



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
ÓRGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"



LETRAS

56

LETRAS

56

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN.
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"
CARACAS-VENEZUELA, 1998 (1er Semestre)

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS**

CONSEJO DIRECTIVO

Director-Presidente	Manuel Bravo
Subdirector de Docencia	Santiago Castro
Subdirector de Investigación y Postgrado	Arcángel Becerra
Subdirector de Extensión	Cristian Sánchez
Secretaría	Ana de Gallo
Representante de los Jefes de Departamento	Filomena De Risi de Agostini
Representantes Profesionales	Heagline Arias
	María E. García La Rosa
Representantes Estudiantiles	Angela Spósito
	Yemini Sánchez

CONSEJO ACADÉMICO

Director	Manuel Bravo
Subdirector de Docencia	Santiago Castro
Subdirector de Investigación y Postgrado	Arcángel Becerra
Subdirector de Extensión	Cristian Sánchez
Secretaría	Ana de Gallo

JEFES DE DEPARTAMENTOS

Arte	Rebeca Matos
Biología y Química	Antonietta Ascanio
Castellano, Literatura y Latín	Luisa Rodríguez
Ciencias de la Tierra	Simón Ruíz B.
Educación Especial	Marisela de Ducharne
Educación Física	Otto Garrido
Geografía e Historia	Napoleón Franceschi
Idiomas Modernos	Manuela Amat
Matemática y Física	Filomena De Risi de Agostini
Pedagogía	Luis Ernesto Argüello
Prácticas Docentes	Vilma Moreno de Rosentoul
Tecnología Educativa	Ely Montoya
Representante Profesoral	Maritza Carpio
	Nelly Ruiz
	Nohemí Ramírez
Representante Estudiantil	Claire Sucre
	Zaida Vásquez

**CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"**

Consejo Directivo:

José Adames	Rita Jáimez
Luis Alvarez	Minelia de Ledezma
Lucía Fraca de Barrera	Annerys Pérez
Norma González de Z.	Nellys Pinto de E.
Mildred Herrera	Rosario Russotto de A.
Hilda Inojosa	Sergio Serrón
César Villegas	José Rafael Simón
María Elena Díaz	

Coordinadora: Lucía Fraca de Barrera

RESPONSABLES DE ÁREAS:

Estudios Lingüísticos:	Minelia de Ledezma
Estudios Literarios:	Hilda Inojosa
Documentación:	José R. Simón
Publicaciones:	César Villegas
Taller de Expresión Literaria:	José Adames
Representante de las Cátedras del Departamento:	Luisa Rodríguez
Personal de Secretaría:	Elena Ochoa Lei de Marrero Carmen Rojas

- Letras es una revista indexa en:
- Ulrich's International Periodicals Directory (001685)
- Lingüistics & Language Behavior Abstracts

LETRAS ES UNA REVISTA ARBITRADA

Tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El escritor a su vez no sabe quiénes juzgan su investigación.

- **Letras** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores
- Edición: dos números al año.
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticos, literarios y pedagógicos.
- Cualquier comunicación dirigirla a: Revista Letras. CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, El Paraíso. Caracas (1021). Venezuela.
EM. letras@ipc.upel.edu.ve

ISBN: pp. 76-0493

ISSN: 0459-1283

Impreso en Venezuela por: Imprenta Gerardo Toro del Instituto Pedagógico de Caracas.

Fotógrafo: Douglas Villegas
 Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar
 Montador de Negativos: Jesús Nobrega
 Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo
 Arte Final: Rosa Hernández, Celia Sánchez, José Sanabria y Omaira de Capote

LETRAS

Directora:

Lucía Fraca de Barrera

Coordinadores:

César Villegas
Sergio Serrón

Director Artístico:

Luis Domínguez Salazar

Consejo de Arbitraje del N° 56:

Luis Alvarez	UPEL-IPC
Concetta de Alzuru	UPEL-IPC
Paola Bentivoglio	UCV-IFAB
Luis Flores	UPEL-IPC
Lucía Fraca de Barrera	UPEL-IPC
Mildred Herrera	UPEL-IPC
Hilda Inojosa	UPEL-IPC
Raúl Millán	UPEL-IPC
Rudy Mostacero	UPEL-IPMat.
Luisa Rodríguez	UPEL-IPC
Márgara Rusotto	UCV-Esc.Letras
Magaly Salazar	UPEL-IPC
Sergio Serrón	UPEL-IPC
Elizabeth Sosa	UPEL-IPC
Dámarys Vásquez	USB-Litoral
Ramón Vivas	UPEL-IPC

Sumario

Presentación.....	7
La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil.....	9
	<i>Rita Jáimez</i>
Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales.....	23
	<i>César Villegas</i>
Procesos postnucleares de las obstruyentes oclusivas en el habla caraqueña.....	53
	<i>Jorge González y María Helena Pereda</i>
A propósito de Elizabeth Schön y la dramaturgia femenina en Venezuela.....	65
	<i>Liduvina Carrera</i>

Involucrando al lector en la literatura: Aplicaciones en una lengua extranjera.....	77
<i>Ligia Alvarez de Ortega</i>	
Eros, Cuerpo y Trascendencia en la obra de Ana Enriqueta Terán....	93
<i>María Antonieta Flores</i>	
Interacción, Comunicación y Escritura.....	107
<i>Pablo Amáez Muga</i>	
Normas para la publicación.....	121

Presentación

Con este número 56 la Revista **Letras** sigue siendo pionera en el campo de la lingüística, la literatura y la enseñanza de estas áreas¹. En esta edición se recogen artículos que constituyen una dialéctica entre la docencia y la investigación. Los primeros trabajos se inscriben en este marco.

En el primer artículo **La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil**, Rita Jáimez, sustentándose en los estudios de la Lingüística del Texto, persigue establecer la correlación entre el desempeño en la escritura y el conocimiento de los esquemas organizacionales de algunos discursos académicos. Jáimez parte de la suposición de que las dificultades que presentan los aprendices en el momento de la escritura se deben al desconocimiento de cómo se estructura un texto. Su estudio corrobora esta hipótesis por lo cual recomienda tomar en cuenta, en la educación, los esquemas globales como un recurso para la producción escrita.

También en el marco de la Lingüística del Texto, César Villegas, en **Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales**, expone una investigación-acción que tenía como objetivo comprobar de qué manera la aplicación de estrategias instruccionales basadas en la macroestructura semántica, mejoraba la competencia para la producción de textos escritos de orden argumentativo. Villegas concluye que las estrategias de aprendizaje permitieron que los participantes desarrollaran procesos cognoscitivos de elaboración, organización e integración, necesarios para el proceso de escritura.

Luego de estas dos investigaciones, de carácter disciplinario-pedagógico, el número 56 de **Letras** contiene dos estudios puros: uno en el campo de la fonología y otro de la literatura.

Jorge González y María Helena Pereda, en **Procesos postnucleares de**

¹ Agradecemos a los profesores Heather Minford, Alf Rondón, David Durán y Manuela Amat, del Departamento de Idiomas Modernos, por la traducción al inglés de los resúmenes de este número.

las obstruyentes oclusivas en el habla caraqueña, reportan un trabajo que perseguía determinar la frecuencia de ocurrencias de los procesos postnucleares de las consonantes obstruyentes oclusivas en el habla de Caracas. Los resultados evidenciaron que existe una tendencia hacia una mayor aparición de procesos postnucleares, principalmente la elisión y asimilación en los hablantes de niveles socioeconómicos más bajos.

En *A propósito de Elizabeth Schön y la dramaturgia femenina en Venezuela*, Liduvina Carrera busca destacar a Elizabeth Schön como escritora de piezas teatrales, cargadas en especial de un "tono femenino". Para ello, se sustenta en Rízquez, quien hace una interpretación de las teorías jungianas.

En el artículo de Ligia Álvarez de Ortega, *Involucrando al lector en la literatura: aplicaciones en una lengua extranjera*, se presentan los resultados de una investigación acerca de la Estética de la Recepción. Se sostiene que las estrategias derivadas de este enfoque son muy útiles en la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera. El objetivo es incentivar a los docentes de la especialidad a utilizarlos y ofrecer algunas recomendaciones al respecto.

María Antonieta Flores, en *Eros, cuerpo y trascendencia en la obra de Ana Enriqueta Terán*, plantea que en la poesía venezolana, Ana Enriqueta Terán constituye una voz singular que ofrece múltiples lecturas a interpretaciones. En este trabajo se hace una revisión del erotismo como uno de los ejes temáticos de su obra. En consecuencia, el enfoque metodológico se sustenta en la crítica temática y en la hermenéutica, para establecer que el discurso poético-erótico de esta poeta es una vía para la trascendencia y que el eros poetizado se propaga a todas las instancias interiorizadas del "afuera". Y, más allá del cuerpo, la experiencia erótica rompe sus límites y es vehículo para el encuentro con la otredad.

Finalmente, Pablo Amález, en *Interacción, comunicación y escritura*, hace un análisis sobre la relevancia que ha adquirido el dominio de las habilidades escriturales en los últimos años. Se propone que al escribir se tome en cuenta la interacción que conduce a la comunicación.

Por último, expresamos a nuestros lectores el interés para que nos envíen trabajos de su producción intelectual, a fin de arbitrarlos e incluirlos en próximos números de nuestra publicación.

La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil

RITA JAIMEZ
UPEL-IPC-CILLAB

Resumen

La utilidad del conocimiento estructural ya ha sido estudiada en el nivel de comprensión, pero no en la producción. Este artículo pretende fundamentalmente explicar la incidencia que tiene en la escritura estudiantil, el conocimiento de la organización de algunos textos académicos. Considera como cimientos teóricos los planteamientos de van Dijk (1980) y Toulmin (1984). La investigación de campo, que determinó que, en efecto este conocimiento es una macroestrategia de extraordinaria utilidad, se realizó en el Instituto Pedagógico de Caracas en la asignatura de Lengua Española.

Abstract

The usefulness of structural knowledge has been studied at the comprehension level, but not at the production one. This article intends to show the relevance it has in school writing and in the organization of textbooks. It draws upon van Dijk (1980) and Toulmin (1984) as theoretical foundation. The field research which evinced that great help of such knowledge was carried out at the Instituto Pedagógico de Caracas with students enrolled in a Lengua Española undergraduate course.

El objeto de esta investigación es establecer la correlación entre el desempeño en la escritura y el conocimiento de los esquemas organizacionales de algunos discursos académicos.

Hasta épocas recientes el aprendizaje de la lengua estaba fundamentado, básicamente, en la aprehensión cognoscitiva de categorías gramaticales y funcionales de oraciones, pero los resultados no han sido satisfactorios. Los estudiantes continúan presentando enormes dificultades cuando se requiere que produzcan, incluso los textos propios del ámbito académico. A partir del setenta una neoconcepción lingüística ha venido desarrollándose, y actualmente se ha consolidado. Se trata de la Lingüística del Texto, uno de cuyos aportes ha sido transponer el límite oracional en la didáctica de la escritura. En efecto, Halliday (1976) y posteriormente van Dijk (1978), entre otros, valorizan la producción ya no de una oración, sino del texto. El presente trabajo se enmarca dentro de esta línea.

En el siguiente apartado se abordarán los señalamientos de algunos autores referidos a la organización global de los textos y los resultados experienciales obtenidos en el aprendizaje de la lengua.

La organización textual y su incidencia en la utilización de la lengua escrita

Según Halliday (1976) y van Dijk (1978) para que un conjunto de enunciados adquiera identidad textual debe responder a una estructura genérica, a un formato o patrón global que regula la disposición de sus elementos. Para estos investigadores, la configuración de los textos según su tipo, es junto con la cohesión, lo que determina que una secuencia de enunciados sea un verdadero texto y no un simple conglomerado de frases que globalmente carece de sentido.

A la organización global de los textos van Dijk (1978) le da el nombre de superestructura. La considera no sólo una propiedad de la entidad textual, sino también como una estrategia cognoscitiva que permite a un hablante producir un discurso bien estructurado. Esta concepción ha tenido amplia receptividad en el campo de la investigación lingüística, fundamentalmente, se ha concebido al manejo de superestructuras como una estrategia útil para la comprensión. En este sentido, cabe destacar los estudios adelantados por Voss y Bisanz (1985), quienes comentan que existe una notable diferencia entre el desarrollo de las investigaciones relacionadas con la incidencia del conocimiento de las estructuras narrativas y el de las expositivas. Refieren ellos que, mientras hay un sinnúmero de investigaciones que muestran los efectos del conocimiento de la estructura narrativa en los procesos de comprensión, memorización, síntesis y capacidad para recordar textos, "se ha mostrado poco interés en investigar el conocimiento de la estructura del texto expositivo" (p. 188). A manera de explicación, agregan estos autores que los mayores esfuerzos se han orientado a esclarecer la estructura de estos textos, debido a que su organización no es tan claramente delimitante como la del discurso narrativo.

Sin embargo, hay un conjunto de investigaciones conducidas por Meyer (1981, 1984a y 1984b) que advierte la importancia del conocimiento de la superestructura expositiva en la comprensión. Esta autora argumenta que los lectores competentes abordan los textos con el conocimiento acerca de cómo estos se organizan convencionalmente.

Así mismo, se cuenta con un estudio de Hiebert, Englart y Brennan (1983) sobre la relación entre el conocimiento de superestructuras y elaboración textual en estudiantes de educación superior, en el que se demuestra que la concientización de los patrones se refleja en el grado de dominio en la lectura y que, en general, el mayor desempeño se vincula al dominio de los patrones de comparación y contraste, y de enumeración.

No obstante, son pocos los estudios que relacionan el conocimiento de las estructuras textuales con la producción. Aunque la importancia de este conocimiento es reconocida por algunos investigadores. Entre ellos podemos aludir a Jolibert (1988, p. 31), quien acota que "estas facetas de una concepción textual global, de un **esquema global pre-establecido**, son muy operacionales tanto para los profesores como para los niños". De igual forma, Horowitz (1985) apunta que el entrenamiento en el reconocimiento y la utilización de patrones causales puede influir significativamente en la elaboración de las ideas que se utilizan en los ensayos y en los exámenes de historia.

El arqueo de fuente realizado evidenció que no se ha investigado con suficiencia la relación entre el conocimiento consciente de los patrones de organización textual y la escritura de los estudiantes. Este hecho confirmó la validez del objetivo trazado en este trabajo. Para la concreción del mismo se requirió de una investigación de campo que permitiera llevar a cabo esta correlación. A continuación se detalla el procedimiento utilizado.

Diseño global de la investigación

La muestra

La muestra estuvo constituida por 15 estudiantes típicos del IPC, cursantes de la asignatura Lengua Española I.

Procedimiento para la obtención de datos

Los instrumentos clásicos para evaluar la escritura han sido objeto de distintos cuestionamientos. Purves (1990) y Olson (1994) consideran que el tipo de reactivo con el que frecuentemente se estructuran -completación, selección múltiple, etc.- no es el apro-

piado para medir la producción de un texto, porque suelen determinar algunos conocimientos necesarios para la escritura, como el del vocabulario o el de la ortografía, pero no de todos ni del conjunto de ellos. Por tal motivo, tanto para el pre-test como para el pot-test se prefirió utilizar un procedimiento de elicitación textual, en lugar de un instrumento estructurado de forma tradicional.

El instrumento

Se leyó y discutió el artículo "¿Están sus hijos listos para enfrentar al Siglo XXI?", en el cual se aborda el tema de la ineficiencia de los conocimientos que se imparten en la escuela para la vida futura. Posteriormente se les suministró a los informantes la instrucción por escrito, a la manera de un examen, y decía textualmente "Justifique el siguiente planteamiento: *La enseñanza de hoy no será útil para mañana*".

La selección de este tipo de texto para ser aplicado como instrumento se debió a dos razones fundamentales, en primer lugar, porque es un tipo de texto cuya estructura responde a una de las clases de respuestas comúnmente solicitadas en los exámenes (opinión-argumento). En segundo lugar, porque según los especialistas es el texto que posee mayor nivel de complejidad, por lo tanto, con su producción, en cierto modo, se abarca la producción de un sinnúmero de textos de menor grado de dificultad.

Actividades básicas realizadas

1. Aplicación de pre-test y procesamiento de los resultados.
2. Entrenamiento para la captación de superestructuras mediante categorías *ad-hoc*. Este entrenamiento tuvo ocho semanas de duración.

3. Aplicación de post-test, procesamiento de los resultados y estudio comparativo con respecto a los del pre-test.

Descripción del entrenamiento

Este se llevó a cabo fundamentalmente mediante una serie de estrategias que se diseñaron sobre la base de los siguientes principios:

1. Horizontalidad y participación: Este principio de carácter didáctico, se deriva de los postulados andragógicos (Adam, 1987). De acuerdo con el mismo, el aprendizaje del adulto se logra más efectivamente cuando entre él y el facilitador se minimizan las distancias.

2. Consideración de la escritura como proceso: Este precepto deriva de las investigaciones que se realizaron durante la década de los setenta sobre el proceso de escritura (Cfr. Cassany, 1990), que aportaron elementos para el desarrollo de la teoría de la metacognición (Cassany, 1989). Ellas evidenciaron que el proceso de escritura comprende la continua reelaboración de las ideas y que ni incluso los escritores profesionales escriben un texto definitivo en un único intento.

3. Consideración de las necesidades e intereses de los estudiantes: El entrenamiento debe realizarse sobre la base de materiales que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes. Este principio coincide con lo planteado por Shih (citado por Cassany, 1990).

4. Especificación del contexto: El cuarto principio se desprende de la observación que hacen varios autores (Sánchez, 1990; Cassany, 1990; entre otros) acerca de la artificialidad inherente a la actividad de escritura en el aula. Generalmente, el profesor indica el

tema a desarrollar, sin precisar su finalidad (que muchas veces no está clara), ni su destinatario (aunque normalmente no es sino el mismo profesor). Ello interfiere en la escritura porque violenta los principios pragmáticos: toda comunicación está dirigida a alguien para lograr algo. En este sentido, se procuró informar al estudiante para qué y para quién era el texto que se le pedía escribir.

5. Esclarecimiento de los objetivos: Tal postulado se refiere a la necesidad de discriminar los objetivos de la evaluación de un texto escrito. La idea que lo inspira es que muchas veces se utiliza el mismo texto para determinar: a) la comprensión; b) la capacidad para almacenar en la memoria; c) la posición asumida frente al tema, y d) la competencia en la escritura. Ello sugirió la necesidad de concentrarse sólo en este último aspecto, y asegurarse de que el estudiante había comprendido y memorizado la información a ser desarrollada en el texto mediante otras actividades.

Las estrategias fueron las siguientes:

1. Ordenamiento de textos desordenados: Con el propósito de que el estudiante se enterara de que todo texto está organizado conforme a ciertos patrones. Se comenzó con textos narrativos porque hay estudios que demuestran que el conocimiento de la estructura narrativa es uno de los que más tempranamente se adquiere. (Barrera, 1994).

2. Completación de textos: Con la finalidad de que el participante se percatara de que un producto constituye un texto cuando está estructurado en todas sus partes, porque de otra manera, es percibido como incompleto.

3. Determinación de los componentes de la superestructura: Con el objeto de que el aprendiz identificara el formato característico de cada tipo de texto.

4. Captación de las relaciones entre los componentes de la superestructura: Estos ejercicios se orientaban a hacer explícita la legitimidad de los argumentos para validar una opinión.

5. Redacción de textos a partir de una superestructura dada: Con el objeto de ayudar al estudiante a producir un texto con el apoyo de un esquema organizacional.

6. Redacción de textos sin esquemas preestablecidos: Con el interés de que el participante, antes de redactar el texto, decida cuál es el patrón organizacional que mejor se adapta al contenido, y luego proceda a la labor de escritura, conforme a su decisión.

Procesamiento de los resultados

El procesamiento de los resultados tanto del pre y post-test se realizó mediante las categorías de Toulmin: opinión, garantía y fundamentos. Es oportuno señalar que la presentación que van Dijk hace del texto argumentativo se apoya, como él mismo lo reconoce (1978: 158 nota 7) en la concepción de Toulmin. Para este último, la argumentación es una actividad que descansa sobre tres elementos básicos: una opinión, un fundamento en el que se apoya, y una idea, a menudo inferida, que es lo que permite captar la relación entre el fundamento y la opinión, que es la garantía. En este orden de ideas, para los efectos de este estudio sólo se estaba en presencia de un **texto** cuando el estudiante lograba producir un todo constituido por estas tres categorías básicas, en caso contrario, se estaba en presencia de un **no texto**.

El análisis probabilístico se realizó mediante un estudio de varianza de las diferencias entre las medias, utilizando el método de la *razón t o tabla de Student* (Cfr. Chourio, 1987 y Kerllinger, 1991). Este tratamiento estadístico permitió la interpretación cualitativa de los resultados, que será expuesta en el apartado siguiente:

Resultados generales

El análisis determinó que sí existen diferencias significativas entre los resultados del pre y post-test, por lo tanto, tal diferencia es real, este hecho permite señalar que las estrategias aplicadas al grupo de estudio son efectivas.

Observando los resultados del pre-test, un sólo estudiante logró construir una entidad textual. El resto, en ocasiones, dejó de realizar la opinión, no pudo emitir los fundamentos o no creyó necesario conectar ambas categorías, es decir, omitió la garantía. Esta categoría fue la que se realizó en menor proporción y, en cierto modo, es la más difícil de lograr, porque la opinión se expuso en el planteamiento: sólo habla que estar o no de acuerdo con la aseveración original: *la educación actual no es pertinente en función de las necesidades reales de la sociedad futura*. O porque los fundamentos se conseguían en el mismo artículo o se sistematizaron a través de la discusión efectuada. Mientras la garantía habla que construirla, y únicamente se realiza mediante la conexión entre los fundamentos y la opinión. Se entiende, en consecuencia, que los estudiantes, en su mayoría, sólo produjeron una suma de oraciones aisladas, que no obedecen al sistema estructural esperado, ni a ninguno de los culturalmente establecidos. Conscientes del grado de dificultad de la garantía, una de las estrategias estuvo dedicada a abordar estas diferencias: "Captación de las relaciones entre los componentes de la superestructura", a pesar de no ser éste el único tipo de texto trabajado.

La producción textual fue significativamente positiva, luego que los estudiantes conocieron, usaron y aplicaron algunos patrones estructurales, es decir, después de efectuarse el entrenamiento: sólo un estudiante no logró construir el texto, mientras el resto lo hizo sin dificultad alguna, puesto que en su producción pudo identificarse la superestructura requerida. Cabe resaltar un atípico resultado en el único producto **no-texto**: en el pre-test se lograron los fundamen-

tos, pero en el post-test se perdieron, lográndose solamente la garantía, la cual fue concretada recurriéndose al criterio de autoridad, que significa citar a una personalidad de prestigio y que conoce el tema que se está desarrollando (Cfr. Toulmin, 1984). En este caso fue citada Ramos, la autora del artículo usado como basamento teórico. En este sentido, esta garantía no es construida, se interpreta como la opinión de Ramos. En general, los resultados coinciden con los obtenidos por Hierbert, Englart y Brennan (1983), así como también, por los publicados por Meyer (1981, 1984a, 1984b), en el área de la comprensión. En consecuencia, podría afirmarse que el conocimiento de superestructuras también facilita el procesamiento textual.

Según estos datos, Horowitz (1985) y Jolibert (1988) parecen tener razón cuando relacionan el conocimiento de la superestructura con la posibilidad de producción textual adecuada. Se estima, por consiguiente, que el estudiante que conoce los diferentes patrones organizacionales tiene más facilidad para la producción de unidades textuales.

Ante todo esto, se confirman los planteamientos de van Dijk (1978 y 1980), cuando considera al conocimiento de estructuras organizacionales como una estrategia efectiva, al menos para la producción estudiantil. Desde esta dimensión, cobra fundamental importancia la preocupación didáctica de exigir modelos que expresen con suficiente claridad cómo debe usarse el discurso en una determinada situación comunicativa.

Esta investigación planteó la posibilidad de que las dificultades que presentan los aprendices en el momento de producir un texto podían deberse al estado de agotamiento en que se encuentran los tradicionales paradigmas didácticos usados en la enseñanza de la lengua materna: la mejoría alcanzada en la producción de textos parece confirmarlo.

