 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN.  
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS  
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"



LETRAS



# 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, 1999 (1er. Semestre)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO 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
Secretaria	Ana de Gallo
Representantes de los Jefes de Departamento	Filomena Risi de Alzuru
Representantes Profesorales	Heagline Arias María E. García de Rodsa
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
Secretaria	Ana de Gallo

JEFES DE DEPARTAMENTOS

Arte	Henry Marcano
Biología y Química	Irene Mondragón
Castellano, Literatura y Latín	Gladys Gil
Ciencias de la Tierra	Luis Moretti Ruciente
Educación Especial	Milena de Naranjo
Educación Física	Régulo Rauseo
Geografía e Historia	Omar Galindez
Idiomas Modernos	Irma Gómez de Ranzulli
Matemática y Física	Wolf Simón Codriansky
Pedagogía	Eduardo Paz Castillo
Prácticas Docentes	Carmen Mejias de B
Tecnología Educativa	Antonio Nicolás Rubino
Representante Profesoral	Maritza Carpio Nelly Ruiz Nohemi Ramirez

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

Consejo Directivo:

José Adames	Rita Jáimez
Luis Álvarez	Minelia Villalba de Ledezma
Lucía Fraca de Barrera	Annerys Pérez
Norma González de Z	Nellys Pinto de Escalona
María E. Díaz	Rosario Russotto de A
Hilda Inojosa	Sergio Serrón
César Villegas	José Rafael Simón
José Cruz	Gladys Gil

Coordinador:

Lucía Fraca

RESPONSABLES DE ÁREA

Estudios Lingüísticos	Minelia Villalba 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	José Cruz
Personal de Secretaria	Elena Ochoa Lei de Marrero Carmen Rojas

**LETRAS** es una revista indexada en:

- Ulrich's International Periodicals Directory (001685)
- Linguistics & Language Behavior Abstracts
- Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC)

#### 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.

letras@ipc.upel.edu.ve

ISBN: pp. 76-0493

ISBN: 0459-1283

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

Fotógrafo: Arturo Daza

Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar

Montador de Negativos: Jesús Nóbrega

Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo

Arte Final: Centro Copiado Wall Street

## LETRAS

### Director:

Lucía Fraca

### Coordinadores:

César Villegas y Sergio Serrón

### Director Artístico:

Luis Domínguez Salazar

### Consejo de Arbitraje del N.º 58 - 1999

José Adames	UPEL-IPC
Thais Adrián -	UPEL-IPC
Esperanza Aquerreta	UNEXPO
Luis Barrera	USB
Liduvina Carrera	UCAB
Audy Castañeda	UPEL-IPC
José Cruz	UPEL-IPC
David Durán	UPEL-IPC
Lucía Fraca de Barrera	UPEL-IPC
Norma González de Z.	UPEL-IPC
Einar Goyo	UPEL-IPC
Élida León	UPEL-IPC
Iranía Malaver	UCV-Esc. Letras
Maria Nélide Pérez	USB
Iraida Sánchez	UPEL-IPC
Sergio Serrón	UPEL-IPC
César Villegas	UPEL-IPC

## Sumario

Presentación .....	8
Vida y Obra de Pedro Vicente Díaz Seijas.....	11
Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica.....	21
Daniel Cassany	
De dónde venimos y hacia dónde vamos. Breve contribución al desconcierto.....	55
Domingo Miliani	
Más sobre denotación y connotación.....	77
Luis Álvarez	
Concepción del amor en el LIBRE D' AMICH e AMAT de Raimundo Llull.....	91
Rita Jáimez	

La evaluación de la comprensión: Una práctica necesaria en el proceso de instrucción.....	105
Yajaira Palencia de Villalobos	
Competencia textual y pragmática en la producción de textos orales infantiles un estudio de caso.....	123
Irania Malaver	
Algunas consideraciones sobre las funciones del lenguaje.....	145
Annerys Pérez	
Reseñas.....	171
Colaboradores .....	183
Normas para la publicación de LETRAS.....	187



*Don Pedro Díaz Seijas, destacado profesor de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas, fue Jefe del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, director de nuestra revista y uno de sus más conspicuos colaboradores.*

## Presentación

El presente número de *LETRAS*, por decisión unánime del Consejo Técnico del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", constituye un homenaje a Don Pedro Díaz Seijas. Este destacado Profesor de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas fue Jefe del Departamento de Castellano, Literatura y Latin, director de nuestra revista y uno de sus más conspicuos colaboradores, cuyo trabajo, al lado de todos los que han contribuido a tales fines, ha sido piedra angular en el desarrollo, ámbito de lectura y rol que juega esta publicación, tanto en lo nacional como en lo internacional. Al leer su ficha bibliográfica, el lector podrá observar el amplio espectro que, en los campos educativo y cultural, ha cubierto nuestro homenajeado de hoy.

Para realizar la presentación arriba mencionada, han colaborado reconocidos catedráticos de la docencia universitaria. Se inicia con *Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica* del investigador catalán Daniel Cassany, una de las figuras más conocidas en nuestro ámbito en el área de investigación de la lengua escrita. Un tópico poco abordado hasta el momento, la puntuación, da motivo al autor para desarrollar interesantes observaciones sobre los antecedentes de su trabajo, la caracterización del sistema puntuario y finalmente su relación con el aprendizaje. Continúa el homenaje con el trabajo *De dónde venimos y hacia dónde vamos. Breve contribución al desconcierto*, de Domingo Miliani. Inspirado por el mensaje gerbasiano, presente en el epigrafe, el ensayista nos ofrece una visión panorámica del contexto histórico-político del país desde los comienzos del siglo hasta la Venezuela de 1996. Pero no se detiene en una presentación diacrónica y meramente explicativa de los hechos.

Está presente un acucioso análisis que habría de conducirnos al desconcierto, como augura el autor, si dos años después no hubiesen nacido los aires de refundación que prometen finalizar con las "provisionalidades y compadrazgos" en las que, para Miliani, va transcurriendo el siglo XX venezolano. Además de todo esto, su lectura se convierte en una cantera de información política y en un llamado a abandonar la resistencia pasiva frente a los males del país y frente a esa trampa global que nos envuelve.

Por su parte, Luis Álvarez aborda un tópico específico que se transforma en un vaso comunicante entre los estudios lingüísticos y los literarios. Se trata de una digresión sobre el tema de la denotación y la connotación y sus correspondientes usos dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Partiendo de las proposiciones teóricas de Hans George Gadamer, de Paul Ricoeur y de Jorge Larrosa, recomienda -en la práctica pedagógica- abandonar las evaluaciones absolutas de tales términos. En su lugar, sostiene que debe buscarse un tratamiento relativo, atendiendo a las construcciones textuales. Así, sería posible enfrentarse a casos de connotaciones referenciales y de referencialidades connotativas. Por este camino, y por otros no tratados en el artículo, estaremos en la senda del estudio de una semántica textual. Por otra parte y como una contribución al conocimiento de la obra del filósofo, literato y "Doctor Iluminado" catalán, Ramón Llull, aparece el artículo de Rita Jáimez, *Concepción del amor en el Libre d' amiche e amat*. Aquí, la autora realiza una reelaboración metodológica con la que intenta acercarse a las disquisiciones sostenidas para tratar las diferencias entre el amigo y el amado.

Al tratar el tema de la lectura, Yajaira Palencia de Villalobos nos ofrece: *La evaluación de la comprensión: Una práctica necesaria para el proceso de instrucción*. En él, hace un análisis de los procedimientos que se han seguido para evaluar la comprensión de la lectura. Por esto, tipifica un poco la complejidad de los procedimientos formales y aboga, en una dirección que podría ubicarse dentro de la etnometodología, por la aplicación de procedimientos informales. Éstos, a su juicio, permiten la adaptación de las lecturas al desempeño particular de cada una de ellas y de cada docente en particular. Al explicar su experiencia personal, la Profesora Palencia insta a los docentes a buscar las suas, a fin de extraer los mejores beneficios de ese interesante proceso que es

la lectura, en sus diversos roles. En otro orden de ideas, Irania Malaver nos entrega *Competencia textual y pragmática en la producción de textos orales infantiles: Un estudio de caso*. Fundamentada en las proposiciones de Halliday (1975 y 1986) y de otras investigaciones en el ámbito de la sicolingüística, analiza un texto oral producido por una niña caraqueña, para derivar conclusiones sobre adquisición de la competencia textual-pragmática de los niños. En la colaboración de cierre, Annerys de Pérez realiza *Algunas consideraciones sobre las funciones del lenguaje*. Parte de la clasificación de Karl Bühler, para señalar que es algo así como un precedente de las teorías de Austin y Searle. Seguidamente, continúa con una rápida explicitación de la teoría de Román Jakobson, basada principalmente en la lengua, no en el habla. Finaliza con la clasificación de Halliday (1986) y aboga por una explicación adecuada de las formas modales de una lengua, del orden de las palabras, de los patrones entonativos y de cualesquiera otras categorías vinculadas al uso de la lengua, siempre incorporando el conocimiento de la actividad social.

A manera de colofón, es preciso destacar que, con el presente volumen, *LETRAS* rinde homenaje a uno de sus fundadores y continúa en el camino de hacer llegar a sus lectores, el trabajo constante de quienes han sido sustentadores de su vigencia.

## VIDA Y OBRA DE PEDRO VICENTE DÍAZ SEIJAS

Nace en Valle de la Pascua, Edo. Guárico, en 1921.

### ESTUDIOS REALIZADOS.

<u>Primaria:</u>	Escuela Federal "Leonardo Infante". Valle de la Pascua. Edo. Guárico.
<u>Secundaria:</u>	Liceo "Juan Germán Roscio". San Juan de los Morros. Edo. Guárico.
<u>Universitaria:</u>	Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador
<u>Magister:</u>	Universidad Central de Venezuela: en Literatura Venezolana e Hispanoamericana.

### CARGOS DESEMPEÑADOS.

- 1946. Profesor a Tiempo Completo en el Instituto "Santos Michelena". Caracas. Venezuela.
- 1947. Profesor a Tiempo Completo en el Liceo "Fermín Toro", Catedrático de Literatura Venezolana y Española. Caracas.
- 1948. Jefe del Departamento de Castellano, Literatura y Latin del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Profesor de Literatura Venezolana (Fundador de la Cátedra a Nivel Superior).
- 1949 - 59. Profesor a Tiempo Completo en el Liceo de Aplicación (Anexo al Instituto Pedagógico de Caracas).
- 1959. Director fundador del Instituto Universitario Pedagógico de Barquisimeto, Edo. Lara. Catedrático de Literatura Universal.
- 1960 - 64. Supervisor Nacional en el Ministerio de Educación. Caracas.
- 1964 - 66. Vicepresidente del Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes. Caracas.
- 1967. Comisionado del Ministerio de Educación en EDUPLAN. Caracas.
- 1967 - 68. Ministro Consejero, con carácter de Jefe de Misión en la Embajada de Venezuela en México.



- 1968. Reingresa al campo educativo como Profesor a Tiempo Completo en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- 1972. Ingresa a la Academia Venezolana de la Lengua, correspondiente de la Real Española, como Individuo de Número. Ocupa el Sillón Letra "C", en sustitución del fallecido escritor Julio Horacio Rosales.
- 1977 - 78. Es nombrado Jefe del Subprograma de Cultura de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- 1981. Es nombrado Coordinador del Núcleo de Directores de Cultura de las Universidades del País.
- 1985 - 91. Presidente de la Academia Venezolana de la Lengua, correspondiente de la Real Academia Española. (Dos Períodos).
- 1988. Nombrado primer vocal del Consejo Nacional de la Cultura.
- 1994. Profesor visitante de la Universidad de Salamanca. Madrid - España.

#### ASOCIACIONES A LAS QUE PERTENECE.

- Colegio de Profesores de Venezuela. Caracas.
- Federación Venezolana de Maestros. Caracas
- Círculo de Escritores de Venezuela. Fundador y Primer Presidente.
- Instituto de Cultura Hispánica.
- Academia Venezolana de la Lengua, correspondiente de la real Española.
- PEN Club Internacional.
- Fundación "La Casa de Bello", como miembro fundador.
- Centro de Estudios Latinoamericanos "Rómulo Gallegos", como miembro del Consejo Directivo.
- Presidente fundador del Simposio de Literatura Venezolana para investigadores y catedráticos de la materia, organizado por las Universidades del País.
- Miembro correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua.
- Miembro correspondiente de la Academia de la Lengua de Honduras.
- Miembro correspondiente de la Academia de Artes y Ciencias de Puerto Rico.
- Miembro correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Miembro fundador de la Comunidad Latinoamericana de Escritores. México.
- Miembro del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, del cual ha sido Vicepresidente.

#### JURADO

- Premio Nacional de Literatura en distintas ocasiones.
- Premio Nacional de Periodismo.
- Premio Internacional de Novela "Rómulo Gallegos" (Tres Veces).
- Premio Municipal de Literatura del Distrito Federal. Caracas.
- Premio de Ensayos de la Universidad del Zulia.
- Premio de Literatura de la Universidad de Oriente.

#### COLABORACIONES EN DIARIOS Y REVISTAS.

- *El Universal*. Caracas. Venezuela.
- *El Nacional*. Caracas. Venezuela.
- *La República*. Caracas. Venezuela.
- *La Esfera*. Caracas. Venezuela
- *Ahora*. Caracas. Venezuela.
- *El Herald*. Caracas. Venezuela.
- *Meridiano*. Caracas. Venezuela.
- *El Nacionalista*. San Juan de los Morros. Edo. Guárico.
- *El Nacional*. Ciudad de México.
- *Excelsior*. Ciudad de México.
- *Revista Nacional de Cultura*. Caracas. Venezuela.
- *Revista del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas*.
- *Revista de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"*.
- *Revista El Pez y la Serpiente*. Nicaragua.
- *Revista de la Universidad de San Carlos*. Guatemala.

#### OTRAS COLABORACIONES.

- Enciclopedia Británica, Sección de Literatura (Panorama de Venezuela).
- Edición Polilingüe del "Martín Fierro", realizada por Ediciones Libra, S.A. Buenos Aires, 1973.
- Venezolanos del Siglo XX. Fundación "Eugenio Mendoza". Caracas.
- Educadores Venezolanos. Publicaciones Menevén. Caracas.
- 16 Estudios sobre Cecilio Acosta, publicaciones del Ateneo de Los Teques, 1982.

#### PRÓLOGOS.

- A la novela *Tres Palabras y una mujer*, de Lucila Palacios. Ediciones Aguilar, España, 1985.
- Al estudio sobre Teresa de la Parra, de Mario Torrealba Lossi. Caracas, 1952.



- A Crítica Literaria, de Jesús Semprum. Ediciones Villegas. Caracas-Madrid, 1956.
- A Perfiles Venezolanos, de Pedro César Domínicí. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas, 1977.
- A la Selección Poética de Maitín y Lozano. Colección Maracapana, Ediciones Villes. Caracas-Madrid, 1954.
- A Límites del Hastío, cuentos de Andrés Mariño Palacio, Caracas, 1946.
- A Rómulo Gallegos ante la Crítica, Ediciones Monte Ávila, 1980.
- A Canto a los Hijos, de Andrés Eloy Blanco, Publicaciones de la Embajada de Venezuela en México, 1967.
- A Antología de Rómulo Gallegos, colección "Pensamiento de América", publicada por la Secretaría de Educación Pública de México, 1965.
- A Conceptos para una interpretación formativa del Proceso Literario Venezolano (Homenaje a Rómulo Gallegos en el Centenario de su Nacimiento), Ediciones de Pequivén, 1987.
- A la Obra Poética Completa de Miguel Ramón Utrera, Ediciones de la Contraloría de la República, Caracas, 1990.
- A la Obra Poética Completa de Miguel García Mackle, Caracas, 1991.
- A la Obra Poética Completa de Luis Barrios Cruz, Ediciones del Congreso de la República, Caracas, 1993.

