia de un joven que vive en la soledad pero tal parece le ayuda ya que no conoce la malidad pero por obra lo perjustica ya que este joven al ser rescatado por una familia no sabe como comportarse \_ es victima de muchos engaños por

parte de la comunidad donde vive ya que todas las personas al darse cuenta de su inocencia quieren sacarle provecho personal...

Tal parece que para Edward ubiese sido mejor que nunca hubiera abandonado aquel castillo que aunque solo y frío no tenía la maldad que había en aquel barrio lleno de mentira y maldad. Pero Edward pudo demostrarle al final a Kim que aun él sin mucha educación ni muchos amigos tenía a lo que todos los del barrio necesitaban Amor a su prójimo.

(01-6)

### 9. Contradicción

Este mecanismo de ruptura de coherencia no es propiamente recurrente en las producciones analizadas. Del total de textos reunidos solo se presentan 2 textos en los cuales se localiza esta irregularidad. Veámoslos a continuación:

*“La joven se queda en casa esperandolo cuando llega él le dice que la abraza pero él no puede...”*

(08-4)

Este caso en primera instancia puede interpretarse como una contradicción (sin embargo) que es causada por la omisión de una puntuación adecuada

que bien anotada podría explicar que quien llega no es "ella" Kim pues en la parte del discurso que antecede a este enunciado se señala que la chica se queda en casa así pues podría entenderse que quien llega es Edward.

*"Entonces el relato acaba otra vez con la viejita y su nieto ya que al concluir ella con el relato/..."*

(09-4)

#### *10. Pleonasmos*

El pleonasmos es la repetición o redundancia de información que propicia que el texto se empobrezca por ese uso incorrecto del lenguaje.

Este mecanismo no es muy frecuente en las producciones que se han analizado; por ocupar el 9º lugar dentro de los mecanismos de ruptura de coherencia detectados y medidos en las producciones que se han revisado podemos afirmar que no es uno de los problemas que con más frecuencia incidan en la ruptura de coherencia en los textos de los estudiantes de la muestra analizada.

A continuación incluimos algunos de esos pocos ejemplos localizados.

*“Pero el joven estaba triste porque veía que su novio de ella era malo...”*

*...el joven manos de tijera se enojó y empezó a cortar las figuras que había echo con los arboles ya que su novio de la muchacha lo corrió.*

(07-2)

*“...entro a la casa sintio un silencio que la hacia enmudecer subio a la planta de arriba gritando...”*

(03-2)

### ***11. Anacoluto***

El Anacoluto que se entiende como un problema de inconsecuencia en la construcción de las ideas en un texto no se hace presente en las producciones de los alumnos que fueron analizadas.

### ***12. Redundancia***

Finalmente se tiene como otro elemento analizado a la Redundancia, ésta como una repetición de información que resulta innecesaria y que atenta contra la unidad de coherencia de los textos.

En los materiales analizados, es al igual que los mecanismos antes referidos, muy baja su incidencia.

Mostramos a continuación algunos de esos pocos casos que se localizaron.

*“...ella empezó a contarle una historia que sucedía en un poblado en el cual había una señora que se dedicaba a la venta de productos de belleza la cual era muy tenaz y busca a quienes venderles los productos y ella al encontrarse con su auto...”*

(08-2)

*“...ella pregunta si hay alguien no le contestaron ella sigue adelante*

*“...la chica le dice al muchacho que corra el se dirige a la montaña ya que la policia lo corre la policia al ver que entra de nuevo.*

(08-2)

#### **4.2.1.1. Análisis de los resultados**

Respecto a los mecanismos de ruptura de coherencia, se presenta el cuadro 4.IV en el cual se concentran los resultados referentes a la recurrencia de cada transgresión en las producciones de los alumnos.

En cada cuadro se asientan los listados de los textos de los tres grupos que conforman la muestra estudiada (alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre). Conforme a lo anteriormente estipulado, el registro de las muestras se anota por número de texto y semestre escolar.

También forman parte de los cuadros una serie de columnas en cuya cabeza se anotan los nombres de los mecanismos de ruptura de coherencia que se buscaron en las producciones; tanto el listado de textos como las columnas de mecanismos forman un entramado y con ello una serie de casillas en las que se anotan para cada texto: el tipo y el número de rupturas localizadas en cada uno de ellos.

Según puede apreciarse, el caso que obtiene el más alto índice de incidencia de rupturas de coherencia entre los textos de los alumnos es el que se refiere a la “no variación”, mecanismo que se opone a un uso adecuado de paráfrasis y que ocupa el primer lugar con 27.47%. Se inserta en el nivel proposicional pues el uso excesivo de un término por carencia de sinónimos propicia cortes continuos del texto generando una lectura poco fluida.

El segundo lugar en incidencia en las rupturas de coherencia se ubica en el mecanismo de “ambigüedad pronominal” en el que el uso inadecuado de pronombres afecta el nivel de coherencia lineal del texto, dándose así la

confusión en los correspondientes referentes. Los alumnos, al parecer, en el momento de la producción del texto solicitado, presuponen conocimientos compartidos con el enunciatario, de tal manera que no cuidan este necesario mecanismo, dando por sentado que quien lee el texto ya conoce su contenido, ello explicaría por qué se seleccionan uno o dos pronombres únicamente ("lo", "la") y se utiliza excesiva e indiscriminadamente la misma construcción sintáctica para todos los referentes.

El fenómeno señalado sin duda, se debe no a la incomprensión por parte de los jóvenes de los referentes en la narración, sino a la carencia de un léxico adecuado y al manejo de formas sintácticas de expresión con las que se puede nombrar de modo alternativo, un mismo referente.

El uso inadecuado de nexos es el mecanismo que ocupa el tercer sitio en el porcentaje total de rupturas y junto con los dos casos anteriores alcanza el más alto rango global de recurrencia, según lo revelan los porcentajes de cada uno.

Este mecanismo incide en primer término, en el nivel de coherencia lineal en tanto que el uso inadecuado de nexos genera cortes y falta de fluidez del discurso entre proposiciones, situación que repercute inminentemente en el nivel de las macroproposiciones, esto es en el nivel global.

Cabe mencionar que cada uno de estos mecanismos no se presenta de manera independiente sino que en diferentes casos es patente la incidencia de transgresiones ligadas, tal es el caso que se presenta con el primer mecanismo, el de la "no variación" y el de la "ambigüedad referencial"; en ellos se puede comprobar la repercusión de la primera transgresión sobre la segunda. Los alumnos al encontrarse con la limitante de parafrasear y hacer sustituciones adecuadas a algunos términos, optan por el uso de pronombres cuyo uso desafortunadamente también es incorrecto.

Además de que ya referimos que el uso inapropiado de nexos tiene que ver con rupturas de coherencia a nivel lineal y global, es menester mencionar que esta deficiencia se relaciona con la correspondiente del nivel sintáctico. Como se sabe, el manejo inadecuado de nexos hace patente el fenómeno de la llamada "inmadurez sintáctica" que en su calidad de construcción infantil, evidencia serios problemas en el manejo de la subordinación.

En cuarto lugar aparece la transgresión denominada "saltos", que afecta al nivel semántico del discurso, cuando se transita de un tema a otro, sin relacionarlo con el anterior. Unido también al mecanismo de los nexos pero no solamente a éste, los saltos obedecen a una deficiencia de ordenación (temporal, causal, consecutiva) que no necesariamente puede ser provocada por un recuerdo que tiende a olvidarse sino -teniendo en mente que los

alumnos redactaron su narración inmediatamente después de haber visto la película- como se presume, por el inadecuado manejo de recursos lingüísticos, dado, entre otras causas, por la falta de ejercicio de esta habilidad lingüística o, en su defecto, por la necesarísima actividad de corrección y autocorrección que la acompaña.

El quinto sitio corresponde al uso indebido de los mecanismos anafóricos, entre los que destaca el uso del artículo definido; a éste sigue el otro tipo de ambigüedad, que es la referencial, patenta, sobre todo, en el uso reiterativo del pronombre posesivo "su" que, al igual que en el otro caso de ambigüedad, se caracteriza por la repetición de una misma estructura oracional.

La información sin referente previo y la no-concordancia ocupan el séptimo lugar en la transgresión de mecanismos.

La mención de hechos, personas o cualidades de manera abrupta y sin mediar una alusión anterior podría explicarse, como ya se dijera en la parte correspondiente a la recuperación de información, por la presuposición que erróneamente hacen los estudiantes acerca del conocimiento que ya posee su interlocutor (en este caso el profesor). Tal vez sin conciencia de esta

deficiencia y por la elaboración de un texto sin que medie la autocorrección, es patente que los estudiantes incurren en esta transgresión.

En un último rango se situaría un conjunto de mecanismos transgredidos que obtuvieron un puntaje significativamente bajo: el pleonasma y la redundancia; la contradicción, y el uso inadecuado de la catáfora.