La exposición anterior obliga a la educación a tomar en cuenta los esquemas globales como un instrumento cognoscitivo que permita al aprendiz reconocer conscientemente por qué un discurso está incompleto o está desordenado. De esta forma aprehenderá la noción textual como una herramienta que no sólo le facilitará sus fines prácticos inmediatos, sino también los que deba enfrentar en su posterior vida académica, porque el saber, el del pretérito y el del presente, y el que se diseña para el futuro, está y estará, posiblemente, condensado en un material impreso en determinados tipos de textos.

Bibliografía

- Adam, F. (1987). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Alegría, M. y T. Rodríguez. (1989). *Exposición de tema*. México: Trillas.
- Barrera L., L. (1994). *Narrar es de humanos. La narración como materia discursiva primaria*. XIV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Universidad de Carabobo.
- Carpinetti, R. y M. Manacorda. (1989). *El texto informativo y el esquema de contenido*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". En: *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid: Aprendizaje.

- Chourio, J. H. (1978). *Estadística II*. Biósfera: Caracas.
- Halliday, M. A. K. (1976). *Cohesión in English*. Londres: Longman.
- Hierbert, E. Englart, C. y S. Brennan. (1983). "Text Structure in Recognition and Production of Expository Discourse". En: *Journal of Reading*. Vol. 15. Texas: Universidad de Texas. pp. 63-79.
- Horowitz, R. (1985). "Text Patterns: Part II". En: *Journal of Reading*. Vol. 28. Texas: Universidad de Texas. pp. 534 - 541.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. París: Hachete.
- Kerlinger, F. N. (1991). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill: México.
- Meyer, B. (1981). "Basic research on prose comprehension: A critical review". En: D. Fisher y C. Peters (eds.). *Comprehension and the competent reader*. New York: Praeger.
- Peters. (1984a). "Organizational aspects of text". En: Flood (ed.). *Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Peters. (1989). "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En: *Understanding Expository Text*. Britton, B. y J. Black (eds.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Peters. (1984b). "Text Dimensions and Cognitive Processing". En: H. Mandl, N. Stein Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Olson, D. (1994). *The world on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Purve, A. (1990). *The Scribal Society*. Nueva York: Longman.

- Sánchez, I. (1990). "¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?". En: *Tierra Nueva Nº 1*. Caracas.
- Toulmin, S. et al. (1984). *An Introduction to Reasoning*. Nueva York. Macmillan.
- van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Voss, J. y G. Bisanz. (1985). "Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Texts". En: *Understanding Expository Text*. Britton, B. y J. Black (eds.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales

CÉSAR A. VILLEGAS S.
UPEL-IPC-CILLAB

Resumen

Se reportan los resultados de una investigación cuyo objetivo era comprobar de qué manera la aplicación de estrategias instruccionales mejoraba la competencia de estudiantes universitarios para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo. Se trabajó en el marco de una investigación-acción en la que se perseguía que los alumnos desarrollaran procesos cognoscitivos necesarios para la producción textual. Entre las conclusiones, se encontró que el programa de aprendizaje contribuyó con que (a) los estudiantes identifiquen las macroproposiciones necesarias para escribir un texto, (b) construyeran conexiones entre ellas y (c) generaran relaciones entre tales proposiciones y el sistema axiológico de los participantes.

Abstract

This study reports the results of an investigation on how the application of teaching strategies improved students ability to produce a semantic macro structure of argumentative texts. This was an active investigation in which the objective was that the students developed the necessary cognitive processes for textual production. Amongst the conclusions it was found that the programme helped the students to: (a) identify the necessary macro propositions in order to write a text, (b) construct connections between the said propositions, (c) generate relationships between them.

El propósito del presente artículo es dar a conocer una investigación-acción¹ llevada a cabo en el Instituto Pedagógico de Caracas, en el curso Lengua Española I. Tenía como objetivo general comprobar de qué manera la aplicación de estrategias instruccionales, basadas en la macroestructura semántica, mejoraba la competencia de los alumnos de Educación Superior, en cuanto a la producción de textos de orden argumentativo se refiere. Primero se abordarán los aspectos teóricos que sustentaron las estrategias instruccionales, las cuales serán expuestas posteriormente, junto con los resultados obtenidos con su aplicación; finalmente, se esbozarán las conclusiones.

Formulación de la macroestructura semántica

Dentro del modelo de procesamiento cognoscitivo del discurso, tiene lugar una fase que van Dijk (1990) denomina **formación de la macroestructura**, en la cual se procesan las proposiciones de un texto y se van infiriendo macroproposiciones, a través de macrooperaciones estratégicas de comprensión o de producción.

Para poder producir la macroestructura semántica de un texto, el sujeto debe valerse de la **superestructura**, que consiste en que el individuo se orienta, a través de la memoria a corto plazo, por un esquema formal cognoscitivo que regula la elaboración de la macroestructura. La superestructura organiza la macroestructura, a cada categoría superestructural corresponde una macroestructura (macroproposición o conjunto de ellas). Pero para "llenar" semánticamente cada una de estas categorías, se necesita del marco de conocimientos del individuo, es decir, del conocimiento previo que una persona tiene sobre el tema abordado. Los marcos representan una parte del conocimiento del mundo, constituyen un principio de

¹ Este estudio formó parte de una investigación mayor que constituyó la tesis de grado para obtener el título de Magíster en Lingüística. Fue asesorada por la profesora Lucía Fraca de Barrera.

organización de conceptos que por convención y experiencia son identificados como una unidad (van Dijk, 1984, p. 235). Los marcos de conocimiento (o esquemas) se hallan almacenados en la memoria. Todo individuo posee estos esquemas mentales que le permiten entender lo que lee y que influyen en lo que escribe. Condemarlñ (1984) explica las características del esquema, basándose en Rumelhart: proporciona una estructura sobre las variables que pueden intervenir en una situación, sirve para evaluar lo que se le presenta como nuevo al lector (si se corresponde con lo que él ya conoce, si lo contradice, si lo amplía,...), evalúa cómo ha sido el ajuste de la información nueva y vieja, y analiza si una estructura se corresponde con las reglas gramaticales. Por su parte, Barrera y Fraca de Barrera (1991, p. 81) señalan, siguiendo a Richmond, que un esquema (a) se constituye, (b) se aplica a nuevas situaciones, (c) se diferencia de algunos esquemas y se integra a otros.

Los marcos de conocimiento o esquemas no son relevantes sólo por ser una representación del mundo, sino porque permiten la aplicación de las macroestrategias (antes macrorreglas, véase van Dijk, 1992, p. 289) tanto de comprensión como de producción. Para los efectos de este trabajo, se reseñarán sólo las de la producción.

Las macroestrategias de producción son (a) la *adjunción* (se añaden proposiciones con detalles a las proposiciones centrales), (b) la *particularización* (partiendo de una idea general, se elaboran ideas parciales), y (c) la *especificación* (se deducen informaciones del marco de conocimientos). Estas macroestrategias son la inversión de las de comprensión (*omisión, generalización y construcción*, respectivamente). Como puede evidenciarse, la función de las macroestrategias es que constituyen "reglas de proyección semántica o transformaciones que relacionan proposiciones de nivel más bajo con macroproposiciones de nivel más alto" (van Dijk, 1990, p. 56); es decir, poseen una función de resumen y transformación. Además, para poder relacionar las distintas instancias o niveles de pro-

posiciones, las macroestrategias deben aplicarse de manera **recursiva**: una macroproposición puede ser ampliada a un conjunto de proposiciones, y éstas a su vez a distintos subconjuntos.

De esta última característica se desprende otra cualidad de la macroestructura que se deriva de las macroestrategias (van Dijk, 1990, p. 56). La macroestructura posee una organización jerárquica de los distintos niveles de proposiciones y macroproposiciones. Este orden jerárquico de la macroestructura semántica de un texto puede ser representado por medio de un diagrama de árbol, en términos lingüísticos, o de un mapa de conceptos, en términos cognoscitivos. En él, aquellas macroproposiciones que guarden conexión con mayor cantidad de proposiciones, que las comprendan, tienen mayor valor estructural y ocupan los nudos superiores del árbol. Aquellas que puedan producirse rápidamente en el nivel textual lineal por medio de las macroestrategias poseen una relación sutil entre otras proposiciones de su mismo nivel y dependen de una macroproposición (van Dijk, 1992, p. 207); estas proposiciones poseen un bajo valor estructural y ocupan los nudos inferiores del diagrama arbóreo.

Sin embargo, no todos los autores consideran que la macroestructura tiene este carácter jerárquico (ver Sánchez, 1993, p. 74). Para Charolles (1978, p. 12), la macroestructura posee una organización que depende del orden de aparición de las macroproposiciones que la integran. Las relaciones de orden son: (a) las de precedencia (la coherencia del enunciado siguiente está en función del precedente) y (b) las de consecuencia (que se deriva de la anterior según una transformación). Como para este autor no hay distinción entre una coherencia microestructural y una macroestructural, él establece que las reglas que definen la microcoherencia son las mismas que las que determinan la coherencia de las macroproposiciones; en consecuencia, un texto es macroestructuralmente coherente cuando las secuencias lo son microestructuralmente. De allí se puede deducir que las macroproposiciones no están vinculadas jerárquicamente (o

al menos no sólo jerárquicamente), sino linealmente, entre otros recursos, por medio de lo que podría denominarse una progresión temática macroproposicional. Es decir, hay un encadenamiento temático entre las macroproposiciones de un texto, al estilo del que se produce en la progresión temática entre los enunciados de un párrafo.

Pareciera ser que la posición de Charolles analiza el discurso desde un punto de vista sintagmático: la vinculación de los enunciados en la cadena, en presencia. Por su parte, la visión de van Dijk pareciera obedecer a una óptica sintagmática y paradigmática², no en el estricto sentido estructural, sino que hay una representación jerárquica que necesariamente no está en el texto, ella se produce en esencia en la mente del sujeto, quien elige hasta qué punto aplicará recursivamente las macroestrategias para obtener una reconstrucción de una macroestructura en particular. En realidad, quizá esta diferencia se centre en que Charolles pareciera inclinarse más hacia el producto, en tanto que van Dijk hacia el proceso. Para van Dijk (1984), puede haber un texto paralelo al inicial, producto de su comprensión o producción.

Para poder ejecutar la formidable tarea de mantener un discurso coherente, producir frases que expresen proposiciones que contribuyan a una macroproposición y que satisfagan ciertas reglas narrativas, el hablante debe tener un primer "bosquejo" o "esquema" o "plan" disponible para la organización semántica global del discurso. Esto es, comenzará con la construcción de una (primera) macroestructura, al menos para el comienzo del texto. En las posteriores etapas de la producción esta macroestructura puede corregirse o reemplazarse por otra macroestructura (p. 234).

² Esta diferenciación se inspira en la distinción del propio Van Dijk (1984, p. 197).

En esta cita puede observarse la coexistencia de discursos señalada arriba y, a su vez, la posibilidad de elección de (macro)proposiciones de los esquemas iniciales para el texto definitivo.

En todo caso, la formulación de la macroestructura semántica obedece a los dos niveles: lineal y jerárquico. No se olvide que la macroestructura es la representación teórica y mental del tópico o tema del texto y, desde el punto de vista cognoscitivo, una de sus funciones es la de organizar durante el procesamiento y en la memoria, la información (van Dijk, 1984, p. 213). La macroestructura determina si un texto es o no coherente: sólo si es posible construir una macroestructura de él, puede decirse que ese texto tiene coherencia.

Ahora bien, para poder formular la macroestructura de un texto, hay que identificar y construir proposiciones y macroproposiciones. Las proposiciones son la información conceptual que contienen las oraciones o cláusulas (van Dijk, 1990, p. 54), en tanto que las macroproposiciones son las construcciones semánticas que forman parte de la macroestructura, y que se derivan (en la comprensión) o son fuente (en la producción) de proposiciones.

Por otro lado, para algunos especialistas, hay una equivalencia entre idea principal y macroproposición³. Sin embargo, no está claro que esta equiparación sea así, por cuanto van Dijk (1983) parecería identificar la idea principal con lo que denomina "oraciones temáticas o tópicas", que "señalan el probable tema del resto del fragmento del discurso, de modo que ya no es necesario que el lector lo construya" (p. 50). La macroproposición, por su parte, no tiene por qué estar expresa en el texto (Sánchez, 1993, p. 72). Parece obvio además

3 Cfr. Burón (1993, p. 66). Este autor define la idea principal de un párrafo como lo más importante que el autor quiso transmitir y que sin ser un resumen del párrafo, se erige en la razón principal del desarrollo de las demás ideas.

que la idea principal depende del autor, del productor, en tanto que la macroproposición involucra también al receptor. Es así como podría decirse que la idea principal es unívoca, en esencia, denotativa. La macroproposición, por su carácter subjetivo, puede variar de un sujeto a otro, aunque sea de manera frágil. Ello permite sugerir que la diferencia entre una y otra estriba en que la idea principal es permanente por su condición de ya hecha, expresada, de **producto**, en tanto que la macroproposición es dinámica, en el sentido de que cada lector o escritor la construye y puede variar de acuerdo con su marco de conocimientos; por eso posee el rasgo de **proceso**, de elaboración durante el procesamiento de la información. Así, cada receptor de un mensaje puede formular una macroproposición distinta a la de los demás, aunque cognoscitivamente se perciban como pertenecientes al mismo concepto.

En este procesamiento de proposiciones y macroproposiciones, juega un rol importante la memoria. En esencia, existen dos tipos de memoria. Smith (1990) define la memoria a corto plazo como la destinada a "todo aquello a lo que casualmente atendemos en el momento presente, incluidas nuestras propias intenciones" (p. 56). La memoria a corto plazo (van Dijk, 1983, p. 78) se requiere para manipular la información contenida en sonidos, palabras, frases y oraciones. Su capacidad corresponde más o menos a unas cincuenta proposiciones (1992, p. 193). La memoria a largo plazo (Smith, 1990, p. 56) está constituida por los conocimientos permanentes que el individuo posee y su duración se logra gracias a la organización o estructuración coherente de lo que hay en ella. Los contenidos serán almacenados con mayor facilidad si están organizados lineal y jerárquicamente. van Dijk (1990, p. 182) distingue además la memoria episódica como parte de la memoria a largo plazo, que contiene información sobre sucesos específicos vividos por el sujeto; la memoria episódica constituye un punto intermedio entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, explicándose de esta ma-

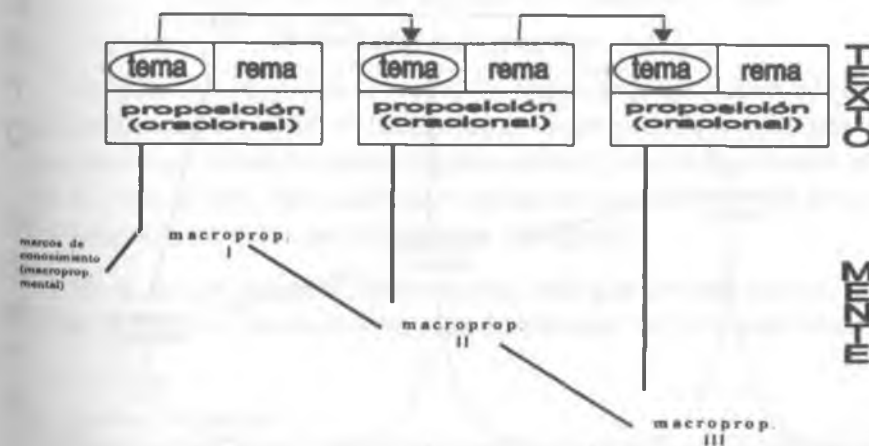
nera por qué a veces hay información de estructura superficial almacenada en la memoria a largo plazo y por qué hay información semántica en la memoria a corto plazo.

van Dijk (1983, p. 80) establece una relación interesante entre la memoria a largo plazo y los procesos de comprensión y producción. Un texto se sustenta en una serie de proposiciones básicas que representan la información superficial, pero que no pueden conservarse en la memoria a corto plazo cuando son muy abundantes; por lo tanto, estas proposiciones se organizan y reducen. Para ello, el individuo deberá establecer relaciones entre tales proposiciones. Estas relaciones pueden determinarse por medio del encadenamiento temático y además porque los hechos denotados deben estar vinculados (1984, p. 219). Asimismo, deben establecerse conexiones entre estas proposiciones lineales y las proposiciones que se hallan en su memoria a largo plazo (marcos de conocimiento), que contribuyen con la comprensión y producción de la lengua escrita. Así, con la integración de la información contenida en las distintas proposiciones, se crea una estructura que muestra la unificación de todas las proposiciones, que van Dijk llama macroproposición. Esta deja de fusionar proposiciones cuando aparece una que pertenece a un tópico distinto, en consecuencia, se comienza a conformar una nueva macroproposición en torno al nuevo tema y la anterior pasa a formar parte de la memoria a largo plazo. Por ello, van Dijk (1984) considera que lo que se almacena en la memoria a largo plazo son macroproposiciones, las cuales son esenciales en la producción y la comprensión:

Las operaciones mantendrían el "núcleo" (core) semántico de un cierto pasaje mediante la construcción, durante la entrada de una macroproposición que represente la información "más importante" de ese pasaje... esta información proporcionaría al mismo tiempo las presuposiciones necesarias para la interpretación de frases y secuencias subsiguientes (p. 231).

Esta explicación permite representar el proceso de comprensión de acuerdo con la figura 1.⁴ En este proceso se parte del conjunto de oraciones de un texto y sólo se puede determinar el asunto del mismo elaborando un enunciado "abstracto del discurso, el cual recoge temas principales del texto en un resumen" (Van Dijk, 1983, p. 45); tal proceso no se puede lograr con proposiciones particulares, sino con integraciones de éstas, que son macroproposiciones, de carácter global, no local, y que "son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso" (p. 43).

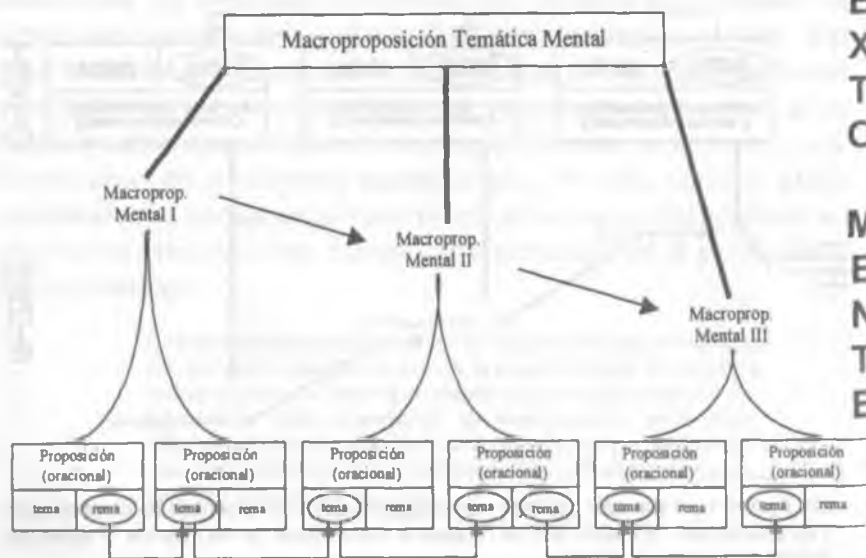
FIGURA Nº 1
MODELO DE COMPRENSIÓN
(basado en Van Dijk)



⁴ Las figuras 1 y 2 son sólo posibles representaciones de los procesos de comprensión y de producción. Es obvio que no reflejan la complejidad de los mismos ni todas las formas que pudieran asumir.

En el proceso de producción, las macroproposiciones almacenadas en la memoria a largo plazo deben ser recordadas y reconocidas. Esto podría ser representado con la figura 2. En el proceso de recuperación, el individuo no recordará todas la macroproposiciones, pues la recuperabilidad es limitada. Se reencontrarán, en general, aquellas que posean mayor valor estructural (Van Dijk, 1992, p. 207), en el sentido de que integren una gran cantidad de proposiciones de niveles inferiores. Sin embargo, el proceso de producción no es simplemente **reproductivo**, sino que también es **constructivo**, pues el sujeto tratará de derivar información de las macroproposiciones que se encuentran en su memoria, a través de las macroestrategias de adjunción, especificación y particularización (1993, p. 89). Así, la macroproposición de la cual el sujeto parte pronto será transformada en la memoria a corto plazo en una serie de proposiciones lineales, vinculadas entre sí.

FIGURA Nº 2
MODELO DE PRODUCCIÓN
(basado en Van Dijk)



En esta parte se ha expuesto el procesamiento estrictamente psicolingüístico de la información, en el que se hace uso de macroproposiciones, proposiciones y macroestrategias de comprensión o producción. Como las investigaciones han demostrado la relevancia del tipo de orden discursivo en estos procesos, a continuación se hará una presentación de lo que en este trabajo se entendió por texto de orden argumentativo, sobre el cual se llevaron a cabo las estrategias instruccionales propuestas para la formación de la macroestructura semántica.

Textos de orden argumentativo

Antes que todo, será conveniente precisar que el término *texto* se entiende en el sentido que le asigna Charaudeau (1993):

representa el resultado material del acto de comunicación. Demuestra las elecciones conscientes (o inconscientes) que el sujeto hablante ha hecho entre las categorías de lengua y los Modos de organización del discurso en función de restricciones impuestas por la Situación (p. 634)⁵

En cuanto a lo que es un texto de orden argumentativo, el tema es controversial. Por un lado, hay quienes proponen que habría que distinguir entre un orden argumentativo y textos que hacen uso de él. Por el otro, hay quienes consideran que este tipo de texto y los expositivos están en una misma categoría.

En lo que respecta al primer punto, hay que señalar que en realidad la proposición es mucho más ambiciosa: se persigue diferen-

⁵ Original en francés: représente le résultat matériel de l'acte de communication. Il témoigne des choix conscients (ou inconscients) que le sujet parlant a fait dans les catégories de langue et les Modes d'organisation du discours en fonction des contraintes imposées par la Situation.

ciar entre los tipos de textos y la narración, la descripción, la exposición y la argumentación. En esta vertiente se encuentran Álvarez (1994, p. 7), quien llama a estas últimas cuatro formas "tipos de escrito"; Charaudeau (1993, p. 634), que las designa como "modos de organización del discurso"; Kaufman y Rodríguez (1993, p. 25), las cuales las denominan "tramas"; y Sánchez (1992, p. 11), quien las nombra "órdenes del discurso", partiendo de otra denominación de Charaudeau. Sin detenerse en los detalles, se prefieren las denominaciones de **modos de organización del discurso** y de **órdenes del discurso**, que pueden actuar como sinónimas.

En cuanto a los órdenes, Álvarez y Charaudeau establecen: expositivo, argumentativo, descriptivo y narrativo. Kaufman y Rodríguez proponen los tres últimos y una trama conversacional. La tipología más completa, tanto por los órdenes presentados como por la estricta metodología empleada para su establecimiento, es la de Sánchez: narración, descripción, exposición, argumentación, instrucción y textos dialogados escritos. (Esta autora no trabaja con la lengua oral). A continuación, se procederá a exponer las características del orden argumentativo, algunas de las cuales lo diferencian del expositivo.

Ya se indicó (supra) que hay autores que creen que argumentación y exposición pertenecen al mismo orden (Sánchez, 1993, p. 78). Esto pareciera constatarse en Kaufman y Rodríguez, quienes excluyen de los modos de organización el expositivo y conservan el argumentativo. Álvarez (1994, p. 7) propone que estos tipos de escrito, como llama a estos órdenes, "se encuentran estrechamente imbricados hasta tal punto que podría afirmarse que la exposición es parte integrante de la argumentación". Aunque este concepto no pareciera ser del todo errado, es preferible mantenerlas como categorías discursivas separadas. Para demostrarlo, analícense las diferencias determinadas por Sánchez (1992). La unidad cognoscitiva mínima del orden expositivo es una **abstracción** (de hechos), en

tanto que en el argumentativo es una **conclusión** (p. 131). La exposición sustrae de la realidad los datos y "constituye" un **hecho**, mientras que la argumentación formula **opiniones**. La coherencia también establece distinciones: "exponer consiste en relacionar abstracciones, argumentar es relacionar hechos y conclusiones" (p. 132). En el orden argumentativo, la coherencia se expresa entre operadores y conectores que indican los argumentos y la conclusión; en el expositivo, se manifiesta por medio de la yuxtaposición de los segmentos con respecto a un referente (p. 126). Si el orden expositivo aborda valores epistemológicos, al argumentativo conciernen, además los axiológicos (p. 110). Ello implica que los campos conceptuales interactúan con las opiniones y valores de los sujetos, en el orden argumentativo.