#### DISCURSOS Y CONFERENCIAS

- Discurso a nombre de los escritores venezolanos, para recibir después del exilio a Rómulo Gallegos en 1959.
- Discurso en develación de un busto de Andrés Bello en la Universidad de Oriente, 1964.
- Orador de Orden en el Centenario del Nacimiento del Poeta José Ramón Yépez, en el Panteón Nacional.
- Orador de Orden en nombre de la Academia Venezolana de la Lengua y del Gobierno Nacional, para recibir las cenizas del ilustre escritor Rafael María Baralt, procedentes de España y depositadas en el Panteón Nacional.
- Orador de Orden en el ilustre Concejo Municipal de Santa Bárbara del Zulia, con motivo del Cincuentenario de la Muerte de Jesús Semprum.
- Orador de Orden en la Asamblea Legislativa del Estado Sucre, con motivo del Centenario del Nacimiento de Rómulo Gallegos.
- Orador de Orden en la Asamblea Legislativa y Concejo Municipal de Maturín. Estado Monagas, con motivo del Día del Maestro.

- Orador de Orden en la Asamblea Legislativa del Estado Guárico, con motivo del Bicentenario de Valle de la Pascua.
- Orador de Orden en la Asamblea Legislativa del Estado Bolívar, con motivo del Centenario del Nacimiento de Rómulo Gallegos.
- Discurso en la Academia de Artes y Ciencias de Puerto Rico, para agradecer el honor de haber sido designado Miembro correspondiente de esa Institución.
- Discurso para clausurar el II Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana, Maracaibo, Estado Zulia, 1976.
- Lección magistral para inaugurar la Cátedra Rómulo Gallegos en la Universidad Francisco de Miranda, de Coro, Estado Falcón, 1984.
- Conferencia sobre la Vida y Obra de Rómulo Gallegos para todos los estudiantes de Humanidades de los Liceos de Maracay en el Estado Aragua, 1984.
- Orador de Orden en nombre de la Asociación de Escritores de Venezuela, en el Día del Escritor, correspondiente al 29 de noviembre de 1981.
- Orador de Orden a nombre del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, en la Graduación de la Promoción de Profesores "Hipólito Cisneros".
- Orador de Orden en dos oportunidades en el Concejo Municipal del Distrito Guaicaipuro del Estado Miranda, con motivo del Aniversario del Nacimiento de Cecilio Acosta.
- Ciclo de Conferencias, organizado por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y la Asociación de Escritores Venezolanos, en Valencia, Estado Carabobo.
- Conferencia sobre Andrés Bello en la Escuela de Letras de la Universidad Católica "Andrés Bello" de San Cristóbal.
- Conferencia sobre Rómulo Gallegos en la Fundación para las Artes del Distrito Federal.
- Conferencia sobre Rómulo Gallegos y su tiempo en la Academia Venezolana de la Lengua, correspondiente de la Real Española, 1985.
- Conferencia sobre Rómulo Gallegos, Educador, en el Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Orador de Orden en el Congreso de Literatura Zuliana, celebrado en Santa Bárbara, 1987.
- Orador de Orden en la Celebración del 19 de Abril en el Concejo Municipal de Charallave, 1987.
- Conferencia en la Universidad de Carabobo, Valencia, sobre el eminente historiador y ensayista valenciano, Enrique Benardo Núñez, con motivo

del Centenario de su Nacimiento.

### REUNIONES INTERNACIONALES

- En 1967 es nombrado en México, Vicepresidente del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, con tal motivo empezó a asistir a las reuniones bienales que dicha organización realizó en diferentes ciudades del continente: Puerto Rico, Río de Janeiro, Los Angeles, Pittsburgh, etc.
- En 1968 se afilia a la Comunidad Latinoamericana de Escritores, fundada en México por el gran poeta Carlos Pellicer, la cual alcanzó a realizar en vida de su presidente dos reuniones de gran significación internacional en el campo literario: una en México y otra en Caracas.
- En 1984 asiste como representante del Núcleo de Directores de Cultura de las Universidades Nacionales, a una reunión continental de universidades, realizada en Panamá y en la que se le nombró Orador de Orden para rendir homenaje al Libertador Simón Bolívar en el Aniversario del Congreso Anfictionico de Panamá.
- En 1985 asiste a una Jornada de Evaluación Histórica y Cultural del Siglo XIX, organizada en la Universidad Autónoma de México, en compañía del historiador Ramón J. Velásquez.
- Como Directivo de la Academia Venezolana de la Lengua, correspondiente de la Real Española, ha asistido a los Congresos Académicos efectuados en Perú, Madrid, Costa Rica y Santiago.
- En 1987, viaja a La Habana, Cuba, en compañía de una misión cultural invitada por el gobierno de la isla. En esa ocasión inició el ciclo de conferencias de intercambio con un panorama de la cultura venezolana y cerró el mismo con una semblanza literaria de Rómulo Gallegos.

### CONDECORACIONES Y DISTINCIONES

- Orden Andrés Bello (1ª, 2ª y 3ª clase)
- Orden del Libertador en el grado de Comentador
- Orden 27 de Junio (1ª y 3ª clase)
- Orden Francisco de Miranda: 1ª clase
- Orden Vicente Emilio Sojo: 1ª clase
- Orden al mérito José Francisco Torrealba
- Orden Alberto Smith
- Orden Joaquín Crespo
- Orden Francisco Lazo Martí
- Distinción Bicentenario Fray Juan Ramos de Lora, de la Universidad

de Los Andes. Mérida.

Entre las distinciones recibidas se cuentan:

- Hijo Ilustre del Distrito Roscio del Estado Guárico acordada por la Municipalidad y el Colegio Municipal de Periodistas, Seccional Guárico.
- Hijo Ilustre del Distrito Infante del Estado Guárico, acordada por la Municipalidad y la Alcaldía del Municipio.
- Huésped Ilustre de la Ciudad de Lima, acordada por la municipalidad.
- En 1986 con motivo de cumplir cuarenta años de ejercicio de la docencia, varias instituciones, entre las que contaron la Comisión de Cultura del Congreso Nacional, el Consejo Nacional de la Cultura, la Academia Venezolana de la Lengua, la Universidad Simón Rodríguez, el Ateneo de Caracas y otras instituciones, le rindieron homenaje de gran significación.

Asimismo el Gobierno del estado Guárico, organizó por el mismo motivo un homenaje semejante.

- La Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos", lo designó Profesor Honorario.
- La Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", lo hizo igualmente Profesor Honorario.

### OBRAS PUBLICADAS

- 1946 *Al Margen de la Literatura Venezolana* (Notas).
- 1947 *Introducción al estudio del ensayo en Venezuela* (Estudio).
- 1949 *Orientaciones y tendencias de la Novela Venezolana* (Estudio).
- 1952 *Historia y antología de la Literatura Venezolana*.
- 1952 *Espejos del tiempo* (Ensayos).
- 1953 *Lecturas Patrióticas* (Antología).
- 1959 *En Vigilia* (Ensayos).
- 1962 *Selección de Lecturas Hispanoamericanas* (Antología)
- 1962 *Ideas para una Interpretación de la Realidad Venezolana* (Ensayos).
- 1963 *Apuntes y Aproximaciones* (Notas).
- 1965 *Hacia un Esquema de la Realidad Educativa Nacional* (Notas).
- 1965 *Rómulo Gallegos, realidad y símbolo* (Estudio).
- 1966 *La Antigua y la Moderna Literatura Venezolana* (Estudio).
- 1972 *Deslinde* (Ensayos).
- 1972 *La Novela y el Cuento en Venezuela* (Estudio).
- 1976 *La Gran Narrativa Latinoamericana* (Ensayo Crítico).
- 1977 *Cecilio Acosta, el Apóstol y el Pensador* (Estudio Biográfico).

- 1978 *El Fuego de la Palabra* (Ensayos).  
 1982 *Jesús Semprum, Contextos y Escritura* (Estudio Crítico-Biográfico)  
 1983 *Julián Padrón y su Narrativa: Lectura en Tres Dimensiones* (Estudio).  
 1984 *Biografía de Rómulo Gallegos*  
 1985 *Reflexiones ante la Esfinge* (Ensayos).  
 1986 *Bajo el Signo Creador de la Lengua* (Ensayos).  
 1988 *Rómulo Gallegos: Suma de Lecturas* (Estudios Críticos).  
 1991 *Reflexiones en Voz Alta* (Ensayos).  
 1993 *Las Señales del Tiempo*. Círculo de Escritores de Venezuela.  
 1997 *Aproximación a la Moderna Literatura Venezolana*. Edic. PEN - CLUB Intemac.  
 1998 *Relectura de la Novelística de Rómulo Gallegos*. Fondo de Edic. Del IPAS - ME.

#### REFERENCIAS AL ESCRITOR

Se han referido a la obra literaria del autor, los siguientes escritores:

- José Rafael Pocaterra (Venezolano)
- Rafael Angarita Arvelo (Venezolano)
- Dometrio Aguilera Malta (Ecuatoriano)
- Pascual Venegas Filardo (Venezolano)
- Juan Liscano (Venezolano)
- Benjamín Carrión (Ecuatoriano)
- José Juan Arrom (Cubano)
- Mariano Picón Salas (Venezolano)
- Jacinto Fombona Pachano (Venezolano)
- Ramón González Paredes (Venezolano)
- Pedro Guillén (Mexicano)
- Enrique Anderson Imber (Argentino)
- Guillermo Meneses (Venezolano)
- Héctor Parra Márquez (Venezolano)
- Tulio Chiosone (Venezolano)
- Hercolino Adrianza Alvarez (Venezolano)
- Luis Beltrán Guerrero (Venezolano)
- Augusto Germán Orihuela (Venezolano)
- Helena Sassone (Venezolana)
- Herman Garmendia (Venezolano)
- Andrés Iduarte (Mexicano)
- Adna Coll (Puertorriqueña)
- Juan Loveluk (Chileno)

- José Felix Rivero (Venezolano)
- Arturo Torres Rioseco (Chileno)
- Campio Carpio (Argentino)
- José Fabbiani Ruiz (Venezolano)
- Gustavo Luis Carrera (Venezolano)
- Adolfo Rodríguez (Venezolano)
- Evelio Echeverría (Colorado State University)
- Gloria Stolk (Venezolana)
- Andrés Henestrosa (Mexicano)
- Maurice Belrose (Martinica)
- Claudio Aguiar (Brasil)
- Alfredo Pérez Alencart (España)

## PUNTUACIÓN: INVESTIGACIONES, CONCEPCIONES Y DIDÁCTICA<sup>1</sup>

DANIEL CASSANY  
*Universitat Pompeu Fabra*  
*(Barcelona, España)*

### Resumen

Este artículo parte de la consideración de que la puntuación ha sido un aspecto poco atendido en la enseñanza de la escritura. Se divide en tres partes: En la primera, se esbozan las principales investigaciones que se han realizado recientemente sobre puntuación. En la segunda se discuten y comentan algunas concepciones sobre el sistema puntuario y sobre el texto escrito; y, en la tercera, se resumen los hallazgos más directamente relacionados con el aprendizaje de la puntuación, además de proponerse algunas orientaciones didácticas para los docentes.

### Abstract

The practice of punctuating has not been properly attended within school instruction. This paper focusses on that topic, which has been divided into three important aspects. Firstly, its author evaluates main research about punctuation. Secondly, assumptions and concepts on punctuation system and written text are commented. Thirdly, the article summarizes some important findings related to punctuation learning and proposes several teaching strategies for school teachers.

<sup>1</sup> (La primera versión original de este artículo se publicó en 1999, en PARODI SWETS, Giovanni (coord.) *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor de Luis A. Gómez Macker*, Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso (p. 135-158. ISBN: 956-17-0306-8), con el mismo título. Otra versión, más reducida, apareció en catalán en *Articles*, 20, 7-25, enero, 2000 (ISSN: 1133-9845), con el título "Puntuació: recerca, concepcions i didàctica", y como texto de presentación de un monográfico dedicado al estudio de la puntuación y de su enseñanza/aprendizaje.

objetivo de trazar la historia del nacimiento y desarrollo del sistema de marcas gráficas que hoy denominamos puntuación. Abundan también estudios sincrónicos descriptivos que diseccionan el estilo de puntuación usado en obras literarias reputadas (trabajos incluidos en Catach comp. 1980, y Defays, Roisier y Tilkin comps. 1998; de la Fuente, 1993, en español), como también algunas investigaciones estructuralistas (Jaffré, 1991) o funcionalistas (Halliday, 1985) sobre el subsistema, que ya adoptan un marco de análisis discursivo y comunicativo. Pero la inmensa mayoría de referencias tiene sobre todo carácter prescriptivo, ámbito oracional y voluntad de servicio práctico al usuario del idioma, que busca normas y consejos para escribir con 'corrección'.

Más incipiente es la investigación de orden psicolingüístico que toma como objeto de análisis a los usuarios de la puntuación —y no a los signos— o a los procesos cognitivos de comprensión y producción de puntuación. Entre los primeros, deben destacarse los trabajos pioneros de Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1996 y 1999) sobre las teorías y los conocimientos previos de niños y niñas, y sobre la adquisición de los signos de puntuación, que luego han desarrollado varios autores (trabajos en Hall y Robinson comp., 1996; Caddéo, 1998). También es bastante ilustrativa la exploración de las representaciones que tienen los docentes (Robinson, 1996) o el análisis de las actividades de puntuación —y de sus presupuestos— de los libros de texto (Chabanne, 1998). Entre los segundos, dentro del campo de la psicología cognitiva, destaca el trabajo de Michel Fayol (Fayol y Abdi, 1988; Fayol, 1997), que ve en la puntuación los rastros de las operaciones cognitivas que realizan los autores para transformar en escrito linealizado el contenido conceptual, jerárquico y abstracto, que se quiere comunicar.

La mayoría de estos estudios se han divulgado en inglés o francés, mientras que en español las publicaciones son escasas. En inglés, destaca la investigación iniciada en la Manchester Metropolitan University ('The Punctuation Project', 1999; Hall y Robinson comp., 1996), con los objetivos "de incrementar el interés en la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación" y "de investigar la adquisición y la enseñanza efectiva" de este aspecto del

escrito (la página web del proyecto ofrece una bibliografía completísima). En francés, destacan entre otros los numerosos trabajos de Nina Catach (comp. 1980; 1994), el monográfico núm. 70 de *Pratiques* y algunos coloquios monográficos (Defays, Roisier y Tilkin comps., 1998).

En español, la tradición de considerar la puntuación como un componente de la ortografía tiene una larga historia y una gran vitalidad, además de defensores apasionados como Polo (1990: 29-33; que incluye una variopinta bibliografía sobre ortografía y puntuación en castellano). Tanto el viejo *Esbozo* (1973: 146-154; 8 pág.) como la reciente *Ortografía* (1999: 55-91; 36 pág.) de la Real Academia Española sitúan los signos de puntuación entre tildes, mayúsculas y abreviaturas, y de manera parecida los presentan el *Diccionario de dudas de Seco* o los trabajos de Martínez de Sousa (1974). Linares (1979) y Linares Rivas (1992) adoptan una perspectiva más global, con reflexiones de orden lógico, gramatical (sintáctico y semántico) e incluso didáctico. En catalán, los mejores estudios están más relacionados con la estilística y la ortotipografía que con la gramática o la lingüística. Aparte de los manuales de estilo periodísticos e institucionales, que suelen incluir secciones importantes sobre puntuación, los volúmenes más detallados son los de Pujol y Solà (1995) y Mestres et al. (1995), que citaremos más adelante.