A manera de recapitulación, vale la pena destacar los rangos más significativos en la transgresión de mecanismos de coherencia: en primer término, el de *no variación* con el más alto promedio, seguido en una puntuación significativamente menor por la *ambigüedad pronominal*, la conexión inadecuada y los saltos. En un siguiente rango, también significativamente menor al anterior se colocarían el *uso inadecuado de la anáfora*, la *ambigüedad referencial* y la *no concordancia*, para terminar con los mecanismos transgredidos en una mínima proporción, a saber: *el pleonasma*, *la redundancia*, *la contradicción*, y *el uso inadecuado de la catáfora*.

Asimismo es preciso señalar que es a partir de estos rangos cuyo índice de recurrencia porcentual es mayor, que deberemos de reflexionar y concluir a propósito de los problemas que son apremiantes resolver en los estudiantes así como las medidas y propuestas metodológicas orientadas a resolverlos.

CUADRO 4.IV. MECANISMOS DE COHERENCIA TRANSGREDIDOS  
RESULTADOS GLOBALES

Mecanismo de texto																				
	Grupo	No variación	Ambigüedad Pronominal		Información sin referente		Ambigüedad referencial		No concordancia		Anafora	Catáfora	Salto	Conexión inadecuada	Contradicción	Pleonasmo	Anacoluto	Redundancia	Totales	Totales en porcentaje
Grupo 1	51	63	13	20	17	17	1	45	45	0	6	0	10	269	43.65					
Grupo 2	60	23	12	14	9	26	0	19	16	2	1	0	1	185	28.07					
Grupo 3	70	29	5	9	5	12	0	17	36	0	1	0	1	165	28.07					
Totales Globales	181	115	30	43	31	55	1	82	99	2	8	0	12	659						
Porcentaje (%)	27.47	17.45	4.55	6.53	4.70	8.35	0.15	12.44	15.02	0.30	1.22	0	1.82							100.0
Lugar de Ubicación por %.	1°	2°	7°	6°	6°	5°	11°	4°	3°	10°	9°	12°	9°							

**4.V. MECANISMOS DE COHERENCIA TRANSGREDIDOS  
PRIMER GRUPO (2o. SEMESTRE)**

Mecanismo ----- texto	No variación	Ambigüedad Pronominal	Información sin referente	Ambigüedad referencial	No concordancia	Anáfora	Catáfora	Salto	Conexión inadecuada	Contradicción	Pleonasmo	Anacoluto	Redundancia	Totales
	01-2TXT	17	5	x	7	x	2	x	2	3	x	x	x	x
02-2TXT	x	10	x	1	5	2	x	19	2	x	x	x	3	42
03-2TXT	9	6	1	2	2	4	1	5	10	x	1	x	x	41
04-2TXT	x	x	x	x	x	x	x	x	1	x	1	x	x	2
05-2TXT	3	2	x	x	x	1	x	x	1	x	x	x	x	7
06-2TXT	9	11	2	4	1	x	x	3	5	x	x	x	1	36
07-2TXT	x	6	2	2	3	x	x	6	3	x	3	x	x	29
08-2TXT	6	10	2	1	x	1	x	x	4	x	1	x	2	27
09-2TXT	2	2	3	1	2	1	x	x	1	x	x	x	x	12
10-2TXT	x	6	x	2	3	4	x	5	3	x	x	x	3	26
11-2TXT	4	x	1	x	1	1	x	4	11	x	x	x	1	23
12-2TXT	1	x	2	x	x	1	x	x	1	x	x	x	x	5
<b>TOTALES</b>	<b>51</b>	<b>63</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>289</b>

**4.V. MECANISMOS DE COHERENCIA TRANSGREDIDOS**  
**PRIMER GRUPO (2o. SEMESTRE)**

Mecanismo														
	texto	No variación	Ambigüedad Pronominal	Información sin referente	Ambigüedad referencial	No concordancia	Anáfora	Catáfora	Salto	Conexión inadecuada	Contradicción	Pleonasmo	Anacoluto	Redundancia
01-2TXT	17	0	x	7	x	2	x	2	3	x	x	x	x	37
02-2TXT	x	10	x	1	5	2	x	10	2	x	x	x	3	42
03-2TXT	9	6	1	2	2	4	1	5	10	x	1	x	x	41
04-2TXT	x	x	x	x	x	x	x	x	1	x	1	x	x	2
05-2TXT	3	2	x	x	x	1	x	x	1	x	x	x	x	7
06-2TXT	9	11	2	4	1	x	x	3	5	x	x	x	1	35
07-2TXT	x	6	2	2	3	x	x	8	3	x	3	x	x	29
08-2TXT	6	10	2	1	x	1	x	x	4	x	1	x	2	27
09-2TXT	2	2	3	1	2	1	x	x	1	x	x	x	x	12
10-2TXT	x	6	x	2	3	4	x	5	3	x	x	x	3	26
11-2TXT	4	x	1	x	1	1	x	4	11	x	x	x	1	23
12-2TXT	1	x	2	x	x	1	x	x	1	x	x	x	x	5
TOTALES	51	63	13	20	17	17	1	46	45	0	6	0	10	289

4.VII. MECANISMOS DE COHERENCIA TRANSGREDIDOS  
 TERCER GRUPO (6o. SEMESTRE)

Mecanismo texto	No variacion	Ambigüedad pronominal	Información sin referente	Ambigüedad referencial	No concordancia	Anáfora	Catáfora	Salto	Conexión inadecuada	Contradicción	Pleonasma	Anacoluto	Redundancia	Totales
01-6TXT	3	x	1	x	1	x	x	1	9	x	x	x	x	16
02-6TXT	4	1	x	x	1	2	x	2	4	x	1	x	x	16
03-6TXT	3	x	x	x	1	1	x	1	5	x	x	x	x	11
04-6TXT	1	x	x	x	x	x	x	1	1	x	x	x	x	3
05-6TXT	14	3	x	1	x	x	x	1	x	x	x	x	x	19
06-6TXT	6	6	x	3	1	x	x	2	4	x	x	x	x	24
07-6TXT	1	x	x	x	x	x	x	x	3	x	x	x	x	4
08-6TXT	4	5	x	1	x	1	x	4	1	x	x	x	x	16
09-6TXT	6	x	1	x	x	x	x	1	x	x	x	x	1	11
10-6TXT	7	2	x	x	x	4	x	x	7	x	x	x	x	20
11-6TXT	17	12	3	4	1	4	x	2	2	x	x	x	x	45
TOTALES	70	29	5	9	5	12	0	17	36	0	1	0	1	185

### 4.3. Correlaciones

Se tiende a suponer que en la evaluación del aprendizaje en general, existe una correlación en el grado de dominio de distintos saberes. En este sentido, podría pensarse, que tratándose de la competencia lingüística, podría haber también una similar correlación en el manejo de la lengua materna en sus diferentes aspectos. Esta suposición haría pensar, por ejemplo, que quien comprende mejor es más capaz de expresarse bien por escrito o que quien posee un mayor léxico puede también comprender mejor y tener herramientas para redactar de igual forma.

A pesar de ser éste un problema teórico que incluso ha dado lugar a célebres disquisiciones, refiriéndonos a la que se dio entre Piaget y Chomsky<sup>6</sup> Zacauala (1995 a) y b) nos informa que sobre el particular no existen aún estudios concluyentes o evidencias que nos puedan demostrar la existencia de esta competencia lingüística general.

En esta línea, este pequeño estudio trató de indagar sobre el particular, de tal manera que, como se muestra en el cuadro VIII, se ingresaron los datos provenientes de las distintas variables al paquete estadístico, para tratar de establecer las correlaciones posibles. En dicho cuadro, la única correlación

---

<sup>6</sup> Piatelli-Palmarini (Org.), *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, du Seuil, 1979.

positiva que apareció fue, como ya se había señalado en su momento, la de la calidad de recuperación y la correspondiente al número de palabras del escrito.

Respecto a las otras variables y no habiendo sometido a análisis la edad, por los datos faltantes en todos los casos de la muestra, se nota la ausencia de correlación entre los demás aspectos y, por el contrario, aparecen dos correlaciones inversas, a saber, la de recuperación-coherencia y la de recuperación-grupo. Lo anterior significa que la calidad de recuperación como cualidad de una buena redacción no se produjo de la misma manera en la calidad de la coherencia de un texto. Del mismo modo y como ya se hubiera hecho notar cuando se habló de la calificación de los textos derivados en distintos grados académicos, ésta no correspondió a lo esperado respecto a una correlación entre menor-mayor calificación con el nivel de estudio de la población escolar.