Pero hay, aparte de las indicadas, otras cualidades inherentes a la argumentación. Como argumentar es explicar razones para sostener una opinión, el objetivo final es lograr persuadir al receptor y conseguir su adhesión a la tesis manejada. De allí se deriva lo que Álvarez (1994, p. 35) denomina el carácter altamente subjetivo de la argumentación. Esta autora expresa que "tal vez sea la argumentación el tipo de discurso en el que el receptor se halla involucrado en el mismo de forma más directa" (p. 25). Por lo dicho, podría pensarse que la argumentación se aproxima mucho a la función apelativa de Jakobson, pues procura modificar conductas o actitudes. Por otro lado, el proceso de explicitar razones para justificar una opinión conduce a que la argumentación posea un "nivel de análisis privilegiado" (Maingueneau, 1980, p. 187), lo cual la hace una actividad altamente racional. Para la producción de este análisis (y su posterior comprensión por parte del receptor), juega un papel importante lo que Van Dijk (1990, p. 82) llama la superestructura del texto, en el sentido de estrategia cognoscitiva. Este autor define la superestructura como "un esquema basado en reglas. Este esquema está formado por una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, que pueden ser específicas para diferentes tipos de discurso, y

convencionalizadas y en consecuencia diferentes en sociedades o culturas distintas" (pp. 77-78).

Las superestructuras son de carácter sintáctico y semántico. Sintáctico, porque determinan la estructura de un discurso, la organización lineal y jerárquica de las partes. Semántico, porque influyen en el tema del discurso (van Dijk, 1984, p. 228). De esta manera, la superestructura organiza la macroestructura, es decir, a cada categoría superestructural corresponde una macroestructura. van Dijk (1992, p. 142) ejemplifica esto diciendo que la superestructura podría considerarse como la forma del discurso, en tanto que la macroestructura su contenido. La categoría superestructural asigna una función a cada macroproposición de la macroestructura (van Dijk, 1990, p. 80). Aquí queda claro lo propuesto por Sánchez (1992): una cosa es la función de la macroproposición y otra cómo se organiza la materia lingüística que constituye tal macroproposición. Creemos que hay un proceso intermedio entre lo que se quiere decir (macroestructura) y la función que ello cumplirá (superestructura): los modos de organización del discurso, la manera como se organizará la materia lingüística. Desde esta perspectiva se comprende por qué Sánchez (p. 132) propone que la superestructura, tal como la plantea van Dijk, sea propia de determinados tipos de texto, pero no de los órdenes discursivos.

En cuanto a la argumentación, van Dijk (1992, pp. 158-163) asume una superestructura consistente en las categorías básicas de premisa y conclusión, especificando un conjunto de subcategorías jerárquicamente organizadas, que no se desarrollan aquí por considerarlas propias de textos muy específicos. Se prefiere conservar las dos categorías clásicas porque, siguiendo a Sánchez (1992, pp. 66 y 132), y añadiendo los argumentos (Álvarez, 1994, p. 27; Charaudeau, 1993, p. 788), éstas pueden servir para organizar el orden discursivo argumentativo pero también los textos que se nutren de él.

En este trabajo, se asume la existencia de un modo de organización

argumentativo y, a su vez, de textos de orden argumentativo. Una parte de la bibliografía prefiere no hablar de textos de ningún tipo (ni narrativos, ni expositivos,...). Por ejemplo, Kaufman y Rodríguez (1993, p. 27) proponen que los textos de trama argumentativa son: artículo de opinión y monografía (con función informativa); aviso, folleto, carta y solicitud (con función apelativa). Esta clasificación luce errada, por cuanto muchos artículos de opinión buscan modificar la conducta y los valores del receptor y no simplemente informar. En consecuencia, y en virtud de la ausencia de una tipología textual satisfactoria (Sánchez elabora una tipología de los órdenes del discurso), en esta investigación se asumió la designación de **textos de orden argumentativo**. Por ellos se denominó a **aquellos que son el resultado material de un acto de comunicación y muestran la selección que ha hecho el sujeto de determinadas categorías lingüísticas, valiéndose para su construcción del modo de organización argumentativo, y que poseen como una macrofunción ofrecer unos argumentos sobre un tema dado con la intención de convencer al receptor y lograr su adhesión a una tesis manejada**. Es claro que en este tipo de texto puede haber otros órdenes discursivos distintos del argumentativo, pero cuya función sirve de soporte a esta macrofunción. De esta manera, se asume la posición de Charaudeau (1993), según la cual "uno se contentará con proponer algunas correspondencias entre los *Modos de discurso* dominantes y ciertos *Tipos de textos*" (p. 645)⁶.

En esta sección se ha trabajado con las nociones de orden argumentativo, superestructura argumentativa y textos de orden argumentativo. En la siguiente, se presentará la metodología que se siguió en esta investigación, para determinar la validez de las estrategias instruccionales sobre la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo.

⁶ Original en francés:

On se contentera de proposer quelques correspondences entre des *Modes de discours* dominants et certains *Types de textes*.

Modelo de investigación

Como investigación que busca, ante todo, brindar solución a las dificultades en la escritura de los alumnos de Educación Superior, este trabajo puede ser considerado como un tipo de investigación-acción, que intenta indagar en un fenómeno social. Como esta clase de investigación se interesa por problemas prácticos cotidianos, y no por teóricos (Elliot, 1984, p. 1), se busca perfeccionar la calidad de la acción dentro de una situación conflictiva (1986, p. 23), entendida ésta como la carencia de competencias, por parte de los alumnos, para la producción de textos de orden argumentativo.

En la investigación que aquí se presenta, el autor formaba parte del proceso, pues pertenecía a la acción educativa en su rol de facilitador de la instrucción. Ello se corresponde con los principios de la investigación cualitativa, en la que existe una relación muy especial entre el investigador y los sujetos estudiados: no son independientes (Salcedo, 1994, p. 5), por cuanto el investigador no puede obviar su influencia en la realidad analizada pues es parte de ella. Además, el investigador no podrá jamás hacer a un lado sus valores (Martínez, 1993, p. 17), los cuales orientan de una manera u otra el estudio y determinan la estructura del mismo.

Finalmente, de acuerdo con Elliot (1986, p. 13), la investigación-acción puede valerse de la metodología de cualquier otro tipo de investigación y sus pasos son: (a) diagnosticar una situación conflictiva para la práctica, (b) diseñar estrategias para resolver esta situación, (c) aplicar y evaluar las estrategias, y (d) realizar un nuevo diagnóstico de la situación. Estos pasos se cumplieron durante el desarrollo de la investigación que aquí se reporta.

Muestra

La muestra definitiva del estudio estuvo conformada por dieciséis (16) alumnos, quienes participaron en todas las actividades previs-

tas para la investigación. Cursaban el primer semestre de la especialidad de Idiomas Modernos del I.P.C. y pertenecían en general a un nivel socioeconómico medio. Este grupo estaba formado por doce (12) hembras y cuatro (4) varones y sus edades oscilaban entre 17 y 33 años, siendo la edad promedio 21 años y las edades más frecuentes 18 y 19 años; la mitad de los alumnos estaba por debajo de los 20 años.

La selección de la muestra obedeció a la metodología de la investigación cualitativa (Martínez, 1993, p. 54), por cuanto la investigación-acción es un tipo de ella. Los criterios que privaron fueron **conceptuales y situacionales**, pues no fue una selección aleatoria, sino que se trabajó con un grupo asignado al docente en las condiciones normales en las que estos actos ocurren, lo cual propicia la observación en contextos reales, no afectados por las preconcepciones ni las manipulaciones del investigador. El estudio se llevó a cabo en un ambiente propio de la educación formal; esto permitió conservar las condiciones normales de aprendizaje, aspecto que contribuyó con la validez ecológica de los resultados.

Instrumento de recolección de la información ⁷

El instrumento tenía por finalidad diagnosticar las competencias de entrada al ciclo de estrategias instruccionales y las de salida, a fin de evaluar la efectividad de las mismas. Es decir, funcionó como

⁷ En la investigación global, se emplearon otros mecanismos de recolección de la información, propios de la investigación-acción. Uno era la evaluación cualitativa de los exámenes presentados por los estudiantes; con ella se perseguía tener un claro indicativo de la evolución, involución o neutralidad en el desempeño de ellos para la producción de textos de orden argumentativo, en relación con las estrategias instruccionales aplicadas. Otro mecanismo eran los juicios del profesor y las observaciones de los alumnos, con los que se esperaba obtener una valoración de las estrategias durante su aplicación, tomando en cuenta los agentes inmersos en el proceso. Actualmente, a fin de darlo a conocer al ámbito académico, se elabora la versión del informe sobre los resultados que se obtuvieron con estas técnicas, que, en general, fueron congruentes con los que aquí se exponen.

pretest y como postest. Sobre la base de la teoría sobre elaboración de instrumentos y de un banco de lecturas relacionadas con las manejadas en las estrategias instruccionales, se confeccionaron dos versiones (Aroca, 1989, p. 28), cada una con las mismas instrucciones. Estas versiones fueron sometidas a una aplicación piloto, con alumnos que cursaban la asignatura **Lengua Española I** y que iniciaban sus estudios en el I.P.C., en la especialidad de Idiomas Modernos. Con ello se procuraba duplicar las mismas características de la muestra definitiva del estudio.

Antes de la aplicación piloto, se elaboraron los criterios para la evaluación de las respuestas que los alumnos debían dar. Del procesamiento de los datos obtenidos con la aplicación piloto, se obtuvieron criterios para la elaboración definitiva del mismo, a fin de que tuviera el mayor grado de validez y confiabilidad:

(a) si la pregunta no fue respondida por la mayoría de los alumnos fue eliminada,

(b) se tomó en cuenta el **índice de facilidad de cada ítem** (Bormuth, 1973, p. 150; Morles, Valbuena y Muñoz, 1985, p. 143); si la mayoría lo respondió correctamente fue considerado bueno, si no, fue considerado malo. Se tomaron en cuenta para evaluar el comportamiento de cada ítem las medidas estadísticas de media, mediana y modo,

(c) se consideró además si cada ítem, aparte de haber sido respondido correctamente, poseía una curva de distribución normal; en esencia, se tomó en cuenta si discriminaba bien (si concentraba demasiado a los sujetos en una escala o si los dispersaba uniformemente, se eliminó), esto se hizo en atención a algunos planteamientos propuestos para la determinación del **índice de discriminación de los ítems** (Bormuth, 1973, p. 151; Morles, Valbuena y Muñoz, 1985, p. 144),

(d) se comparó el comportamiento de cada ítem, en relación con el comportamiento total del texto; un buen ítem fue aquel que correlacionaba con el Índice general (promedio) del texto, en términos de media, mediana y modo (cfr. Aroca, 1989, p. 28; Morles, Valbuena y Muñoz, 1985, p. 41),

(e) luego de todo lo anterior, se seleccionaron los textos que permitieron mayor producción escrita por parte de los alumnos,

(f) los mejores textos, catalogados así de acuerdo con todo el procesamiento anterior, fueron revisados en cada uno de sus ítems; aquellos ítems que no correlacionaban totalmente, con respecto al comportamiento general del texto, fueron analizados para determinar posibles causas y fueron reformulados para hacerlos más precisos o para obtener mejores elementos de control de las respuestas.

El instrumento definitivo quedó constituido por tres textos de orden argumentativo. El primero actuaba como motivador para activar algunos conocimientos previos del alumno, los cuales eran necesarios para responder una pregunta, elaborando un texto de orden argumentativo. El segundo y el tercero estaban acompañados por tres planteamientos: uno exigía que el alumno produjese un texto que contuviera las macroproposiciones más relevantes de la lectura, los otros dos requerían del estudiante la identificación de una macroproposición específica dentro de la lectura, el establecimiento de su relación con el resto de la misma y la producción de un texto con el que respondiera una pregunta, integrando su visión sobre el tópico.

También con la aplicación piloto fueron revisadas las instrucciones y los parámetros de evaluación de las respuestas. Estos últimos fueron los siguientes:

Código 0: NO RESPONDIO

Código 1: TEXTO INACEPTABLE

No hubo producción, el alumno se limitó a copiar textualmente. Se consideró inaceptable, aunque la respuesta textual pudiera dar contestación esencial al planteamiento que se formuló.

Código 2: TEXTO INCOHERENTE

Aunque hubo producción, ésta fue muy escasa y no consistió en la elaboración de una macroproposición, por lo cual no se podía saber a ciencia cierta a qué se hacía referencia y ni si lo respondido se correspondía con el planteamiento formulado. También se consideraron en esta categoría los casos que evidenciaron una escritura espontánea (hablar mucho sin decir nada, confundir las ideas, conceptos que no estaban claramente redactados). En todos los casos, no hubo formulación de una macroestructura semántica mínima.

Código 3: TEXTO ACEPTABLE

La producción fue una idea que abarcaba la información leída, pero no estaba acompañada por detalles ni por un conjunto de ideas secundarias complementarias entre sí. Si hubo más de una idea, pudo darse el caso de que se encontraran otras muestras de escritura espontánea (cambio brusco de una idea a otra, repetición innecesaria de las mismas ideas). En general, hubo la producción de una macroestructura semántica mínima.

Código 4: TEXTO COHERENTE

La producción estaba formada por ideas que evidenciaban la discriminación entre la información relevante de la irrelevante en el texto leído. Las ideas estaban ampliadas con sus detalles. Los conceptos parecían obedecer a un proceso de planificación de la escritura. En general, hubo la conformación de una macroestructura semántica suficientemente completa.

Código 5: TEXTO MUY COHERENTE

Además de los aspectos señalados en 4, las ideas generales estaban explicadas también a través de un conjunto de ideas secundarias complementarias. Los conceptos estaban bien vinculados entre sí, lo cual contribuía a que se percibiera un texto muy coherente y fluido. Por otro lado, pudo haber una integración entre las ideas reconstruidas de la lectura y las provenientes de la experiencia personal del estudiante, de sus juicios, valores,...

Estrategias instruccionales

Por estrategia instruccional se entendió el cómo se desarrolla el proceso didáctico, el "conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para llevar a cabo la situación de enseñanza-aprendizaje" (Szcurek, 1989, p. 14). En este estudio, la estrategia instruccional se limitó a la presentación de su objetivo, su descripción, a la estrategia o proceso cognoscitivo que los alumnos desarrollarían con ella, así como al conjunto de actividades que la concretan.

En cuanto al proceso cognoscitivo que se perseguía que los alumnos desarrollasen, hubo una fundamentación en las denominadas **estrategias de adquisición del conocimiento**, en este caso, del conocimiento para la producción escrita. Estas estrategias eran: (a) **elaboración**, que consiste en formular una construcción simbólica sobre la base de la información que se está procesando (Poggioli, 1989, p. 289). Las actividades que pueden estar involucradas son la generación y relación de oraciones, el parafraseo, el resumen, responder preguntas, producir notas, identificar o construir conceptos claves, hacer analogías, ...; (b) **organización**, que implica la utilización de algunos procedimientos que transformen la información procesada en formas más fáciles de comprender y, en consecuencia, de producir. En estas estrategias destaca la construcción de conexiones internas (Poggioli, 1989, p. 293). Tales procedimientos incluyen agrupar u ordenar categorías, textos, ..., seleccionar y rela-

cionar informaciones, categorizar, jerarquizar y elaborar taxonomías. La formulación de esquemas o mapas de conceptos responde a un procesamiento profundo de la información; y (c) **integración**, que consiste en la incorporación de los juicios y valores del sujeto (Morles, 1986, p. 16).

Es conveniente aclarar que estas estrategias cognoscitivas están separadas por razones de claridad de la exposición, pues en el proceso de enseñanza-aprendizaje se abordaron simultáneamente.

Estrategia instruccional Nº 1

Esta estrategia consistía en un grupo de actividades que brindaban situaciones de aprendizaje en las que los alumnos debían leer ensayos y luego reconstruir sus macroproposiciones básicas, a fin de que posteriormente pudieran producir un texto que las integrara. Su objetivo era que los estudiantes desarrollaran estrategias cognoscitivas de elaboración.

Estrategia instruccional Nº 2

2.1 Esta estrategia consistía en un grupo de actividades que brindaban situaciones de aprendizaje en las que los alumnos debían construir conexiones entre las macroproposiciones básicas de ensayos leídos, a fin de que luego pudieran producir un texto que las integrara de manera jerárquica y vinculada linealmente. Su objetivo era que los estudiantes desarrollaran estrategias cognoscitivas de organización.

2.2 Esta estrategia consistía en un grupo de actividades que brindaban situaciones de aprendizaje en las que los alumnos debían com-

parar las ideas presentes en ensayos distintos, a fin de que luego pudieran producir un texto que las integrara de manera jerárquica y vinculada linealmente. Su objetivo era que los estudiantes desarrollaran estrategias cognoscitivas de organización.

Estrategia instruccional Nº 3

Esta estrategia consistía en un grupo de actividades que brindaban situaciones de aprendizaje en las que los alumnos debían analizar, comentar y criticar las macroproposiciones básicas de ensayos leídos, a fin de que luego pudieran producir un texto que incluyera estas macroproposiciones con sus juicios y valores. Su objetivo era que los alumnos desarrollaran estrategias cognoscitivas de integración.

Resultados y su discusión

En el cuadro A se presentan los principales resultados obtenidos para la aplicación de entrada y para la de salida.

CUADRO A

Escala	Aplicación de entrada		Aplicación de salida	
	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%
0 - 0.9	0	0	0	0
1 - 1.9	0	0	0	0
2 - 2.9	5	31.25	2	12.5
3 - 3.9	11	68.75	7	43.75
4 - 4.9	0	0	7	43.75
5	0	0	0	0

En la aplicación de entrada, el 31.25% de los sujetos obtuvo un puntaje comprendido ente 2 y 2.9 (en la escala del 1 al 5), en tanto que el 68.75% alcanzó entre 3 y 3.9 puntos. La media alcanzada por el grupo de sujetos fue 3.06, la mediana y el modo 3, y la desviación estándar 0.23. En la aplicación de salida, el 12.5% de los participantes obtuvo un puntaje comprendido entre 2 y 2.9; un 43.75% alcanzó entre y 3 y 3.9, y otro 43.75% logró entre 4 y 4.9 puntos. La media alcanzada por el grupo de sujetos fue 3.7, la mediana estuvo ubicada en 3.86, hubo dos modos (en 3 y 4) y la desviación estándar fue 0.34.

Estos datos implican que en la aplicación de entrada, el 31.25% de los sujetos escribió textos de los cuales no podía ser reconstruida una macroproposición, por cuanto esencialmente los alumnos escribían muchas cosas sin que se pudiera determinar a qué se referían; en buena medida la redacción era confusa. El 68.75% de los participantes elaboró textos en los que se abarcaba la información leída, pero en términos de las ideas generales, no había explicación ni detalles. Los estadísticos indican que los textos de los alumnos, en general, se correspondían con esta última descripción. En cuanto a la aplicación de salida, se pudo observar que hubo un notable desplazamiento en la curva de distribución: hubo una reducción en el grupo de sujetos que alcanzaron puntajes comprendidos entre 2 y 2.9. El número de individuos ubicados entre 3 y 3.9 disminuyó con respecto a la aplicación de entrada. Este comportamiento se explica porque hubo sujetos que llegaron a alcanzar 4 puntos, lo cual no ocurrió en la primera aplicación. Ello quiere decir que casi la mitad de los alumnos logró escribir textos coherentes, en los que se discriminaba entre la información relevante de la irrelevante. Estos estudiantes se preocuparon por ampliar sus conceptos con detalles y, aparentemente, por pensar -planificar- antes de escribir (en algunas pruebas se encontraron esquemas marginales para orientar una respuesta). Sin embargo, la media y la mediana indican que los

textos escritos por los sujetos seguían siendo en su mayoría textos en los que se abarcaba la información leída, pero en términos de las ideas generales; aunque cualitativamente había explicaciones y detalles (lo cual diferenciaba esta categoría de textos aceptables de su homóloga de la aplicación de entrada, en la que esto faltaba), los textos eran muy breves o poco explícitos. En cuanto al modo, éste indicó que la mayoría de los textos se dividía en dos grupos: los aceptables y los coherentes, entendidos en los términos de la escala de valoración empleada. Todo este análisis evidencia un desarrollo de las competencias de los alumnos para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo.

CUADRO B

Categoría de Competencia	Aplicación de entrada			Aplicación de salida		
	Puntaje alcanzado	Nº Alum.	%	Puntaje alcanzado	Nº Alum.	%
Alta	3.43 - 3.57	3	18.75	4.14 - 4.29	4	25
Sat. Reg.	3.14 - 3.29	5	31.25	3.71 - 4	5	31.25
Suf.	2.83 - 3	5	31.25	3.57	3	18.75
Baja	2.29 - 2.7	3	18.75	2.86 - 3,29	4	25

Sobre la base de los tres grupos expuestos en el cuadro B, se realizó una evaluación basada en la norma⁸, en la cual se confronta el comportamiento

⁸ Estos grupos se determinaron de la siguiente manera: el primero estaba constituido por aquellos puntos que estuvieran ubicados por encima de la media más 1/2 desviación estándar; el segundo estaba conformado por aquellos valores que estuvieron localizados por debajo de la media menos 1/2 desviación estándar. El grupo intermedio estaba integrado por los datos que estuvieran limitados por la media más o menos 1/2 desviación estándar. De esta manera, los sujetos que se encuentren en el nivel intermedio pertenecen a lo normal (lo típico, lo común dentro de un grupo). Quienes estén en el primer grupo serían quienes mejor comportamiento tendrían y en el segundo aquellos que evidenciarían el comportamiento más bajo, respecto al grupo dentro del cual se evalúa. Esto evita que en la valoración de los puntajes alcanzados por los sujetos intervenga la subjetividad injustificada del investigador.

de cada sujeto en función del de sus compañeros. Se puede observar que, en la aplicación de entrada, sólo tres alumnos (18.75%) poseían, en comparación con el resto del grupo, altas competencias para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo. Diez estudiantes (62.5%) tenían competencias regulares. Estos diez sujetos se subdividieron en dos grupos. El primero estuvo conformado por quienes evidenciaron competencias satisfactorias para la formulación de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo (cinco participantes, 31.25%) y el segundo, por quienes poseían, en comparación con el resto de sus compañeros, competencias suficientes (cinco alumnos, 31.25%). Tres estudiantes (18.75%) tenían bajas competencias para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo. Aunque esto obedeció a una curva de distribución normal y respondió al funcionamiento de cada miembro con respecto al comportamiento de los demás integrantes del grupo, el análisis cualitativo evidenció que quienes estaban ubicados en el grupo de altas competencias con respecto al resto del grupo, tenían fallas para la producción de la macroestructura semántica, pues sus textos presentaban, a pesar de estar bien redactados, una idea sin explicación ni detalles.

En la aplicación de salida, se pudo observar que, después del ciclo de estrategias instruccionales, cuatro alumnos (25%) tenían, en comparación con el resto del grupo, altas competencias para la formulación de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo. Ocho estudiantes (50%) poseían competencias regulares. Estos ocho sujetos se subdividieron en dos grupos. El primero constituido por quienes evidenciaron, luego del ciclo de estrategias instruccionales, competencias satisfactorias (cinco participantes, 31.25%) y el segundo, por quienes manifestaron competencias suficientes (tres alumnos, 18.75%). Cuatro estudiantes (25%) tenían bajas competencias para la producción de la macroestructura

semántica de textos de orden argumentativo, siempre de acuerdo con los logros de los demás participantes del grupo.

En cuanto al progreso individual de cada sujeto, al comparar los resultados obtenidos en la aplicación de entrada con los de salida, se pudo observar que todos los estudiantes mejoraron sus competencias para la formulación de la macroestructura semántica. Al computar un índice de diferencia, se obtuvo que el promedio de mejora en las competencias de los alumnos para formular la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo fue de 0.62, en la escala del 1 al 5 (hubo alumnos cuya mejora fue hasta de 1.14, así como los hubo con un índice de 0.16).

Conclusiones

En la aplicación de entrada del instrumento, la tercera parte de los sujetos escribió textos de los que no podía derivarse una macroproposición, por cuanto esencialmente los alumnos escribieron muchas cosas sin que se pudiera establecer a ciencia cierta a qué se referían. El resto de los participantes elaboró textos en los que se abarcaba la información leída, pero en términos de las ideas generales, no había explicación ni detalles. En la aplicación de salida, hubo una reducción de los sujetos que escribieron textos incoherentes como los encontrados en la aplicación de entrada. Casi la mitad de los alumnos logró escribir textos coherentes, en los que se discriminaba entre la información relevante de la irrelevante; había una ampliación de las ideas con detalles y, aparentemente, los textos correspondían a una planificación antes de la escritura.