En conjunto, este breve mapa muestra que el estudio de la puntuación empieza a tener la diversidad de enfoques y teorías que encontramos en el resto de componentes de la escritura —y esto podría ser síntoma de normalidad. Pero también es cierto que la gran mayoría de estas referencias tiene una orientación lingüística prescriptiva, como diagnóstica Hall (1996: 6-9), y que sabemos más bien poco todavía sobre la adquisición del sistema puntuario, sobre la utilización que hacemos de ella lectores y autores o sobre la efectividad de las prácticas áulicas para enseñarla —que son, al fin y al cabo, las cuestiones más estrictamente didácticas.



## 2. Prácticas y concepciones viejas y nuevas

Los usos que hace la comunidad hispana de la puntuación y las ideas que tiene de ella son consecuencia tanto de la evolución histórica que ha sufrido este subsistema como de las prácticas actuales de lectura y composición. Hoy conviven en nuestra comunidad actitudes heredadas de usos ancestrales (ligar puntuación con entonación y ortografía, discutirle la importancia, géneros textuales con rastros de oralidad, etc.) con concepciones derivadas del uso moderno de lo escrito (relacionar puntuación con gramática y discurso, atribuirle relevancia, escritos para ser leídos en silencio, etc.). Esta mezcla contradictoria genera confusión y desconcierta a los usuarios.

### 2.1. Pasado y presente de la puntuación

Siguiendo a Parkes (1992: 1-60), en la Antigüedad lo escrito era concebido como un medio para desarrollar prácticas discursivas orales. En Roma dominaba la retórica y la cultura oral de la elocuencia en los discursos en los tribunales o en la asamblea. En los manuscritos, que practicaban la *scripto continua* (no separar las palabras) y que raramente dejaban espacio entre párrafos o secciones, no era el escritor quien se encargaba de puntuar, sino el lector: el amanuense, el recitador o incluso el mismo autor en calidad de lector. Aunque la lectura comprensiva y silenciosa era posible, lo corriente eran las interpretaciones orales de lo escrito; leer significaba devolver la 'voz perdida' a los signos gráficos y la puntuación se usaba como herramienta para pautar la interpretación oral del escrito ante un público receptor que valoraba la entonación, el ritmo, la elocución del discurso. Parkes (1992) y Ferreiro (1999: 75) incluso aportan la sugerente hipótesis de que la reducida comunidad romana de autores-recitadores-lectores prefería los escritos 'neutros', sin puntuación, porque permitían interpretaciones más libres y variadas —porque la interpretación ya estaba condicionada por factores extralingüísticos contextuales (tradición, cultura compartida autor-lector, etc.).

Debemos esperar hasta la época medieval para que se desarrollen en latín las convenciones gráficas de separación de palabras, formato de página y signos de puntuación, y para que estas se propaguen a las lenguas modernas. Se pueden citar varias causas: la ampliación de la reducida comunidad alfabetizada; el distanciamiento entre autores y lectores a causa de la fragmentación dialectal y cultural del Imperio Romano; un cierto declive del nivel educativo de los lectores, que requiere a los autores que puntúen sus escritos para evitar ambigüedades, o el mantenimiento del latín como idioma de cultura (legado griego, liturgia) y de educación (retórica, gramática) en Europa, y el hecho de que los hablantes deban aprenderlo como lengua extranjera y sobre todo a partir de la lectura de manuscritos, de manera que la separación de palabras, el formato y la puntuación se convierten en ayudas utilísimas para el lector aprendiz de idioma.

Como comenta Parkes (1992: 23-24), no es casual que fueran precisamente escribas irlandeses, alejados del mundo latino, los primeros que, al abrazar la fe cristiana en los siglos VII y VIII, optaran por 'leer' los textos sagrados con rigor y objetividad, concentrándose en lo que podían observar —en lo 'visible'—, y prescindiendo de una oralidad a la que no podían acceder. Con la intención de preservar la interpretación acertada de los textos latinos, estos monjes decidieron abandonar la *scripto continua*, marcar el inicio de texto y sección con mayúsculas o utilizar varias señales (tres tipos diferentes de puntos) para pautar la prosa. Por otra parte, resulta también obvio el impacto que tuvo la invención de la imprenta en la propagación de la cultura escrita, el desarrollo del libro, la ampliación de las comunidades de lectores y, en definitiva, la necesidad de consensuar convenciones tipográficas estables, generalizadas e independientes de la oralidad.

Pero no es hasta los siglos XVIII y XIX cuando se consolida la lectura silenciosa y cuando la puntuación deja de orientar al intérprete oral y de basarse en la prosodia para pasar a guiar la lectura comprensiva del lector y a centrarse en la sintaxis y la semántica. Durante el siglo XIX varios tratadistas ingleses resaltan ya el carácter eminentemente gramatical de la puntuación, aunque todavía muchos la conciben como un elemento formal y superficial,

regido por normas o convenciones mecánicas, parecida a la ortografía o al diseño del documento. Hall (1996: 8) explica que notables escritores como Lord Byron, Jean-Jacques Rousseau o Charlotte Brontë exigían a sus impresores que se encargaran de corregir la puntuación en sus originales, cosa que muestra a las claras que no la consideraban un aspecto relevante de la prosa —a diferencia de lo que creen hoy la mayoría de novelistas, poetas o ensayistas, que son capaces de pelearse con sus correctores y editores a causa de una coma.

En resumen, al principio la puntuación nace como un conjunto de marcas peritextuales (alrededor del escrito) para ayudar a oralizar el texto, y era un sistema secundario o subsidiario del código alfabético principal (Jaffré, 1998: 243). Los lectores utilizaban estas marcas para indicar las pausas, 'las respiraciones' o la entonación de la oralización. Con el tiempo y el desarrollo de la comunicación escrita, este sistema puntuario se desarrolla y se integra más profundamente en la estructura alfabética de la escritura, hasta la situación actual, en la que, según el propio Malcolm Parkes:

"Punctuation became an essential component of written language. Its primary function is to resolve structural uncertainties in a text, and to signal nuances of semantic significance which might otherwise not be conveyed at all, or would at best be much more difficult for a reader to figure out." Parkes (1992: 1)<sup>2</sup>

Pero esto no impide, como veremos más abajo, que algunas ideas pretéritas continúen vivas.

## 2.2. El sistema y sus unidades

Quizá a causa de este paulatino desarrollo sociohistórico, el primer problema que surge al estudiar la puntuación consiste en delimitar las unidades

<sup>2</sup> "La puntuación se ha convertido en un componente esencial de la lengua escrita. Su principal función consiste en resolver ambigüedades estructurales en el texto y en señalar relaciones de significación semántica que, de otra manera, podrían no ser transmitidas o que, en el mejor de los casos, serían mucho más difíciles de captar para un lector."

que componen el sistema. Linares (1979) y Linares Rivas (1992) manejan diez puntemas: la coma (,), el punto y coma (;), los dos puntos (:), el punto final (.), la interrogación (¿?), la admiración (!), los puntos suspensivos (...), la raya (—)<sup>3</sup>, el paréntesis ( ) y las comillas (en sus diversas formas: " " , « »). La Ortografía de la Real Academia de la Lengua (1999: 55) añade los corchetes ( [ ] ) a esta lista, aunque el Esbozo (1973: 146) cita trece signos, que no coinciden con los anteriores: incluye la diéresis o crema (¨), el guión (-) y las dos rayas (=), pero no los corchetes. En cambio incluye estos—con la denominación 'llave o corchete' ¡y este signo ({}!—entre los otros signos auxiliares (p. 153-154), que también incluyen el apóstrofo ('), el párrafo (§), el calderón (§§). En la misma línea, Pujol y Solá (1995) y Mestres et al. (1995) amplían el repertorio con otros signos tipográficos: entre otros, la barra inclinada (/), la pleca (|), las flechas (→), la barra dob'e (//), el asterisco (\*), etc.

En efecto, una de las fronteras difusas del sistema puntuario es la que limita con la tipografía: ¿dónde acaba el dominio generalista del sistema puntuario, que se supone que debe conocer y usar cualquier usuario de la lengua escrita, y dónde empieza el dominio más especializado de la tipografía, destinado a profesionales tipógrafos e impresores? La expansión de la informática está divulgando entre la ciudadanía recursos ortotipográficos que hasta hoy sólo manejaban imprentas y editoriales. Parece claro que una de las últimas influencias que está recibiendo el sistema proviene del paso acelerado que estamos viviendo de la escritura analógica (papel y lápiz, máquina de escribir) a la digital (computadoras, tratamiento de textos, internet). Así lo entienden Pujol y Solá (1995: 68), que titulan "puntuación y tipografía" uno de sus apartados y que manejan catorce signos, y Mestres et al. (1995: 151) que hacen lo propio con "los signos de puntuación y otros signos ortográficos" y con un corpus de veinticinco unidades gráficas.

<sup>3</sup> Presenta vacilaciones la denominación de este puntema (—): Linares (1979) y Linares Rivas (1992) prefieren el término 'raya', como la Real Academia de la Lengua Española, pero Serafini (1992) y Ferreiro (1996) usan 'guión', con la acepción que incluye el diccionario DRAE de 'guión largo' ('se usan guiones más largos para separar las oraciones incidentales que no se ligan con ninguno de los miembros del período'). Aquí preferimos la opción 'raya'.



Pero el sistema presenta agujeros por flancos más corrientes, como comenta Ferreiro (1996: 130). Por ejemplo, deberíamos discutir si el punto es un único puntema o dos (punto y seguido y punto y aparte) o tres (con el punto final). Deberíamos aclarar si la mayúscula de inicio de oración es o no un elemento del sistema: los manuales suelen tratarla en el apartado de 'mayúsculas y minúsculas', pero es obvio que no obedece a criterios semánticos, como el resto de mayúsculas (nombres propios), y que está relacionada con el puntema que cierra la oración. Todavía más: ¿deberíamos incluir en el sistema el espacio en blanco separador de palabras, como sugieren Catach (1980: 18; introducción) y Halliday (1985: 35)? ¿No se trata de un signo que ofrece información sobre las relaciones entre unidades gráficas, como podemos ver en los siguientes ejemplos?:

- 1a Dibuja a las amarillas [a las chicas amarillas]
- 1b Dibuja alas amarillas [las extremidades superiores de las aves]
- 2a Sabe de ontología [sabe de metafísica]
- 2b Sabe deontología [sabe de la ciencia de los deberes]

Con este mismo argumento, deberíamos incluir el guión, como hacía la Ortografía de la RAE del 1973, puesto que es el puntema encargado de desactivar el espacio en blanco a final de línea, como podemos ejemplificar:

- 3a En su disputa salarial con el Ministerio de Sanidad, los médicos siempre firman contratos exquisitos. [*firman unos contratos muy buenos*]
- 3b En su disputa salarial con el Ministerio de Sanidad, los médicos siempre firman con tratos exquisitos. [*reciben un trato muy cordial y ventajoso de la otra parte*]

Esta falta de acuerdo sobre las unidades que componen el subsistema crea tantas dificultades a los lingüistas, que estudian el uso de estos signos, como a los pedagogos, psicolingüistas y docentes, que

se plantean su adquisición y enseñanza en el aula. Por ejemplo, si aceptamos que el espacio en blanco es un puntema debemos reconocer que la adquisición del sistema en la alfabetización empieza mucho antes de lo que afirmamos si consideramos puntemas sólo los signos tradicionales.

### 2.3. Sistema dinámico, heterogéneo y en proceso de normativización

Otra dificultad constituye la evolución constante que está experimentando el sistema, sensible a los usos de producción y comprensión de escritos que se abandonan o se desarrollan. Un estudio longitudinal de Thorndike (citado en Cassany, 1993: 145) sobre la puntuación en novelas inglesas de los tres últimos siglos muestra un incremento importante de la proporción de puntos y seguido y de interrogaciones y admiraciones, frente a una disminución de la coma y del punto y coma. Del mismo modo, la proliferación de la letra cursiva está sustituyendo algunas de las funciones que ejercían las comillas o los subrayados.

Aparte del tiempo, la puntuación también varía en el eje espacial. Una simple comparación entre lenguas occidentales muestra diversidad de tradiciones tipográficas y usos particulares que entran en contacto y generan interferencias entre puntemas (Pujol y Solà, 1995: 67, 93, 98; ver sobre todo el caso de los diálogos en la tradición francesa, inglesa y española). Pero en el interior de un mismo idioma también resulta ingenuo concebir la puntuación de manera uniforme, sin darse cuenta de las diferencias cualitativas entre signos o entre usos en cada género textual. Por ejemplo, es necesario distinguir el subconjunto de puntemas que aporta datos sobre el locutor (la raya y las comillas, que marcan la introducción de 'voces' y 'puntos de vista' nuevos en el discurso, y los signos de modalidad —interrogación y admiración—, que indican la actitud del locutor respecto a lo dicho), del grupo de puntemas que organizan el discurso a nivel macro (punto, punto y aparte, punto final) o micro (coma, punto y coma, dos puntos). En esta línea, nos parece sugerente la clasificación de categorías de puntemas que propone Halliday

(1985: 35) para el inglés.

Además, en cada género discursivo un signo puede ejercer varias funciones: por ejemplo, la coma en el diálogo puede usarse para indicar las pausas o las elipsis de la oralidad fingida, mientras que en un artículo científico o en una ley (con ausencia de rastros o imitaciones de la oralidad) difícilmente puede tener usos que no respondan a principios sintácticos. Y dentro de un mismo género, el autor puede optar por varios niveles o grados de puntuación: así Serafini (1992: 239) distingue entre puntuación mínima (uso restringido del sistema, en aprendices), clásica (uso completo del sistema) y enfática (sobreabundancia, en publicidad y literatura). Estas variaciones son suficientemente relevantes para que los mejores tratados de puntuación se refieran a los usos que adquiere cada signo en cada género o tipo de texto (diálogo, prosa, exposición con citas o cifras, etc.), en vez de tratar cada puntema de manera general y abstracta.

La variación en el tiempo y en el espacio provoca que el grado de normativización del subsistema de la puntuación fluctúe según los signos y los contextos de uso, en español y probablemente en otras lenguas. Junto a usos bastante estables y unánimemente aceptados (ausencia de coma entre sujeto y verbo, uso de punto como indicador de límite oracional), encontramos formas vacilantes (comas en incisos breves y en cambios de orden) o equivalentes (paréntesis y comas para marcar un mismo inciso) que denotan la plurifuncionalidad y la superposición de algunos signos. También hemos visto en las últimas décadas cómo variaba la manera de introducir las intervenciones de los interlocutores en los diálogos escritos: el sistema más farragoso de abrir y cerrar comillas dobles fue sustituido por el guión inicial de principio de línea y al punto y aparte final.

Este estado dinámico y heterogéneo del sistema añade más complejidad al estudio y a la utilización de la puntuación, además de dificultar los intentos por establecer una concepción unitaria de este aspecto. Como consecuencia, los usuarios tienen razones para sentirse desconcertados, como veremos a continuación.