Por supuesto, reconocemos que estos datos son muy limitados para pretender extraer conclusiones sobre un problema de tanta complejidad como es el tratar de evidenciar la existencia de una habilidad lingüística general o modular. Comparando estos hallazgos con los de investigaciones anteriores del mismo tipo, tan sólo diríamos que los conservamos como una

CUADRO 4.VIII. CORRELACIONES GLOBALES  
ENTRE DISTINTAS VARIABLES

	1 RECUPERA	2 COHEREN	3 PALABRAS	4 GRUPO	5 EDAD
1	65.510	-37.000	462.000	1.000	17.000
2	63.790	-42.000	414.000	1.000	
3	24.130	-41.000	487.000	1.000	
4	79.310	-2.000	851.000	1.000	
5	77.580	-7.000	714.000	1.000	25.000
6	93.000	-36.000	1056.000	1.000	
7	72.410	-29.000	441.000	1.000	22.000
8	100.000	-27.000	847.000	1.000	17.000
9	96.550	-12.000	817.000	1.000	23.000
10	37.930	-28.000	730.000	1.000	22.000
11	78.310	-23.000	612.000	1.000	16.000
12	17.240	-4.000	230.000	1.000	
13	79.310	-16.000	527.000	1.000	26.000
14	65.510	-15.000	524.000	2.000	18.000
15	110.340	-24.000	733.000	2.000	16.000
16	75.810	-12.000	497.000	2.000	18.000
17	100.000	-17.000	681.000	2.000	20.000
18	79.310	-19.000	449.000	2.000	18.000
19	79.310	-3.000	384.000	2.000	17.000
20	82.750	-30.000	519.000	2.000	16.000
21	106.890	-14.000	818.000	2.000	20.000
22	117.240	-26.000	1042.000	2.000	17.000
23	72.410	-9.000	391.000	2.000	18.000
24	3.440	-15.000	610.000	3.000	
25	82.750	-16.000	619.000	3.000	
26	55.170	-11.000	317.000	3.000	
27	31.030	-3.000	768.000	3.000	20.000
28	82.750	-19.000	1262.000	3.000	17.000
29	65.510	-24.000	636.000	3.000	
30	62.060	-4.000	1197.000	3.000	22.000
31	103.440	-16.000	1130.000	3.000	
32	110.340	-11.000	450.000	3.000	
33	20.680	-20.000	592.000	3.000	
34	65.510	-45.000	580.000	3.000	

Single Correlations  
Means and Standard Deviations  
(MD casewise deleted)

standard mode	R(X,Y)	P
RECUPERA-COHEREN	-.016349	.926875
RECUPERA-PALABRAS	-.369934	.031284
RECUPERA-GRUPO	-.065083	.714599
COHEREN-PALABRAS	.039838	.822995
COHEREN-GRUPO	.260794	.136301
PALABRAS-GRUPO	.165278	.350239

hipótesis inicial que deberá ser cuidadosamente formulada, sobre todo, aislando los aspectos que se quieran correlacionar en un futuro.

Pensamos que para lograr una mayor certidumbre en la investigación de los distintos aspectos involucrados en la producción textual, será necesario aislarlos para su análisis y trabajar consistentemente en la validez de las categorías que se establezcan para evaluarlos.

## 5. CONCLUSIONES

En el presente apartado presentamos las que desde nuestro punto de vista son las conclusiones más relevantes derivadas del desarrollo de nuestra investigación.

Tanto el planteamiento inicial del problema, la búsqueda de una fundamentación teórica adecuada, la formulación metodológica precisa, la conformación de los instrumentos y el desarrollo mismo de todo el proceso nos llevan a comprobar que la evaluación de la producción escrita es uno de los aspectos textuales más difíciles de ser evaluados y muy probablemente por lo mismo, menos abordados en su estudio.

Dado el carácter exploratorio de nuestro trabajo es importante señalar que los resultados registrados durante y al término del proceso, deben ser tomados con reserva y los instrumentos diseñados, ser revisados antes de aplicarse de nueva cuenta.

En lo que toca a los aspectos teórico-metodológicos, queremos señalar que el análisis estructural cuyos principales conceptos manejados fueron: los niveles de la diégesis, las secuencias, funciones, motivos dinámicos, nudos, índices e informaciones entre otras pueden constituir un eficaz instrumento

para lograr discriminar en un texto la información fundamental de la complementaria.

Con relación a la serie de transformaciones o alteraciones que sufre un texto al intentar ser recuperado en una narración, es importante que se siga estudiando más minuciosamente los aspectos implicados pues es necesario saber con mayor precisión, cuándo se trata de transformaciones aceptables y cuándo son deficiencias realmente. Falta estudiar también de manera más puntual la naturaleza de estas deficiencias y observar su confluencia con fallas en otros planos como puede ser, el plano sintáctico o textual referido a la consecución de ideas (saltos).

Respecto a los mecanismos de coherencia, concluimos que son una herramienta teórico-metodológica muy valiosa para diagnosticar y corregir deficiencias en ese sentido. Se haría necesario después de detectar las rupturas de coherencia más frecuentes en los textos, crear estrategias y ejercicios adecuados para superar dichos errores.

Por otra parte y con relación a las cuestiones que debemos tener en cuenta para lograr una simplificación del proceso de evaluación y desde luego mejores resultados en una investigación diríamos que:

a) conviene determinar como instrumento para evaluar los aspectos de recuperación y de coherencia un texto de naturaleza necesariamente lingüística y de una menor extensión que permita la confrontación.

b) contemplar como instrumento válido para la evaluación de aspectos de recuperación y de coherencia textual, un texto narrativo derivado pero como se ha dicho sobre la base de otro texto escrito.

c) preparar cuidadosamente la emisión del texto derivado, i, e, tiempo de respuesta y estudiar la posibilidad de incluir, dentro de la misma prueba, la autocorrección, considerando que la habilidad de expresión escrita incluye esta dimensión.

d) someter a una prueba más puntual, las categorías construidas aquí para la recuperación de la información evaluando efectivamente la introducción de nudos fundamentales, informaciones, índices, etcétera.

e) diseñar y aplicar puntualmente un cuestionario de trayectoria escolar que permita observar la correlación de variables como por ejemplo: edad, nivel de aprovechamiento, reprobación, etcétera.

Como colofón añadiríamos que la dificultad que representó enfrentar un objeto de estudio como el aquí tratado se convirtió en motivación para investigar más sobre el poco explorado proceso de la producción textual. Grandes perspectivas de análisis sobre el tema y similares expectativas de diseño y elaboración de estrategias didácticas han surgido de este trabajo.

Tenemos la firme convicción y el definido interés en continuar con esta línea de investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO M., TOMÁS y ANTONIO GARCÍA BERRIO. [1983]. "La lingüística del texto", en YLLERA et al. **Introducción a la lingüística**. Madrid, Ed. Alhambra, Col. Universidad. 1a. ed.
- BARTOLUCCI, I. J. y RODRÍGUEZ G., R.A. [1983]. **El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria**. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, Unión Gráfica, S.A.
- BENETT, W.A. [1975]. **Las lenguas y su enseñanza**. Madrid, Cátedra, 1a. ed.
- BERINSTÁIN, HELENA. [1985]. **Diccionario de Retórica y Poética**. México, Porrúa, 3a. ed. 1992.
- , [1986]. **Análisis estructural del relato literario**. México, Noruega-Limusa, UNAM.
- BERNARDEZ, ENRIQUE. [1982]. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid, Espasa-Calpe (Espasa Universitaria Lingüística).
- BREMOND, C. [1966]. "La lógica de los posibles narrativos" en: Barthes, et al. **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 4a. ed., 1974.
- CHOMSKY, N. [1964]. **Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa**, México, Siglo XXI Editores, 3a. ed., 1981.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. [1987]. **Editos e inéditos del CCH**, UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación.

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. Diez años de producción académica. Inventario 1978-1988, UNAM, CCH, DUACB.**

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. Inventarios de la producción académica correspondiente a los períodos 1976-1986, 1978-1988 y 1988-1990, México, UNAM, CCH, Secretaría Auxiliar del Área de Talleres de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (DUACB).**

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. "La metodología en el C.C.H." en DOCUMENTA [1965] No.1, México, U.N.A.M., C.C.H.**

**COSERIU, E. [1988]. Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar, Madrid, Ed. Gredos.**

**van DIJK, T.A. [1989]. La ciencia del texto. Barcelona, Edic. Paidós, Paidós Comunicación No. 5.**

----- [1987]. **Estructura y funciones del discurso.** México, Siglo XXI, Ed.

----- y KINTSCH, W. [1983] **Strategies of Discourse Comprehension.** London, Academic Press, Inc.

----- [1988]. **Texto y contexto.** Madrid, Ed. Cátedra.

**ECHEVERRÍA, M. et al "Estructura de un perfil de competencia lingüística" en: X Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filología de América Latina, México, Veracruz, 1993.**

----- "Estructura y función de un perfil de competencia lingüística". Conferencia plenaria, XI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, Universidad de los Andes, San Cristobal, Venezuela, oct. 1990.