Los datos recogidos evidencian, en general, un desarrollo en las competencias de los alumnos para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo. Esto permite inferir que las estrategias instruccionales sobre macroestructura semántica fueron efectivas para que los participan-

tes desarrollaran estrategias cognitivas de **elaboración** (identificar las macroproposiciones necesarias para escribir un texto), de **organización** (construir relaciones entre las macroproposiciones) y de **integración** (construir relaciones entre las macroproposiciones y el sistema axiológico de los alumnos).

En cuanto a la incorporación de los valores y juicios de los alumnos al texto escrito, fue una labor difícil. Esto podría explicarse por la complejidad misma del orden argumentativo, y en consecuencia, de los textos que se nutren de él. Por ello, habría que pensar que ésta es una competencia sobre la que, a través de las estrategias instruccionales, sólo pudo iniciarse su adquisición. Asimismo, parece prudente asumir que posteriormente los participantes la irán desarrollando, en la medida que se enfrenten a lo largo de su vida con textos de este tipo.

Finalmente, en función de los resultados obtenidos, es factible recomendar la aplicación de las estrategias instruccionales aquí validadas (mejorándolas, adecuándolas,...), a los cursos de enseñanza de la lengua en educación superior, por cuanto se obtuvieron resultados satisfactorios.

Bibliografía

- Álvarez, M. (1994). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros.
- Aroca, A. (1989). Proceso de elaboración de instrumentos de recolección de datos. En *Revista de Pedagogía*. Vol. X, Nº 20.
- Barrera, L. y L. Fraca de Barrera (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Bormuth, J. (1973). *Guía de estudio sobre investigación en lectura*. Caracas: Ministerio de Educación.

- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender*. España: Mensajero.
- Charaudeau, P. (1993). *Grammaire*. París: Hachette.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. En *Langue Française*. Nº 38. París: Larousse.
- Condemarin, M. (1984). La teoría del esquema: implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. En *Lectura y Vida*. Año 7, Nº 2. Argentina.
- Debus, M. y Porter/Novelli (s/f). *Manual para excelencia en investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.
- Elliot, J. (1984). *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. (Material mimeografiado). España: Seminario de Formación celebrado en Málaga.
- Elliot, J. (1986). *Investigación-acción en el aula*. España: Generalitat Valenciana.
- Kaufman, A. y M. Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Argentina: Hachette.
- Martínez, M. (1993). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Trillas.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. En *Lectura y Vida*. Año 7, Nº 2, Argentina.
- Morles, V.; A. Valbuena y L. Muñoz (1985). *Manual sobre las pruebas de rendimiento escolar*. Caracas: CO-BO.

- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En Puente, Poggioli y Navarro (comp.). *Psicología cognoscitiva*. Caracas: McGraw Hill Interamericana de Venezuela.
- Salcedo, H. (1994). *Los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico y su influencia en investigación y evaluación educacionales: hacia una alternativa*. Conferencia pronunciada en el Primer Encuentro de Gerentes de Investigación. Maracay: UPEL-VIP- IPRMácaro.
- Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor titular, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. En *Letras 50*. Caracas: UPEL-IPC.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Szczurek, M. (1989). La estrategia instruccional. En *Investigación y Posgrado*. Vol. 4, Nº 2. Caracas: UPEL-VIP.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villegas, C. (1996). *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo*. Trabajo para el título de Magíster en Lingüística, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.

Procesos postnucleares de las obstruyentes oclusivas en el habla caraqueña

JORGE GONZÁLEZ
MARÍA HELENA PEREDA
Universidad Simón Bolívar
Sede del Litoral

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es reportar una investigación que perseguía determinar la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los procesos postnucleares de las consonantes obstruyentes oclusivas en el habla de informantes caraqueños, pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos¹. La muestra quedó constituida por veinte hablantes caraqueños, distribuidos en cinco grupos socioeconómicos: alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo. Para determinar la frecuencia de cada proceso, se efectuó un análisis porcentual. Los resultados obtenidos mostraron una tendencia hacia una mayor frecuencia de procesos postnucleares, principalmente en los grupos más bajos.

Abstract:

The objective of the present study is to report on an investigation, the objective of which was to determine the frequency of occurrence of occlusive obstruent consonants in the speech of people from Caracas belonging to different socio-economic levels. The sample was made groups, high middle, lower-middle, and low. In order to determine the frequency of each process a porcentual analysis was carrier aut. The results showed a tendency of a higher frequency of post nuclear processes in the lower classes.

¹ Se agradece a las profesoras Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano del Instituto de Filología "Andrés Bello" de la Universidad Central de Venezuela, por habernos permitido el acceso a las grabaciones realizadas para el proyecto: *Estudio sociolingüístico del Habla de Caracas, 1987*.

Los procesos fonológicos son estrategias que utiliza el hablante al combinar fonemas para producir palabras, frases y oraciones. En estos procesos se evidencia *"una tendencia inconsciente a simplificar y economizar el esfuerzo articulatorio"*. (Chela-Flores, 1982). Éstos, según su ocurrencia dentro de la sílaba, se clasifican en: prenucleares, nucleares y postnucleares (Chela-Flores, 1982). Estos últimos fueron estudiados por González (1991) quien presentó un análisis de los procesos postnucleares en los que intervienen las consonantes obstruyentes ([-sonorantes]) en el español venezolano, enmarcado dentro de los principios teóricos de la Fonología Generativa. En este trabajo González propone un modelo formal de descripción de los siguientes procesos: elisión, velarización, asimilación, aspiración y prolongación compensatoria de la vocal y concluye que en la mayoría de ellos *"ocurre un fenómeno común: la pérdida u omisión de algunos rasgos del segmento; en algunos casos, otros rasgos compensan los omitidos..."* (p. 152). Igualmente, como fase siguiente a esta investigación, González plantea la realización de un trabajo de campo tendiente a determinar la frecuencia con la que ocurre cada uno de esos procesos, como factor distintivo del nivel socioeconómico del hablante, de la región del país y del tipo de discurso. Labov (1966) denominó a estos procesos *"reglas variables"* (variable rules) y llevó a cabo una investigación en la que observó la ocurrencia del proceso de elisión de la /r/ al final de la sílaba (posición postnuclear) en el discurso espontáneo de hablantes neoyorquinos. El encontró que este proceso se daba con mayor frecuencia en el habla de personas de los estratos socioeconómicos más bajos.

Objetivo

El presente trabajo, que representa la segunda etapa de la investigación en cuestión, se centró en el estudio de los procesos postnucleares de las obstruyentes oclusivas en el habla espontánea de informantes caraqueños, pertenecientes a cinco niveles socioeconómicos. Se buscó establecer la relación existente entre la

frecuencia de estos procesos y el nivel socioeconómico del hablante caraqueño. Al igual que en el trabajo de Labov (1966) se esperaba que mientras más bajo fuese el nivel socioeconómico del hablante, mayor sería la ocurrencia de estos procesos.

Hipótesis

Se formuló la siguiente hipótesis: mientras más bajo es el nivel socioeconómico del hablante caraqueño, mayor será la ocurrencia de procesos postnucleares en las obstruyentes oclusivas.

Metodología

La muestra

En esta investigación se utilizó una muestra extraída aleatoriamente del corpus grabado para el proyecto *"Estudio sociolingüístico del habla de Caracas, 1987"*, dirigido por Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano del Instituto de Filología Andrés Bello de la Universidad Central de Venezuela². En ese sentido se seleccionaron hablantes nacidos en Caracas y de padres caraqueños y se consideraron las siguientes variables: tipo de vivienda, ingreso familiar, grado de instrucción del hablante y de sus padres. Los informantes fueron agrupados por sexo, edad (cuatro grupos generacionales) y nivel socioeconómico (cinco niveles: alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo). Esta estratificación es la que utilizan actualmente los investigadores que participan en el proyecto de la *"Gramática del Español Hablado en Venezuela"* (GREHV)³.

² Los lineamientos de este proyecto aparecen en Bentivoglio y Sedano (1993).

³ En el proyecto participan, además de la Universidad Central de Venezuela, otras universidades del país: Universidad de Los Andes, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad de Oriente y Universidad del Zulia.

El corpus fue obtenido a partir de entrevistas grabadas, cada una de aproximadamente 30 minutos, realizadas a todos los hablantes, sobre su vida pasada y presente en Caracas. Se perseguía lograr el mayor grado de espontaneidad posible, por lo que no se les informó que la investigación era de carácter lingüístico.

A partir de la población entrevistada, para la presente investigación se seleccionó aleatoriamente una muestra de 20 hablantes pertenecientes al primer grupo generacional (10 hombres y 10 mujeres), según puede apreciarse en el Cuadro 1.

CUADRO 1
Distribución de la muestra

Nivel	Sexo		Total
	F	M	
Alto	2	2	4
Medio alto	2	2	4
Medio	2	2	4
Medio bajo	2	2	4
Bajo	2	2	4
Total	10	10	20

Los casos

Una vez seleccionada la muestra, se escucharon las grabaciones correspondientes a las veinte entrevistas de las cuales se extrajeron las palabras cuya representación subyacente incluía una obstruyente oclusiva (p, b, t, d, k y g) en posición postnuclear. Lue-

go, se procedió a escuchar nuevamente cada grabación, a fin de transcribir fonéticamente cada una de esas palabras⁴. Se discriminaron dos tipos de contextos en los que pueden darse estos procesos: posición medial de palabra (V_C) y posición final (_#). Las transcripciones del corpus permitieron identificar los procesos fonológicos ocurridos, los cuales fueron contabilizados posteriormente de la siguiente manera:

1. se contabilizó la frecuencia de cada proceso por hablante
2. se elaboró un cuadro para cada grupo socioeconómico con la información obtenida de cada miembro del grupo.
3. se elaboraron cuadros con todos los grupos socioeconómicos, totalizando los resultados de cada proceso fonológico.
4. se efectuó un análisis porcentual de cada proceso por nivel socioeconómico, totalizando los resultados obtenidos.

Resultados

Se analizaron separadamente los dos contextos en los que aparecieron obstruyentes oclusivas postnucleares en la representación subyacente: posición final (_#) y posición medial (V_C). En el cuadro 2 se representa la distribución por nivel socioeconómico de las obstruyentes postnucleares que aparecieron en ambas posiciones, a nivel subyacente:

⁴ Cabe destacar que aun cuando ambos investigadores escucharon repetidamente cada una de las grabaciones correspondientes a la muestra seleccionada, problemas de nitidez pudieron haber afectado los resultados.

CUADRO 2

Distribución de las obstruyentes postnucleares en representación subyacente, en posiciones final y medial

Niveles	Posición		Total
	Final	Medial	
Alto	83	183	266
Medio alto	77	118	195
Medio	54	106	160
Medio bajo	58	114	172
Bajo	48	110	158
Total	320	631	951

Cabe destacar que en todos los casos, menos en uno, la única obstruyente oclusiva que apareció a final de palabra, en la representación subyacente, fue la /d/, la cual fue elidida por todos los hablantes en sus elocuciones. La palabra que apareció reiteradamente en todas las grabaciones fue *verdad*, utilizada generalmente como marcador discursivo (Obregón, 1985). La única excepción fue /p/, en la palabra *jeep* producida por un hablante, perteneciente al nivel socioeconómico medio alto:

/djip/ [djip]

De lo anterior, se desprende que, al menos en el corpus analizado, la elisión de la obstruyente oclusiva a final de palabra no es una regla de variabilidad. Se podría incluso especular que, como afirma González (1991:148), es posible que: "*este tipo de consonantes no exista en las representaciones subyacentes*". Para los fines de esta investigación, se presupuso que al no aparecer la obstruyente, ésta había sido elidida.

Posición medial

A diferencia de la posición final donde sólo se dio la elisión, en la posición

medial de palabra ocurrieron, además de éste, otros procesos: asimilación, velarización y prolongación compensatoria de la vocal. El Cuadro 3 muestra la frecuencia de estos procesos en los cinco niveles socioeconómicos.

Elisión

Como se puede observar en el Cuadro 3, el porcentaje de elisiones en el habla de los sujetos de la muestra, pertenecientes al nivel socioeconómico alto (16,9%), coincide casi totalmente con el obtenido a partir de las elocuciones de los hablantes del nivel medio bajo (16,1%). En el habla de los informantes de los estratos medio, medio bajo y bajo, en cambio, se aprecia una tendencia creciente hacia la ocurrencia de ese proceso (33%, 42% y 55%, respectivamente).

CUADRO 3

Distribución de los procesos postnucleares de las obstruyentes oclusivas en posición medial

Niveles		Procesos				
		Elisión	Asimilación	Velarización	Prolongación compensatoria de la vocal	Otros ⁵
Alto	n=183	31	2	5	0	145
	%	16.9	1.1	2.7	0	
Medio Alto	n=118	19	1	4	0	94
	%	16.1	0.8	3.3	0	
Medio	n=106	35	2	3	1	66
	%	33	1	2.8	0	
Medio Bajo	n=114	48	19	8	1	38
	%	42.1	16.7	7	0.8	
Bajo	n=110	60	21	2	2	25
	%	55	19.1	1.8	1.8	

⁵ Se agrupan en esta categoría los casos de coincidencia de la producción del sonido con su representación subyacente, así como otros procesos no considerados en este estudio -entre ellos, el debilitamiento, el cual se podría considerar como un paso previo a la elisión- por la imposibilidad de identificarlos debidamente, a causa de los mencionados problemas técnicos.

Es importante destacar que en los grupos socioeconómicos más altos las obstruyentes oclusivas fueron elididas, casi exclusivamente cuando pertenecían a una sílaba con dos consonantes, es decir, cuando precedían al fonema /s/, dentro de la misma sílaba.

Ej: /ekspresamos/ [ehpre'samoh]

Sin embargo, en el habla de estos mismos informantes hubo producción de obstruyentes en este tipo de contexto.

Ej: /tekstos/ ['tekstos]

En el habla de estos informantes (niveles alto y medio alto) sólo se presentaron dos elisiones de obstruyentes oclusivas (una de cada nivel), cuando éstas constitulan el único segmento en posición postnuclear:

Informante nivel alto:

/eksakto/ [e'sakto]

Informante nivel medio alto:

/administrasion/ [aminihtra'sjon]

En los casos anteriores, la obstruyente elidida pertenece a una sílaba átona. Ningún hablante de los grupos socioeconómicos medio, medio bajo y bajo produjo dos consonantes postnucleares en la misma sílaba; en todos los casos se elidía la obstruyente. A diferencia de los hablantes de los dos niveles altos, los informantes de los niveles más bajos elidieron, con gran frecuencia, la obstruyente, aun siendo la única consonante postnuclear representada subyacentemente, incluso perteneciente a una sílaba tónica.

Ej: /akto/ ['ato]

/anekdota/ [a'neðota]

Asimilación:

Este proceso se dio con poca frecuencia en los hablantes de los niveles altos: 1,6% y 0,8% en el alto y en el medio alto, respectivamente (ver cuadro 3). En el nivel socioeconómico alto, las dos asimilaciones fueron producidas por dos sujetos diferentes al pronunciar las palabras consignas e ignorantes.

/konsignas/ [kon'siɲnah]

/ignorantes/ [iɲno'ranteh]

En ambos casos los rasgos correspondientes al modo de articulación de la obstruyente /g/ son substituidos por los de la consonante nasal que le sigue, conservando los rasgos de posición.

El único caso de asimilación en el grupo medio alto ocurrió en la palabra *excepcionales*.

/eksepsionales/ [essekjo'naleh]

La /k/ perdió todos los rasgos distintivos y adoptó los de la consonante /s/.

Sin embargo, este proceso apareció con mayor frecuencia en el habla de los caraqueños de los niveles más bajos (ver cuadro 3)

/seleksiona/ [seles'sjona]

/eksakto/ [e'satto]

/oktabo/ [o'ttaβo]

/aktibidades/ [attiβ!ðaðeh]

Velarización

Este proceso se dio en todos los niveles socioeconómicos aun-

que con poca frecuencia, observándose un ligero incremento en el habla de los sujetos del grupo socioeconómico medio bajo.

/pepsikola/ [peksi'kola]

/konsepsion/ [konsek'sjon]

/kaptando/ [kak'tando]

Además, ocurrieron casos de "asimilaciones velarizadas" en las cuales la obstruyente adopta los rasgos de posición de la consonante que le sigue, pero incorpora los rasgos de modo, correspondientes a la consonante velar.

Para los fines de esta investigación, no se contabilizaron como velarizaciones los casos en los que aparecía la velar a nivel subyacente.

Ej: /magna/ ['magna]

/indirekto/ [iɲdi'rekto]

Los resultados obtenidos, en cuanto a la ocurrencia de la velarización, se corresponden con lo expuesto por Castelli y Mosonyi (1986) quienes consideran que este fenómeno "comienza a generalizarse en casi todos los estratos de la población, sin distinción de niveles sociales y culturales" (p. 98). Chela-Flores (1982), por su parte, se refiere igualmente a la tendencia a la velarización, por parte de los hablantes del español venezolano.

Prolongación compensatoria de la vocal:

Este proceso no se observó en el habla de los estratos socioeconómicos más altos. En cambio, en los discursos de algunos hablantes pertenecientes a los dos grupos socioeconómicos más bajos si se presentó, aunque con poca frecuencia (ver cuadro 3). En estos casos, "el espacio dejado por la obstruyente, luego de haber

perdido sus rasgos, es ocupado por la prolongación de la vocal que le precede o por los valores correspondientes a la semivocal [y]" (González, 1991:145).

Ej: /karakter/ [ka'raiter]

/perfekto/ [per'feito]

Finalmente, se observa que la cifra correspondiente a la suma de los porcentajes correspondientes a los procesos de elisión, asimilación, velarización y prolongación compensatoria de la vocal es mayor mientras más bajo es el nivel socioeconómico (Ver Cuadro 3).

Conclusiones

Los resultados obtenidos del análisis del habla espontánea de los sujetos caraqueños incluidos en el presente estudio, permitieron corroborar la hipótesis planteada, ya que mientras más bajo es el nivel socioeconómico de los hablantes, mayor es la frecuencia de ocurrencia de los procesos postnucleares de las obstruyentes oclusivas en posición postnuclear. Este hecho se evidenció principalmente en los procesos de elisión y de asimilación. El proceso de prolongación compensatoria de la vocal se evidenció únicamente en los hablantes de los niveles bajos.

Sin embargo, es importante señalar que hubo limitaciones que pudieron haber incidido en los resultados. Entre ellas, se destaca el número de la muestra (20 hablantes) y los defectos técnicos de las cintas y de los equipos utilizados. En este sentido, se recomienda efectuar un trabajo similar, con una muestra mayor y equipos especializados para analizar el sonido.

Bibliografía

- Bentivoglio, P. y Sedano, M. (1993). Estudio sociolingüístico del habla de Caracas, 1987. En: *Boletín de Lingüística*, Nº 8. U.C.V. Caracas.
- Castelli, M. y Monsony, E. (1986). *Curso de Fonética del Español de Venezuela*. Caracas: Editorial Greco.
- Chela-Flores, B. (1994). *Niveles estilísticos del habla: Aspectos segmentales y suprasegmentales*. Argos, 18. Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Chela-Flores, G. (1982). Hacia una interpretación natural del comportamiento fonético del habla del caribe hispánico. En: *Phonos*, 2. Asociación Venezolana de Fonética y Fonología. Caracas.
- González, J. (1991). Análisis fonológico de algunos procesos que intervienen en la producción de las consonantes obstruyentes en posición postnuclear del español venezolano. *Letras*, 48. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Labov, W. (1966). *The sound stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics. Washington, D. C.
- Obregón, H. (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el Español de Venezuela*. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.

A propósito de Elizabeth Schön y la dramaturgia femenina en Venezuela

LIDUVINA CARRERA
Escuela de Letras
UCAB

Resumen:

¿Existe una dramaturgia femenina?. En este artículo, a través de las teorías junguianas, se vislumbran los aspectos contradictorios, pero a la vez complementarios, que permiten hablar de un "tono femenino" en *Lo importante es que nos miramos*, obra teatral de Elizabeth Schön, en la que la mujer puede ser madre (Deméter), hija (Kore) y hechicera (Hécate).

Abstract:

Is there a feminist theatre? In this article by means of jungian theories contradictory aspects, which are at the same time complementary which permit us to talk of a "feminine tone" in *Lo importante es que nos miramos* a play by Elizabeth Schon, in which the woman can be mother (Deméter) daughter (Kore) and which (Hécate).

Elizabeth Schön ha sido conocida por su obra poética; pero también es autora dramática. Entre sus textos teatrales, se cuentan los siguientes: Intervalo (1956), obra con la que obtuvo el segundo premio en el Concurso de Teatro del Ateneo de Caracas; Melisa y Yo (1961), La Aldea (1966), Lo importante es que nos miremos (Fantasía en un acto, 1967), Al Unísono (1971), Jamás me miró (1972) y El Limpiabotas y la nube (1973).

En la obra dramática de la escritora aparecen seres que se buscan a sí mismos, arcones llenos de encantamiento, artesanos que construyen zapatos maravillosos, personajes fraccionados, como ausentes, olorosos a pequeños misterios. Son personajes elaborados con las vivencias que fueron dejando esos seres humanos que son incapaces de darle la cara a la amargura, como si fueran pájaros inválidos que dejan a su paso tristeza, con inútiles revoloteos en el mundo sin fondo, lindante con la esquizofrenia. En cierta forma es un teatro de frustración ¿o del absurdo?

Para Castillo S. (1980), quien la incluye como una de las autoras del desarraigo, Elizabeth Schön escogió la vía de la exploración de la interioridad humana como forma de expresión. Al alejarse de las escenas realistas tradicionales, no se contradice porque la autora cree en que el hombre debe conocerse a sí mismo para evolucionar en el aspecto social y económico. Inconexión, desarmonía y alienación por causas históricas o por el advenimiento de la tecnología, todo esto está presente en sus dramas poblados de entes en ansiosa búsqueda de sus raíces esenciales. Su teatro está vinculado en ciertas obras con el absurdo. Se abandona el argumento, se prescinde de la psicología y sobre todo, su obra posee un tratamiento especial del tiempo y del espacio.

La temática de la autora gira alrededor de seres desarraigados víctimas de la soledad y de la incomunicación. Su técnica está caracterizada, por un lado por el tratamiento del tiempo coincidente con las ideas bergsonianas de la simultaneidad de estados de conciencia y el fluir ininterrumpidos del tiempo interior y, por otro, por el uso de un sensitivo lenguaje poético que trasciende lo efímero y superficial para revelar las luchas y conflictos permanentes del ser (Castillo, 1980. p. 134).

¿Dramaturgia femenina?

Elizabeth Schön optó por una expresión vivencial, subjetiva y directa, mediante la cual ahondó en su propia condición fluctuante de mujer y en el destino humano enigmático. (Liscano, 1984. p. 246)

Sin pretender ahondar en un tema tan polémico como *la existencia de una literatura femenina*, no se puede negar que existe gran expectativa con este "novedoso género", porque se refiere a la literatura elaborada por mujeres y este hecho plantea una serie de interrogantes, cuyas respuestas oscilan entre dos límites contradictorios. Carmen Riera (s.f.) ha cuestionado al respecto: «¿Escribe la mujer de un modo distinto que el hombre?, ¿existe literatura específicamente femenina?, ¿estamos ante una escritura diferente cuando la obra pertenece a una autora?, ¿tiene conciencia la mujer escritora de que está utilizando un lenguaje que evidencia un terrible lastre de usufructo masculino?. Las respuestas parecen ser más o menos unánimes: existe literatura buena o mala, sin que eso tenga que ver con el sexo del escritor» (p. 9).

Por otra parte, si se admite que la literatura -la obra dramática incluida- es creación, no debería extrañar en absoluto que la mujer haya sido marginada de la gran literatura a lo largo de la historia. Las anécdotas donde los editores recomendaban a George Sand: "hacer hijos en vez de libros" pueden aplicarse a otras muchas escritoras, incluso en plena segunda mitad del siglo XX. La desvinculación de la órbita doméstica y la entrada en los terrenos vedados a la mujer, por el hombre, como el arte y la política, fueron motivo suficiente para masculinizar a la atrevida que osaba transgredir el rol que la sociedad patriarcal le había asignado (Riera, *ibid*).