#### 2.4. ¿Qué gobierna la puntuación?

Las respuestas que dan varios manuales a esta pregunta es una muestra de la diversidad de concepciones que coexisten hoy entorno a este aspecto:

"[...] punctuation is in fact a linguistic subsystem, and hence to be considered as part of the wider system of the written language, though its systematicity is apt to be obscured if we try to analyze it contrastively, by reference to the set of spoken-language devices with which it has some functional overlap." Nunberg (1990: 6)<sup>4</sup>

"La puntuació d'un escrit depèn de la sintaxi, l'entonació (que el text tindria si es pronunciés) y el gust personal. Aquests factors van molt sovint lligats a un altre: la llargada d'un determinat fragment." Pujol y Solà (1995: 7)<sup>5</sup>

"La ponctuation constitue, auprès des signes alphabétiques, un système de renfort, d'ordre à la fois séparateur (des mots et groupes de mots), intonatif, syntactique, discriminatoire et sémantique, destiné avant tout à une aide à la lisibilité. Ce système possède une sémiologie propre, et occupe depuis toujours (c'est là une découverte) dans l'écrit une place majeure." Catach (1998: 33)<sup>6</sup>

"Cal recordar d'entrada certes tradicions, que encara cuegen, d'incloure la puntuació dins de l'ortografia. [...] És un lloc comú avui dia, però, que les regles que regeixen la puntuació troben la seva referència primera en les

<sup>4</sup> "[...] la puntuación es en efecto un subsistema lingüístico, que se considera parte del sistema más amplio de la lengua escrita, aunque se suele esconder su sistematicidad cuando se la compara con un conjunto de mecanismos de la oralidad [entonación, pausas, prosodia] con los que mantiene una superposición funcional."

<sup>5</sup> "La puntuación de un escrito depende de la *sintaxis*, la *entonación* (que el texto tendría si se pronunciara) y el *gusto personal*. Estos factores se relacionan a menudo con otro: la *extensión* de un determinado fragmento."

<sup>6</sup> "La puntuación constituye, al lado de los signos alfabéticos, un sistema de refuerzo, de orden a la vez separador (de palabras y grupos de palabras), entonativo, sintáctico, discriminador y semántico, destinado sobre todo a una ayuda a la legibilidad. Este sistema posee una semiología propia y ha ocupado desde siempre  $\frac{3}{4}$  y esto es un descubrimiento  $\frac{1}{4}$  un lugar grande en el escrito."

exigencias de la tipología textual triada y en la sintaxis." López del Castillo (1999: 56)<sup>7</sup>

"La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma." Ortografía de la Lengua Española, RAL (1999: 55)

La respuesta de la RAL proviene de la gramática normativa y es la más simple: la que considera la puntuación como un capítulo de la ortografía y como una equivalencia de la entonación. Por el contrario, Geoffrey Nunberg defiende desde la lingüística teórica que buena parte de la incompreensión del sistema puntuario procede de pretender compararlo con los recursos prosódicos de la lengua oral. Y tanto Pujol y Solá como Catach y López del Castillo ofrecen respuestas intermedias más complejas, que combinan criterios de orden diverso, y que parecen responder de manera más global a las características del sistema. En esta misma línea cabe situar el estudio de Chafe (1987) que, a partir de la hipótesis de que autores y lectores experimentan 'imágenes auditivas de entonación, acento y duda' al escribir y leer en silencio, intenta explorar lo que denomina 'la prosodia del lenguaje escrito', establecida en parte, según su opinión, por el sistema puntuario. En definitiva, como sugiere Hall (1996: 9-10) al constatar que también existen discrepancias entre los lingüistas británicos, quizá la relación entre puntuación y entonación no debiera ser objeto de enseñanza en las escuelas, si ni los mismos especialistas se ponen de acuerdo.

La cuestión sobrepasa el ámbito de la puntuación. Ligar estos signos gráficos con los rasgos suprasegmentales significa supeditar lo escrito a lo oral y entender que entre estos dos modos hay algún tipo de correspondencia unívoca, entre sonidos y letras y entre puntemas y prosodemas. Esta visión entronca con la tradición saussuriana de primacía de lo oral y parece tener presente el desarrollo histórico de la puntuación. En cambio, desvincular

<sup>7</sup> "Debemos recordar para empezar ciertas tradiciones, todavía bastante vivas, de incluir la puntuación dentro de la ortografía. [...] Pero es un lugar común hoy en día que las reglas que rigen la puntuación encuentran su referencia primera en las exigencias de la tipología textual elegida y en la sintaxis."

puntuación y entonación significa adoptar la vía de la autonomía plena de lo escrito, entender que el significado de un texto pasa directamente del ojo al cerebro sin (sub)vocalizaciones. Esta concepción es bastante más coherente con la práctica cotidiana: los docentes sabemos bien que basar la puntuación en la entonación que adquiere la prosa oralizada induce a errores. Entre otros ejemplos, es imprescindible cerrar entre comas un inciso (aposición, relativa explicativa, vocativo) aunque su oralización no requiera pausa; a la inversa, es corriente al hablar hacer pausas entre sujeto y verbo o entre verbo y complementos (para pensar lo que vamos a decir, para respirar, para enfatizar o matizar el discurso), las cuales nunca equivalen a una coma escrita si debe transcribirse el fragmento.

La investigación actual en el campo nuevo de la *escrituralidad*, *litteridad*, *letrismo* o *cultura escrita* (*literacy*, en inglés; *léttrisme*, en francés; *letramento*, en portugués) remacha este segundo punto de vista. Entre otros, Ferreiro (1999: 69) propone concebir lo escrito como un *sistema de representación* de la oralidad en lugar de un *sistema de codificación*. En otras palabras, la escritura es un sistema alternativo de representar el lenguaje en un medio diferente (el espacio) y a través de la utilización de unos sentidos (vista, producción manual) y unas habilidades (lectura, composición) también particulares. Sin discutir que lo oral sea onto y filogenéticamente anterior a la escritura, o que ésta tenga en español un punto de partida alfabético y que grosso modo haya una correspondencia entre sonidos y letras, se destaca que en los últimos siglos lo escrito ha desarrollado e integrado varios elementos semióticos no fonográficos que aportan información sobre el lenguaje al margen de la oralidad, que carece de equivalencias sistemáticas:

- Separación de palabras. La oralidad enlaza un vocablo con otro, tal como estudia la fonética sintáctica. Los espacios en blanco entre palabras aportan datos morfosintácticos, que no tienen paralelo en lo oral.
- Les mayúsculas de los nombres propios. La oralidad no dispone de ningún procedimiento parecido para marcar este dato semántico.

- La tipografía. Los usos actuales (cursiva, negrita, tamaño y familia de la letra) transmiten datos semánticos (epígrafes, palabras clave relevantes), sociolingüísticos (extranjerismos, citas de otros autores o textos, etc.) o incluso pragmáticos (usos irónicos o particulares de una palabra, expresión, etc.). La oralidad dispone de recursos para conseguir los mismos efectos (rasgos suprasegmentales, códigos no verbales), pero no puede considerarse que exista equivalencia sistemática entre ambos recursos y planos.

- El formato. La organización de la página en márgenes, títulos, notas, párrafos es una convención generalizada que aporta información al lector y que no tiene correspondencia en la oralidad.

Otro ejemplo conocido, en este caso alfabético, de la autonomía de los códigos oral y escrito es la heterografía de los homófonos: el hecho de escribir bello y vello, hierro y yerro o combino (combinar) y convino (convenir), al margen de la etimología de los vocablos, aporta unos datos al lector que no son disponibles al receptor de textos orales.

De acuerdo con este planteamiento, la puntuación constituye otro componente no alfabético específico de la escritura. Este subsistema no tiene equivalencia unívoca generalizada en la oralidad, como demuestra Nunberg (1990: 11-15) con los siguientes ejemplos adaptados al español:

4a Pida el mueble un lunes, lléveselo a casa un martes.

4b Pida el mueble un lunes; lléveselo a casa un martes.

5a Explicó la decisión: teníamos prohibido hablar directamente con el moderador.

5b Explicó la decisión; teníamos prohibido hablar directamente con el moderador.

5c Explicó la decisión —teníamos prohibido hablar directamente con el moderador.

En (4a) la relación entre las dos frases es condicional: si pide un mueble un lunes, se lo podrá llevar..., mientras que en (4b) es una simple yuxtaposición de hechos consecutivos: decida qué hacer, pida el mueble..., lléveselo a su casa..., disfrútelo... En (5a) la segunda frase es la decisión explicada, mientras que en (5b) es sólo la razón de que sea una tercera persona y no nosotros quien explique la decisión, y (5c) admitiría todavía interpretaciones más abiertas: quién explicó la decisión es el moderador y no pudimos impedir que la explicara porque teníamos prohibido hablar directamente con él. Estos importantes matices de significación en un mismo segmento discursivo proceden de las distintas relaciones que se establecen entre las unidades (palabras, sintagmas, etc.) a partir del uso de puntemas. Nunberg argumenta que resulta improbable que la oralidad consiga transmitir los mismos matices sólo con recursos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmo, etc.), por lo que sostiene que la puntuación y lo escrito es un canal totalmente autónomo de la oralidad, que ofrece posibilidades expresivas que no tienen equivalencia en este modo.

En resumen, siguiendo a Ferreiro (1996: 157), "la puntuación es parte de lo que se escribe, no de lo que se dice". Constituye un conjunto de "instrucciones para el lector" que actúan como las señales de tráfico (semáforos, rótulos de dirección prohibida, giro obligatorio, peligro, etc.) en las carreteras: guían los actos de comprensión y producción del discurso escrito que realizan autores y lectores.

## 2.5. ¿Convención tipográfica o herramienta de significación?

La última representación que comentamos se refiere al carácter superficial y mecánico o profundo y constructivo del sistema puntuario. Al considerarlo una parte de la ortografía y al describirlo con un conjunto reducido y general de reglas, muchos manuales sostienen implícitamente que este sistema es poco más que una convención tipográfica que se aplica al final del proceso de composición y que tiene escasa incidencia sobre el contenido del discurso. Al contrario, tanto la investigación gramatical como la psicolingüística conciben la puntuación como un subsistema constitutivo de

la prosa que colabora a construir significado textual. El análisis minucioso del uso de los signos en contextos reales muestra que tienen incidencia en la interpretación del discurso, tal como vimos más arriba y como ejemplifican las siguientes parejas (adaptadas al español de Bessonnat, 1991: 16, y Serafini, 1992: 242):

6a Los alumnos que no son puntuales se quedarán al final. [solo los alumnos impuntuales]

6b Los alumnos, que no son puntuales, se quedarán al final. [todos los alumnos]

7a Murió naturalmente. [de manera natural]

7b Murió, naturalmente. [como se esperaba]

8a Una mujer testifica: dos hombres son arrestados. [relación causa consecuencia]

8b Una mujer testifica, dos hombres son arrestados. [sin relación causal]

9a La chaqueta está al lado de la camisa estrujada. [lo estrujado es la camisa]

9b La chaqueta está al lado de la camisa, estrujada. [lo estrujado es la chaqueta]

10a Este alumno (un niño de 13 años) ha aprobado el examen. [descripción neutra: tiene 13 años]

10b Este alumno —un niño de 13 años— ha aprobado el examen. [modalización: ¡sólo tiene 13 años!]

11a Los niños saltaron por la ventana; gritando, el padre los castigó. [grita el padre]

11b Los niños saltaron por la ventana gritando; el padre los castigó. [gritan los niños]

Las interpretaciones de *a* y *b* en cada pareja varían por la aportación semántica de los signos de puntuación, que establecen distintas relaciones entre las unidades del discurso. En definitiva, el significado del texto escrito se crea *con* la puntuación y no *al margen* de ella o *antes* de puntuar.

Del mismo modo, varias investigaciones psicolingüísticas muestran que los signos de puntuación son rastros o indicios en la superficie del escrito de las distintas operaciones cognitivas que realiza el autor durante la composición:

1. Fayol y Abdi (1988) demuestran empíricamente que el carácter débil (coma, dos puntos) o fuerte (punto y seguido, punto y aparte) de los signos de puntuación que usan varios universitarios para relacionar las proposiciones de un escrito está relacionado con la estructura del contenido en la representación mental del texto (con el script o el esquema cognitivo) que tienen los mismos sujetos. De este modo, las pausas fuertes separan elementos que pertenecen a unidades semánticas diferentes en el script (apartados distintos, bloques temáticos variados); y las débiles, elementos que forman parte de una misma unidad o que están semánticamente interrelacionados. Este hecho parece indicar que la puntuación desarrolla un papel importante tanto en la planificación del contenido, al discriminar sus componentes semánticos, como en la linearización de la prosa, al actuar como instrumento para segmentar y conectar las proposiciones.

2. Passerault (1991: 90-94) cita investigaciones propias y de otros autores sobre composición y puntuación en tiempo real, que muestran que los signos fuertes del discurso coinciden con las pausas que realiza el autor del texto durante la composición. En concreto, en adultos y aprendices



jóvenes, las pausas en la textualización que se asocian al punto y seguido (que marcan límite oracional) tienen un promedio de duración superior a las que se asocian a signos menores intraproposicionales, que no marcan límites oracionales. El análisis detallado del primer grupo de pausas descubre que, sobre todo en adultos y aprendices mayores, las pausas que se realizan antes de poner punto son más cortas y parecen relacionarse con los subprocesos de revisión del fragmento de prosa que se acaba de generar; mientras que las que se realizan después de poner punto son más largas y parecen estar relacionadas con el proceso de planificación del discurso futuro.

En resumen, estos datos demuestran que los autores utilizan la puntuación para realizar varias operaciones cognitivas durante la composición y que el sistema de estos signos gráficos contribuye de manera decisiva a elaborar tanto el contenido como la forma textuales. El sistema puntuario es una herramienta importante que autores y lectores utilizan para procesar el escrito, y no sólo una convención externa del discurso. En palabras de dos autores británicos:

"Intellectually, stops matter a great deal. If you are getting your commas, semicolons, and full stops wrong, it means that you are not getting your thoughts right, and your mind is muddled." Arzobispo William Temple, citado por Hall y Robinson en su página web de The Punctuation Project<sup>8</sup>

"There's a misconception that someone who is good at punctuating simply knows what punctuation should go where: a coma here, a semicolon there, a period at the end.

However, for someone who is good at punctuating, the words come out differently than someone who is not. People who understand commas, semicolons, periods—and especially colons, dashes, and question marks—produce entirely different sentence structures from people who

<sup>8</sup> "Intellectualmente, la puntuación tiene mucha importancia. Si pones mal las comas, los puntos y coma y los puntos, significa que tus pensamientos no están claros, y que tu mente está confusa."

are not good at punctuation." Bailey (1990: 58), autor de un manual de redacción llana (plain english) para la empresa.<sup>9</sup>

### 3. En el aula

La investigación sobre la adquisición de la puntuación muestra que los aprendices niños y jóvenes tienen una actitud activa ante este componente de la escritura y que construyen sus propias 'teorías' o explicaciones sobre este subsistema, a medida que tienen experiencias reales de comprensión y producción de significado con signos de puntuación. Ferreiro y Teberosky (1979) descubrieron que niños y niñas establecían una primera distinción conceptual entre elementos alfabéticos y no alfabéticos, al referirse a los puntemas del siguiente modo: "no son letras aunque «van con las letras»; «no es letra, es otra cosa»; son «palitos», «puntitos», «marcas»" (citado de Ferreiro, 1996: 129).

No se trata de un proceso aleatorio, imitativo o mecánico, de copia de usos o aplicación de reglas, sino de una actividad creativa, en la que el aprendiz 'descubre' cómo usar los signos en contextos auténticos de comunicación. Por ejemplo, Martens y Goodman (1996: 37) citan una simpática anécdota de cómo un escolar de 8-9 años aprendió las limitaciones del sistema: el niño quería explicar por escrito los sentimientos que le causaba la pérdida reciente de su perro y, al constatar que no había ningún puntema para indicar tristeza, del mismo modo que usamos la exclamación para indicar intensidad o emoción positiva, decidió inventarse un signo nuevo, la 'tristación' (sadlamation, en inglés), que pudiera expresar lo que sentía.