- GACETA UNAM "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", Tercera época, vol II (número extraordinario), 1o. de febrero de 1971.
- GARCÍA RUIZ, E. y CORNEJO OVIEDO, A. [1989] "Perfil del alumno del CCH. 1988. Un estudio exploratorio", México, UNAM, CCH, SEPLAN.
- JAKOBSON, R. [1974]. **Ensayos de lingüística general**. Barcelona, Seix Barral, Biblioteca Breve, 2a. ed. 1981.
- KINTSCH, W. "Text processing: A Phsycological Model" en: van Dijk, T.A. **Handbook of Discourse Analysis**, Vol.2, Dimensions of Discourse, London, Academic Press, Inc. 1985.
- LÓPEZ CH., JUAN Y LÓPEZ M. HUMBERTO. "Apéndice D. Prueba de diagnóstico. Español básico I". En **Comprensión y redacción del Español. Guía del Profesor**.
- MANDLER, J. M. y JOHNSON, N. S. [1977]. "À la recherche du conte perdu: structure de récit et rappel", en: Denhière, G., **Il était une fois. Compréhension et souvenir de récits**, Paris, Presses Universitaires de Lille, 1984.
- SAUSSURE, F. [1916]. **Curso de Lingüística general**. México, Fontamara, 3a. ed., 1988.
- SEPLAN. MIRANDA, T.E. y MORÁN, L.P. (Coord. F. Zacula). [1991]. **Descripción de la práctica docente**. Taller de Lectura I-IV. México, Cuadernos del Colegio, No. 53, oct-dic. 1991. Especial SEPLAN, UNAM, CCH.
- SLOBIN, D.I. [1990]. **Introducción a la psicolingüística**, México, Ed. Paidós, Paidós Studio Básica No. 17.

VELIZ, M. [1983] "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. No. 26, Concepción, Chile.

ZACAULA, S. F. [1984]. "En torno a la problemática del Taller de Lectura y a su objeto de estudio", en *Cuadernos del Colegio no. 23*, México, UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación.

-----, [1994 a)], "Una propuesta de evaluación holística para la producción escrita", 1V reunión de la ALFAL-MÉXICO, problemas de la enseñanza del español en México, México, Zacatecas.

-----, [1994 b)], "Qué ha sido y cómo se concibe el nuevo enfoque en la enseñanza del español". México, UNAM, Secretaría General, Coordinación de Programas Académicos, *La Enseñanza del Español en el Bachillerato: contenidos, métodos y técnicas, Memorias*.

-----, [1995 a)] El enfoque comunicativo. Encuadre conceptual, Adaptación de "Evaluación de la elaboración textual", Diplomado *Sucesos, Acciones y Procesos del Texto*. Módulo VI México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1995.

----- y Herrera, L.M.E., (Coord.), Estudio exploratorio sobre la producción escrita de estudiantes del CCH, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1995.

-----, [1995 b)], "La intervención del profesor de lengua en el problema de la comprensión de lectura, *Coloquio Lectura y Lenguaje: Implicaciones en la enseñanza universitaria*, México, UNAM, Secretaría General, Coordinación de Proyectos Académicos.

-----, [1996], Estudio exploratorio sobre la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato (Colegio de Ciencias y Humanidades), tesis inédita, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

## **ANEXOS**

Villanueva Alvarez Beatriz A

Archivo: 10-4.TXT

ANEXO 1

104 EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNO

EL JOVEN MANOS DE TIJERA

V  
Recuperación de información

La historia comienza cuando una abuela dice a su nieta que se duerma y esta le pregunta porqué está nevando. (1)

La abuela contesta que una vez hubo un señor que inventaba muchas cosas entre las cuales inventó un joven pero en vez de ponerle manos le puso unas tijeras. (2)

Todo comenzó con una señora vendedora de avon, que por curiosidad entro en esa mansión, tratando de vender y conocerla por dentro.

Cuando llega hasta la parte mas alta de la casa se encuentra con un joven escondido en lo mas oscuro de la habitación. Ella le dice que se acerque, él tiene miedo y cuando se acerca ella ve que tiene por manos unas grandes tijeras. El se dice llamar Edward. Ella decide llevarlo a su casa. En la colonia todas las vecinas la ven llegar con Edward y se comentan unas con otras el asunto. (3)

La señora le muestra toda la casa y le presta ropa adecuada para él. El ve la fotografia de la hija de la señora y esto le dice que no se encuentra en casa que anda de escurcion con unas compañeras pero que pronto llegara.

La señora acomoda a Edward en la recamara de su hija, en lo que llega. Cuando cenan él no puede comer y agarrar los cubiertos el hijo de la señora no deja de mirarlo y el papa trata de hacerle la platica. Al dia siguiente Edward hace de unos arboles en el patio, la familia completa, todos los

Archivo: 10-4.TXT

vecinos lo ven y muy pronto toda la colonia estaria de arboles podados con  
diversas formas.

Una noche llego la hija de la señora a su casa, cuando todos estaban dor-  
midos, se metio a su recamara y cuando decidio acostarse se asusto al ver  
a Edward y salio corriendo, gritando de su habitación. Su mamá trató de  
calmarla y le conto todo lo ocurrido mientras el papá dio una copa a Edward.

Para ella él era indiferente y casi no lo trataba pero él se enamora de  
ella.

Después de varios días Edward le corta el cabello a un perro, a todas las  
vecinas les gusta y hasta hacen cola para pelar a sus perros. Lo mismo pasa  
cuando la señora le pide a Edward un corte de cabello. Edward se hace  
famoso y va a inaugurar un salón de corte de cabello. Edward es invitado  
para una entrevista por televisión.

Una noche el novio de la muchacha le pide que le ayude a robar su propia  
casa para comprar una camioneta, y le pide también lleve a Edward. Ella  
se niega pero al fin lo convence. Al llegar a la casa Edward abre la puerta  
con sus tijeras, se suponía que el novio de ella habia quitado toda alarma  
existente, pero al entrar en una habitación una alarma secreta se pone en  
funcionamiento y queda encerrado cuando llega la policia y lo llevan preso,  
pero sale pronto. La muchacha se siente culpable por todo lo que pasó con  
Edward y comienza a apreciarlo, aunque Edward ya se habia hecho muy mala  
fama en toda la colonia, la familia iba a celebrar el año nuevo. Edward

*comentado*

sale al patio y ahí comienza a crear un ángel gigante de hielo, dentro de la casa <sup>37</sup> la señora comenta a su hija que sentirse culpable por haber traído a vivir a Edward a su casa. La hija le dice que no tiene por qué sentirse así, que hizo bien al traerlo. / La muchacha sale al patio y se sorprende porque pareciera que estaba nevando pero era Edward que daba los últimos toques al ángel. / <sup>39</sup> Edward no había visto a la muchacha en eso llega el novio de ella, Edward se asusta y le corta la mano a la muchacha. / <sup>40</sup> el novio de ella le grita que se largue y Edward se va. / <sup>41</sup> mientras la muchacha le decía a su novio que ya no quería andar con él, Edward se va enojado y hace ciertos desperfectos en toda la colonia, los vecinos llaman a la policía. / <sup>42</sup> Edward se da cuenta que lo buscan y corre hacia la casa, en la casa el papa sale en busca de él, sin ningún resultado y todos salen en busca de él. / <sup>43</sup> el hermano esta en casa de un amigo, la muchacha se encuentra sola en la casa cuando llega Edward, ella le pide que lo abrace pero al intentarlo él le dice que no puede y se va a la ventana, ella va hacia él y lo abraza. / <sup>44</sup> De pronto el hermano de la muchacha va a atravesar la calle y sobre esta va conduciendo ebrio el novio de la muchacha, Edward corre para salvarlo y lo abienta hacia la banquetta. / <sup>45</sup> El niño está muy desconcertado por la actuación de Edward y trata de calmarlo y como no puede le hace varias heridas, esto es comentado por toda la colonia y piensan que lo quería matar. / <sup>46</sup> llega la policía, sale la muchacha de la casa y le dice a Edward que <sup>huyó</sup> ya. / Edward se va a su anterior casa y ahí se refugia. / <sup>47</sup> La muchacha lo alcanza y atrás de ella va toda la

Archivo: 10-4.TXT

colonia. Ella le dice que lo ama en eso llega el novio y comienza a golpear a Edward, la muchacha trata de ayudarlo y le da con un palo en la cabeza el novio reacciona y la avienta ella cae al suelo, esto enfurece a Edward y le entierra las tijeras en el abdomen, el cuerpo cae por una ventana mientras toda la gente lo ve.

La muchacha se despide de él con un beso en los labios y baja rápidamente agarra unas tijeras iguales a las de Edward y dice a todos los vecinos que se mataron entre sí que ahí tiene la prueba de que Edward está muerto.

Toda la gente se retira ya satisfecha.

La abuela dice a su nieta que ella sabe que él vive, la niña pregunta porque y contesta que porque ello de alguna manera no nevaría.

Edward sigue en su casa y cada invierno hace figuras en hielo en la habitación que no tiene techo, arriba de su gran mansión.