Para muchos, las mujeres describen con mayor minuciosidad las sensaciones; su riqueza léxica es mayor que la adjetivación de colores, más exactas sus referencias a la órbita doméstica (desde el mundo de la costura hasta los utensilios culinarios). La mujer ha estado desde tiempo inmemo-

rial constreñida al espacio familiar y ha desarrollado unos conocimientos pertenecientes a su órbita. Este hecho, quizá, inspira la sensibilidad de la mujer escritora quien precisa con más detalles los elementos pertenecientes a su sexo.

Tal vez, la especificidad femenina de la literatura radique en el tono. La literatura de mujer suele mostrar características de complicidad para las lectoras. Esto quizá radica en la conciencia o subconciencia de una historia común y en la necesidad de afirmarse a través de una imagen no mediatizada por el hombre.

Siguiendo la teoría de las funciones del lenguaje establecidas por Jakobson (1974), se advierte que existe como característica de la literatura femenina la insistencia en el emisor. La escritora Marta Traba comentaba (1981) que la escritura femenina quedaría suficientemente explicada por la búsqueda del yo y la necesidad de su aclaración a través de la verbalización. Pero esta expresión (función expresiva de Jakobson) también se da en los hombres, según el período en que se desea exaltar lo individual, como en el Romanticismo.

Si se analiza el comportamiento lingüístico femenino, se observa que éste se vincula especialmente con la imaginación sociocultural. La insistencia y la repetición son consecuencia de la impotencia femenina y de su necesidad de hacerse oír, aun a sabiendas de que no le van a hacer caso, puesto que la opinión de la mujer no tiene interés (Traba, *ibid*).

Madrid A. (1981) ofrece algunas ideas al respecto, en su artículo "La imaginación femenina":

Si se considera la pregunta de que existe una imaginación literaria exclusivamente femenina, debo confesar, sin incurrir en análisis profundos de este asunto, que cuando leo un libro no me preocupo si este libro ha sido escrito por un hombre o por una mujer, lo leo porque me interesa el tema, porque me ilumina o me conmueve; igualmente cuando escribo, no me planteo el hecho de ser mujer como punto de partida de mi texto y a pesar de todos los análisis tendemos a dividir la literatura en masculina y femenina, sigo creyendo que hay una sola literatura que vive independientemente al sexo de sus autores. (p. 16).

Antonieta Madrid, considerada por muchos como exponente de una literatura femenina, no obstante, no se considera a sí misma con alguna especificidad sexual.

También Araujo, E. (1984) tiene su propia opinión al respecto:

A las mujeres se les ha educado para que se expresen en dimensiones que les son extrañas. Al rebelarse y aspirar un estado propio, se dan contra el muro de su propia indefensión (p. 5).

Nuestra cultura es judeo-cristiana y nuestra influencia es hispana, lo importante en nuestra cultura es el macho. Es una cultura escrita, descrita y planificada para machos. Por lo tanto se confunde, a veces, la femineidad con la hembra y la masculinidad con el macho, de aquí, probablemente el comentario anterior.

Con el avance de la tecnología y bien entrado el siglo XIX, surgen las primeras mujeres que ejercitan la femineidad de manera útil y no demoneaca. A fines del siglo pasado y a comienzos de éste, la mujer, de obrera fabril o indispensable objeto de consumo, pasa a convertirse en un ser pensante y comienza bien avanzado el siglo XX, a hablar de femineidad, aunque lo haga masculinamente. En todos los movimientos femeninos se repiten los mismos esquemas de protesta: "nosotras queremos votar como hombres, trabajar como hombres, estar en la política como hombres".

Con las líneas anteriores, se puede intentar una aproximación somera hacia la "literatura femenina" o visión particular de la obra dramática: **Lo importante es que nos miramos** (Fantasía en un acto) de Elizabeth Schön. Esta obra ilustra algunas de las ideas anteriores. El texto es una muestra de la dramaturgia femenina en Venezuela y, sobre todo es una obra artística, esta pieza teatral no se define precisamente por las características "femeninas" que la adoman, pero sí es posible escudriñar en ella ciertos "matices femeninos" que corresponden al estilo particular de la autora. Liscano (1984) es uno de los autores que menciona a Elizabeth Schön como integrante de una generación "sea ésta la oportunidad de señalar que a partir de la década del 40 y después, se expande la poesía escrita por mujeres" (p. 246) y subraya el sentido de marginalidad en que ha estado la mujer artista.

Para una aproximación "femenina" del texto literario de Elizabeth Schön, resultan interesantes las ideas de Rísquez R. (1985), quien suscribe la tesis de Jung y entre los arquetipos de la feminidad comenta que "toda mujer es trina en esencia y una en persona" (p. 212).

Rísquez define lo femenino a través de la tríada arquetípica y secular que señala a toda mujer como un trébol con tres lóbulos, uno es Deméter, la madre, el otro, Kore, la hija, el retoño, lo que se convierte luego en una flor: la diosa hija; y el tercer lóbulo es Hécate, la encantadora, la mujer que presenta imágenes de encantamiento y de brujería, es la diosa bruja. Todas las mujeres son tripartitas, estas tres figuraciones componen la unidad, es este caso, la unidad arquetípica de lo femenino. En cada mujer están la madre, la hija y la encantadora devorante. Desde este punto, la feminidad profunda es triforme y por tanto, extremadamente compleja y ambigua.

La obra teatral **Lo importante es que nos miramos** (Fantasía en un acto)¹ tiene como autora a una mujer, Elizabeth Schön. Con este hecho no se pretende que la literatura creada sea diferente; porque, se ha observado, que el arte es universal sin importar el sexo de su autor; sin embargo, el estilo personal femenino es una de las características que adoman la dramaturgia de esta escritora.

Las labores propias del hogar y los implementos utilizados en él, tienen un tímido reflejo en esta obra. La labor femenina de la costura ha formado parte de uno de los diálogos surgidos entre los dos personajes: el Hombre y la Mujer.

Hombre- ¡Esto sí es una sorpresa agradable. Luego, usted es... Mujer- Sencillamente una costura y con toda su instrumentación propia.
(...) Soy costurera y sé que cuando los filos de las tijeras se deterioran no sirven más. (p. 35).

Quizá por la vivencia femenina de su formación hogareña, la autora sepa que unas manos acostumbradas a la costura muestran los rasgos de la "labor"

1 Esta pequeña obra teatral ha sido tomada de «La mujer en el teatro venezolano», del álbum de discos editado especialmente por el Círculo de la Música de Caracas, 400 años (1567 - 1967) p. 34. De esta fuente serán señaladas todas las referencias.

Cuando la mujer en el hogar se dedicaba al bordado y a la costura en las plácidas tardes, las agujas iban dejando huellas en sus manos. Ante este hecho, aparentemente insignificante para un hombre, quien usualmente no trabaja en labores femeninas de costura, Elizabeth Schön coloca en labios de sus personajes el siguiente comentario:

Hombre- Por supuesto que sí y [Medita] ¡Ya recuerdo! No había comprendido bien, usted dijo que era [Medita] ¡Una costurera!
Mujer- ¡Qué gracioso! ¿Una costurera?. [Le muestra las manos]. ¿Le recuerdan mis manos a las de una costurera?
Hombre- Tiene razón, son demasiado lisas y demasiado tiernas para creer que alguna vez han sostenido agujas. (p. 36).

En el diálogo anterior, se puede apreciar el extraño comentario que la escritora entrega a la voz de un hombre. Cualquier hombre puede ver la belleza de las manos femeninas pero no se preocupa si la costura o las agujas las dañan o no, ¿no sería esta una intuición o parte del tono femenino de la escritora?

Al basar este estudio en la tríada arquetípica de Jung, revisada por Rísquez (1985), se puede observar el "encanto" que desea transmitir la otra hoja del trébol femenino con su coquetería al mostrar las manos, la Mujer es Hécate, la diosa del poder femenino. En la mitología griega, esta poderosa deidad cuidaba los infiernos, pero también abría sus puertas, su figura estaba unida a las divinidades arcaicas del lado terrible del eterno femenino: "es la parte siniestra de las mujeres encantadoras" (p. 85).

Schön presenta otro hecho sugestivo y digno de ser tomado en cuenta, se refiere a las labores femeninas. La mujer, por lo general, después de su trabajo diario disfruta de la compañía de su pareja en los momentos de tranquilidad que le ofrece su hogar. En el texto de la escritora están presentes frases dedicadas a las "tareas domésticas de la mujer". Hoy día no hay tal discriminación entre las tareas domésticas; por el contrario, el hombre muchas veces comparte los oficios propios del hogar. En el texto, se leen las siguientes líneas:

Hombre- Cuando estás en casa y concluyes tus tareas domésticas, te peino, y es más, te encanta que juegue con tus bucles. (p. 37).

Cuando se alude a los padres, es posible observar "cierto tono femenino" en el drama presentado. Los hogares clásicos han dado muestras de autoridad paterna, bien sea del padre o de la madre, ha existido una familia constituida bajo los patrones del pater familias quien vigilaba a sus hijos y estaba pendiente de sus compañías. A las mujeres de otras épocas, les estaban restringidas las salidas con jóvenes y mucho más si salían solas, por costumbres apegadas a una moral severa, siempre la pareja de jóvenes estaba acompañada por alguien quien los representara. En **Lo importante es que nos miramos**, se puede observar cómo la pareja escapa de la vigilancia paterna:

Mujer- ¿Y qué querías que hiciera? Viniste a buscarme en este coche que los caballos tiran velozmente, por lo tanto tenía que recogerme los bucles para no despeinarme.

Hombre- ¿Te miraron tus padres cuando subiste al coche?. (p. 37).

Siguiendo los mitologemas estudiados por Rísquez (1985), en el texto anterior también es evidente la presencia de Kore, el retoño. Al evocar a esta diosa, se invita a la doncella, a la virgen. Kore es la diosa doncella y Elizabeth Schön ofrece a su Kore en el pedestal de la doncellez, al presentar el cobijo requerido por los padres. La evocación de los padres es significativa porque aparece el recuerdo de Deméter. Esta diosa representa en el pensamiento más antiguo a la reina madre, la madre/tierra, Gaia o Rea, la Tierra, lo terreno por oposición al cielo/masculino. Deméter es la madre del mundo, ella misma es el mundo y vela por su retoño Kore. Cuando la madre se da cuenta de que Kore entra en contacto con la masculinidad, está alerta y la busca para protegerla. Esta unión protectora de madre más hija es igual a la vida. El retoño Kore más intruso/virilidad es igual a muerte. En **Lo importante es que nos miramos**, se refleja la protección de los padres: Deméter protege a Kore de la presencia del intruso.

Como mujer sensible a la realidad "femenina" que le ha tocado vivir en su época, Elizabeth Schön advierte en su obra sentimientos amorosos, violencia de los celos, astucias, que permiten anudar sólidas intrigas. A través de la conversación entre sus únicos personajes: el Hombre y la Mujer, es posible que el diálogo del ser humano en general, ambos representan a quien está dentro de sí mismo por las pasiones y sentimientos violentos, por eso, tienden desesperadamente hacia la unidad que se les escapa. Cada uno experimenta por su lado porque tienen diferencias de temperamento, de complejión física e, incluso, hasta de formación moral. Lo masculino es el movimiento y la vida rápida, lo femenino es quietud, conservación y misterio. Desde el punto biológico, la femineidad está conectada con la capacidad de reproducción, con la maternidad (Rísquez, 1985. p. 31).

Al respecto, comenta Barjon (1960) que "más espiritual, más idealista, más intuitiva, con el rostro tendido siempre hacia esos horizontes mejores en los que su necesidad de pureza y de absoluto sueña con tener satisfacción, más que en medio de nuestros azares miserables: tal es la mujer". (p. 38). Elizabeth Schön brinda un diálogo concreto al respecto "Mujer: -Si nunca me has rozado las puntas de las uñas, menos me arreglarás los cabellos" (p. 37).

Aparece de nuevo Kore en el arquetipo de Artemisa. El sexo femenino, durante su vida lo que hace es constatar las tres formas de la tríada jungiana: Démeter (la madre), Kore (el retoño, la hija que se convierte en flor) y Hécate (la diosa bruja, la mujer seductora). La diosa Artemisa es antagonista de Venus, porque en ella, el problema crítico entre el hombre y la mujer se resuelve como un retraimiento hostil y virginal por parte de la mujer, existe una fraterna rivalidad entre los sexos. A esta diosa le chocan sobremanera las relaciones sexuales, le parecen imposible (Rísquez. p. 103). Esta diosa representa el desencanto de la mujer con respecto al hombre.

Existe también una relación entre Kore/Artemisa y Pallas Athenea. Esta última diosa tiene como característica la eterna virginidad. En el mundo actual se ha constelizado el arquetipo de esta diosa. El movimiento feminista enarboló este arquetipo jungiano. Esta diosa tiene algo

masculino con fuerza de mujer a la vez, es mujer con poderes masculinos (Rísquez, p. 187). Ella hace posible que el hombre y la mujer puedan tratarse de quien a quien, ser amigos, intelectuales, socios, comerciantes o políticos; existe algo así como cierta desexualización en la relación del hombre y la mujer.

Si Artemisa desea ser admirada por su belleza pero rechaza cualquier unión sexual, Athenea es el bálsamo, la dulzura, la compañera ideal, pero también es arrogante y dominadora. El impulso que precipita a dos extraños, el uno hacia el otro, es el amor. La ternura se explica por la esperanza que tienen ambos de encontrar, gracias a ese sentimiento, un remedio a su propia soledad. El sentimiento amoroso es nombrado por la Mujer del texto dramático y no por el Hombre. Es fácil abstraer, del mismo modo, el deseo maternal/femenino de cuidar y proteger a otro ser abandonado.

Veamos el ejemplo de Elizabeth Schön:

Hombre- Lo importante es que nos miramos.

Mujer - Sí.

Hombre-No todos los días sabemos mirar.

Mujer- ¿Eso te asombra?. El amor es lo único que queda.

Hombre- No sé, todos mis hermanos murieron.

Mujer- Créame, después de esta conversación tan íntima no pienso abandonarlo.

Hombre- Y para colmo. Mis primos también desaparecieron.

Mujer- ¡Pobrecito!. Cuando lo vi en la esquina nunca sospeché que no tuviera ni siquiera un cuñado, pero ¡ánimo! no está tan solo como se imagina, aquí a su lado, mirando su frente, descubriendo sus ojos (...) estoy yo (p. 36).

Como se puede observar, ha surgido Deméter, la diosa madre, la tierra. Según Rísquez (op. cit., p. 46): "el hombre es el mismo desde el tiempo de su circuncisión hasta el de su sequedad, es el mismo desde su primer amor a como era antes, la mujer es otra desde el día de su primer amor y continúa toda su vida". El hombre pasa la noche con una mujer y se va luego, su vida y su cuerpo siguen iguales. La mujer concibe y como

madre es otra persona distinta a la mujer sin hijos. Ella carga el fruto de la noche en el cuerpo por nueve largos meses. La mujer ahora es madre y el hombre de esto no sabe nada. El hombre no puede saber nada antes de la maternidad y después de ella, solamente una mujer puede saber y hablar de ello, el mito más famoso, más desperdigado por los cuatro rincones del mundo es el mito de la maternidad, mito de la separación y del reencuentro.

Esta lectura no pretende agotar el tema, por el contrario solo se desea anunciarlo. Se han podido vislumbrar características específicas del "tono femenino" de la escritora dramática Elizabeth Schön, quien ha recalcado en su obra dramática **Lo importante es que nos miramos**, una forma especial de ser femenina, hogareña e inconscientemente creadora de imágenes, que las corrientes profundas de la sicología suponen actuantes en el fondo de la naturaleza psíquica.

Sobre todo la aproximación a las teorías jungianas, seguidas por Rísquez, ha movido la presente disertación hacia el plano de una concepción particular, que obliga a evitar escollos de una vida lógica rigurosa. Se han estudiado los aspectos contradictorios y oscuros de las realidades psíquicas pre-rationales, para obtener la comprensión de sus influencias en la vida social e individual contemporánea, en el caso presente: la psicología de la mujer.

Al respecto y para concluir esta lectura, se puede parafrasear al doctor José Luis Vethencourt, citado en el texto de Rísquez (1985):

Si no se hace un esfuerzo siquiera para tratar de aproximarse a la comprensión de los distintos comportamientos femeninos, hay que resignarse a verlos como caprichos ciegos de la naturaleza psíquica de la mujer y no lo son, pues tienen su argumento, motivación, sentido y arreglos compensatorios en la dinámica de las relaciones entre la vida y el espíritu, la cual a su vez se traduce deformada en la complicada dialéctica de la interacción hombre / mujer (p. 35).

Bibliografía

- Araujo, E. (1984). *¿Crítica literaria femenina?*. En Eco. Nº 270. Colombia. pp. 598-606.
- Barjon, L. (1960). *Humanismo y Teatro*. Argentina: Ediciones Humanismo.
- Jakobson, R. (1984). *Lingüística y Poética*. Ensayos de Lingüística General. Barcelona: Ariel.
- Liscano, J. (1984). *Panorama de la Literatura Venezolana Actual*. Caracas-Barcelona: Alfadil Ediciones.
- Madrid, A. (1981). *La imaginación femenina*. Tinta Libre. Caracas: Cámara Venezolana del Libro. Año 11 Nº 3. p. 15-19.
- Riera, C. (s.f.). *Literatura femenina*. ¿Un lenguaje prestado?. Quimera. Barcelona, Nº 18, p. 9-12.
- Rísquez, F. (1985). *Aproximación a la feminidad*. Caracas: Editorial Arte.
- Schön, E. (1967). *Lo importante es que nos miramos*. Valores teatrales. Album Nº 6. Caracas 400 años 1567-1967. (Album de discos).
- Traba, M. (1981). *Hipótesis sobre una escritura diferente*. Quimera Nº13. Barcelona. p. 9-11.

Involucrando al lector en la literatura: Aplicaciones en una lengua extranjera

LIGIA ALVAREZ DE ORTEGA
USB - Sartenejas

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de una investigación acerca de la denominada Estética de la Recepción. Se sostiene que las estrategias derivadas de este enfoque son muy útiles en la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera. El objetivo es incentivar a los docentes de la especialidad a utilizarlo y ofrecer algunas recomendaciones al respecto.

Abstract:

This article focuses on the findings of research on Reader Response Criticism. It is concluded that strategies derived from this approach are very useful in the teaching of literature in a foreign language. The aim is to motivate teachers to use it, so some recommendations are offered.

Son innumerables los beneficios que trae consigo la literatura en el contexto de la enseñanza de una lengua, tanto materna como foránea. En el caso específico de una lengua extranjera, el papel de ésta ha sido interpretado de distintas maneras a lo largo de los años.

Inicialmente, cuando el método gramatical prevalecía en la enseñanza de lenguas extranjeras, los textos literarios eran considerados modelos para ser imitados. Representaban ejemplos del buen uso del lenguaje e ilustraban las reglas gramaticales del idioma estudiado.

Más tarde, desde la perspectiva del método audiolingual, la literatura pasó a ser vista como un elemento más del enfoque gramatical, y por lo tanto se transformó en algo pasado de moda, llegando a ser relegada y olvidada dentro del contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros.

Recientemente, dentro del método funcional comunicativo, que hace énfasis en el aspecto utilitario y pragmático del idioma, el papel de la literatura inicialmente fue irrelevante. Pero en los últimos años ha resurgido un gran interés por la literatura y son muchas las investigaciones sobre la enseñanza de idiomas extranjeros que han resaltado el papel que ésta juega en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así lo evidencian los trabajos de investigación de Widdowson (1975-1983), Carter (1982), Littlewood (1986), Hill (1986), Carter y Simpson (1989), Duff y Maley (1990), Ibsen (1990), entre otros.

Un gran número de docentes de educación secundaria y universitaria se han dado cuenta de la importancia del uso de textos literarios en la enseñanza de idiomas extranjeros y se encuentran ávidos de ideas para su utilización efectiva en el aula. Existen, sin embargo, diferencias entre el uso de textos literarios en la enseñanza de idiomas extranjeros y la enseñanza de la literatura en un idioma foráneo. El primer caso supone que los estudiantes se encuentran aprendiendo el idioma, y sus profesores utilizan textos literarios y ponen en práctica actividades a partir de estos. El segundo caso está conformado por participantes que son capaces de comprender y expresarse en el idioma extranjero. En este último caso el curso de literatura tiene como objetivo dar a conocer obras literarias e iniciar a los estudiantes en la percepción y apreciación del lenguaje literario a través de la lectura de obras significativas.

El presente artículo es el resultado de lecturas, reflexiones y praxis en el aula relacionadas con el enfoque Estética de la Recepción. Se ha dividido en tres partes. En primer lugar, se expone una serie de ideas surgidas de dicho enfoque a partir del punto de vista de varios autores, en contraposición a las ideas tradicionales en la enseñanza de la literatura. En segundo lugar, se toca el tema relacionado con el vínculo entre Estética de la Recepción y la clase de literatura en una lengua extranjera, y se recomienda una serie de estrategias didácticas y actividades para ser aplicadas en el aula, partiendo de la experiencia de la autora en la enseñanza de literatura en el curso Cuento Norteamericano Contemporáneo del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar que se le ofrece a los alumnos que hayan aprobado el Inglés Básico, y se encuentren en un nivel avanzado del idioma. Además, se incluye un reporte en el cual la autora informa los resultados cualitativos del uso del enfoque en sus clases. Por último, se presenta un cuerpo de conclusiones en espera de que sean consideradas como contribución al mejoramiento de la enseñanza de la literatura

La Estética de la Recepción

Parafraseando a Abrams (1988), la Estética de la Recepción no designa una teoría específica de la literatura. Más bien podría entenderse como un enfoque que se centra en la lectura de la obra literaria y en el lector como protagonista de este acto.

De acuerdo con Jaffé (1991), la Estética de la Recepción tiene su fundamentación en las concepciones del crítico checo Jan Mukarovsky. Mukarovsky discute sobre la función, la norma y el valor del objeto estético. Para el crítico checo, la literatura es un fenómeno estético dentro del contexto de una sociedad concreta. En dicho contexto, el arte se expresa como un hecho semiológico. Desde la perspectiva semiológica el arte es signo, estructura y valor.

Como signo, la obra de arte adquiere significación a través de la percepción que debe realizar y concretar el receptor, y sólo así podrá convertirse o transformarse en objeto estético; es decir, en artefacto ya percibido e interpretado (Jaffé, 1991, p.16). Por otra parte, la obra de

arte vista como signo implica al mismo tiempo un hecho social a partir de la existencia de un autor y de un receptor.

En cuanto al concepto de **estructura** del objeto estético, Jaffé señala que ... "este objeto estético es más que la suma de sus partes y que como conjunto estructural significa cada una de sus partes y viceversa" (p.16). Para explicar esta afirmación Jaffé afirma que... "el análisis de un texto entendido como estructura comunicacional tiene que recordar siempre el contexto estructural que lo rodea y lo contiene, tanto estético como social o ideológico" (p. 16). En conclusión, el objeto estético no puede ser desmenuzado aisladamente; más bien debe ser estudiado tomando en cuenta el universo que lo rodea; no sólo como objeto percibido por el receptor, sino también como hecho social, como texto y como hecho ideológico.

El texto literario también tiene un valor para Mukarovsky, pero este valor es solamente otorgado y definido por el receptor. El valor del texto no es eterno ni independientemente del receptor. Al respecto, Jaffé considera que las obras maestras de la literatura universal continuarán siendo tales, siempre y cuando sean consideradas de este modo por los lectores de las épocas históricas venideras.

Nisin (1962), quien también ha deliberado sobre la lectura, piensa que entre el receptor y la obra surge una serie de relaciones que algunos denominarían diálogo. La lectura hace que el lector se introduzca dentro de otro mundo interior (el del autor) y evoque situaciones pasadas de su propia existencia que le permiten activar la experiencia previa. De igual manera, Nisin considera que la lectura posee gran relevancia porque una obra no es una cosa sobre la cual basta pasar los ojos. Este acto de inmensa importancia comunicativa requiere de atención y estudio. En la siguiente cita se destaca la concepción de este autor sobre la lectura como recreación, y el papel que juega el lector.