#### 3.1. Adquisición de la puntuación

Los estudios en este ámbito no sólo se basan en el análisis de los signos usados por los aprendices en varios tipos de texto (narración,

<sup>9</sup> "Existe un prejuicio según el cual alguien que puntúa bien lo hace porque conoce qué signo debe ponerse en cada lugar: una coma aquí, un punto y coma allá, un punto al final. No obstante, quien puntúa bien escribe de modo diferente a quien no sabe. Quien entiende las comas, los puntos y coma, los puntos y coma, los puntos y coma, los puntos y coma, los puntos y coma, los puntos y coma produce estructuras sintácticas distintas de quien no los entiende."

diálogo, argumentación), sino también en el contraste entre distintos borradores de un mismo protocolo (versión manuscrita e impresa), en el estudio de como los autores oralizan sus propios escritos, y en entrevistas para explorar sus conocimientos y sus ideas, además de algún estudio experimental (Fayol y Abdi, 1988). De este modo se pretende adoptar cómo objeto de análisis no sólo el producto escrito, sino también el proceso de utilización del sistema puntuario que hacen autores y lectores. Los siguientes puntos presentan los resultados más relevantes, según el estudio doctoral de Rocha (1995), los trabajos de E. Ferreiro (1996) y de Passerault (1991: 85-90), que sintetiza las investigaciones francófonas:

- Adquisición tardía. La adquisición de la puntuación se inicia cuando el sujeto ha comprendido la naturaleza alfabética de la escritura y se vuelca en las dificultades ortográficas, a partir de los 7 años. Así, un trabajo de Wilde, citado por Jaffré (1998: 244), constata que, en narraciones de niños norteamericanos de 8-10 años, falta el 40% de los signos de puntuación; Rocha (1995: 42) también coincide en que, en cuentos de niños de 8-9 años, el 27% no puntúa y el 53% lo hace menos de lo necesario.
- Del exterior al interior. El proceso de adquisición avanza de los aspectos globales o externos (formato, punto final, episodios, párrafos) a los locales o internos (oraciones, frases), de los límites externos del discurso ("aquí empieza el texto", "aquí termina") a las separaciones entre espacios o partes internas de la unidad. Los usos iniciales tienen una dimensión más textual que oracional: los aprendices usan el punto para indicar cambios semánticos o enunciativos: el paso de una trama principal a una secundaria, de un subtema a otro, de la narración a la descripción, etc. Rocha (1995) sostiene que incluso existe una correlación significativa entre dominio del formato gráfico del escrito (márgenes, líneas, títulos, etc.) y puntuación. Es frecuente que los aprendices concentren más puntuación en secuencias determinadas (onomatopeyas, diálogos, listas, repetición de palabras, etc.) o que intenten significar un cambio de unidad con la oposición escasa puntuación / mucha puntuación.

- Proceso de diversificación de signos. Del uso exclusivo de un único puntograma (o archipuntograma: el punto, generalmente), el aprendiz avanza hacia el uso paulatino de signos nuevos: la coma, la raya, los dos puntos, etc. La adquisición se desarrolla en estadios sucesivos que suman signos paso a paso:

- 1º estadio: punto;
- 2º estadio: el punto + la coma;
- 3º estadio: el punto + la coma + la raya;
- Etc.

En cada estadio, los signos disponibles constituyen el subsistema puntuario provisional con que escribe el aprendiz. Pero a medida que este adquiere signos nuevos y salta a un estadio posterior, también incrementa el número de contextos y usos en los que utiliza la puntuación en el escrito, al tiempo que se reorganizan internamente las funciones de cada signo.

Ferreiro (1996: 140-156) recoge los siguientes datos en cuentos de Caperucita Roja escritos por alumnos de 1º-4º de primaria: el punto es la marca más usada en español (43%) e italiano (33%), sigue la coma (con un 18% y un 17%, respectivamente), los dos puntos (6% y 12%), las comillas (3% y 11%), la raya (7% y 3,5%), la interrogación y la admiración (entre 3% y 5% en ambas lenguas) y, con menos del 1%, los puntos suspensivos, el punto y coma, los paréntesis y el guión. Esta autora también halla tres factores indicativos de cantidad y variedad de puntuación: el grado de completud de la historia narrada (inclusión de los episodios más destacados, grado de desarrollo de la trama), el uso de puntos internos y la presencia de entradas pospuestas (por ejemplo, donde vas dijo el lobo, en lugar de: el lobo dijo donde



vas); los cuentos más completos, que usan puntos internos y esta estructura suelen coincidir con los más puntuados y con los que usan mayor diversidad de signos.

Puntuación y conectores. Algunas investigaciones muestran que el uso de los conectores que realiza el aprendiz parece concordar con el de la puntuación, de manera que ambos sistemas se usan para segmentar y conectar las proposiciones del discurso, según la representación de la estructura del contenido que tenga el aprendiz.

En resumen, los resultados de los distintos trabajos son bastante congruentes entre sí y muestran un paralelismo general (Rocha, 1995: 44) entre el desarrollo del sistema puntuario a lo largo de la historia en las comunidades occidentales (plano filogenético) y el proceso de adquisición del sistema que sigue el individuo (plano ontogenético). Esto significa que la adquisición de la puntuación tiene un papel secundario (peritextual, facultativo), en el marco de la alfabetización, que arranca cuando el aprendiz ya tiene un dominio mínimo del sistema alfabético básico de la escritura, y que avanza desde el uso del punto como único signo plurifuncional hacia la integración progresiva del resto de signos que componen el sistema.

Ferreiro (1996: 156-59) sugiere plausibles justificaciones para esa adquisición tardía y periférica: el carácter no alfabético o fonográfico del subsistema y la exigencia de que el autor-lector sepa manejar unidades superiores a la letra (palabras, sintagmas, oraciones, párrafos), su característica de sistema heterogéneo y su falta de normativización, su interrelación con otros subsistemas de la escritura (aspectos de formato, estructura gramatical, etc.), su condición de "instrucciones para el lector" (y la exigencia de que el autor pueda adoptar a la vez los puntos de vista del autor y del lector), etc.

### 3.2. Ejercicios para aprender a puntuar

En otro lugar sugerimos que el uso de la puntuación es un termómetro indicativo del grado de calidad de la prosa. El escrito que incluye puntos y coma y dos puntos o que distingue varios tipos de incisos, según se delimiten con rayas, paréntesis o comas, muestra más sofisticación que el que sólo separa oraciones con comas o puntos y que utiliza un único tipo de inciso (Cassany, 1993: 144). Del mismo modo podemos aventurar que el tratamiento de la puntuación en el aula constituye una especie de termómetro o espejo del grado de calidad didáctica de la enseñanza de la composición. A continuación comentamos críticamente las actividades más corrientes de enseñanza del sistema puntuario:

- Lectura en voz alta. Las actividades de oralización de escritos, que ponen énfasis en marcar entonativamente o expresivamente los signos gráficos, se centran sólo en enseñar la supuesta textura oral del escrito y prescinden de la comprensión. La experiencia debe hacernos reconocer que es una tarea difícil la de dar voz eficaz y elegante a un escrito (estar pendiente de la pronunciación, no olvidar palabras, realizar todas las inflexiones suprasegmentales con precisión, etc.) y comprenderlo al mismo tiempo. Por otra parte, la práctica subordina la puntuación y lo escrito a la oralidad y presupone que existe una mediación de esta para comprender y producir escritos. Si bien la lectura en voz alta es una situación comunicativa real en nuestra comunidad y que es pertinente e incluso interesante trabajarla como tal en clase, no es menos cierto que la adquisición del sistema puntuario debe basarse en otro tipo de prácticas, más relacionadas con las funciones gramaticales que desarrollan los puntemas en la comprensión silenciosa.

- Puntuación de textos desnudos. El ejercicio de puntuar escritos de otros en los que previamente se han eliminado los puntemas originales tiene también fundamentos discutibles. Al presuponer que el aprendiz podrá reconstruir el escrito y restituir sus signos gráficos, aunque sea con más

esfuerzo, se da a entender que la prosa tiene significado sin puntuación, que la información que aporta ésta es recuperable a partir de las palabras, que las posibles ambigüedades que se presenten son locales, poco relevantes, y que se pueden desambiguar por el contexto. Se concibe así la puntuación como un complemento lateral, con escasa incidencia en la construcción de la prosa (no afecta al orden de las palabras, a la estructura sintáctica, etc.), y que se añade al final, durante la revisión, cuando la prosa ya ha sido generada.

En el aula, la mecánica del ejercicio obliga a verificar todas las posibles alternativas de puntuación —por otra parte, interesantes—, además de la original, lo cual exige dedicar mucho tiempo al análisis y la discusión de cada sintagma y frase del texto. Es lógico e incluso útil que cada aprendiz desee verificar que su elección de puntuación es facultativa y aceptable o, al contrario, infrecuente o imposible, pero esto exige la atención de todos los miembros del grupo sobre las respuestas de cada individuo, y también una alta capacidad de razonamiento abstracto. En resumen, quizá algunos ejercicios de este tipo puedan ser oportunos, pero no parece haber fundamento para basar el grueso de la enseñanza de la puntuación en esta propuesta.

- Análisis de la puntuación de textos. El análisis de las funciones que realizan los signos de puntuación en textos variados es una tarea de alto nivel de reflexión, que como la anterior requiere mucha capacidad de atención y abstracción, además de un buen poso de conocimientos gramaticales y la habilidad de poder distinguir tipos de criterios (gramaticales, tipográficos, estilísticos, estéticos, etc.). Concibe autónomamente el sistema puntuario y lo fundamenta en criterios lingüísticos, pero tiene el inconveniente de que el aprendiz trabaja sobre escritos que no ha elaborado, en situaciones de comunicación no auténticas, que pueden estar bastante alejadas de sus intereses y necesidades. Sin duda, es la práctica más compleja.

Adoptando el punto de vista inverso, podemos resumir en los siguientes puntos las orientaciones didácticas que se desprenden de la investigación

expuesta más arriba:

- 1 Sustituir la orientación prescriptiva por la constructiva. En vez de concebir el sistema puntuario como un corpus de reglas normativas que el alumnado debe seguir para redactar, resulta oportuno concebirlo como un recurso lingüístico que autor y lector utilizan para construir significado. La investigación muestra que los aprendices adquieren el uso de los puntemas de forma creativa, en situaciones auténticas de comunicación, cuando quieren entender un texto o cuando pretenden expresar una idea importante para ellos —como en la anécdota de inventarse el signo de la 'tristación' para indicar tristeza. Las prácticas didácticas deberían encaminarse a hacer comprender el significado que transmite la prosa con unos determinados signos o con otros, tanto en situación de lectura como de composición. Por ejemplo, pueden ser buenas actividades las de 'traducir' o 'reescribir' con palabras el valor de los puntemas en un contexto concreto; verbalizar la interpretación de fragmentos de escritos con puntuación especial, como las parejas de frases que hemos dado más arriba, o explorar formas alternativas de puntuar un borrador, con la intención de enfatizar algún aspecto o idea del texto.

- 2 Intentar comprender los usos del aprendiz. El estudio de la adquisición del código escrito muestra que niños y niñas construyen hipótesis personales sobre la puntuación. Poner énfasis en lo que ya sabe y piensa el aprendiz no sólo permite que el docente conozca mejor a su alumnado y sus necesidades, sino que facilita al aprendiz poder verbalizar sus ideas, tomar conciencia de ellas y poder contrastarlas con las del profesorado y compañeros, para que se expandan y desarrollen. Son actividades interesantes que los aprendices justifiquen la puntuación de sus textos por parejas; que dialoguen con el docente sobre el uso que otorgan a cada signo en contextos concretos de composición, o incluso que lean en voz alta a sus compañeros su escrito y busquen la 'prosodia escrita' más adecuada.

- 3 Integrar la puntuación en la prosa y en el discurso. Si aceptamos que la puntuación forma parte intrínseca de la prosa, que esta es un registro

diferente del habla y que los aprendices no la dominan receptiva ni productivamente, al margen de que conozcan el alfabeto, debemos aceptar entonces que la enseñanza de la puntuación debe integrarse en el marco más general de la prosa (estructura, estilo) y el texto. Por ejemplo:

12 En la reunión del consejo, un jueves 14 de setiembre, el presidente, preocupado por el accidente que sufrió, no aceptó la propuesta: pidió otro estudio (de orden financiero y con detalle presupuestario) a la abogada del deportista, que mostró un desacuerdo ostensible.

En (12) es probable que lo que el aprendiz deba aprender no sea sólo el valor que tiene el paréntesis, la necesidad de cerrar los incisos con coma delante y detrás o la función de los dos puntos, sino también otros aspectos sintácticos de la prosa española más o menos relacionados con el sistema puntuario: la anticipación de complementos circunstanciales de lugar y tiempo, la necesidad de situar el inciso **preocupado por...** inmediatamente después de su referente **presidente**, de situar también el paréntesis después de **estudio** por la misma razón, o la ambigüedad que supone el relativo final que, **que** podría ser sustituido por un **el / la cual** para evitar este problema, según el referente sea **abogada** o **deportista**. Si también aceptamos -como dijimos- que el sistema puntuario varía según géneros y tipos textuales en cada comunidad, resulta imprescindible contextualizar el uso de cada puntema en sus ámbitos naturales:

13 Señor Fernández:

Por la presente le comunico que, de no haber ningún contratiempo, aceptaré su invitación para asistir al evento...

14 - No lo sabía... que estuvieras aquí, me refiero -corrigió Antonio.

- Hola, Antonio. ¿Cómo estás? Mira... Me invitaron y, ¡zas!, tomé un avión.

En (13) los dos puntos después del saludo son una convención tipográfica exclusiva de la correspondencia, mientras que el inciso **después** de la conjunción es un uso típico de la prosa. En cambio, en (14) la

puntuación parece intentar reproducir una conversación oral espontánea, con frases inacabadas, onomatopeyas, rupturas sintácticas, etc. Está claro que sólo se pueden aprender estos usos trabajando con los géneros y tipos textuales correspondientes. En resumen, si deben enseñarse todos estos contenidos lingüísticos, carece de sentido separarlos entre cuestiones de puntuación, por un lado, de sintaxis, por otro, o de redacción, por un tercero, cuando los tres se interrelacionan estrechamente.

Siguiendo esta línea, resulta lógico relacionar puntemas o grupos afines de puntemas con otros aspectos de la escritura (conceptos, recursos expresivos, etc.) con los que mantienen proximidad o identidad funcional. Por ejemplo:

- El punto final con marcadores de límite absoluto de discurso: título, palabra Fin.
- El punto y aparte con la estructura de párrafo: el sangrado o entrada, la línea blanca, el epígrafe inicial de párrafo, la frase temática, etc.
- El punto final con la estructura de oración: la mayúscula inicial que no corresponde a nombre propio, la presencia de un verbo en forma personal.
- Los signos de diálogo (dos puntos, raya, puntos suspensivos) con la introducción de voces diferentes en el discurso plurigestionado.
- Las comillas y la raya, como recursos para introducir voces diferentes (o cambios de punto de vista) en un discurso monologado, con los procedimientos de citación: referencia bibliográfica, recursos gráficos, etc.