1007

# Recuperación de información

Archivo 01-6.txt

CRUZ PEREZ ALFONSO

- sin decirle  
consciente

int. explotación

29

(La película trata la historia de un joven que vive en la soledad pero tal parece le ayuda ya que no conoce la maldad pero por otra lo perjudica ya que no conoce la maldad, pero por otra lo perjudica ya que este joven al ser rescatado por una familia no sabe como comportarse/es víctima de muchos engaños por parte de la comunidad donde vive ya que todas las personas al darse cuenta de su inocencia quieren sacarle un provecho personal. Tenemos el caso de cuando todos querían que les podara las plantas o en la ocasión cuándo se dieron cuenta que podía cortar el pelo. La persona que lo había llevado a su casa quería sacarle provecho poniendo una Estética, pero las cosas no salieron bien y la maldad de la gente crecía, vemos el caso del novio de Kimberly que al darse cuenta que al muchacho manos de tijera sin necesidad de hacer fechorias podía llamar la atención de la gente y hasta de su misma novia. Se siente que esta siendo remplazado por una persona invalida y trata a costa de todo hasta de asesinar alejarlo de su novia pero eso sin antes sacarle provecho ya que viendo la habilidad que tenía con las manos y valiendose de la inocencia del muchacho se pide a Kim que pida al <sup>28</sup> muchacho que abra una puerta para efectuar un robo/nuevamente las cosas no salen bien y el único que sufre de todo lo que planea la gente es Edward ya que el trata siempre de complacer a las personas que de alguna manera siente que lo han ayudado, o de alguna manera, corresponder a la amistad que le brindan.

comentarios

Tal parece que la gente ha perdido la confianza la sensibilidad con su  
prójimo y en un momento sentirse superior que obligan a la gente que en un  
momento no está tan llena de maldad a efectuar fechorías para su bien. /

Tal parece que para Edward ubiese sido mejor que nunca hubiera a bandonado  
aquel castillo que aunque solo y frío no tenía la maldad que había en aquel  
barrio lleno de mentira y maldad. Pero Edward pudo demostrarle al final a  
Kim que aun él sin tanta educación ni muchos amigos tenía a lo que todos los  
del barrio necesitaban Amor a su prójimo.

total Secuencias ↓

La superestructura ideológica fue  
una narración.

El alumno hace un comentario del  
texto cinematográfico.

Calif 0

(1)

# Georgiy Chavuz Hu el Carmen Rupturas de Colombia

1 La película empieza con una vijecita y su nieta, esta  
 2 ultima le pide a su abuelita que le diga por que vive: la  
 3 abuela empieza a contar la vida del joven menor de tigre,  
 4 construido por un inventor que antes de terminarlo muere y  
 5 no pone unas manos humanas, si no unas manos de tigras: el  
 6 joven vive por mucho tiempo solo hasta que un dia es  
 7 visitado por una mujer vendedora de avon, la cual lo saca  
 8 de su mansion y lo lleva a donde vive toda la gente del  
 9 pueblo, dandole asilo en su casa donde tiene muchos  
 10 problemas para adaptarse: posteriormente empieza a ser  
 11 utilizado por todos los del pueblo como jardinero estilista;  
 12 muchos tratan de abusar de su ingenuidad.  
 13 Edwar esta enamorado de la hija de su amiga dondavive, pero  
 14 ella no lo esta locual crea una serie de conflictos;  
 15 finalmente una navidad Edwar con un gran toco de cielo  
 16 construye una figura de angel y cuando sale la hija de su  
 17 amiga parece que esta nevando la hija de la esposa de Edwar  
 18 se empieza a enamorar de el pero su navije de la chica se  
 19 pone agresivo y trata de matar a Edwar pero por un mal  
 20 entendido todo el pueblo se pone contra de el, y se ve  
 21 forzado a escapar con la chica <sup>(1)</sup> don <sup>(1)</sup> de <sup>(1)</sup> vega <sup>(1)</sup> el <sup>(1)</sup> escribio <sup>(1)</sup> de <sup>(1)</sup> este <sup>(1)</sup> tiene <sup>(1)</sup> una <sup>(1)</sup> hija <sup>(1)</sup> y <sup>(1)</sup> Edwar <sup>(1)</sup> lo <sup>(1)</sup> mata <sup>(1)</sup> con <sup>(1)</sup> ayuda <sup>(1)</sup> de <sup>(1)</sup> la <sup>(1)</sup> chica,  
 22 este mismo engaña al pueblo diciendo que los dos se  
 23 mataron.  
 24  
 25 Finalmente se da una cuenta de que la vieja que empieza  
 26 a contar el cuento es la chica de la misma historia, pero  
 27 ella ya envejecio y el joven menor de tigre no, aun vive  
 28 en su mansion y cada que nieva ella recuerda como cortaba

1/0

1 Bueno yo llegue casi al final de la película y me parece  
2 que es una película muy tierna por lo que vi.

3 <sup>6</sup> Este joven se fue a vivir con una persona a las cuales  
4 les hizo adornos en su jardín y de ahí a las demás personas  
5 de la comunidad, después le conto el pelo a un perro y  
6 todas las señoras llevaron a sus perros. En una ocasión <sup>5</sup> la  
7 joven que sale no trae la llave de su casa pero <sup>2</sup> él <sup>3</sup> está  
8 con su novio y <sup>2</sup> él/le abre la puerta con uno de <sup>2</sup> sus fierros. / 4

9 <sup>B</sup> Luego <sup>1</sup> lo <sup>2</sup> llevan a un programa de televisión donde <sup>3</sup> le <sup>4</sup> hacen  
10 muchas preguntas y <sup>5</sup> le <sup>6</sup> dicen que si siente algo por alguien  
11 y recibe un toque eléctrico. <sup>7</sup> Después una de las señoras  
12 amiga de la familia donde <sup>8</sup> vive <sup>9</sup> lo <sup>10</sup> lleva a un local para  
13 hacer un salón de belleza y <sup>11</sup> lo <sup>12</sup> quiere seducir pero se caen  
14 y <sup>13</sup> él <sup>14</sup> sale asustado. Después como el novio de la joven quería  
15 una camioneta <sup>15</sup> obliga a la joven a que le diga que abra las  
16 puertas de <sup>16</sup> su casa para robar y cuando <sup>17</sup> llegan a la casa <sup>18</sup> él  
17 abre 2 puertas pero cuando abre la segunda y entra hecha a  
18 funcionar la alarma y queda encerrado mientras los otros  
19 escapan después llega la policía y se <sup>19</sup> lo <sup>20</sup> llevan y <sup>21</sup> la joven  
20 les dice que se regresen a ayudarlo y ellos no quieren. <sup>22</sup> El  
21 se asuta mucho. <sup>23</sup> Ya <sup>24</sup> lo <sup>25</sup> dejan salir y cuando <sup>26</sup> llega a la casa  
22 hay periodistas después ve a la joven y <sup>27</sup> ella <sup>28</sup> le dice que  
23 porque lo había hecho y <sup>29</sup> él <sup>30</sup> respondió que porque <sup>31</sup> tu me lo  
24 pediste. <sup>32</sup> Después ya era la noche de navidad y <sup>33</sup> él <sup>34</sup> estaba  
25 haciendo un muñeco de hielo y <sup>35</sup> ella <sup>36</sup> bailaba sobre la nieve



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE

3 MEXICO

4 hacia entonces al bajarse de la escalera el hecho una  
5 hacia abajo y corto a la joven en eso estaba su novio  
6 y lo empezó a insultar mientras que a la joven su mama la  
7 metio a la casa. Mientras que el novio lo corria al estar  
8 gritando el papa de la joven escucho y le dijo a donde vas.  
9 La joven salio y corrio a su novio le dijo que ya no lo  
10 amaba y el se fue mientras que el manos de tijera caminaba  
11 por las calles muy enojado tirando arboles y pofo una  
12 llanta de un auto y llamaron a la policia.  
13 Despues el estaba sentado en una banqueta cuando vio la  
14 patrulla y se metio a la casa donde estaba la joven y ella  
15 le dijo que la abrazara y le contesto que no podia y ella  
16 se metio entre sus brazos.  
17 Despues oyeron que se acercaba su novio en una camioneta y  
18 su hermanito venia caminando el salio corriendo y se lanzo  
19 contra el porque lo iban a atropellar y la gente penso que  
20 le estaba pegando cuando llego ella y metieron al niño luego  
21 la policia ella le dijo corre y se hecho a correr hasta una  
22 casa abandonada despues la joven fue a buscar lo y ahí  
23 estaba entonces entro su novio con una pistola y ella se la  
24 quito y el le empezó a pegar con un fierro y ella le dio  
con un palo despues el manos de tijera lo avento por la  
ventana y se despidieron cuando al salir tomo una mano

11-6-T X F

- 1 de tijeras y <sup>2/</sup>le dijo que ya habian muerto.
- 2 Despues aparece la joven pero ya vieja contandole esto a
- 3 una niña y ella sabeque esta vivo porque antes no nevaba.→

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AYUTLA DE  
MEXICO



**EL JOVEN MANOS DE TIJERA**  
**ANÁLISIS DE MACROPROPOSICIONES, FUNCIONES Y SECUENCIAS**

**I MACROPROPOSICIONES**

A. Diégesis

I Antecedentes

1. Introducción. Una abuela cuenta una historia a su nieta a propósito de la nieve que cae. ( Narración de una historia )
2. Inicio de la historia. ( Creación de Edward). Un inventor crea un joven y muere antes de substituir por manos las tijeras que provisionalmente le había colocado.