...el poema no existe para quien no ve en él más que un conjunto de palabras... Sin duda, nuestra lectura no hace surgir una obra de la pura nada de donde el escritor la ha sacado, pero la saca de la cuasi nada: el puro posible donde el libro material la mantiene en espera de que nues-

tra mirada la suscite... La obra es un objeto concreto en el sentido de que cada obra es un individuo, pero es un objeto espiritual que no existe sino en el acto de un espíritu que lo recrea... (Nisin, 1962, p. 56).

Las ideas de Iser (1974) son particularmente importantes dentro del enfoque de la Estética de la Recepción. Iser se apoya en la teoría de la Fenomenología Estética de Ingarden; según la cual, al analizar un trabajo literario, es necesario tomar en cuenta no sólo el texto, sino también, y en igual medida, los actos que involucran las respuestas a ese texto. Ingarden señala que la estructura de un texto literario se determina por las maneras en que éste puede ser realizado. Descubrir el tema consiste en llevar a la luz el texto, y de esto se trata la realización. Desde este punto de vista, el texto literario posee dos aspectos: el artístico y el estético. El aspecto artístico se refiere al texto creado por el autor, y el aspecto estético a la realización llevada a cabo por el lector, tal como lo sostiene Mukarovsky. Según la fenomenología Estética de Ingarden, el texto es una estructura potencial que se concreta gracias al lector. La concreción... "ocurre en relación a normas extraliterarias y valores a través de los cuales el lector interpreta y da sentido al texto, usando su propia experiencia" (citado por Iser, 1974, p. 274)

Siguiendo los planteamientos de Ingarden, Iser cree que el lector valora el texto como un objeto estético dependiendo de su conocimiento y experiencia previa. Para Iser el lector es alguien que, sobre todo, busca coherencia y relaciona los diferentes aspectos del texto con la finalidad de encontrarles sentido. Con esta óptica, Iser analiza el papel del lector en las novelas Joseph Andrews y Tom Jones de Fielding, Humphry Clinker de Smollet, y Ulysses de Joyce. En cada una de estas obras literarias el autor necesita ayuda inmediata de la persona que la percibe. Es decir, el receptor debe colaborar y poner todo de sí para alcanzar la comprensión. Los autores de estas novelas crearon una imagen de sí mismos y logran llegar al receptor si durante el acto de lectura se produce entre el emisor y el receptor una labor comunicativa óptima. Para obtener este resultado, es imprescindible la participación activa del lector, con el fin de encontrar significación al texto.

Como se ha visto, el contacto autor-texto-lector es pre-requisito para la transmisión y recepción del mensaje. Iser piensa que para el autor es imperativo involucrar al lector en el texto. Es preciso permitirle al lector experimentar cierto sentimiento de superioridad. En otras palabras, el lector también produce la configuración significativa de la obra literaria. Sin embargo, es necesario algo de control por parte del autor con el fin de evitar excesivo subjetivismo. Es importante que el autor ofrezca una suerte de guía para la realización del texto, fundada en un diálogo imaginario entre autor y lector. De esta manera, al descifrador se le otorga un esquema para alcanzar la concreción total del texto, la cual sólo se consigue después y jamás antes.

Iser (1974) considera que la efectividad de un texto literario depende de las expectativas del lector. Gracias a su experiencia pasada, el lector experto espera cosas específicas de la prosa y la poesía. Esas expectativas pueden ser alteradas, eliminadas o engañadas. Si el lector se confronta con algo inesperado, obtiene lo que James denomina "ampliación de experiencia" (mencionado en Iser, 1974).

Mientras Iser no se preocupa por el contexto histórico entre el lector y el texto, la Teoría de la Recepción de Jauss presenta un entendimiento más histórico del proceso de concreción. Para Jauss, en la cadena autor-obra-receptor el último tampoco tiene un papel pasivo; por el contrario posee una experiencia "históricamente creativa" (Jaffé, 1991, p.16). Resalta que el período histórico en el cual la gente lee es un indicador de cómo es entendido y recibido el texto, aunque de ninguna manera servirá para establecer su significado universal. Partiendo de la teoría de Gadamer, Jauss considera el texto literario como un diálogo entre el pasado y el presente. De esta manera, la posición presente de la lectura dependerá de cómo el lector entienda y reciba el pasado. Contrario a la filosofía tradicional del arte, que solamente reconoce un diálogo entre autores, Jauss expresa que la comprensión literaria se convierte en diálogo sólo cuando el texto artístico se ve ampliado por la experiencia del lector. Para Jauss una obra literaria no se presenta de modo completamente similar a cada lector, tal como ocurre con una partitura musical que nunca será interpretada idénticamente (Jaffé, 1991, p. 20). Por ello, la Estética de la Recepción de Jauss combina el análisis de la obra con la

descripción del proceso histórico en el cual ésta se inserta; y concibe este enfoque no como una disciplina autónoma, sino como una reflexión parcial que depende de la comprensión de otras disciplinas, tales como el psicoanálisis, la filosofía, la sociología, etcétera.

Fish (1980) sostiene que el texto literario no es autosuficiente en significado, ni posee un acabado final, sino que es en realidad objeto de descripción crítica. La estructura formal del texto adquiere significado solamente en el contexto del lector. Esta posición conduce inevitablemente a otorgarle prioridad e importancia a la lectura. Para Fish, es responsabilidad del lector descubrir, revelar el significado del texto. Pero este significado no es de ninguna manera estático; por el contrario, está sujeto a una relación dinámica con las expectativas, proyecciones, conclusiones, juicios y presunciones del lector. La actividad de lectura no es meramente instrumental. Más bien es esencial; y este acto debe comenzar y finalizar en el texto.

Es importante resaltar que a diferencia de los autores anteriormente citados, Fish (1980) habla de las Comunidades Interpretativas. Este no ve el acto de lectura como un proceso individual, sino como un acto de un grupo de individuos que comparten estrategias interpretativas. Una comunidad interpretativa posee una serie de intereses, propósitos y metas particulares. El significado proveniente de una comunidad no es objetivo porque no se origina de un individuo aislado, sino de un punto de vista público y convencional. Las Comunidades Interpretativas son las que producen significado. Fish cree que las estrategias de interpretación (activación del conocimiento previo y experiencias pasadas, evocación, etc.) se van creando con el acto de lectura y le dan forma a ésta.

La interpretación depende, entonces, de la información de cada lector. Sin embargo, los miembros de una misma comunidad coincidirán en puntos de vista por poseer propósitos y metas parecidos y además observarán todo el universo según el cristal de sus respectivas comunidades.

Comentados algunos aportes teóricos dados a la Estética de la Recepción, seguidamente se discute el papel de este enfoque en las clases de literatura en una lengua extranjera.

La Estética de la Recepción y la clase de literatura en una lengua extranjera.

Antes de discutir el papel que juega la Estética de la Recepción en las clases de literatura en una lengua extranjera es oportuno resaltar la importancia del uso de la literatura en el contexto de la adquisición de una lengua foránea. Diferentes autores han considerado que la literatura constituye una parte integral de la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que ofrece un medio a través del cual se desarrollan destrezas lingüísticas y al mismo tiempo promueve la comunicación auténtica en el salón de clase.

Hill (1986) justifica el uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras expresando que esta ofrece un contexto genuino para comunicarse. Al aprender, según ella, se le debe dar la oportunidad de participar en el significado. Si se le ofrece un grupo de palabras y estructuras sin importancia significativa, la comunicación sería imposible. Por el contrario, si se le presenta un contexto significativo, el estudiante relacionará lo aprendido y aumentará su comunicación y su competencia lingüística.

Widdowson (1983) también ha considerado la importancia del contexto en la comunicación real. Para él es fácil entender por qué estudiantes de cualquier nivel educativo no sienten interés o motivación por un diálogo, en el cual el tema es la compra de estampillas. En un contexto como ese no existe trama, ni misterio, ni personajes, y parecería que la comunicación jamás creará una situación interesante. Al no existir ni tan sólo un malentendido no surgirán posibilidades de interacción entre los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Thomas (1992) señala que la literatura ha humanizado el salón de clases de lenguas extranjeras. El uso de la literatura ha permitido que se reconozca al estudiante como el verdadero centro del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con esta autora, la literatura es un medio a través del cual se obtiene conocimiento sobre la vida y la cultura de los pueblos, y al mismo tiempo permite desarrollar la sensibilidad en el estudiante. Por otro lado, ofrece un contexto motivante, rico y dinámico en el cual el alumno puede darse cuenta de las múltiples maneras en que

que las estructuras lingüísticas se entrelazan para comunicar ideas y sentimientos.

La literatura ofrece un medio a través del cual se logra el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje. Así lo considera Ibsen (1990) cuando expresa que la literatura representa un material auténtico. Es decir, el material no puede ser juzgado como trivial. Por el contrario, el texto literario brinda al lector la rienda emocional y personal significativa. Brooks (1989), Hussein (1989), Dicker (1989) y Ahellal (1990), también consideran que su uso es relevante, pues proporciona al estudiante el impulso suficiente, interesante y significativo que le permite discutir en forma oral y escrita. Inclusive, la literatura es una fuente importantísima para ampliar el vocabulario en la lengua extranjera que se estudia. Tampoco se debe olvidar que el uso de la literatura logra que el estudiante no sólo valore el idioma que aprende por su utilidad práctica, sino también por la belleza expresiva de dicha lengua. Al respecto Basturkent (1990) Indica que... "la literatura contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera porque representa una lengua en uso, lengua en un contexto social, en un contexto significativo y en un contexto estético" ... (p. 18).

Mencionados los innumerables beneficios que brinda la literatura en el contexto de la adquisición de un idioma extranjero es conveniente referirse específicamente al papel que juega la literatura una vez que se ha adquirido el idioma foráneo.

La literatura en una lengua extranjera es una fuente de autodesarrollo cultural y personal. Se manifiesta como un recurso excelente para el mantenimiento y mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa. Pero además es un medio a través del cual el estudiante experimenta y hace suyas ciertas situaciones que tal vez en la vida real jamás viva.

Tradicionalmente, la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera se ha centrado en el texto literario y en el autor. Las disertaciones sobre los elementos narrativos han sido extensas, el tiempo dedicado al autor de la obra también ha sido cuantioso. Al receptor, en cambio, se le ha otorgado poca atención. No se pretende de ninguna manera negarle el valor a la obra y al autor. Pero es necesario afirmar que el último eslabón

de la cadena autor-texto-lector también requiere ser tomado en cuenta. Sin él la obra no tendría razón de ser, en el entendido de que el autor escribe para otros que son los que en última instancia le dan significación a la obra literaria. Si la pieza literaria no llega al lector, no se produce la comunicación que el autor necesita como ser humano y escritor.

El receptor también posee ideas, sentimientos y percepciones. Todo un mundo interior que se encuentra con el mundo interior del autor del texto literario. El encuentro de estos dos universos produce una respuesta por parte del lector-receptor. Esto significa que el lector no es una hoja en blanco o un libro de la nada. Es alguien cuyas emociones, sentimientos y experiencias le permiten valorar una obra literaria.

Todo lo que expresa un lector posee validez; sólo se requiere que sustente sus afirmaciones y criterios con el mismo texto. También es válida la recreación de un texto leído. Es decir, el lector tiene derecho a querer otro desarrollo u otro desenlace de la obra y a convertirse en un recreador del texto literario. Esto no significa que se destruirá lo leído; simplemente será ampliado o modificado en otro texto (imaginario o real) del cual es autor el propio lector. Al respecto, es importante hacer alusión a las siguientes palabras de Ingarden (citado en Iser, 1974, p. 275).

...un texto literario debe por lo tanto ser concebido de una manera que le permita a la imaginación del lector descubrir cosas por sí mismo, porque leer es sólo un placer cuando se convierte en un acto creativo y recreativo...

El lector puede convertirse en un recreador potencial del texto. De este modo la interpretación que se hace a una obra no es objetiva. Dicho de otra manera, no existe una sola respuesta correcta. Todo lo contrario, las interpretaciones de lo leído pueden ser distintas y dependerán de las opiniones de sus lectores. Dichas interpretaciones serán construidas sobre la base de la experiencia vital de cada uno de ellos.

Las ideas extraídas de la Estética de la Recepción constituyen una ayuda en las clases de literatura en lenguas extranjeras. Para descubrir cómo las respuestas, la experiencia y los conocimientos previos son importantes en la enseñanza de la literatura en una lengua foránea, es necesario

tomar en cuenta el trabajo de Dellinger (1989), quien estima que en el aula se ha producido una revolución lenta y silenciosa, pero contundente. Dellinger invita a los docentes de literatura en lengua extranjera a abandonar de una vez por todas la vieja práctica de ofrecer al estudiante una lista de preguntas de comprensión. En vez de ello, Dellinger insta a permitir a los alumnos que lean, discutan y descubran las potencialidades de un texto por sí mismos. En vez de resumir argumentos, es mejor proporcionarles oportunidades para que exploren las obras dentro de un ambiente en el cual los alumnos y sus respuestas son importantes. Para lograr dicho cometido es preciso que la clase esté centrada en el alumno; que el estudiante participe de manera activa; que a partir de lo leído, hable, discuta, opine, escuche y escriba ensayos breves o recreaciones literarias. Para obtener este panorama tan alentador, el docente, definitivamente, debe seleccionar lecturas hermosas, aleccionadoras, sorprendentes y maravillosas, que toquen temas de importancia a los que el alumno pueda responder personalmente. Sólo de esta manera, el aprendiz sentirá verdadera motivación por la literatura, y tal vez sirvan esas clases para descubrir sus potencialidades literarias.

La Estética de la Recepción y las actividades que se derivan de ella pueden ser adaptadas a todos los niveles. Sin embargo, es recomendable que los participantes posean los conocimientos y destrezas necesarios para comunicarse en la lengua extranjera que estudian. De igual modo, es necesario enfatizar que se debe buscar como fin último el disfrute de la literatura a través de la discusión de temas trascendentales. Sin embargo, no debe desaprovecharse la oportunidad para que el estudiante avance en el idioma.

A continuación se describen algunas de las condiciones que contribuirán a optimizar la implementación de actividades diseñadas para involucrar al alumno:

- a. El profesor no debe descuidar enseñarle al alumno a apoyar sus apreciaciones y afirmaciones en el texto. En este caso, el alumno deberá indicar el párrafo, la línea, o la página del texto que comprueba lo aseverado. Esto debe hacerse para no olvidar que toda respuesta surge gracias a un texto que la motivó.

- b. El profesor debería proveer al alumno de todo el material de lectura previamente seleccionado, tomando en cuenta la edad, los intereses y la experiencia del estudiante con respecto al lenguaje y a la temática. Si son varios los textos que se leen es preciso que posean coherencia temática de tal manera que permitan explorarlos suficientemente.
- c. Las cuatro destrezas del lenguaje pueden ser trabajadas; sin embargo, es posible practicar suficientemente una o dos ellas, dependiendo de la decisión del profesor, los intereses de los alumnos y los objetivos del curso.
- d. Es conveniente trabajar en un ambiente agradable, iluminado, espacioso y con mobiliario confortable.
- e. La actitud del docente tiene que ser comunicativa y dispuesta a poner en práctica actividades grupales.

Seguidamente se presentan algunas actividades:

1. Activación de conocimiento previo. Esto se logra al explorar si el alumno ha tenido contacto directa o indirectamente con el tema en cuestión. Si se presenta el título antes de que se lleve a cabo la lectura podrá descubrirse la experiencia del alumnado.
2. Práctica de escritura automática. Esta actividad es post-lectura. Se le pedirá al alumno escribir lo que quiera sobre el texto literario, sin preocuparse por la ortografía o la gramática.
3. Recreación de textos literarios. Recrear significa crear otra vez, esto significa que el participante podrá reescribir los textos literarios desde su propia perspectiva. Por ejemplo, inventar un nuevo final u otro título, transformar el cuento en poema, o el poema en cuento, escribir una pequeña obra de teatro, o producir una respuesta plástica.

La autora, en sus lecciones de Cuento Contemporáneo Norteamericano, decidió llevar a la práctica algunas actividades derivadas de la Estética de

la Recepción. Se seleccionó el cuento "Charles" de Shirley Jackson, y el poema "This is just to say" de Carlos Williams. La clase se denominó "Memorias Infantiles", la cual constituyó una adaptación de la lección del mismo título en inglés, propuesta por Duff y Maley (1990).

Para iniciar la actividad, se le pidió a los alumnos que cerraran sus ojos y pensarán en una vivencia infantil. A manera de estímulo se les habló con un tono de voz suave tratando de que recordaran momentos de su niñez por espacio de cinco minutos. Seguidamente, se les pidió que formaran tres grupos de cinco alumnos. Cada alumno tenía que intercambiar sus recuerdos con sus compañeros. Después de quince minutos de dinámica grupal recibieron los textos seleccionados. Se les dio otros quince minutos más para que realizaran la lectura. Una vez leídas las piezas literarias, cada alumno comentó en su grupo las ideas, las percepciones y los sentimientos aflorados. Finalmente, los tres grupos seleccionaron un pasaje determinado de uno de los textos para ser dramatizado espontáneamente en un tiempo de diez minutos (sorprendió observar que los distintos pasajes escogidos por los alumnos tenían relación con la experiencia previa de los participantes). El cierre de la lección consistió en solicitar a cada estudiante expresar con una palabra cómo le pareció la clase. Algunas de las palabras escogidas fueron: interesante, aprendizaje, bueno, disfrute, dinámica, diversión.

Conclusiones

Sobre la base de lo expuesto podemos concluir que la Estética de la Recepción ofrece al profesor de literatura en una lengua extranjera un camino amplio y de infinitas posibilidades. Las estrategias de enseñanza derivadas de este enfoque son realmente provechosas en las clases de literatura. Esencialmente, permiten que el centro del proceso enseñanza-aprendizaje sea el estudiante. Desde esta perspectiva, el salón de clases se convierte en un lugar donde el alumno y sus respuestas personales son lo primordial.

Las actividades de clase derivadas de la Estética de la Recepción pueden ser utilizadas para brindar al estudiante la oportunidad de escuchar, leer, discutir, hablar, escribir, crear, hacer uso del conocimiento y de la experiencia previa, y finalmente aprender más sobre sí mismo y de

los demás, al mismo tiempo que progresar en el dominio de la lengua extranjera.

Conviene aclarar que la Estética de la Recepción es un enfoque más en el abanico de posibilidades que el profesor tiene para escoger. Este enfoque es especialmente recomendado en el contexto de la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera porque brinda la oportunidad de que el alumno se convierta en un participante potencial en la clase. Sin embargo, en las clases cuyo objetivo sea el estudio profundo disciplinario de la literatura es aconsejable combinarlo con el análisis de la obra desde el punto de vista de otros enfoques, tales como el psicológico, el sociológico, el lingüístico, el semiótico, etcétera.

Bibliografía

- Abrams, M. (1975). A Glossary of Literary Terms. Holt, Rinehart and Winston.
- Ahella, M. (1990). «Using Authentic Materials in the Classroom: Theoretical Assumptions and Practical Considerations» Forum, 28 (2), 37-39.
- Basturkent, H. (1990). «Literature and the Intermediate Language Learner: A sample lesson with Hemingway's 'Cat in the Rain'», Forum, 28 (3), 18-21.
- Brooks, M. (1989). «Literature in the E. F. L. classroom», Forum, 27, (2), 10-12.
- Carter, R. (1982). Language and Literature. London: Unwin Hyman.
- Carter, R. and Simpson (1989). Language, Discourse and Literature. London: Unwin Hyman.

- Dellinger, B. (1989). «Creating a Quiet Revolution in the Language Classroom». Forum, 27 (2), 2-3.
- Dicker, C. (1989). «Introducing Literary Texts in the Language Classroom». Forum, 27 (2), 10-12.
- Duff and Maley. (1990). Literature. Oxford: Oxford University Press.
- Fish, S. (1980). Is There a Text in this Class?. Cambridge: Harvard University Press.
- Hill, J. (1986). Using Literature in Language Teaching. London: Macmillan Publisher.
- Hussein, M. (1989). «From Language to Literature». Forum, 27 (2), 25-28.
- Ibsen, E. (1990). «The Double Role of Fiction in Foreign Language Learning: Towards a Creative Methodology». Forum, 28 (3), 2-3.
- Iser, W. (1972). The Implied Reader. Yale: The Johns Hopkins University Press.
- Jaffé, V. (1991). El Relato Imposible. Caracas: Monte Avila Editores.
- Littlewood, V. (1986). «Literature in the School of Foreign Language Course». In Carter, R. (editor) Literature and Language Teaching. (pp. 177-183). London: Unwin Hyman.
- Nisin, A. (1962). La Literatura y el Lector. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Thomas, P. (1992). Using Literature in Language Teaching. Ponencia Presentada en «Primer Encuentro de Docentes de Inglés en el área de Literatura y Cultura».
- Widdowson, H. (1975). Stylistics and the Teaching of Literature. London: Longman.
- Widdowson, H. (1983). «Talking Shop». English Language Teaching Journal, 37 (1) p.3.

Eros, Cuerpo y Trascendencia en la obra de Ana Enriqueta Terán

MARÍA ANTONIETA FLORES
IUT - RC

Resumen:

En la poesía venezolana, Ana Enriqueta Terán constituye una voz singular que ofrece múltiples lecturas e interpretaciones. En este trabajo, se hará una revisión del erotismo como uno de los ejes temáticos de su obra. En consecuencia, el enfoque metodológico se sustentará en la crítica temática y en la hermenéutica¹, para establecer que el discurso poético - erótico de esta poeta es una vía para la trascendencia y que el eros poetizado se propaga a todas las instancias interiorizadas del "afuera". Y, más allá del cuerpo, la experiencia erótica rompe sus límites y es vehículo para el encuentro con la otredad.

Abstract:

Whithin the world of Venezuelan poetry, Ana Enriqueta Terán constitutes a peculiar voice which offers the possibility of a variety of interpretations and approaches. The present paper will make a review of eroticism as a leit motif in her literary work. As a consequence the methodological approach there in will be supported mainly on the "Theme Criticism and hermenentics, so that the paper can finally establish that the Poetic-erotic. Discourse in Teran's works stands as a way to transcend and, beyonds becomes the vehicle for the encounter whith the otherness.

1 Una versión de este trabajo se presentó en XVIII Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana (Caracas: UCV, del 26 al 28 -11-98) bajo el título "Ana Enriqueta Terán, su discurso erótico". Todas las citas de los poemas de Ana Enriqueta Terán están tomadas de su Antología Casa de hablas. Obra poética (1946-1989). José Napoleón Oropeza comp. Caracas: Monte Avila, 1991

La denominada generación del 42 marcó, en la poesía venezolana, el retorno a la tradición clásica española o hispanizante y, también, reflejó los inicios de los discursos artísticos signados por la incipiente postmodernidad. Más que una reacción y un anacronismo, tal como fue percibido en algún momento por algunos críticos y lectores, era una señal de las transformaciones de la modernidad hacia eso que se ha denominado espíritu postmoderno. En estas voces se fundaban los primeros indicios de lo que ahora ocupa tanto espacio en la reflexión crítica y filosófica de los años ochenta y noventa.

Ana Enriqueta Terán (04-05-1918) es una de las voces mayores de la literatura venezolana. Los avatares y el devenir propios del gusto literario, los silencios impuestos por las corrientes de moda, no han podido opacar el valor de su obra. Perteneciente a la llamada generación de 1942, al igual que Ida Gramcko, cultiva las formas clásicas y tradicionales hispánicas, y las trasciende. Desarrolla una temática proveniente de los grandes tópicos universales, enriquecida por los elementos subyacentes en esa substancia opulenta y dinámica que es el inconsciente colectivo, la *mater materia*. Su expresión creadora es la síntesis equilibrada de la tensión entre tradición y modernidad. Su vigencia y permanencia dentro de nuestra letras, se debe al logro de una voz propia, fuerte y representativa de una tendencia poética de amplia raigambre en la historia de la poesía; igualmente, al dominio del quehacer poético riguroso donde forma, ritmo, símbolo, imagen y metáfora, se integran en acertadas combinaciones y selecciones de elementos que dotan al poema de misterio y revelación, hermetismo y claridad.