1 Sustituir la explicación y memorización de reglas por el uso. La gran cantidad de datos lingüísticos (estructura de la prosa, puntuación, orden de los elementos, etc.) que el alumnado debe aprender no puede adquirirse a partir de exhaustivas explicaciones magistrales, con razonamiento o análisis gramatical, o con memorización de reglas

(poner punto al final de la frase, el punto y coma es una pausa intermedia) —que, por otro lado, a veces tienen claridad y utilidad relativas o discutibles. Para un aprendiz que sólo domina el género oral de la conversación, adquirir el registro escrito de su lengua, monologado y descontextualizado, supone un esfuerzo tan grande como el que realiza el adulto que estudia una segunda lengua. Del mismo modo que en la enseñanza de idiomas extranjeros el alumnado aprende al escuchar, comprender y repetir cada uno de los actos de habla, en la enseñanza de la prosa debería procederse del mismo modo, con una metodología práctica: mostrando los diversos 'actos de prosa' o usos particulares de la redacción, fomentando su comprensión y su uso productivo posterior, primero de manera más imitativa y a continuación con más flexibilidad y creatividad. En este sentido, son útiles las actividades de lectura comprensiva de datos secundarios del texto (hacer inferencias, explicitar presuposiciones, etc.), relacionados con cada puntema; las prácticas de 'copiar', 'calcar' o 'reproducir' determinadas estructuras, párrafos y oraciones, con otros temas y palabras, o de 'ampliar' y 'reducir' fragmentos de prosa, añadiendo y eliminando datos (incisos, subordinadas, detalles).

2 De los usos más globales a los más locales. La adquisición del sistema se inicia paralelamente con las convenciones formales del escrito (formato, título, mayúscula inicial, cierre con la palabra Fin), mientras que los usos internos (marcadores de oración y sintagma) son posteriores. En consecuencia, las actividades más provechosas son las que trabajan con escritos completos, de tipología diversa y que muestran la interrelación entre aspectos formales y signos de puntuación. El docente también puede dirigir sus orientaciones de los signos más externos (punto final, punto y a parte) a los más internos (coma, punto y coma).

En definitiva, la enseñanza del subsistema puntuario se ha de integrar en la enseñanza más general de los procesos de comprensión y composición, a los que pertenece. Quizá la recomendación más sensata que podría darse al docente y al aprendiz es la más obvia de prestar atención al sistema puntuario durante las tareas de comprensión lectora y expresión escrita.

Poniendo énfasis en las funciones que ejercen los puntemas en cada contexto, estamos desarrollando al mismo tiempo un componente concreto y el conjunto de la comunicación escrita.

### Bibliografía

- Articles (en prensa) "Puntuació" Barcelona: Graó. [Número monográfico.]
- BAILEY, Edward P., Jr. (1990) *The Plain English Approach to Business Writing*. Nueva York: OUP.
- BESSONAT, Daniel (1991) "Enseigner la... «ponctuation» ?(!)" *Pratiques*, 70, 9-47.
- CASSANY, Daniel (1993) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CATACH, Nina comp. (1980) "La ponctuation", *Langue Française*, 45. [Número monográfico.]
- CATACH, Nina (1994) *La ponctuation*. París: PUF.
- CATACH, Nina (1998) "La ponctuation et les systèmes d'écriture: dedans ou dehors?" En: Defays, Roisier y Tilkin comps., 31-43.
- CADDÉO, S. (1998) "L'usage de la ponctuation chez les enfants" En: Defays, Roisier y Tilkin comps., 255-273.
- CHABANNE, Jean-Charles. (1998) "La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans): aspects théoriques et didactiques" En: Defays, Roisier y Tilkin comps., 223-241.
- CHAFE, Wallace (1987) "Punctuation and the Prosody of Written Language." *Working Paper*. CSW/University of California at Berkeley / Carnegie Mellon University.
- DEFAYS, Jean-Marc.; ROISIER, Laurence; TILKIN, Françoise comps. (1998) *À qui appartient la ponctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*. Éditions Duculot: Champs Linguistiques. De Boeck & Lancier.
- FAYOL, Michel (1997) "On acquiring and using punctuation. A study of written French." En: Costermans, J. y Fayol, M. *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*, LEA, 157-178.

- FAYOL, Michel; ABDI, Hervé (1988) "Influence of script structure on punctuation", *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8/3, 265-279.
- FERREIRO, Emilia (1996) "Los límites del discurso: puntuación y organización textual" En: Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo: *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, Emilia (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FUENTE, Miguel Ángel de la (1993). *Los signos de puntuación: normativa y uso*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- HALL, Nigel (1996) "Learning about punctuation: an introduction and overview." En: Hall y Robinson comps. (1996), 5-36.
- HALL, Nigel; ROBINSON, Anne comps. (1996) *Learning about punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1985) *Spoken and written language*. Oxford, OUP.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (1991) "La ponctuation du français: études lingüistiques contemporaines", *Pratiques*, 70, 61-83.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (1996) "Vers une linguistique génétique de la ponctuation" En: Defays, Roisier y Tilkin comps., 243-253.
- LINARES, Mario (1979) *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. Madrid: Paraninfo.
- LINARES RMAS, Arturo (1992) *La puntuación en el español*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís. (1999) *Gramàtica del català actual*. Barcelona: Ed. 62.
- MARTENS, Prisca; GOODMAN, Yetta (1996) *Invented Punctuation*. A: Hall y Robinson comps. (1996), 37-53.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José. (1974) *Diccionario de tipografía y del libro*. Madrid: Paraninfo. 3ª ed. 1992.

- MESTRES, Josep Maria; COSTA, Joan; OLMA, Mireia; FITÉ, Ricard (1995) *Manual d'estil. La redacció y l'edició de textos*. Barcelona: Eumo, UB, UPF, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- NUMBERG, Geoffrey. (1990) *The Linguistics of Punctuation*. Stanford (CA): Center for the Study of Language and Information.
- PARKES, Malmcom. (1992) *Pause and Effect. An Introduction to de History of Punctuation in the West*. Hants, Regne Unit: Scholar Press.
- PASSERAULT, Jean-Michel (1991) "La ponctuation. Recherces en psychologie du langage", *Pratiques*, 70, 85-101.
- POLO, José. (1990) *Manifiesto ortográfico de la lengua española*. Madrid: Visor.
- PUJOL, Josep M.; SOLA, Joan (1995) *Ortotipografía*. Barcelona: Columna.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ROBINSON, Anne (1996) "Conversations with teachers about punctuation". En: Hall y Robinson comps. (1996), 74-91.
- ROCHA, Ílta Lerche Vieira (1995) "Adquisición de la puntuación: usos y saberes en la escritura de narraciones", *Lectura y vida*, 16: 4, 41-46, diciembre.
- SERAFINI, María Teresa. (1992) *Como si scrive*. Bompiani. Versión castellana: *Cómo se escribe*. Barcelona. Paidós. 1994.
- The Punctuation Project* (1999, octubre) Dir.: Nigel Hall y Anne Robinson. School of Education, Manchester Metropolitan University.



---

## DE DONDE VENIMOS Y HACIA DONDE VAMOS

### Breve contribución al desconcierto

DOMINGO MILIANI  
UPEL-IPC

#### Resumen

En el presente artículo se muestra una visión panorámica del contexto histórico político del país, desde los comienzos del siglo hasta la Venezuela de 1996. No es una mera presentación diacrónica de los hechos. También se encuentra un acucioso análisis sobre las "provisionalidades y compadrazgos" en que, según el autor, va transcurriendo el siglo XX venezolano. Paralelo a esto, el lector podrá ponerse en contacto con una gran información política y con un llamado a abandonar la resistencia pasiva frente a los acontecimientos nacionales.

#### Abstract

This paper shows an overview of the historical-political context from the beginning of this century until 1966. It is not a simple diachronic presentation of the facts. It is a careful analysis of the "provisionalities and personal deals" along which -according to the author- the Venezuelan XX century goes. Parallel to this, the reader will be in contact with important political information and with a call to give up passive resistance before national events.

*"Venimos de la noche  
y hacia la noche vamos"*

(Vicente Gerbasi: *Mi padre el inmigrante*)

Podría decirse que Vicente Gerbasi -hijo estético de Novalis Hölderlin- fue un poeta noctámbulo y nocturno. Lo contrario de nuestra historia cultural. Algunos de sus períodos parecen marcados por una ilusión de amaneceres. Mi intención no es desilusionar, sino incitar a una reflexión crítica, o contribuir al desconcierto general.

La caída de Cipriano Castro, el advenimiento de Juan Vicente Gómez, fueron acontecimientos vistos por los jóvenes escritores del grupo *La alborada*, como el amanecer de una nueva era.<sup>1</sup> Apoyaban su ilusión en un poema del portugués Abilio Guerra Junqueiro (1850-1923): "sustituir la noche por la aurora". Ni siquiera Gallegos, tan realista, escapó al espejismo.

Para buscar alivio a una dolencia, Cipriano Castro se marcha de Venezuela el 24 de noviembre de 1908.<sup>2</sup> Fue víctima de una deslealtad por parte de su compadre Juan Vicente, segundo del pequeño ejército de sesenta oficiales con que Don Cipriano ocupó Caracas y tomó el poder el 22 de octubre de 1899. Gómez asume el mando presidencial el 19 de diciembre. Antes pide al Embajador de Brasil Lorena Ferreira, que lleve un mensaje a los Estados Unidos: su disposición de arreglar los conflictos internacionales de manera favorable a los empresarios yanquis. A cambio Estados Unidos le envía apoyo naval de tres barcos: el acorazado *Maine*, que zarpa rumbo a La Guaira el 21 de diciembre. Le siguen dos buques más el día 23: el *Des Moines* y el *North Carolina*. Allí comienza el eclipse de aquella ilusión de amanecer.

<sup>1</sup> En el editorial "Nuestra Intención", con que se abre el N° 1 (31 de enero de 1909), se lee: "Salimos de la oscuridad en la cual nos habíamos encerrado dispuestos a perderlo todo antes de transigir [sic] en lo más mínimo con los secuaces de la tiranía. Y finaliza "Al comenzar nuestra facna, bajo la clara luz de la Alborada..."

<sup>2</sup> José Vicente Abreu comenta que "Castro se fue sin saber que había perdido el poder". Prólogo a *Alborada*. Antología. Caracas: Fundarte, 1983, p. 5).

Cuarenta años después, otro 24 de noviembre (1948), un joven Ministro de la Defensa, detiene a Rómulo Gallegos, Presidente Constitucional. Lo destituye. Es el Mayor Carlos Delgado Chalbaud, participe en la aventura que el 18 de octubre de 1945 había echado de la Presidencia al General Isaías Medina Angarita.

El 17 de diciembre de 1935, muere tranquilamente en su lecho presidencial el dictador Juan Vicente Gómez, a quien tantos le auguraban una muerte violenta por magnicidio. Otra alborada fue vista ilusoriamente en la Presidencia Provisional de Eleazar López Contreras. La euforia, una vez más, hubo de durar pocos meses. El *Universal* del 27 de diciembre de 1935, a diez días de la muerte de Gómez, editorializa sobre la situación con optimismo: "El momento actual venezolano, provoca el entusiasmo y levanta el corazón. Presenciamos el espectáculo de un pueblo entero que se pone de pie y marcha hacia la consecución de sus más sagradas esperanzas, de un pueblo que siente llegada el alba de su verdadera vida, de aquella que justifica y da dignidad a su presencia en la tierra".<sup>3</sup>

Igual que Gómez en 1909, López Contreras llega al poder con respaldo masivo y propósitos de iniciar una nueva era de progreso dentro de la calma y la cordura.

Entre provisionalidades y compadrazgos va transcurriendo el siglo XX venezolano. Son cuarenta y seis años de dictaduras, con promesas de cambio hacia la modernización, repartidos desigualmente: nueve años de nacionalismo dictatorial anti-imperialista, protagonizados por Cipriano Castro. Veintisiete años de dictadura desnacionalizadora bajo la sombra de Juan Vicente Gómez quien *privatiza* el país entre sus amigos del entorno. Estos a su vez, como el famoso Dr. Rafael Max Valladares, revenden los favores petroleros -materializados en 27 millones de hectáreas- a empresas transnacionales: Caribbean Petroleum Company en 1912. Los otros diez años pertenecen a los jóvenes oficiales Carlos Delgado Chalbaud y Marcos

<sup>3</sup> "Conocimiento de nuestra realidad". (Editorial sin firma). El *Universal*, año XXVII, N° 9577, 27-12-35. [Puede leerse en *Pensamiento político venezolano del siglo XX*, vol. 14. Caracas: Congreso de la República, 1984, pp. 103-105]



Pérez Jiménez. Exhuman el viejo modelo positivista de orden y progreso o de Unión, Paz y Trabajo, bajo la forma del Nuevo Ideal Nacional.

Entreverados con casi medio siglo de dictaduras, van hilvanándose o deshilachándose los proyectos de construir un país nuevo bajo el signo de la democracia. Es la transición de López Contreras, la Presidencia ejemplar de Medina Angarita, la provisionalidad de un primer mandato protagonizado por Rómulo Betancourt, la efímera gestión constitucional de Rómulo Gallegos, otra Presidencia, esta vez constitucional de un Betancourt electo en "libérrimos comicios" (1959 - 1964). Lo demás, ya se recuerda, son alternancias individuales de un bipartidismo que completa los 42 años de una búsqueda democrática sin hallazgos.<sup>4</sup> Ambos ciclos forman la dualidad que Britto García describe como una oscilación del "gendarme necesario al demócrata necesario".<sup>5</sup> Es la escena donde la cultura venezolana va llegando al siglo XXI sin haber logrado concretar un modelo de vida que permita sentir al habitante mayoritario su condición de partícipe en la construcción de un mundo vivible en grados de aceptabilidad.<sup>6</sup> Merodean en cambio, a lo largo de estos sesenta años, los perpetuos representantes de la "viveza criolla" convertida en filosofía gerencial, bancaria o política.<sup>7</sup> Es el motor que

<sup>4</sup> Raúl Leoni, el "calvito" inseparable de Betancourt, Rafael Caldera, Carlos Andrés Pérez, Luis Herrera Campins, Jaime Lusinchi, otra vez Carlos Andrés Pérez, otra vez Rafael Caldera.

<sup>5</sup> Cf. *La máscara del poder. Del gendarme necesario al demócrata necesario*. Caracas: Alfadil, 1988.

<sup>6</sup> Entiendo la cultura como un proceso de producción de objetos (conceptuales o materiales), realizado por el hombre a partir de su realidad inmediata. Lo diferencio de la restringida concepción de la cultura como Bellas Artes o actividad solamente intelectual.

<sup>7</sup> Este rasgo lamentable de nuestra conducta social ya era señalado por Mario Briceño Iragorry en 1944: "Uno de los grandes errores morales de muchos venezolanos es esa tendencia a poner la inteligencia al servicio de eso que nosotros llamamos "viveza". Esa actitud nos está haciendo un mal. Esta actitud de unos cuantos es lo que produce ese estado caótico, en que se hace visible el fenómeno de que son muy pocos los que están en su puesto. Es esta actitud también lo que rompe con el mutuo respeto, tan fundamental para la vida y el avance de los pueblos. Es esta actitud la que crea la desconfianza, tan común entre los venezolanos. Es esta actitud la que ha traído esa como subversión de valores que acaba con todo estímulo personal". ("Los valores morales y la cultura". *Biácora*, N° 9, (1944). En *Obras completas*, vol. 19 (1996), p. 27.

ha impulsado al asalto de posiciones, el enriquecimiento fácil pero efímero, la manipulación de la mayoría social a través de un populismo ratero. A medida que ese motor ha ido acelerando y adquiriendo velocidad, hemos llegado más rápido al borde del despeñadero moral y económico donde pasamos de ser el país más opulento de América Latina al más depauperado moral y materialmente, al más desacreditado y maula de los deudores crónicos, a competirle a un vecino la condición de ser el mayor y más impune centro internacional de distribución de drogas.