B. Metadiégesis

II La trama

1. Una vendedora visita el castillo donde vive solo el joven creado y lo descubre. (Descubrimiento de Edward ).
2. La vendedora lleva al joven a vivir a su casa. (Acomodo de Edward).
3. El joven se encuentra en aprietos al instalarse en una casa convencional. (Dificultades del joven para adaptarse )
4. La presencia del joven causa revuelo entre la comunidad. (Descubrimiento de Edward por lo vecinos)
5. El joven ayuda a la comunidad con sus dotes. (Adaptación de Edward)
6. El joven se enamora de la hija de la vendedora. ( Enamoramiento de Edward).
7. Deseoso de estar con su enamorada, el joven se integra al grupo de amigos de ella y de su novio. ( Acercamiento de Edward a su enamorada )
8. El novio de la enamorada hace que Edward cometa un delito. ( La trampa )
9. El joven va a la cárcel . ( El castigo)
10. El joven es liberado. ( La libertad )
11. El joven modela figuras de nieve con sus tijeras, provocando con ello la caída de copos de nieve. ( El motivo de la caída de nieve )
12. La hija se enamora del joven por su destreza y sensibilidad. (Enamoramiento de Kim )
13. El joven hiere accidentalmente a su pretendida y a un niño por el nerviosismo que le provoca la agresión de que lo hace objeto el novio de la hija. ( El malentendido sobre Edward )
14. La comunidad condena al joven . (Condena a Edward)
15. El joven huye de la escena de confusión . (Huída de Edward)
16. El novio de la muchacha persigue al joven. ( Persecución de Edward).

17. El joven se refugia en su castillo de origen.  
(Ocultamiento de Edward).
18. La muchacha encuentra a Edward.  
(Encuentro de Edward y Kim).
19. La joven salva a Edward declarando que murió.  
(Salvación de Edward).

#### A. Diégesis

3. La abuela explica a su nieta el motivo por el que cae la nieve, como obra de las figuras que Edward modela en ese momento en el castillo.  
(Desenlace).

## II FUNCIONES Y SECUENCIAS

### 1. Nieve: la narración del motivo. ( 1-7 )

1. Desde una ventana alguien observa, en medio de una nevada, un castillo en una colina. ( Indicio )
2. Una niña pregunta a la señora de edad ( su abuela) que miraba a través de la ventana el por qué de la nieve.
3. La abuela responde que es una larga historia que otro día le contará.
4. La nieta insiste para que le cuente la historia.
5. La abuela le dice que habrá que empezar " por las tijeras".
6. La nieta no entiende esa alusión a las tijeras.
7. La abuela le aclara que la historia se trata de un hombre que tenía manos de tijera.
2. Creación de Edward, el joven manos de tijera. ( 8-11 )
8. " En la mansión de la colina encantada vivía un inventor que creó un hombre.
9. El inventor murió antes de terminarlo.
10. El inventor lo dejó sólo e inconcluso.
11. El nombre del hombre inventado era Edward.
12. Desde una ventana del castillo "alguien" observa el paisaje que ofrece el pueblo.
13. Se muestra el ambiente físico del pueblo: casas similares pintadas de vistosos colores pastel.

### 3. Una vendedora intentando vender sin éxito sus productos.

( 14-19 )

14. Una vendedora hace su labor tratando de convencer a las vecinas a que compren sus productos de Avon.
15. Una vecina en su casa coquetea con el técnico que le arrega su lavadora.
16. Peggy interrumpe la escena tocando la puerta para vender a la vecina sus productos.
17. La vecina se muestra impaciente por la interrupción y despide a Peggy.
18. Escena del aspecto "coloreado" de la pequeña población.
19. Peggy, desalentada, va a su carro.
4. Descubrimiento del castillo. ( 20-22 )
20. Al cerrar la puerta mira al espejo retrovisor.
21. El espejo le devuelve la vista del castillo de la colina.
22. Peggy se dirige a la colina.

### 5. Visita de Peggy al castillo. (23-36)

23. Peggy llega al castillo.
24. P. se introduce al castillo.
25. P. admira los bellos jardines.
26. Los jardines tienen árboles esculpidos con sorprendentes figuras: un animal fantástico, una mano, unos cuernos de alce.
27. P. llama a los habitantes de la casa.
28. P. sube las escaleras.
29. P. toca a la puerta de entrada al castillo.
30. Nadie abre.
31. P. entra.
32. P. anuncia su presencia como representante de Avon.
33. P. observa muy extrañada las características poco convencionales de la decoración del castillo.
34. P., nerviosa y hablando como si la oyeran, sube las escaleras.
35. P. llega a un espacio abierto con el techo semidestruido.

36. P. se percata de una serie de recortes en la pared.  
6. Descubrimiento de Edward. ( 37-39 )
37. P. percibe la presencia de alguien que se mantiene escondido.
38. P. se impacta con la presencia del joven con manos de tijera.
39. P. se muestra temerosa por las manos del joven.  
7. Invitación de Peggy a Edward para vivir en su casa.  
( 40-44 )
40. P. interroga a Edward por sus padres y por sus manos de tijera.
41. E. contesta que su padre "no despertó".
42. P. le pregunta su nombre.
43. E. responde: "Edward".
44. P. lo invita de manera terminante a acompañarla a su casa.  
8. Peggy y Edward hacia la casa. ( 45-53 )  
8.1. Expectación por la presencia de Edward.  
( 47-48 Y 51-52 )
45. Desde el coche E. contempla el aspecto de la población.
46. Dentro del coche E. se mueve torpemente a causa de sus manos.
47. E. observa con interés el aspecto de la ciudad.
48. Una vecina habla por teléfono a otra sobre el hombre que iba con Peggy en el carro de ella.
49. Esta última vecina intenta sin éxito, llamar a otra para comunicarle el suceso.
50. P. y Ed. llegan a la casa de ella.
51. Una tercera vecina habla por teléfono a otra sobre el extraño aspecto del acompañante de P.
52. La última vecina muestra gran alboroto por la noticia.
53. E. y P. entran en casa de ella.  
9. Edward en casa de Peggy. ( 54-71 )  
9.1. Ed. se prenda de Kim.  
9.2. Exploración de la casa.  
9.3. Interacción entre Peggy y Edward.  
9.4. Las vecinas curiosas preguntan.
54. E. contempla sorprendido la casa.
55. P. habla de su familia a Ed.
56. P. le muestra fotos de la familia.
57. E. contempla arrobado a la hija mayor que está en la foto.
58. P. informa a E. que su hija, Kim, está de vacaciones.
59. P. le sigue mostrando la casa.
60. P. le da ropa a Ed. para que se cambie.
61. Suena el teléfono.
62. E. en " su recámara " se ve en el espejo.
63. Ed. toca con curiosidad la cama de agua.
64. Ed. perfora la cama al tratar de tocarla.
65. E. inspecciona la recámara.
66. E. trata con mucha dificultad de ponerse el pantalón.
67. Peggy habla con alguien sobre E. y sus manos de tijera.
68. P. se ocupa de sus asuntos en su casa
69. E. batalla tratándose de poner una camisa.
70. P. cura a Edward de una herida que se hizo al tratar de vestirse.
71. E. aparece vestido.  
10. Edward en la cotidianeidad. ( 72-83)
72. Las vecinas salen de sus casas.
73. P. da un tratamiento facial a Ed.
74. Movimiento en el vecindario: vecinos en la calle, carros llegando.
75. E. tratando de comer con mucho esfuerzo en la cena familiar.
76. El hijo de P. hace comentarios y preguntas sobre E.
77. P. reconviene a su hijo por la descortés curiosidad hacia Ed.
78. P. "acuesta" tiernamente a Ed. en cama.
79. Varios carros salen al mismo tiempo de las respectivas casas.
80. Una vecina observa el ambiente profiriendo palabras supersticiosas.