Lo fundamental en Ana Enriqueta Terán es la pureza, la calidad de su lenguaje, que siendo en todo momento compuesto, logra transmitir, no obstante, un fervor de intimidad rico en matices y sorpresas. Su obra toda tiene una noble calidad arquitectónica, excepcional en nuestro medio. *Al norte de la sangre* (1946), *Presencia terrena* y *Verdor secreto*, publicados en 1949, *Testimonio* (1954), filtran y superan gradualmente la heredad hispánica, en lo formal y conceptual, para alcanzar una asombrosa interioridad cristalizada, es decir, una dimensión de duración estética compuesta por el lenguaje, donde adquieren cierta incorruptibilidad los sentimientos, la exaltación, la pasión

o la tristeza, el fantasear solitario. Hay poemas suyos que hacen pensar en una conjunción inexplicable del mayor dominio formal y lingüístico y de una capacidad vehemente de extroversión sensual y sensorial. Liscano, (1973, PP. 224-225)

Esa «extroversión sensual» tiene que ver con la condición barroca del discurso poético de Ana Enriqueta Terán. La intensidad, el ritmo y la dinámica del barroco, eso que puede ser visualizado como «la perfecta espiral de su temible armonía» (Ibarbourou, 1949), están de manera evidente y dominante en su obra. Garcilaso, el clasicismo, y Góngora, el barroco, cohabitan en la forma y el ritmo, señalan el recorrido discursivo: «Garcilaso me acompaña en las derrotas amorosas; Santa Teresa me enseña cómo desear a Dios. Góngora se vuelve licor de libertad en mis lirás, tercetos y sonetos. El verso es una rayadura perfecta en lámina de oro.» (p. 271). Pero, es de la presencia de lo barroco de donde procede la pasión y el furor discursivo, la involucencia rítmica y voluptuosa, el tono erótico que trasciende el cuerpo y se constituye en visión de mundo, en espacio para la coexistencia y conjunción del yo, el otro y la naturaleza. Todo es erotizado y vitalizado por la palabra, por el poema. «Toda la sinfonía vital que me circunda» se relaciona directamente con «a puro cuerpo, a pura sangre reconquistada para lo eterno, sangre pasajera en el hijo/ y eternizada en mí por mis voces más altas.» (pp. 100-101). Es la voz que alcanza lo eterno, lo perdurable.

Severo Sarduy (1987, pp. 209-211) relaciona lo barroco y el erotismo desde su común intención de exceso, juego, desmesura y transgresión. Así todo discurso barroco es erótico y todo discurso erótico, barroco. En Terán, su poesía erótica y barroca, elaborada desde una visión de lo femenino es un aspecto ineludible en el momento de hacer una lectura sobre su obra. Juana de Ibarbourou (1949) lo apunta lúcidamente en el prólogo de *Verdor secreto*.

Se ha hablado mucho de la femineidad en la poética americana. Pocas, quizás ninguna mujer aparte de nuestra Delmira, tiene como Ana Enriqueta ese místico y ciego arrebató que da al desnudo de cuerpo y alma, tal divina pureza de antigua estatua. La soledad es su sino; un sino fecundo como el de la semilla aislada, palpitante entre el óvulo vegetal, como el de la perla entre la valva hermética, como el del ser que aún no ha nacido y crece hacia su destino entre

la sagrada y cálida oscuridad materna. Es sola y abstraída porque ha de ser grande. En la joven mujer que sufre su poesía y la realiza entre llamas, ya parece advertirse una luz curvándose en torno de la frente. Tiene el ímpetu y el olvido de todo, que cercan a los que traen una misión.

Su discurso es, además, expresión de lo femenino². Se une, de esta manera, a toda esa lírica que logra un espacio para la voz de lo femenino: Concavidad, recepción, oscuridad, pasividad. «Yo como poetisa y como mujer (no se me olvida jamás que soy mujer)» (1997, 16 de abril) dice la poeta porque ha dejado en sus poemas la única visión posible para ella, la de la mujer y, va más allá, cuando afirma «La poesía es hembra» (1997, 16 de abril). Indiscutiblemente, nos habla desde los terrenos del mito y el arquetipo, de la magia primigenia, de lo sagrado y hermético.

Y, desde esta perspectiva, la presencia de lo amoroso y lo erótico³ es una constante en su obra, especialmente en sus primeros libros. Si bien es discutible la afirmación, la presencia del tema ha sido señalado como marca generacional: «el tema erótico es materia que nutre los textos de este grupo de 1942; no obstante, en sus tres poetas mujeres⁴, padece este

2 Lo femenino es aquí considerado en relación a la dualidad complementaria con lo masculino, y en toda su amplia significación simbólica. No interesa en este trabajo hacer referencia a la llamada poesía femenina o escrita por mujeres, lo cual es más asunto de la sociología de la literatura y de la teoría de la recepción, que de la proposición interpretativa que aquí se intenta. El punto de vista que se asume en el trabajo, coincide en parte con el del poeta Juan Liscano en su artículo "Escritura sin espejo", publicado en el Papel Literario de *El Nacional*, 14-01-96, p.7. Sin embargo, no se puede obviar el interés de la misma poeta, Ana Enriqueta Teán, de señalar en su poesía, la voz y la visión de una mujer frente a lo real como experiencia que conjuga el adentro y el afuera, lo visible y lo invisible, es decir, la realidad como tangibilidad y trascendencia.

3 La visión del erotismo que aquí se sigue está emparentada con la visión mítica, arquetipal y hermética, con aquella que marca el *Cantar de los cantares*, donde lo divino y lo profano se fusionan en una unidad de múltiples sentidos, y también con la de autores latinoamericanos como Octavio Paz y Juan Liscano, y con el erotismo místico de autores hindúes como el gran poeta Kalidasa y el premio Nobel Tagore, entre otros.

4 Se refiere a Ida Gramcko, Jean Aristiguieta y, por supuesto, Ana Enriqueta Terán, a quien en el texto identifica por sus iniciales.

tema de un raro extrañamiento producidos por otros macrotemas sustantivos, adscritos a la condición del ser, como la soledad, la muerte y el dolor, sin que se deje de estimar el feliz logro sensitivo, por ejemplo, en poemas como los de AET. (Bosch, 1988, p. 197). Sea o no así, en Ana Enriqueta Terán es un tópico que no desaparece sino que evoluciona posteriormente en su discurso: ya no se manifiesta como pulsión ni pasión claramente expresos, sino como fuerza vital que recorre su decir poético centrado en la vida y no en la muerte. Se puede observar un cambio de visión, producto del tránsito vital. En *Al norte de la sangre* (1946) escribe «te busqué mi pasión en desatada/lucha que por tu sangre fue mi guía. De sol a sol gocé tu luz hallada.» (p. 58), expresión plena del erotismo de los cuerpos y la pasión amorosa. Luego, en *De bosque a bosque* (1970) se encuentra el poema «Lugar y ritmo maternos» que comienza con «Este es el ritmo, digo, el verdadero/ mensaje de la hembra y recupero/ mi acompasado vientre duradero» para terminar con «vida y muerte al unísono, creciendo// mientras me sé del vientre a las rodillas.» (V. pp. 128-129). Si se hace una lectura arquetipal, su poesía revela un movimiento o dinámica propia de la estructuración mítica del aspecto femenino de la psiquis: De Afrodita a Deméter. Es más, el poema anteriormente citado fusiona ambos arquetipos.⁵ Pero el tiempo sigue su rumbo y no sólo desgasta, madura y acaba, sino que también continúa su acción transformadora y la plasma en el poema. Así, y ya se ha visto, la reciedumbre y vigor de la voz de esta mujer no es inmune al tiempo y a las circunstancias. En *Sonetos de todos mis tiempos* (1970-1989) expresa de manera más contundente el cambio de visión en

Ahora me importa más el pensamiento
que las sienes, que el aire conseguido
a través de la sangre y del latido.
Belleza y fuego su mejor sustento.

Entonces la belleza era el momento
inusitado de algo conseguido
a ciegas y a favor de lo sentido
en los hombros, tan altos como el viento.

5 Para un panorama rápido y esquemático de este tópico, ver: Fernando Rísquez. *Aproximación a la feminidad*. Caracas: Monte Avila, 1992.

Ahora me importa más cruzar la plaza
en derechura a campos desplegados
que respiran el aire que respiro.

Así recibo bocanada y giro
de caballo al galope que desplaza
sombra, verso y visajes delicados.
("XXVIII", p. 167)

Esta transformación claramente observable al leer la obra de la poeta, la confirma Néstor Leal (Witsotzki, 1997, febrero 22) autor de la antología de poesía erótica venezolana **Cuerpos desnudos, lechos ardientes** (Caracas: Grijalbo, 1997), quien al responder a una pregunta sobre la poesía erótica femenina señala que "Entre todas ellas resalto a Ana Enriqueta Terán, pero en su juventud, no ya en la madurez cuando lo erótico es desplazado a un lugar secundario."

Y, no precisamente habría que interpretar un desplazamiento de este aspecto, sino una transformación, el eros se ensancha y se ramifica: está en todos los estratos y circunstancias. No hay que olvidar la visión de la poeta sobre su propia obra: "Hay hermetismo y también erotismo en mis poemas, pero esto último no es directo. Trato de incluir todos mis sentidos"... (1989a)

La erótica, el erotismo, se constituyen en vía de conocimiento y exploración de la realidad. Esto es bien sabido: "El erotismo es una forma de conocimiento, el conocimiento del cuerpo, de nuestro cuerpo, del cuerpo del otro, un conocimiento que se adquiere por medio del cuerpo." (Alberoni, 1988, p. 273). Transgresión, encuentro, trascendencia. Es una manera de entender y estar en la realidad, de aceptarla o rechazarla. Por su significado e importancia, dentro de la cultura occidental y oriental, es uno de los tópicos que, desde los orígenes, el hombre ha codificado artísticamente. Y, el postrer designio de lo erótico, no es el ejercicio hedonista ni la genitalidad, su fin último es ser una vía para la búsqueda y el hallazgo de la trascendencia a través del encuentro con el otro.

El amor es ansia del otro, y puede ser devorador, pero cuando se hace camino, método, puede darse la vía unitiva; el poder, la atracción de la unidad del centro, repartida, unificadora, unificante. (Zambrano, 1989, p. 16)

La búsqueda de la unión conduce a la experiencia de la ruptura de los límites del yo, del ser humano como individuo, como unidad. Es, entonces, un proceso que implica el descubrimiento de nuevas instancias del ser, instancias que surgen gracias a la presencia y aceptación del otro, al reconocimiento de la incompletitud. El yo como absoluto se desmorona y su existencia se justifica en el encuentro. Por ello, bien escribe Bataille (1979, pp. 30-31)

Toda la actuación del erotismo tiene como fin alcanzar al ser en lo más íntimo, en el punto en el que el ánimo falta. El paso del estado normal al del deseo erótico supone en nosotros la disolución relativa del ser constituido en el orden discontinuo. (...) Toda la actuación erótica tiene como principio una destrucción de la estructura del ser cerrado...

Los distintos elementos que conforman el universo semántico de lo erótico fundan un discurso cuyas marcas estilísticas dependerán del enfoque que se le dé, pues son muchas las vertientes del tema, múltiples sus ramificaciones. Por esto, el discurso erótico es ambivalente, múltiple y ambiguo. Luminoso y oscuro, encierra la vida y la muerte. Conjunta los opuestos. Hace del cuerpo su territorio, para trascenderlo y re-crearlo en un espacio donde nuevamente se funda el yo, desde la disolución de sus límites al penetrar y ser penetrado más allá de las dimensiones físicas.

El cuerpo fraccionado y fragmentado, la gradación de elementos, la reducción y la lírica de lo genital, son sólo el reflejo de la imposibilidad de atrapar el acaecer erótico como un todo en la obra literaria, lo que produce un discurso fragmentario. En lo poemático, lo erótico ha sido tópico de carácter universal cuya presencia es constante desde la lírica primitiva hasta la actual, tanto en la poesía más tendiente a la esencialidad y el purismo como en la que enuncia un compromiso con la realidad y la denuncia.

El erotismo constituye un paradigma signado por la permanencia que ofrece la inmensidad y el dinamismo, gracias a nuevas concepciones, nuevos enfoques e intentos estilísticos y nuevos objetos erotizados. La relación entre **Yo poético - Tú objeto erótico y amoroso**, se manifiesta en una amplia gama. Basta con recordar como la máquina era el nuevo objeto al que cantaban y exaltaban amorosamente los poetas del futurismo, con Marinetti a la cabeza, y la ciudad lo es para los cultores de la llamada poesía urbana.

Porque, el discurso amoroso tiene como marca textual la exaltación y la magnificación del objeto, es decir, el cantar a ese objeto, sin olvidar que la degradación puede ser el reverso y la sombra de esta manera de cantar al objeto poético-erótico, sea el que sea. Se abre, así, un amplio espectro de lo amoroso y lo erótico.

En la obra de Ana Enriqueta Terán, su discurso erótico está inicialmente signado por un misticismo fuertemente influenciado por San Juan de la Cruz («Ese vivir en ti y estar muriendo/ en todo aquello que por bien tuviste/ y en prisiones de amor entristecerte», p. 36). El erotismo místico favorece la indeterminación y la multiplicidad de sentidos. Por esta razón, la poeta «isla de Eros, deja, dondequiera que pone poesía, ese tono ambiguo de carnal y mística soledad» (Bosch, 1988, p. 205)

Posteriormente hace del cuerpo femenino, su centro: «Canto mi cuerpo en lloques recientes,/ Mi cuerpo desatado en la madera/ oscura de tu llanto y de tu frente.» (p. 60). Pero, esto no implica una ruptura con el erotismo místico y de lo trascendente, típico de sus textos iniciales. La transformación discursiva mantiene fidelidad a la intención inicial. La acción de convertir ese ente concreto, el cuerpo, en uno libre, puro y total a través de la palabra creadora permite percibir la búsqueda de lo trascendente.

Su discurso erótico se elabora a partir del derecho de expresar el deseo del yo, como individualidad regida por un impulso o pulsión erótica no dirigido a ningún tú concreto y, también, expresa ese deseo del yo por el otro. No es un discurso pasivo, es actuante y dinámico. Especialmente, en los textos que se estructuran a partir de la constante temática "cuerpo", rompe con esquemas tradicionales referente a la relación con el otro, pues no es un discurso en función de ese otro. Es «mi cuerpo», el objeto, es a través de él que lo erótico se dimensiona y se realiza.

Por lo mismo, se podría señalar que su poesía del cuerpo es un instrumento de pugna y redención. Es una vía de lucha y de resistencia, porque la mujer es dueña de su corporeidad, por ello la poeta dice: «mi cuerpo se resiste a tus más altas voces;» (p. 67). Así como es un instrumento de lucha, lo es de afirmación, ya que permite percibir y darse cuenta del ahora, permite saberse en el mundo y la realidad: «el ser y el estar recibo/

como afirmación violenta/ de mi cuerpo, de su lenta palidez de oro cautivo» (p. 146). De esta manera, el cuerpo se constituye en vía para el conocimiento del sí mismo (self) y del otro.

Su presencia como constante temática en la obra de Terán, es un claro indicio de una concepción vitalista donde lo corporal se asume desde el aspecto positivo, luminoso y creador del eros. Por esto afirma que «Tanto la vida es en mí/ que de vida moriré» (p.145). Por otra parte, el canto al cuerpo delata un afán de apresar el todo, lo Uno, de huir de la multiplicidad⁶ y de lo fragmentario, ese desglosamiento al que parece obligar intrínsecamente el lenguaje.

Yo sé que alguien un día levantará mis voces hasta el laurel altísimo, pero ¿dónde mi cuerpo volverá a ser el todo que sostengo esta tarde a fuerza de saberme desceñida y salobre? (p. 100).

La importancia del cuerpo dentro del estrato cultural es tal que se ha conceptualizado sobre el mito del cuerpo (V. Panero, 1983, p. 20), sobre éste como sujeto, objeto y elemento generador no sólo de concepciones filosóficas sino estéticas. Ferrater Mora (1970) hace referencia a una "fenomenología ontológica del ser para otro y de la existencia de esta alteridad" (p. 99). Tal concepción origina tres dimensiones ontológicas, dimensiones que establece Sartre y que son: el «cuerpo para mí», «mi cuerpo es conocido y utilizado por otro», "yo existo para mí como conocido por otro en forma de cuerpo" (V. p. 99).

Así como se establecen estas tres dimensiones, en sus poemas se perciben, sin ser equivalentes a las ya mencionadas, tres relaciones del yo con el objeto erótico-poético, relaciones marcadas por el uso de los determinantes: "mí

6 Lo Uno y lo múltiple es clara referencia a la perspectiva neoplatónica, la cual tiene perfecta cabida en la lectura que se hace de la poesía de esta autora, puesto que ella misma reconoce la influencia renacentista y barroca en su obra.

cuerpo" "tu cuerpo" y "el cuerpo". Las menos desarrolladas son las dos últimas. La referencia a "tu cuerpo", se inscribe en la capacidad de transformación metafórica del lenguaje lírico: «tu cuerpo en el ocaso/ ignora la mudable/ esencia de tu llanto perdurable» (p. 70) «Tu limpio cuerpo sírreme de escudo/ y los tiernos silencios resbalados,/ allí donde se duerme tu corriente» (p. 102) «tu diferente y claro cuerpo ha sido/ a las aves, la nube, el cielo inerte;» (p. 103). El tú humano se pregna de ambigüedad al fusionarse con elementos de la naturaleza. Es frecuente, como ya se señaló, la erotización de la naturaleza en la poesía de Terán, hecho que se relaciona con esa concepción vitalista que también ya se ha comentado. Ubicado en la tercera voz del discurso poético (Eliot), «el cuerpo» se convierte en abstracción, en ideal. Así se observa en «Como de mar el mar cuando nos mira», donde expresa que

El cuerpo del amor acontecido,
dulcemente dispuesto donde quiero
(sin límites, sin piel, sin quemadura)

sentirme intacta, libre y al descuido.
Oh cuerpo del amor perecedero
hincado en especial lastimadura.
(p. 116)

Sus textos eróticos tienden más a la elaboración de un discurso del cuerpo como expresión del Yo poético. De esta forma cultiva una voz femenina y de lo femenino que, a partir de la primera persona, estructura una erótica. Esto, en algunos de sus poemas, rompe con el patrón de dependencia de un tú para la elaboración de este tipo de discurso. Así, se constituye una erótica a partir del Yo, de la que es uno de sus mejores exponentes «Odas II» (pp. 65-66). En este poema, el uso de la segunda persona, para referirse al propio cuerpo del yo poético establece una distancia especular donde el otro es el mismo yo.

II

A mi cuerpo

Te mueves, enarbolas tu sangre y tus cabellos,
bestia mía dorada que fluyes en la sombra.
¿Qué palidez obliga tus pesados corales
y llena de presagios tu limitada forma?

Te mueves anegado en tu propia espesura,
de la madre a la muerte y del pez a la llama.
¡Qué lentitud de calles y de luna redonda
arboriza tu llanto y el humo de tu casa!

El agua detenida en morenas vasijas
copia los pasajeros tintes de tu materia,
te escuchas en el denso fuego de tus rodillas
y en la luna creciente de tu vientre de cera.

Ignoras la pequeña vertiente de tu espalda
y persigues tu piel en todos los espejos;
te buscas en la inmóvil sonrisa del retrato
y te palpas la cal modelada del hueso.

Te he visto recoger amapolas y arenas
debajo del bramido y el árbol insomne;
te he visto revivir antiguas madre selvas
y retener paisajes de música en la noche.

¡Qué misteriosa lumbre cruzas para mirarte
en el hijo rizado de otra sangre y penumbra!
El amado te llena de tibios universos
por el aire silvestre que ronda tu cintura.

Vuelve sobre tus pasos de corazón y doma
los altos ruiseñores que gimen en tu pecho.
Te ignoras y te llenas de profundos rumores,
bestia mía dorada que fluyes en la sombra.

Y, ya que el yo se separa discursivamente y se observa y apela a su cuerpo como a un tú, se produce la escisión yo-cuerpo. Así, el cuerpo se universaliza, rompe las barreras de lo personal y su intimidad expresa la de cada lector. A pesar de la búsqueda de totalidad, el cuerpo es, simbólicamente, un microcosmos, (por la necesidad de mostrar ese todo, en el poema es denominado "bestia", "forma limitada", "espesura"), pero la fragmentación es inevitable: "sangre", "rodillas", "espalda", "hueso", "cabello", "vientre", "piel", "pecho".

La exaltación o canto al cuerpo, permite observar los atributos asignados al objeto poético: "te buscas", "te palpas", "ignoras", "persigues", "te escuchas", "te mueves", "te ignoras", "te llenas", atributos que denotan una visión dinámica del objeto. Pero, ese cuerpo no existe si no es en relación con el Tú amoroso que, en este caso y manteniendo la coherencia con el proceso de distanciamiento y objetivación del cuerpo, es un El: "El amado te llena de tibios universos/ por el aire silvestre que ronda tu cintura" (p. 65).

El cuerpo ignora, se persigue y se busca porque, siendo vía para el conocimiento, está limitado para conocer y marcado por el deseo de indagar, es instrumento de entendimiento no sólo de lo sensorial e inmediato, sino de otras instancias. De allí que Alberoni (1988) afirme que el encuentro de dos cuerpos desnudos "es un estado de comunicación, que revela la busca de una continuidad posible del ser más allá del replegamiento sobre sí" (p. 31). Entonces, es el cuerpo el que permite romper fronteras y abre nuevas vías. Si se lee la última estrofa de esta oda, se percibe que es una invitación al conocimiento del yo, a la exploración del mundo interno. El cuerpo, soma, está dotado de algo más que tegumentos, venas, huesos, tendones y arterias. Es concreción de la interioridad y he aquí de nuevo la última estrofa del poema:

Vuelve sobre tus pasos de corazón y doma
los altos ruiseñores que gimen en tu pecho.
Te ignoras y te llenas de profundos ruidos,
bestia mía adorada que fluyes en la sombra. (p. 66)

La estética erótica de sólida y recia voz que elabora Ana Enriqueta Terán, trasluce la indagación de lo trascendente. Lo espiritual se constituye en

el valor último del acaecer erótico, su discurso encuentra en el cuerpo la vía indicada debido a que éste, paradójicamente, rompe la corporeidad, su existencia concreta, y se transforma en "cuerpo ideológico, (...) cuerpo inexistente que es por ello libertad pura, lugar de lo imposible" (Panero, 1983, p. 21). Y, es no sólo medio para conocer y entender, sino que a través de él se pretende la totalidad, la integración, lo Uno. En definitiva, lo concreto-corporal es camino, método, para lo ideal, lo abstracto. Complementariedad y conjunción de una dualidad y no dicotomías ni opuestos de la realidad.

He aquí uno de los valores resaltantes de esta vertiente de la poesía de Ana Enriqueta Terán.

Bibliografía citada

Terán, Ana Enriqueta (1989). *La piedra alzada en junio. (Antología mínima)*. Valencia: Ateneo de Valencia. Cuadernos Cabriales. n. 50

_____ (1989a). "Encuentro" (Entrevista realizada por Reynaldo Pérez Só, Adhely Rivero y Pedro Velásquez Aparicio). *Poesía*. n. 79 (Valencia) Número especial para el Doctorado Honoris Causa Ana Enriqueta Terán concedido por la Universidad de Carabobo. pp. 1-12.

_____ (1991). *Casa de hablas. Obra poética 1946-1989*. José Napoleón Oropeza, ant. Caracas: Monte Avila.

_____ (1997, 16 de abril). «La poesía en Venezuela le está viendo la espalda a Dios. Salutación a la poesía». *El Nacional*. (Discurso leído en "El país en el espejo de su literatura. Meditación y experiencia de la poesía venezolana" Caracas: del 14 al 18-04-97. Fundación Francisco Herrera Luque-Fundación Casa de la Poesía J.A. Pérez Bonalde)

Alberoni, Francesco. (1988). *El erotismo*. Barcelona: Gedisa.

Bataille, Georges. (1985). **El erotismo**. 4ª. ed. Barcelona: Tusquets Editores.

Bosch, Velia. (19 "Aproximación a tres mujeres poetas del 42"). Los poetas de 1942. Luis Pastori, ant. Caracas: Monte Avila. pp. 197-208.

Ferrater Mora, José. (1970). "Cuerpo", **Diccionario de filosofía abreviado**. 4ª. ed. Buenos Aires: Sudamericana pp. 98-99.

Ibarbourou, Juana de, prol. (1949). "**Poderosa aventura**", **Verdor secreto**. Ana Enriqueta Terán. Montevideo: Cuadernos Julio Herrera y Reissig.

Liscano, Juan. (1973). **Panorama de la literatura venezolana actual**. Caracas: Publicaciones Españolas.

Panero, Leopoldo María. (1983). "Sade o la imposibilidad". **Cuentos, historietas y fábulas completas**. Marqués de Sade. Madrid: Busma. pp. 5-47.