Si nos concretamos a los últimos sesenta años (1936 - 1996) veremos cómo las buenas intenciones en que se apoyaron las ilusiones de amaneceres han estado constituidas por la discontinuidad de las ejecutorias, las improvisaciones megalómanas de cada recién llegado al poder que, desde las jefaturas civiles, las "modernas" alcaldías, las gobernaciones de Estado, los ministerios, hasta la Presidencia de la República, procuran contribuir al olvido de la "administración anterior" para ir llenando de retazos y obras inconclusas un espacio, un tiempo y una riqueza, de la que se han apropiado sin saber qué hacer ni a dónde ir con ellos. No es que neguemos las realizaciones. Es que miramos predominar las improvisaciones linderas del absurdo con que vamos deshaciendo en incoherencias una historia sin proyecto concreto de país. A través de ese itinerario tragicómico, hemos venido de la opulencia de un suelo rico y una gente pobre, a la miseria crítica de la misma gente pobre aumentada en volumen con una clase media presuntuosa y arruinada en medio de sus nostalgias de grandeza maíamera, y arriba, los hijos o los nietos de un protagonismo político, hegemónico durante casi todo el siglo, desgastado en su discurso y enquistado en su potencial corrompido y corruptor.

El resultado es que somos producto de una cultura de lo provisional que se convierte en vitalicio, del conformarnos con medio hacer mientras tanto hacemos lo definitivo que no terminamos nunca. Un ejemplo de cultura de lo provisional vitalicio es el interinato presidencial de Juan Vicente Gómez, que dura 27 años; uno de lo permanente efímero es la Presidencia

Constitucional de Gallegos, electo por cinco años, derrocado a los ocho meses de su mandato.

En un vuelo rasante, donde los hechos se ven discurrir a mayor velocidad, podríamos percibir más o menos algunos instantes caracterizadores de este proceso.

A la muerte de Gómez, junto a la ola de euforia colectiva y de respaldo masivo que se otorga a Eleazar López Contreras, comienza una larga prédica en torno a una crisis de la que no hemos salido en sesenta años posteriores. El mismo López Contreras hablará de una crisis de hombres en el país, a pesar de que tuvo en un primer momento un entorno tan brillante de intelectuales y ejecutivos como el que antes había rodeado a Gómez. Uslar, más lúcido señalará ese mismo año de 1936, una crisis de responsabilidad. Briceño Iragorry, quince años después, analizará a fondo una crisis de pueblo. Si Castro y Gómez se apoyaron en una inteligencia positivista donde resaltan figuras como César Zumeta, Eduardo Blanco, Eloy Guillermo González, Manuel Vicente Romero García, Gonzalo Picón Febres, Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya, José Gil Fortoul y otros, al lado de López Contreras estarán en el desempeño de mayores o menores responsabilidades algunos jóvenes liberales o revolucionarios que se habían formado en el exterior -Arturo Uslar, Alberto Adriani-, egresaron de la universidad positivista y maduraron en las cárceles de Gómez donde comenzaron a medio conocer el marxismo.<sup>8</sup> Fueron socialistas o socialdemócratas, liberales en lo político, vanguardistas en lo artístico y cultural. Recordemos que el famoso programa económico social de "febrero", tuvo entre sus redactores nada menos que a Alberto Adriani, Mariano Picón Salas, entre otros. Gallegos será uno de los Ministros de Instrucción Pública, ganados a la idea de una

<sup>8</sup> Ramón J. Velásquez anota, al lado de viejos gomecistas que permanecen en los Gabinetes de López Contreras, los nombres que de alguna manera significaban un cambio prudente en las visiones del poder: Alberto Adriani, Arturo Uslar, Caracciolo Parra Pérez, Manuel Egaña, Luis Gerónimo Pietri, Amenodoro Rangel Lamus, Tulio Chiossone, Rómulo Gallegos, Enrique Tejera. (Cf. "La evolución política". En *Venezuela Moderna*. Caracas: Fundación Mendoza. 1976, p. 32).

reforma integral de la educación. Otro, el más joven del Gabinete, será Arturo Uslar Pietri. Las supervivencias del gomecismo enquistado dentro de los mecanismos del poder, presionaron y lograron desatar una oleada de anticomunismo paranoico, cuyo resultado fue no sólo la expulsión de numerosos dirigentes renovadores y la clausura de las organizaciones políticas de avanzada, sino la pérdida de sustentación en una ideología del cambio para el propio gobernante.<sup>9</sup>

Así la crisis, en lugar de superarse, fue agravándose. Las polarizaciones y divisiones políticas minaron aquella intentona de enrumbar el país hacia una transformación profunda y dieron base a la formación larval de los futuros partidos políticos "modernos". Jóvito Villalba aspiraba convertir la Federación de Estudiantes de Venezuela en un Partido. El joven Rafael Caldera, llamaba la atención hacia el campesinado que se hallaba "en bastante mayor abandono que el obrero de las poblaciones". Y en especial, hacía hincapié en la clase media: "Una clase media numerosa es garantía del equilibrio del Estado. Cuando ella comienza a desaparecer para sumarse al elemento francamente pobre, la armazón social se tambalea."<sup>10</sup> Sesenta años después, desde el poder, el mismo Caldera verá proletarizarse casi hasta la desaparición a esa misma clase media cuyo sustituto no es otro que una casta partidocrática enriquecida por la corrupción del bipartidismo de los años sesenta y setenta o el tripartidismo del último trienio.

Separado de la Federación de Estudiantes, con fundamento en postulados internacionales de la Juventud Católica, el joven Caldera fundó con Pedro José Lara Peña y otros jóvenes católicos la Unión Nacional de

<sup>9</sup> Velásquez menciona la negativa de la legalización del Partido Democrático Nacional en 1937; el enjuiciamiento de los dirigentes Hernani Portocarrero, Rómulo Betancourt, Rodolfo Quintero, Jóvito Villalba, Ernesto Silva Tellería. Entre los expulsados de marzo de 1937, nombra a Miguel Acosta Saignes, Rómulo Betancourt, Gonzalo Barrios, Gabriel Bracho Montiel, Alfredo Conde Jahn. Seguirá una larga lista posterior de expulsados por "actividades comunistas", cuya reseña fue recogida en un famoso *Libro Rojo*, editado en 1937. Cf. también al respecto: *El comienzo del debate socialista*. En: *Pensamiento político venezolano del siglo XX*, vol. 12, (1983).

<sup>10</sup> "Preparando el mañana". *El Universal*. Caracas, 22 de enero de 1936]. En: *El debate político en 1936*. *Pensamiento* s. XX, vol. 14, p. 145.

Estudiantes, en cuya matriz vivió latente la ideología de Copei hasta 1946, bajo los rótulos de "Acción Electoral" y "Acción Nacionalista". Salvador de la Plaza desde el PRP sería el opositor marxista doctrinario más aguerrido.

Otro partido, ORVE, buscaba convertirse en el organismo aglutinante de las más progresistas voluntades ganadas para la idea de una transformación social pacífica dentro de una amplitud ideológica. En sus filas, encabezadas por Rómulo Betancourt, se agruparon Alberto Adriani, Picón Salas, Andrés Eloy Blanco, Raúl Leoni, etc. En su mayoría transmigraron al PDN, vientre donde se gestó Acción Democrática. Los propósitos unificadores intentados primero con ORVE y luego con el PRP en el acuerdo de Abril, fueron inútiles. El viejo caudillismo militar individualista tuvo en los dirigentes políticos de los partidos "modernos" sus más legítimos herederos o imitadores.

Pese a la sistemática oposición de una prensa apegada aún al autoritarismo gomecista, se logran conquistas sobresalientes, como fueron sin duda la promulgación de la primera Ley del Trabajo, la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, con la presencia de una misión pedagógica chilena invitada por Mariano Picón Salas y hostilizada al comienzo por las fuerzas más regresionistas.<sup>11</sup> Esa institución daba inicio a una tarea modernizadora de la enseñanza, al profesionalizar a los docentes. Ramón J. Velásquez refiere que hasta 1932 sólo había en Venezuela un maestro normalista graduado. De aquellas aulas saldrían los forjadores de las nuevas escuelas normales e institutos de educación media. A los pioneros de una educación profesionalizada les tocó el reto de un país cuyo analfabetismo, para 1936, era del mismo 70 % que Gómez mantuvo durante su mandato. La experiencia de tecnificar la enseñanza culmina con la creación de la Escuela Experimental Venezuela (1939) en manos del maestro uruguayo Sabás Olaizola, en cuyas aulas se ensayó un proyecto de república escolar para

<sup>11</sup> Entre los relevantes educadores chilenos llegaron al país el poeta Humberto Díaz Casanueva, excelente animador del grupo Viernes, el musicólogo Eduardo Lira Espejo, el pintor Armando Lira, el matemático Humberto Parodi Alister. Casi todos ellos se quedaron impartiendo ejemplo y lección en nuestro país. Otros volvieron a Chile: Eugenio González, Juan Gómez Millas. Armando Lira, desde agosto de 1936 desempeñó una labor reorganizativa y modernizadora en la Escuela de Artes Plásticas y Aplicadas.

educar cívica y prácticamente a los niños en la convivencia democrática. Desde esos años, la educación se convierte en vehículo transmisor de una cultura integral, más allá del estrecho concepto de cultura como Bellas Artes.

La Guerra Civil Española y su inevitable diáspora de inteligencias influyó en la consolidación de aquel nuevo rumbo de nuestra cultura. La huella de la Institución Libre de Enseñanza se haría sentir progresivamente con la llegada de maestros de la talla de Pedro Grases, el fisiólogo Augusto Pi Sunyer, el geógrafo Pablo Vila, el geólogo José Royo Gómez, el matemático Angel Palacio Gross, los críticos e historiadores literarios Juan Chabás, José Luis Sánchez Trincado, los filósofos Eugenio Imaz, Manuel Granell y Juan David García Bacca, los dibujantes e ilustradores Ramón Martín Durbán y Sánchez Felipe.

En 1938, Mariano Picón Salas funda la primera *Revista Nacional de Cultura*. No sólo la amplitud temática, sino la extraordinaria calidad de sus colaboradores nacionales e internacionales la convirtieron rápidamente en una de las más elevadas tribunas de la reflexión cultural e nuestro país. Estaba adscrita al Ministerio de Educación, dentro de la Oficina que a partir de 1939 daría origen a la Dirección de Cultura y Bellas Artes, cuyo primer titular fue Picón Salas.<sup>12</sup>

En las palabras inaugurales, Picón Salas señalaba dos aspectos del momento cultural que no se han repetido: la intención redescubridora del país para entenderlo a través de la historia y el acercamiento de los intelectuales a un diálogo constructivo y optimista con su pueblo.<sup>13</sup> Por

<sup>12</sup> A Picón Salas corresponderá después ser el primer Presidente del Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes, en horas de agria turbulencia política (1965).

<sup>13</sup> "Cuando en los primeros días de 1946 despertó la conciencia civil venezolana hasta entonces agobiada bajo un pesado silencio político, surgió y se repitió una palabra en que los hombres de Venezuela afirmaron su amor a la tierra, su ansia de recuperar una potente tradición histórica, de abonar y preparar el suelo nativo para una nueva empresa de Cultura y Justicia. Se habló y se dijo que era necesario redescubrir a Venezuela ante la emoción activa y fecunda de muchos venezolanos que no la conocían bien. Desde la modesta y lejana escuela rural hasta el taller del artista o el laboratorio universitario hay muchas gentes que ahora quieren enfrentarse con el misterio y la esperanza de su país". (*Rev. Nacional de Cultura*, año I, N°. 1, nov. De 1938, p.1) (Aunque es un texto sin firma, se sabe que fue escrito por el Director, Picón Salas).-

su parte, Ramón Díaz Sánchez meditaba en tomo a la función de la cultura dentro de la nueva circunstancia histórica, donde la política agitacional predominaba.<sup>14</sup> En una nota introductoria del N°. 6, firmada con iniciales E. G.<sup>15</sup>, se exponía una concepción del intelectual que mantiene asombrosa vigencia:

La actividad ordenadora y directora de la inteligencia, la fuerza espiritual creadora hay que buscarla en otras partes: está o debiera estar por lo menos en la técnica, en la política, en la administración, en la educación, en la producción y, también, en la literatura que resulta fiel a su tiempo. Intelectuales son, pues, y con rango eminente, los que inventan y aplican la técnica, expresión tan característica del alma moderna, al dominio de la naturaleza, a la explotación y desarrollo de la riqueza nacional; los que con tácito y cotidiano heroísmo, en las ciudades, montañas, en los llanos, trabajan por dotar a las nuevas generaciones de instrumentos más útiles para el servicio social; los que manejan los resortes y las energías económicas con superior visión del interés público; y sobre todos, tal vez, los que desde los altos comandos del Estado dan ritmo y sentido a la política. Es en ello que debe presentarse la inteligencia en su más activa plenitud. Cuando así

<sup>14</sup> En un breve ensayo, "Papel de la cultura y misión del intelectual en el momento venezolano", Díaz Sánchez decía: "En un pueblo inculto y emotivo como el nuestro, expuesto siempre a convertirse en juguete de la demagogia oportunista, sólo una intensa y profunda labor de cultura (de difusión y de didascalia) puede crear una conciencia que sirva de base a una futura política, sólida y honesta. Una conciencia que ponga al abrigo de los excesos característicos de nuestra política, entendiéndose por exceso no sólo las violentas manifestaciones de entusiasmo popular sino las hondas depresiones espirituales en que suele caer nuestro pueblo frecuentemente". (*Rev. Nacional de Cultura*, año I, N°. 1. [nov. 1938] p. 4)

<sup>15</sup> Posiblemente fue escrita por Eugenio González Rojas, el ensayista y catedrático chileno, entonces Profesor del Instituto Pedagógico.

no sucede, la nación está en peligro verdadero. Junto a los que representan modos tan esenciales de la actividad social, están también los auténticos escritores, no aquellos de las elucubraciones decadentes ni de los efímeros snobismos, sino los que, por el contrario, son intérpretes espontáneos e insobornables de la realidad de su tiempo, de su tierra, de su pueblo.<sup>16</sup>

Así se estaba pensando el país con nueva dimensión humana y cultural, cuando el mundo empezaba a ensombrecerse por el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

En 1940 el mismo Ministerio de Educación, cuyo titular era Uslar Pietri, edita una Biblioteca Venezolana de Cultura.<sup>17</sup>

Augusto Mijares y Picón Salas escribían ensayos luminosos para erradicar el pesimismo interpretativo de nuestra realidad social, reiterada por los pensadores positivistas para justificar la tesis del gendarme necesario. Una nueva manera de pensar la historia estaba emergiendo también en los textos de Mario Briceño Iragorry y Enrique Bernardo Núñez. Picón Salas escribió en 1939 un ensayo titulado "Antítesis y tesis de nuestra historia", cuyo final constituía casi el enunciado de un programa renovador:

... más allá de la demagogia y el rencor, pudiéramos iniciar la conquista y plena valorización técnica de nuestro país. Oponer al azar y la sorpresa de ayer, a la historia como aventura, una nueva historia sentida como plan y voluntad organizada. Hacer de esta igualdad criolla por la que el

<sup>1</sup> "Valor y función del intelectual". *Rev. Nacional de Cultura*, año I, N°. 6, pp. 1-2.