81. P. da un tratamiento facial a E.  
 82. Ed. se deja hacer mansamente el tratamiento.  
 83. Peggy se desespera por el cutis de Ed.  
 11. Descubrimiento de las dotes de Edward. (84-89)
84. El marido de P. trata de podar, con torpeza, un arbusto.  
 85. Ed. poda con rapidez y un animal prehistórico en otro árbol.  
 86. Peggy escucha en la contestadora telefónica las llamadas curiosas de sus vecinas.  
 87. E. ha podado en los árboles las figuras representando la familia de P.  
 88. Kevin, el hijo de P. enjuaga con agua las manos de tija de Ed.  
 89. El papá de K. lo reconviene diciéndole que mejor use aceite.  
 12. Revuelo por la presencia de Edward. ( 90-95 )
90. Una vecina supersticiosa entra a la casa profiriendo palabras supersticiosas.  
 91. Ed. se espanta.  
 92. P. y su esposo lo tranquilizan.  
 93. Varias vecinas se presentan juntas en la casa de P.  
 94. Las vecinas instan a P. para que les presente a Ed.  
 95. La vecina supersticiosa habla proféticamente.
13. Recuerdo de Edward. ( 96-98 )
96. P. observa cómo cocina P.  
 97. E. recuerda el laboratorio de su inventor cuando ve a Peggy abrir una lata.  
 98. Un curioso artefacto para hacer galletas aparece en el recuerdo de E. en el laboratorio de su inventor.  
 14. Fiesta para Edward. ( 99-104 )
99. Ed. en la reunión organizada en el vecindario, en un ambiente de camaradería.  
 100. Las vecinas observan con curiosidad a Ed.  
 101. Ed. usa sus manos como agujas para brochetas.  
 102. La vecina, Joyce, alaba con coquetería a Ed.  
 103. Joyce le da de comer a Ed. la ensalada que le preparó.  
 104. Las vecinas imitan a Joyce y dan de comer a Edward en la boca lo que le cocinaron.  
 105. Ed. en su cama recordando las lecciones de cortesía que le daba su inventor, leyéndole poesía y enseñándole a reír cuando algo era racioso.  
 15. Mutuo descubrimiento de Kim y Edward. ( 106-112 )
106. Los amigos y el novio de Kim llegan a dejarla a su casa.  
 107. Kim entra a la casa.  
 108. K. entra a su recámara sin percatarse de la presencia de Ed. que la mira atemorizado desde la cama.  
 109. K. se quita la blusa.  
 109. Kim descubre a Ed. a través del espejo.  
 110. Kim grita.  
 111. Ed. se espanta y perfora nuevamente el colchón.  
 112. E. sale despavorido al pasillo.  
 16. El padre y Edward en plática " de hombres ". ( 113-119 )
- 16.1. Emborrachamiento de Edward.
113. La familia calma a Ed.  
 114. El padre muestra a Ed. un sillón en el cual dormir.  
 115. El padre ofrece a Ed. una copa de licor diciéndole que es "limonada" para calmarlo.  
 116. El padre hace comentarios "masculinos" acerca de "las mujeres".  
 117. Ed. encuentra dificultades para tomar el cocktail.  
 118. Edward logra tomarse con un popote todo el cocktail de un solo sorbo.  
 119. Ed. se congestiona con la bebida.  
 17. Presentación formal de Kim y Edward. ( 120-124 ).
120. P. explica a K. la presencia de Ed.  
 121. P. insta a K. a bajar a departir con E.  
 122. P. y K. bajan a reunirse con el papá y con Ed.  
 123. P. presenta con formalidad a los jóvenes.  
 124. E. cae como fulminado por la bebida delante de k.  
 125. Joyce ofrece coquetamente a Ed. una bebida.  
 126. Ed. se desmaya al saber que la bebida que le ofrece la vecina es "limonada".

18. Muestra de las habilidades de Edward. ( 127-128 )

127. Ed. hace una demostración de habilidades con sus manos en la escuela de Kevin: demostración de karate y origami.
128. Ed. descubre en la calle a Kim
129. Ed. llama a Kim que está con Jim, su novio.
130. Jim la carga y le dice bromeando que se la va a llevar a Ed.
131. Jim cena en la casa de la familia.
132. Jim comenta de adquisiciones que ha hecho su papá.
133. Ed. tira accidentalmente un pan a Kim en el vestido, tratando de ser cortés con ella.
134. Ed. poda árboles.
135. Ed. corta el pelo a un perro.
136. Una vecina que está regando el jardín alaba el corte de pelo del perro y agradece a E.
137. Las vecinas hacen fila para que Ed. corte el pelo a sus perros.
138. Joyce con coquetería alaba el corte que Ed. hace a su perro.
139. Joyce invita a Ed. a que le corte el pelo.
140. Ed. acomoda delicadamente la cara de Joyce.
141. Ed. corta con destreza el pelo de Joyce.
142. Joyce muestra enorme satisfacción.
143. Ed. corta el pelo a otra vecina.
144. La vecina se muestra relajada y satisfecha.
145. Ed. corta el pelo a otra vecina.
146. Ed. realiza un corte de pelo extravagante.
147. Ed. perfecciona sus cortes de pelo.
148. Ed. corta el pelo a Peggy.
149. Peggy aparece con Edward en la casa.
150. Kim entra y hace comentarios sobre el corte de pelo de Peggy.
151. Peggy habla por teléfono con su jefa sobre un tratamiento de belleza ( ¿para Ed.?).
152. P. comenta su satisfacción por tener comunicación con su jefa.
153. P. da tratamiento facial a Ed.
154. Vecina gorda con Ed. bajando del carro.
155. E. observa en la calle a Kim con Jim en una escena afectuosa.
156. La vecina saca a Ed. de su contemplación llamándolo.
157. Kim y Jim en casa de ella no tienen llave para entrar.
158. La vecina llega a dejar a Ed. a casa.
159. Ed. se encuentra con Jim y Kim.
160. Se preguntan por la llave de la casa.
161. Ed. abre con sus tijeras la puerta de la casa.
162. Kim y Jim agradecen a Ed.
163. Peggy aparece con Ed. en la televisión.
164. Le formulan preguntas a Ed. quien contesta con propiedad.
165. Un asistente del público en el programa le sugiere abrir un salón de belleza.
166. Otra asistente le pregunta a Ed. si tiene novia.
167. Kim y Jim con Kevin en casa ven el programa.
168. El entrevistador pregunta a Edward si hay alguien especial para él.
169. Ed. se queda callado y con un silencio profundo y una mirada transmite su sentimiento a Kim a través de la televisión.
170. Kim capta el mensaje y queda arrobada.
171. Ed. y Kim se miran a través de la televisión.
172. Ed. accidentalmente toca el micrófono y s produce un corto circuito.
173. Jim se rie del incidente.
174. K. se muestra enojada por la hilaridad de J.
175. La vecina coqueta , Joyce, muestra a Ed. las instalaciones de un salón de belleza donde trabajaría Ed.
176. Joyce lo lleva a la bodega del salón
177. J. recuesta a Ed. en un sillón.
178. J. pone música.
179. J. se quita su saco.
- 180 J. le muestra las batas, contoneándose ante Ed.

181. J. se encima sobre Ed.
182. Ed. se muestra sorperendio y nervioso.
183. Ed. se empieza a quitar el traje.
184. Cuando J. intenta besar a Ed. se caen del sillón.
185. Ed. sale despavorido.
186. Ed. llega al restaurante donde come la familia.
187. Ed.. se acomoda y escucha la conversación de la familia.
188. Ed. les platica de la visita al salón de belleza, incluyendo la escena en la cual J. intentó desvestirse.
189. El padre le insta a participar en un negocio.
190. El padre le habla de los créditos bancarios.
191. En el banco, el gerente informa al padre y a Ed. (?) de los requisitos del crédito, denegándolo.
192. J. planea un robo a su propia casa.
193. Kim se resiste ante el plan.
194. Jim incita a Kim para que invite a participar a Ed.
195. Jim, Kim y otros amigos llegan a la casa del primero para robar la casa.
196. Ed. abre con sus manos de tijera la puerta.
197. Estando solo en la casa de J. una alarma se activa.
198. Ed. se espanta y desea escapar.
199. Ed. trata de abrir la cerradura pero el picaporte es redondo y no puede.
200. Muy nervioso intenta abrir, sin éxito.
201. Llega la policía.
202. Desde afuera la policia insta a Ed. a salir de la casa.
203. Kim, Jim y los amigos huyen.
204. Kim trata de convencer a Jim de que regresen a proteger a Ed.
205. Jim se niega.
206. Ed. sale asustando de la casa de Jim, enmedio de las luces que arroja la policia.
207. La policia esposa a Ed.
208. Peggy y su esposo van a la jefatura de policia.
209. P. y su esposo hablan a Ed. sobre lo malo del hecho.
210. P. explica que Ed. quería tener dinero para poner su propio negocio.
211. Comentan (?) la mala influencia de los programas de la TV.
212. P. (?) pregunta a Ed. si alguien lo obligó
213. Ed. calla.
214. En la corte el abogado defensor afirma que Ed. no tiene conciencia del bien ni del mal.
215. El abogado asegura que no habrá problema si Ed. sale.
216. Ed. sale de la corte.
217. Las vecinas comentan con desagrado el incidente pensando en la posibilidad de haber sido ellas las robadas.
218. La vecina supersticiosa sentencia sobre su premonición acerca del peligro que representaba Ed.
219. Ed. llega con la familia a casa.
220. Gente de la prensa espera a la familia en su casa, tratando de entrevistar a Ed.
221. P. evita que entrevisten a Ed.
222. P. cierra la puerta de la casa.
223. P. habla por teléfono y alguien la rechaza.
224. K. y Ed. se encuentran.
225. K. apenada se disculpa con Ed.
226. Ed. se muestra triste.
227. Ed. confiesa haber sabido que el robo era en la casa de Jim.
228. Ed. dice a K. que participó en el robo porque ella se lo pidió.
229. Jim llama a D. y a Ed.
230. K. acude.
231. Ed. viendo esta escena desgarrar la cortina con sus manos.
232. Jim dice a K. que su papá retiró los cargos.
233. K. molesta incita a J. a confesar la verdad.
234. Jim se niega diciendo que ella también es cómplice.
235. Ed. furioso en la casa desgarrar el tapiz de las paredes con sus manos.
236. Ed. continúa con el desagarramiento del tapiz en el baño.
237. El padre comenta el asunto de la cortina a ?