Sarduy, Severo. (1987). **Ensayos generales sobre el barroco**. México: FCE.

Wisotzki, Rubén. (1997, febrero 22) "Es difícil para el escritor ocultar el desbordamiento sensual del país" (entrevista con Néstor Leal). **El Nacional**, p. C-última.

Zambrano, María. (1989). "Notas de un método", **El paseante**. (Madrid: Ediciones Siruela) n. 12. pp. 15-19.

Interacción, Comunicación y Escritura¹

PABLO ARNÁEZ MUGA
UPEL - IPMAR

Resumen

El trabajo se enmarca dentro de los estudios interactivos sobre la comunicación escrita. Entre sus objetivos se encuentra la descripción de las condiciones y elementos que conforman la interacción comunicativa, tales como la relación entre las personas; la determinación del propósito y meta; el empleo de la convención de las normas y roles de los miembros de la comunidad; el uso mismo del lenguaje; las limitaciones espacio-temporales, y por último, el conocimiento de la superestructura del tipo discursivo. Todos ellos se aplican al discurso epistolar, específicamente la carta comercial.

Abstract

This research is an interactive study on written communication. One of the objectives is to describe the conditions and elements which conform communicative interaction, such as the relationship between the people, the determination of the purpose and goal, the use of conventions, norms and roles of the members of the community, the use of language; time-space limitations and finally the knowledge of the superstructure of discourse. An these are applied to epistolary discourse, specifically the commercial letter.

¹ Ponencia presentada dentro del marco de las VII JORNADAS REGIONALES DE LENGUA Y LITERATURA, Maracay, Mayo de 1996. UPEL - IPMAR.

Es a partir de la década de los sesenta, con el deslinde que se produce entre los estudios inmanentistas y trascendentalistas del lenguaje, cuando la interacción adquiere mayor relevancia en el conjunto de factores que intervienen en todo acto de habla. Hasta ese momento, la lengua, casi aséptica, es el único objeto de estudio sistemático. Se dejan de lado las conductas y las actuaciones de los individuos y se descartan, de los estudios del lenguaje, los fenómenos no lingüísticos, sean éstos físicos, psicológicos, lógicos o sociológicos. Chomsky (1965, p. 5), al hacer hincapié en la teoría de la competencia lingüística, nos dirá:

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real.

con lo cual reafirma el predominio del estudio de la estructura de la lengua sobre el uso de ella y del análisis de la competencia lingüística de los hablantes sobre la "performance" de los mismos.

El hecho de que esta teoría descarte los factores socioculturales, étnicos y antropológicos y se sustente sobre premisas de homogeneidad y estaticidad de la lengua hizo que autores como Hymes (1964), Fishman (1979), Labov (1983) y otros muchos propusieran la heterogeneidad como característica de la comunidad y de la lengua utilizada por sus miembros. Es la comunidad misma la que impone los límites en los cuales la comunicación es posible: límites provenientes de las situaciones (los contextos físicos y psicológicos), de los medios (orales, escritos y telegráficos), de los propósitos (resultados provenientes de la interacción), de la estructura social (los papeles o roles desempeñados) y de la jerarquía (superior, igual o inferior).

Ahora bien, toda interacción requiere de oportunidades sociales y de situaciones comunicacionales para que la lengua encuentre su realización

y exige del hablante una serie de habilidades para saber advertir la situación comunicativa, seleccionar e interpretar los registros y variedades del código en relación con la situación percibida, integrar el conocimiento cultural e implementar las estrategias adecuadas en el logro de las metas propuestas.

Los conocimientos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales se hacen presentes mediante las interacciones que ejecutan los miembros de una determinada comunidad social cuando entran en contacto varios miembros en situaciones, contextos y lugares precisos. Este interactuar debe conducir al establecimiento de una estructura social concreta, marcada por clases sociales, en unos casos, y por "esferas", como dice G. Berruto (1979, p. 40), en otros, éstas se tipifican en "una esfera política, una religiosa, una escolar, una profesional o de trabajo, etc." y dentro de estas esferas se ubican las situaciones, los eventos y los actos comunicativos.

En las interacciones, el individuo selecciona el código, la forma, el canal, el registro y el papel como participante en una determinada situación comunicativa. En otras palabras, utiliza los elementos lingüísticos y los correlaciona con los aspectos valorativos, actitudinales y conversacionales (normas, costumbres, leyes, tradiciones, etc.) que la cultura y la comunidad social admiten por consenso.

Hay aspectos de la interacción, correspondientes a diversas estructuras o esferas, que el estudiante aprende fuera del ámbito escolar y trae al aula, sin embargo, existen cosas que principalmente, y a veces exclusivamente, se aprenden en la escuela, tales como: la variedad formal, los códigos científicos y literarios, otras variedades, normas, etc. No se trata de que el alumno reciba información teórica sobre sociolingüística y etnografía, pues caeríamos en el mismo error de la escuela gramaticalista y memorista, preocupada más por el metalenguaje y lo teórico que por la apropiación de las destrezas orales y escriturales. Lo que se busca es que a través de las interacciones los individuos se comuniquen y pongan en práctica lo que T.A. van Dijk (1983, p. 242) denomina "los requisitos cognitivos y sociales". Si el alumno no viene al aula cual "tabula rasa", entonces incorpora al medio educativo el cúmulo de experiencias de la casa y de la calle (lo social) y, en la escuela, el docente integrador debe

propiciar el desarrollo de competencias para que el alumno se exprese adecuada y coherentemente en forma oral y escrita, en todas las áreas del conocimiento. Esto supone tomar en cuenta las condiciones para la interacción eficaz y los elementos que la constituyen. Ambos factores se integran en el acto comunicativo escrito y así lo veremos a continuación.

CONDICIONES Y ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN

Toda interacción eficaz requiere de los interlocutores una toma de conciencia en cuanto a las condiciones básicas y los elementos esenciales para que la comunicación (en este caso, la escrita) fluya. Veamos, muy sucintamente, alguno de ellos.

a) La existencia de una relación entre las personas de una comunidad.

Estas personas, al interactuar, deben poseer un modelo conceptual de la relación que se establece entre ellas, es decir, tener en cuenta la posición social, las funciones, el prestigio, el poder, la solidaridad, el papel o rol que desempeñan y que los demás esperan de ellas, la edad, el sexo, etc.

Por ejemplo, en la relación paciente/doctor (consulta médica), ciudadano/funcionario (sacar un documento oficial), beneficiario/benefactor (solicitud de un favor, un servicio u otro requerimiento), por nombrar algunas, se establece la interacción comunicativa entre dos personas de una comunidad que tienen en cuenta su posición, su rol y las características inherentes a cada quien. En otras palabras, el que escribe debe tomar en cuenta **con quién interactúa**, pues la transmisión del mensaje debe adecuarla al interlocutor tomando en cuenta las reglas de interacción (**"normas que deben observar los escribientes en el momento de la comunicación"**) y las normas de interpretación (**"sistema de creencias y conocimiento común de los valores y presuposiciones culturales y de los derechos y responsabilidades"**).

b) La presencia de alguna necesidad, propósito, meta o intención.

Aunque parezca obvio prescribir esta condición, se considera necesario tener claro que a través de la interacción buscamos **"algo"**, que nos comunicamos **"por algo"** y **"para algo"**, que no existe interacción "in

vacuo" y que no basta con la intención para que se logre el éxito comunicativo. Hay que considerar la finalidad que se persigue al escribir, la cual, en parte, viene marcada por la naturaleza del esento, pues en el **¿para qué escribo?** radica la búsqueda del objetivo propuesto. Sin embargo, dentro de esta condición cabe también el elemento **¿qué se escribe?**, el cual hace referencia explícita al contenido del mensaje: lo que se desea comunicar, esto es, el tópico o foco referencial sobre el cual deseamos expresar algo, siempre y cuando los intereses y los conocimientos de los destinatarios sean considerados dentro de las dimensiones del escrito.

c) La convención de normas y roles que los miembros de una comunidad social aceptan en sus relaciones.

* En toda interacción, cada uno de los participantes cumple un rol y acepta normas que la sociedad o las partes han establecido previamente. Normas de carácter cultural que se deben aprender a poner en práctica: conocimientos, valoraciones, suposiciones y actitudes. Normas que, a su vez, implican un grado de socialización y que le permiten al individuo actuar y desempeñar distintos roles sociales. Berruto (1979, p. 140) expresa al respecto: **"Frecuencia de interacciones comunicativas y de exposición a roles profesionales diversos = (es igual a) mayor habilidad lingüística; carencia de interacciones comunicativas y de exposición a papeles socio-profesionales diversos = menor habilidad lingüística"**.

Dentro de nuestro tema de estudio hay que considerar las normas para el uso adecuado del código escrito, según la categoría del participante, los tipos de texto (epístola, historia, adivinanza, etc.), los órdenes del discurso (narración, descripción y exposición), las formas (código verbal escrito) y el propósito (la comunicación eficaz) y observando las condiciones de coherencia sintáctica, semántica y pragmática. A todo ello se debe añadir el elemento **¿de qué manera interactuar (escribir)?** el cual comprende el tono y la actitud que se adoptan en la presentación del mensaje escrito. Es importante destacar el valor de la forma en que se transmite el mensaje, pues de ella depende, en gran parte, la aceptación o rechazo de lo que se desea comunicar, y la trascendencia de los medios, pues medios diferentes dan resultados diversos.

d) El uso del mismo lenguaje.

Se requiere aceptar mutuamente el mismo sistema con el que dos o más personas desean interactuar. El uso del código por parte del que escribe exige un dominio de la variable de la lengua que pondrá en actuación y seleccionará dependiendo de sus relaciones interpersonales y sociales. Dicha variable responde a factores muy diversos: el espacio (variedades diatópicas); el tiempo (aspectos diacrónicos y sincrónicos de la lengua); lo social (variedades diastráticas) y lo situacional [variedades diafásicas (estilos) y los registros o niveles].

Por ejemplo, toda correspondencia dirigida con la finalidad de obtener empleo, de solicitar algún servicio, debe estar redactada en la variedad formal y el escribiente debe conocerla y saber utilizarla en la práctica. En la medida en que el individuo sea capaz de manejar con prioridad la variedad formal, sepa seleccionar la variedad adecuada y se ubique en el contexto situacional, en esa misma medida mejorará su interacción social y su competencia comunicativa se hará mas amplia y cohesiva.

e) Las limitaciones espacio-temporales.

El contexto de uso y las situaciones comunicativas obligan a los participantes a considerar el **aquí** y el **ahora** de la interacción. El **ahora** nos refiere al elemento ¿cuándo se interactúa?, el cual, a su vez, requiere saber hacerlo en el momento oportuno y adecuar la interacción al tiempo, al espacio, a la situación, al problema y a las personas. El **aquí** nos rememora otro elemento: ¿bajo qué circunstancias se interactúa?. Las circunstancias influyen de manera preponderante en el grado de comunicación y de las interacciones individuales y grupales. Un cambio en las circunstancias puede generar que un texto escrito (acto comunicativo) sea imposible, posible, realizable y satisfactorio.

f) El conocimiento de la superestructura del orden o tipo discursivo con el que se piensa interactuar.

Redactar, etimológicamente significa "poner en orden" las ideas generadas en torno a un determinado tema. Pero cabe la pregunta, cómo

ordenar y combinar los distintos niveles de construcción textual, si previamente no se tiene conciencia de la **estructura global** que subyace a cada uno de los órdenes o tipos discursivos con los que se interactúa.

Los estudios lingüísticos recientes, de manera especial los que abordan el texto desde una óptica comunicativa, desarrollados a partir de las teorías de T.A. van Dijk, J. Petőfi, S.J. Schmidt, H. Isenberg y otros, establecen que "**no se concibe un texto como una sucesión de frases más determinadas condiciones de coherencia, sino como unidad**" (E. Bernárdez 1981:183 y 1982:77-86). En nuestro medio, autores como I. Sánchez (1990, 1992, 1993, 1994), L. Barrera (1992), P. Arnáez (1993, 1996), F. Fumero (1995), C. Villegas (1996), R. Jáimez (1996), F. Freitas (1996) y otros, analizan, desde perspectivas diversas, la necesidad de acceder a las superestructuras que deben conocer los escribientes antes de enfrentarse al proceso de textualización. Dentro de la gama de órdenes o tipos discursivos, en el presente artículo nos detendremos, muy someramente, en la relación epistolar², especialmente en las de tipo comercial y más específicamente en las llamadas "Cartas de solicitud".

LA ESCRITURA COMO PROCESO DE INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN (CARTA COMERCIAL)³

El hecho de estar frente a la expresión escrita de una carta comercial de solicitud condiciona el estilo y el tono de la misma, pues no todas las cartas tienen las mismas características. El valor de lo útil es la impronta de este tipo de correspondencia, al tiempo que requiere de un estilo claro: elegir el vocabulario adecuado, evitar las ambigüedades y circunloquios; eliminar las palabras rebuscadas o gastadas; conciso: descartar las expresiones inútiles, ir directamente al asunto y no perderse en detalles innecesarios, y preciso: exactitud en los vocablos, explicaciones coherentes y razonadas e información completa.

² No es pretensión de este trabajo hacer un estudio exhaustivo del llamado género epistolar, sino simplemente ejemplificar un tipo de interacción social. Para una mayor profundización, cf. H. Basso (1974:425-432), G. Fernández de La Torre (1981:99-122), J. Díaz Pozo (1991:48-71) y Y. Pérez y M.L. Yglesias (1996)

³ En este punto, sigo las ideas desarrolladas en Arnáez (1993)

El tono es otra variable a tomar en cuenta al desarrollar el asunto de la carta. Aun cuando se trate de escritos sobre pedidos, documentos comerciales, cobranzas, reclamos, etc., no se debe perder la cortesía y la ponderación, pues no se trata de adular, ni de imponer, ni de herir la susceptibilidad del destinatario, sino de convencerlo y lograr una reacción positiva hacia el objetivo que perseguimos.

Otro factor determinante a la hora de redactar la carta es la corrección y presentación. Se deben evitar las fallas que producen una impresión desfavorable: errores ortográficos y gramaticales, presentación descuidada (márgenes desiguales, borrones y tachaduras), puntuación incorrecta y párrafos descentrados.

Y por último, aunque es previo a todos los demás, se debe considerar la disposición de la carta, la estructura global de la misma. Este elemento es el primer catalizador de la predisposición del receptor hacia lo que se plantea. Tres son las partes de que consta una carta comercial: Encabezamiento, texto o cuerpo y cierre. Cada una de ellas contienen subpartes que se irán desarrollando a medida que se elabora la carta.

Veamos a continuación un ejercicio práctico de una carta de solicitud (ver Anexo A):

Motivo: La necesidad de un kiosco con sifones de refresco para la celebración de la semana aniversario del plantel.

PASO 1: Encabezamiento de la carta.

Diversos son los elementos que integran esta parte:

1. **Membrete:** Corresponde al dibujo, diseño o texto que identifica a la Escuela Básica "Manuel Antonio Carreño".
2. **Fecha:** Lugar, día, mes y año en que se escribe la comunicación.
3. **Destinatario y dirección:** Se coloca el nombre del Gerente de Relaciones Públicas de la Pepsi-Cola junto con la dirección.

4. **Saludo:** Es una breve expresión de cortesía: «Estimado Señor Suso». (Depende del grado de confianza entre el emisor y el destinatario).

PASO II: Texto o cuerpo de la carta.

Esta segunda parte consta también de varias subpartes que a continuación se describen:

5. **Introducción:** Su objetivo es influir en el receptor y despertar su interés.
6. **Desarrollo:** Exponer con claridad y precisión el contenido y las razones de tal solicitud.
7. **Conclusión:** Párrafo final de la carta y en plena sintonía con lo expresado anteriormente.

PASO III: Cierre.

Igualmente aquí aparecen varios elementos que se deben tomar en cuenta:

8. **Despedida:** Frase breve y sencilla.
 9. **Firma, nombre del remitente y cargo.**
 10. **Iniciales de identificación:** Redactor(a) y mecanógrafo(a) respectivamente.
- AM 1 IJ. :** Antonio Martínez 1 Luisa Jarrero: las mayúsculas identifican al redactor(a) y las minúsculas al mecanógrafo(a).

En esta situación interactiva se comprueban y se ponen en ejecución, sin necesidad de teorizaciones complicadas, las condiciones de la interacción y los elementos que intervienen en la misma, mencionados anteriormente. Si se varía el contexto comunicativo y se interactúa con otro tipo discursivo, cambiarán los participantes y, por ende, las necesidades, los roles y el nivel de lengua empleado. Y otro tanto se podría decir con respecto al qué se dice, al cómo, cuándo y de qué manera interactuar, supeditados a la situación específica, como se constató en el caso estudiado.

Es necesario que los participantes perciban y comprendan las multirrelaciones que se establecen entre ellos y las que se llevan a cabo con los elementos constitutivos de la interacción. No basta percibir la relación individual, bilateral o multilateral, hay que comprenderla e internalizar los rasgos prominentes de ella y desarrollarla efectiva y eficazmente.

Las diversas situaciones de comunicación y sus distintos grados de dificultad obligan a tomar en cuenta la alteridad, tanto para formular el mensaje y usar el código, el canal y la forma elocutiva adecuada como para valorar los rasgos pertinentes del interlocutor. Pero ello se logra, más que con el estudio y el aprendizaje de recetas y nuevos metalenguajes, con la práctica constante y la ejercitación sistemática. Se aprende a interactuar interactuando.

OBSERVACIONES FINALES

El interés por estudiar la correlación existente entre la interacción, la comunicación y la escritura surgió de la importancia que ha adquirido el dominio de las habilidades escriturales en los últimos años. Como expresa Cassany (1995), en *Describir el escribir*, siguiendo en ello a Krashen (1984), se debe buscar la conjunción de la competencia y de la actuación en el acto de escribir. Se debe, por una parte, conocer el código escrito, "el saber", o como diría Chomsky (1965) el conocimiento que el hablante posee de su lengua, de su gramática y de su estructura y, por la otra, se debe también poner en práctica "el saber hacer" es decir, construir el texto (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, ensayístico, epistolar u otro) a partir de los factores que intervienen en el proceso redaccional y sobre los cuales debe basarse la planificación y la praxis de la producción textual.

Se analizaron las condiciones y los elementos que intervienen en la interacción para alcanzar la comunicación entre los participantes y se aplicaron al tipo de texto epistolar. Tanto en las condiciones: **relación, propósito, normas, roles, variedad, coordenadas espaciales y temporales, superestructura**, como en los elementos: **con quién, para qué, qué, de qué manera, cuándo y bajo qué circunstancias**, el escritor parte de la

situación de comunicación en la interacción con el receptor de la carta (ejemplo previo) o con el lector -real o virtual- de cualquier otro texto.

El proceso de composición textual, independientemente del tipo de texto y orden discursivo empleados, requiere, a su vez, de la conjunción de una serie de procesos cognoscitivos que se podrían sintetizar *ep*: planificar, escribir, evaluar, reescribir, revisar y producción final.

El reto está ahí, en jugar a escribir en la interacción de un nosotros que busca la comunicación. La interacción perfecta es utópica y el mayor o menor logro de las intenciones comunicativas dependerá, en gran parte, de la vigilancia y control de las condiciones y los elementos mencionados y de las correcciones sabias y oportunas.

Referencias Bibliográficas

- Adrián, Thays (1996). "Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos expositivos". Ponencia VII Jornadas Regionales de Lengua y Literatura, Maracay, UPEL-IPMAR, mayo.
- Amáez, Pablo (1993). *El desarrollo de la competencia comunicativa en la Escuela Básica Venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares*. Tesis de Maestría no publicada, UPEL-IPMAIL Maracay.
- _____ (1996). "El discurso expositivo. Algunas propuestas metodológicas". En *Clave*, No 5, PP. 39-52. Caracas: ASOVELE.
- Barrera, Luis (1994). «La narración mínima como estrategia pedagógica máxima». En *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. César Villegas (comp.). (PP. 65-77). Caracas: ASOVELE.
- _____ (1995). *Discurso y Literatura Caracas*: Ediciones de La Casa de Bello. Colección Zona Tórrida.
- Basso, K.H. (1974). «The Ethnography of writing». En *Explorations in the Ethnography*. R. Bauman y J. Sherzer (Eds.). (PP. 425-432). London: Cambridge University Press.

Bernárdez, Enrique (1981). «La lingüística del texto. ¿Una revolución más en la lingüística?». En *Revista Española de Lingüística*, 11 (1). Madrid (p. 175-188).

_____ (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Calpe

_____ (Comp.). (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
Berruto, Gaetano (1979). *La Sociolingüística México*: Nueva Imagen.

Cassany, Daniel (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (4ª. reimpr.). Barcelona: Paidós.

Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (1965).

Díaz Pozo, Jorge (1991). *Análisis del discurso epistolar de Simón Bolívar*. Tesis de Maestría no publicada. Caracas, UPEL-IPC.

Dijk, T.A. van (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Catedral (1977).

_____ (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. (1978).

Fernández de La Torre, G. (1981). *Cómo escribir correctamente*. Madrid: Playor.

Fisman, Joshua (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. (1971).

Freites, Francisco (1996). «Tatuaje de Ednodio Quintero o la retórica superestructural como núcleo del relato». Ponencia VII Jornadas Regionales de Lengua y Literatura. Maracay, UPEL-IPMAR, mayo.

Fumero, Francisca (1994). *El ensayo como tipo de texto*. Tesis de Maestría no publicada. Maracay, UPEL-IPMAR.

Hymes, Dell (1974). «Hacia emografías de la comunicación». En *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. Garvin y Lastra (comps.). (PP 48-90). México: UNAM. (1964).

Jáimez, Rita (1996). «La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura infantil». Ponencia. VII Jornadas Regionales de Lengua y Literatura. Maracay, UPEL-IPMAR, mayo.

Labov, William (1983). *Patrones sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra. (1972).

Núñez Luis (1991). *La construcción del texto*. Madrid: EUEDEMA.

Onieva, Juan Luis (1995). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.

Pérez, Yolanda y María Yglesias (1996). «El desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado». Ponencia VII Jornadas Regionales de Lengua y Literatura. Maracay, UPEL-IPMAR, mayo.

Sánchez, Iraida (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Trabajo de Ascenso para Titular, no publicado. Caracas: UPEL-IPC.

_____ (1993). «Coherencia y Órdenes Discursivos». *Letras*, 50 pp. 61-82. Caracas: UPEL-IPC.

Schmidt, S.J. (1977). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra. (1973).

Villegas, César (1996). *Progresión temática y Macroestructura semántica en la producción de textos de orden argumentativo*. Un diseño de estrategias instruccionales. Tesis de Maestría no publicada. Caracas: UPEL-IPC.

ANEXO A
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

(1) ESCUELA BÁSICA «MANUEL ANTONIO CARREÑO»
MARACAY

(2) Maracay, 18 de mayo de 1996

Ciudadano

Lic. Rómulo Suso

(3) Gerente de Relaciones Públicas de la Pepsi-Cola Av. Mérida - Zona Industrial La Hamaca Maracay

(4) Estimado Señor Suso:

(5) La presente tiene por objeto solicitar su colaboración para la celebración de las Bodas de Plata de la Escuela Básica "Manuel Antonio Carreño".

(6) La conmemoración de tan significativa fecha para este centro educativo y el tradicional y consecuente aporte que la Pepsi-Cola siempre ha brindado a nuestra institución son razones suficientes para acudir a Usted y pedir su cooperación. La semana aniversario se celebrará, en nuestras instalaciones, del 8 al 13 de junio y esperamos contar con la presencia de unas mil personas. Por todo ello, aspiramos a que nos proporcione un kiosco con los sifones de refresco necesarios para cubrir la demanda.

(7) Confiamos en que comprenderá nuestro propósito y esperamos contar con la ayuda solicitada.

(8) Muy cordialmente,

(9) Prof. Antonio Martínez Director

(10)AM/lj.

Normas para la Publicación

Los artículos que se envíen a la revista Letras deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en 10 líneas o 50 palabras): grados académicos alcanzados e instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.
3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.
5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las con-

- clusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
6. En lo que respecta a las citas, deben seguirse el sistema de la APA.
 7. El proceso de arbitraje contempla que tres (3) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (4) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la coordinación de la revista elabora un solo informe, que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3¹/₂, en programas compatibles con Word for Windows (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores, es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
 8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adornos de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios dobles ni interlineados especiales. La coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.
 9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).
 10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.
 11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN.
ÓRGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"