238. La familia habla a Ed. sobre ética.  
 239. El padre censura la actitud de Edward.  
 240. El padre habla sobre ética, poniendo a Edward en una situación de elegir conductas ante situaciones problemáticas.  
 241. Kim propone ir al boliche.  
 242. El hijo comenta una anécdota escolar.  
 243. El papá insiste en la respuesta.  
 244. Edward contesta equivocadamente.  
 245. La familia discute las posibilidades de respuesta.
38. Reacción morbosa de los vecinos
246. Las vecinas comentan el asunto de las cortinas desgarradas, agrandando "los delitos" o malas intenciones de Edward.  
 247. Las vecinas hablan del supuesto intento de Edward por violar a Joyce.  
 248. Las vecinas "temen" por el peligro que corre Kim en su casa, por la presencia de Edward.  
 249. Las vecinas declaran que no irán a la fiesta. ( ¿cuál )
39. Hacia el reestablecimiento de la normalidad
250. Kim observa a Edward podar árboles.  
 251. Peggy en cvasa hace que Ed. le corte el pelo.  
 253. Entra el hermano evadiendo a Edward.  
 254. Peggy disculpa al hermano ante Edward.  
 255. Peggy y Kim arreglan el árbol de Navidad.  
 256. P. y K. platican.
40. Edward "poda" ( esculpe ) en un bloque de hielo.
257. Parece nevar.  
 258. K. observa cómo Edward esculpe una figura en hielo con forma de ángel.  
 259. Kim se regocija con los copos.  
 260. Ed. se aplica más a esculpir.
41. Herida accidental de Edward a Kim
261. Ed. hiere accidentalmente a Kim.  
 262. Jim recrimina y agrade a Ed.  
 263. Peggy cura a Kim.  
 264. El padre de Kim en el techo arregla algo.
42. Lanzamiento fuera de la casa a Edward
265. Jim corre a Edward.  
 266. Ed. sale de la casa.  
 267. El padre le pregunta gritando sobre su rumbo.
43. Recriminación de Kim a Jim.
268. Kim interroga a Jim sobre su acción.  
 269. Kim y Jim discuten.  
 270. Kim corre a Jim .  
 271. Kim pregunta al padre sobre el paradero de Edward.
44. Reacción violenta de Edward
272. Edward muy enojado camina destrozándose la ropa sobrepuesta a su traje original.  
 273. Ed. destruye a su paso parte de un árbol.  
 274. Una vecina llama a la policía.  
 275. Ed. poncha una llanta.
45. Censura a Edward por parte de los vecinos
276. La vecina supersticiosa toca el órgano.  
 277. La vecina interrumpe su acción ( de tocar el órgano ) para mirar a Ed. que pasa.  
 278. La vecina mira aterrorizada la imagen de un árbol.
46. Consecuencias de los hechos ocurridos. Llegada de la policía. .
279. Peggy cura a Kim de la cortada.  
 280. La policía llega a casa de P.  
 281. Las vecinas se preguntan sobre el paradero de Ed.  
 282. La policía interroga a las vecinas sobre el paradero de Ed.  
 283. Las vecinas chismosean.  
 284. Peggy tranquiliza a Kim.

285. Peggy reflexiona sobre las consecuencias de haber llevado a Ed. a vivir a la casa.  
286. Peggy comenta la conveniencia de que Ed. se vaya a vivir al castillo, por su propio bien.  
47. Edward fugitivo.  
287. El padre entra a la casa, informando que no encontró a Ed.  
288. Edward aparece sentado en la acera de la calle.  
289. Edward corta un mechón a un perro que se acerca a él.  
290. Ed. huye al notar que un carro se acerca.  
48. Encuentro amoroso de Kim y Edward  
291. Ed. llega a una casa, abriéndola con sus tijeras.  
292. Ed. entra y se encuentra a Kim.  
293. Ed. y Kim conversan.  
294. Kim le pide a Ed. que la abraze.  
295. Ed. dice que no puede.  
296. Kim insiste.  
297. Kim acomoda los brazos de Edward en torno suyo.  
49. Recuerdo de Edward: la fallida colocación de sus manos.  
298. Ed. recuerda al inventor mostrándole las manos que le pondría.  
299. El inventor se derrumba y muere.  
300. Ed. sorprendido trata de tocarlo y al hacerlo lo hiere accidentalmente en la mejilla.  
50. Atropellamiento de Kevin.  
301. Jim con sus amigos toman licor y comentan.  
302. Jim obliga a un amigo a conducirlo a la casa de Kim.  
303. El hermano saliendo de la casa.  
304. Un vecino pregunta al hermano sobre Edward.  
305. El niño contesta que desconoce su paradero.  
306. El vecino lo insta a avisar a todos cuando lo sepa.  
307. Una camioneta a toda velocidad derriba un árbol.  
308. Kevin va a ser atropellado por la camioneta de Jim.  
309. Ed. advierte la situación.  
310. Ed. corre hacia el niño.  
311. Ed. empuja al niño para salvarlo.  
51. Herida accidental a Kevin por parte de Edward.  
312. Al derribarlo trata de reconfortarlo, hiriéndolo accidentalmente.  
313. Kim sale de la casa.  
52. Malinterpretación del accidente.  
314. Las vecinas malinterpretan la escena como una agresión de Edward a Kevin.  
315. Jim ataca a Edward.  
53. Consecuencias de la situación : llegada de la policía.  
316. Se suscita confusión.  
317. Se escuchan sirenas.  
318. La policía llega.  
54. Huida de Edward hacia el castillo.  
319. Kim insta a Ed. a que huya.  
320. Peggy explica a los vecinos el malentendido de la escena de Edward y el niño.  
321. Un policía aparece disparando.  
322. Los vecinos aparecen en gran chismoseo.  
323. La policía los dispersa, instándolos a que se retiren.  
324. El vecindario está muy alborotado.  
55. Búsqueda de Edward en el castillo.  
325. Los vecinos se dirigen al castillo.  
326. Kim se dirige al castillo.  
327. Kim entra y sube al castillo.  
56. Encuentro amoroso de Edward y Kim.  
328. Kim encuentra a Edward.  
329. Ed. pregunta a Kim por Kevin.  
57. Pelea entre Edward y Jim.

330. Jim aparece con una pistola provocando a Ed.

331. Kim trata de detener a Jim.

332. Ed. y Jim pelean.

33. Jim golpea salvajemente a Ed.

334. Kim interviene.

58. Muerte de Jim.

335. Jim golpea a Kim, tirándola al suelo.

336. Edward furioso mata a Jim con una de sus manos.

337. Jim cae por la ventana, rompiendo los cristales.

338. Kim se asoma a observar el cadáver de Jim.

59. Despedida de los amantes.

339. Los vecinos llegan al castillo.

340. Ed. y Kim se despiden besándose.

341. Kim le confiesa su amor.

342. Kim baja del castillo.

60. Ardid de Kim para retirar a los vecinos.

343. Kim toma unas tijeras.

344. Kim llega ante los vecinos.

345. Kim informa que el techo cayó y que los dos hombres murieron.

346. Kim muestra las tijeras que quedaron del cuerpo de Ed.

347. Los vecinos se retiran.

FIN DE LA METADIEGESIS.

61. Descubrimiento de la identidad de la abuela.

348. La abuela reaparece contando que Kim nunca volvió a ver a Edward.

349. La nieta pregunta el por qué de su conocimiento de ese hecho.

350. La abuela responde que ella estuvo allí.

351. La nieta infiriendo que ella es Kim le pregunta por qué no vuelve al castillo.

352. La abuela le responde que ya es vieja y que quiere que Ed. la recuerde como era de joven.

62. Presencia de Edward en el castillo.

353. Aparece Edward con la misma edad de siempre, bajando por las escaleras del castillo.

354. La nieta pregunta a la abuela por qué sabe que Ed. aún vive.

353. La abuela responde que lo imagina porque a partir de entonces nieva en el pueblo.

354. Aparecen las figuras esculpidas en hielo por Ed.

355. Ed. esculpe " haciendo nevar ".

356. Profusión de "nieve" por la ventana del castillo.

357. Kim joven entre los "copos" de nieve.