<sup>2</sup> En ella circulan dos antologías de la poesía y del cuento moderno venezolanos. Constituyeron los primeros inventarios de la literatura contemporánea venezolana. La primera, compilada por Otto D'Sola, prologada por Picón Salas. La segunda, seleccionada por Julián Padrón, llevó prólogo de Arturo Uslar Pietri.

venezolano combatió y se desangró durante más de un siglo la base moral de nuestra nueva historia. Esto es lo que yo llamaría la "tesis" venezolana, el saldo positivo que aún resta y debemos fortalecer conscientemente después de la prueba tremenda que fue nuestra vida civil. Y en la comprensión de este problema, en la manera como la nación librada de sus tragedias y fantasmas puede ser creadora, radica el misterio alucinante de nuestro destino futuro. Materialmente tenemos el espacio, el territorio y hasta los recursos. Se impone ahora la voluntad humana.<sup>18</sup>

Esas realizaciones vistas a lo largo del tiempo, parecieran mantener continuidad. No obstante, llegamos al presente con una Ley del Trabajo modificada en beneficio de los sectores laborales. La ley termina cuestionada; unas reivindicaciones obreras como las prestaciones sociales y el fondo de pensiones, son saqueados en medio de la opulencia y la crisis provocada desde una partidocracia. La *Revista de Cultura* fue clausurada por un Ex-Ministro de la Democracia Cristiana, Rodolfo José Cárdenas, cuando actuó como Presidente del Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes. Son signos cuya proliferación aumentará. Signos de una regresión en lugar de una evolución progresiva dentro de ese voto de fidelidad a la democracia que todo el país profesó -según Manuel Caballero- desde 1936.<sup>19</sup>

Al reemplazo de López Contreras por el General Medina Angarita se le ha visto como una prolongación del modelo positivista-gomecista. Una excepción es Ramón J. Velásquez, quien apunta diferencias fundamentales de este militar de carrera, en cuya gestión está posiblemente la más efectiva

<sup>18</sup> *Obras selectas*. Caracas: EDIMI, 1962, p. 207.

<sup>19</sup> Cf. "Cambios en las ideas y la mentalidad del venezolano en el siglo XX". En: *Balance del siglo XX venezolano*. Caracas: Fundación Francisco Herrera Luque / Grijalbo, 1996, p. 23.

imagen de un gobierno democrático orientado a una modernización trunca.<sup>20</sup>

Medina legaliza las organizaciones políticas. Inaugura un clima de amplias libertades. Ocurre el distanciamiento con López Contreras, aspirante al retorno presidencial. Uslar Pietri se convierte en la figura protagónica de la gran armonía y la convivencia de ideologías opuestas. La prensa crítica y humorística se fortalece. Es el surgimiento de semanarios como *El morrocoy azul* y de diarios combativos como *El Nacional* y *Últimas Noticias*. Una organización política oficial, el Partido Democrático Venezolano, busca desplazar a las organizaciones "Cívicas Bolivarianas" que López Contreras había ido diseminando en el país. El nuevo partido reúne personalidades políticas, científicas y literarias de alta jerarquía intelectual.<sup>21</sup> Por tercera vez se repite el caso de un gobernante rodeado de la más elevada inteligencia del país. Uslar es redactor de una Ley de Educación dirigida a modernizar y consolidar las reformas educativas que venían desarrollándose ininterrumpidamente desde 1936. La oposición centrada en Acción Democrática participa en la elaboración de una avanzada legislación minera y agraria. Los militantes del Partido Comunista conviven en alianza tácita con el partido de gobierno. La gran diferencia está en el modo de elegir al sustituto: el sufragio universal. Esa

<sup>20</sup> Velásquez no sólo indica la filiación liberal amarilla, opuesta a Castro, de la familia Medina Angarita, sino el hecho de que Isaías Medina se traslada a Caracas muy joven para estudiar en la Academia Militar donde fue compañero, entre otros, de Mario Briceño Iragorry. Enumera políticos e intelectuales caraqueños o centrales que fueron los más cercanos amigos y colaboradores de Medina: Uslar Pietri, Félix Lairet, Tito Salas, Eduardo Rohl, John Boulton. Añade Velásquez: "Y en la hora del gobierno más cerca de Manuel Silveira, de Rafael Vegas, de Félix Lairet, iba a estar el Presidente Medina, que de los generales y doctores que habían formado el círculo del lopecismo en el gobierno". ("La evolución política". *Venezuela Moderna*, pp. 39-40)

<sup>21</sup> Baste mencionar, entre otros, a Arturo Uslar Pietri, Mario Briceño Iragorry, Mariano Picón Salas, Ramón Díaz Sánchez, Rafael Vegas, Leopoldo y Alejandro García Maldonado, Manuel Egaña, Arnoldo Gabaldón, Rafael Pizani, Joaquín Gabaldón Márquez, Pastor Oropeza, Alfredo Tarre Murzi, Manuel Rodríguez Cárdenas, José Fabbiani Ruiz, Juan Francisco Reyes Baena, Manuel Felipe Rugeles, Vicente Gerbasi, Otto de Sola, Augusto Márquez Cañizales, Alberto Arvelo Torrealba, Raúl Ramos Calles, Héctor Cuencia, Luis Beltrán Guerrero, Vicente Fuentes, Arturo Croc. Esto indica el entorno intelectual de altísimo nivel que respalda la gestión política de Medina.



será la gran piedra de tropiezo que todos conocemos: un acuerdo de todas las fuerzas "progresistas", incluso la recién nacida Federación de Cámaras de Comercio y Producción, alrededor de la candidatura de Diógenes Escalante. Y ante la enfermedad mental del candidato, el golpe militar que venía gestándose a espaldas de honorables escritores del partido Acción Democrática: Rómulo Gallegos y Andrés Eloy Blanco.<sup>22</sup> Su carácter de revolución o aventura sigue discutiéndose. El populismo electoral y la maniobra como sustitutivo del programa político, configuran su discurso.<sup>23</sup>

Con Medina se avanza en la promulgación de una Ley de Reforma Agraria, uno de cuyos redactores había sido precisamente Andrés Eloy Blanco.<sup>24</sup> La ley de Hidrocarburos, discutida en el Congreso, iniciaba la recuperación de nuestra mayor riqueza para el Estado.<sup>25</sup> Pérez Alfonzo y la mayoría de Acción Democrática formuló objeciones pero no al extremo de ocasionar una hecatombe.<sup>26</sup>

<sup>22</sup> Domingo Alberto Rangel en un ensayo sobre Andrés Eloy Blanco, "El juglar jacobino", describe aquel momento: "El golpe del 18 de octubre suscitó discretas pero tenaces discusiones en AD, una vez consumado el golpe militar e instalado el nuevo gobierno. Andrés Eloy Blanco y Rómulo Gallegos objetaron el uso de la fuerza contra un régimen constitucional. Eran ellos dos liberales que creían en la Constitución, en el Estado de Derecho y demás zarandajas de la mitología burguesa. Pero en esa postura no había cálculo ni oportunismo. Por su educación y por su temperamento de creadores literarios amaban la democracia tal como la propagó la Revolución Francesa". (En: Suplemento Cultural de *Últimas Noticias*. Caracas, 4 de agosto de 1996, N° 1472, pp. 8-10).

<sup>23</sup> Cf. Luis Brito García: *La máscara del poder*. Y también Luis Castro Leiva: *Este octubre nuestro de todos los días*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1996.

<sup>24</sup> Velásquez, op. cit., añade otras realizaciones durante la gestión presidencial de Medina: la ley de Impuesto sobre la Renta, la nacionalización del Ferrocarril Central de Venezuela, la demolición del barrio de El Silencio y la edificación de viviendas multifamiliares que aún sobreviven. El establecimiento del Seguro Social Obligatorio. (p. 47)

<sup>25</sup> Esta ley recibió el respaldo unánime de las fuerzas políticas en una masiva concentración convocada en la plaza de los Museos en 1943. Velásquez reseña las personalidades y organizaciones que participaron en el acto de masas ("Evolución política", p. 48). El Ministro de Fomento de entonces era Eugenio Mendoza, quien la calificó como iniciadora de "nuestra independencia económica". Además de aumentar los impuestos, obligaba a las empresas transnacionales a mantener su contabilidad dentro del país y rectificaba el régimen de concesiones.

<sup>26</sup> Las objeciones básicas eran la de establecer el 50 % de participación del estado en las utilidades petroleras, sanear algunas concesiones a punto de vencer como la famosa de Valladares, el derecho a que el Gobierno fijara los precios de comercialización. Cf. Velásquez, op. cit., p. 49.

Las otras fuerzas de oposición, eran las organizaciones Cívicas Bolivarianas, plataforma electoral de López Contreras, sin consistencia ideológica y el Partido Acción Nacional, rebautizado como "Acción Nacionalista", dirigida por Caldera y Lara Peña, cuyo objetivo era el combate ideológico contra el marxismo, más que el de actuar como fuerza electoral decisiva.

Al ocurrir el golpe de Estado de 1945, muchas de las conquistas de Medina se mantienen o se modifican ligeramente. El gran éxito de aquella asonada sería el voto popular que incluía a la mujer y a los analfabetas. El sufragio universal había sido acordado ya entre el gobierno de Medina y Acción Democrática, a propósito de la candidatura de Diógenes Escalante. El escollo mayor fue establecer las bases de una hegemonía de Partido como soporte del poder; esa fue su entelequia: el sectarismo de partido ganó antipatías casi inmediatas y los mismos integrantes de la heroica juventud militar de Carlos Delgado, Pérez Jiménez y Llovera Páez, se encargarían de liquidar aquella experiencia que cerraba con el derrocamiento de Gallegos en noviembre de 1948. Años después, el mismo Gallegos, en París, reconocería el error que significó el golpe de octubre de 1945.<sup>27</sup> En lo cultural, sin duda que la campaña popular de alfabetización de adultos, la difusión masiva de la Biblioteca Popular Venezolana, la campaña contra la malaria dirigida por Arnoldo Gabaldón y la educación sanitaria para las grandes mayorías, la organización de trabajadoras sociales del hogar campesino, fueron intentos plausibles de acercamiento verdadero de la cultura a las mayorías marginadas.

El golpe de octubre concedió la oportunidad de tomar el poder a Rómulo Betancourt y a sus compañeros del grupo de Barranquilla, a quienes se les había discriminado en la acción de gobierno en 1937, pero cuya impaciencia y estilo populista de asalto de posiciones llevó justamente a que

<sup>27</sup> En una carta inédita de Mario Briceño Iragorry para Leopoldo Correa, representante diplomático en Chile, se lee: "Creo que no estoy precisado a hacer una rectificación respecto al fondo de mi carta a Iduarte. Aquel documento lo hice de buena fe. Personalmente no injurio en él a nadie. Critiqué duramente a un Partido, para cuyos hombres he tenido después el homenaje de respeto que merece su sufrimiento. Recientemente en París Rómulo Gallegos habló con grande sinceridad del error del 18 de octubre. En otras oportunidades ha hablado también de las dificultades que el propio Partido le presentó cuando gobernaba" (Carta fechada en Madrid el 26 de noviembre de 1955).

Mario Briceño Iragorry calificara el proceso posterior como el de una "democracia de asalto". A una traición siguió otra. La dictadura militar volvió a ensombrecer la coexistencia democrática por diez años

Otros actores en un mismo escenario constituyen el decenio perezjimenista. Tiene sus logros innegables y ellos son los que en el presente originan esa nostalgia de autoridad, que echa al olvido las torturas, persecuciones y asesinatos de dirigentes políticos en la resistencia. Un programa de nacionalismo económico y de desarrollo de industrias básicas - siderúrgica, petroquímica, explotación del aluminio, desarrollo del proyecto hidroeléctrico del Caroní, modernización de la vialidad, plan ferrocarrilero nacional, flota mercante, - se puso en marcha. Obras iniciadas en períodos anteriores fueron continuadas y concluidas: la Ciudad Universitaria. La transformación urbana de Caracas y los programas de inmigración europea masiva fueron acelerando un cambio geopolítico. La educación, al contrario, fue desplazada hacia la empresa privada y convertida en negocio exitoso, aunque pedagógicamente endeble. Migración heterogénea no selectiva y educación deficiente quizá fueron los dos factores que en los últimos cuarenta años provocaron la más profunda distorsión de la cultura nacional.

Tiene razón el padre Martín Ugalde cuando afirma que ya no se puede interpretar el complejo sociopolítico o etno cultural venezolanos por el viejo esquema positivista del mestizaje tripolar: indio, español, africano. El incremento demográfico del país entre 1954 y 1957 fue enorme. Caracas pasó de 500.000 a 2.000.000 de habitantes. Esa inmigración de mano de obra europea, especialmente italiana, portuguesa y española, sufrió las consecuencias de la improvisación del plan migratorio, aparte el impacto en el cambio de circunstancias. La masa humana vino a "hacer América" en el que entonces era el país más rico del Continente, excluyendo los Estados Unidos. Conquistar el éxito económico fue fácil. Adquirir o adaptarse a una cultura distinta, fue el trauma. Los inmigrantes mantuvieron la propia. El país se distorsionó y no tuvo la capacidad de asimilar esa masa migratoria para integrarla en forma plena. Su arraigo fue arduo. Su integración, lenta y compleja. A la caída de Pérez Jiménez, muchos huyeron con gruesas fortunas

acumuladas en menos de cinco años. Otros permanecieron en el país. Unos aportaron valioso esfuerzo en la cultura y en la ciencia. Fueron los menos. Otros, lamentablemente entraron en los despeñaderos de una corrupción política que los extorsionaba desde el decenio dictatorial. Se contaminaron con el soborno de cualquier monta para alcanzar cualquier objetivo. Sumada al llamado clientelismo político, esta práctica es la raíz profunda del gran desconcierto y la gran especulación en la cual nos debatimos hoy. El inventario de aportes culturales -gastronomía, costumbres, música, etc- está aún por hacer en muchos grupos.<sup>28</sup> La decantación de esos valores quizá constituya una razón para el estudio sistemático. Cuarenta años después algunos descendientes de aquellas migraciones han entrado a jugar papel en el espacio político, en el cultural y el liderazgo empresarial.

A la caída de Pérez Jiménez, los primeros sorprendidos con su legalización total fueron los mismos integrantes de los partidos políticos de todo signo. Una lucha unitaria gestada y madurada en la clandestinidad enfrentó al régimen dictatorial hasta derrocarlo. Papel protagónico adquirió la Junta Patriótica encabezada por Fabricio Ojeda. Las discusiones previas al derrocamiento de Pérez Jiménez tácitamente apuntaban a mantener la unidad política en un llamado a elecciones para un Presidente de "consenso nacional". El retorno de los viejos líderes que venían dominando la escena política desde 1936 quebrantó los buenos deseos. Las promociones jóvenes que habían padecido cárcel y persecución en la resistencia interna se habían radicalizado. La desobediencia a los viejos líderes del exilio no esperó. Sobrevinieron las divisiones de partidos como Acción Democrática y URD. La retaliación contra la izquierda separada de AD y URD caldeó aún más el clima insurreccional que ya la Revolución Socialista de Cuba

<sup>28</sup> Maritza Vanini ha realizado numerosos y documentados estudios sobre el aporte de la cultura italiana en Venezuela. Sobre la inmigración republicana española se han escrito ensayos y libros más recientes. La cultura portuguesa aún no ha sido investigada en sus presencias dentro de nuestro contexto. Tampoco las migraciones eslavas y judías.



había estimulado. Cada partido se reagrupó en una rebatifia de posiciones estratégicas para asumir el poder. Se mantuvo sólo un pacto llamado de Punto Fijo, para mantener la continuidad institucional de la democracia. Eduardo Fernández ha señalado que "... el modelo de Punto Fijo consagró un esquema Partidocrático. Se hizo una democracia de los partidos, por los partidos y para los partidos. Los tres jefes históricos de nuestros partidos tradicionales diseñaron una democracia de partidos que fue evolucionado patológicamente hacia una partidocracia clientelar e impermeable frente a la emergencia de nuevas formas de organización social del pueblo".<sup>29</sup>

La necesidad de aumentar las huestes de militantes para mantener el control del poder o acceder a él terminó minando y corrompiendo todos los estratos de la vida nacional: los sindicatos, las organizaciones estudiantiles, los claustros universitarios, se convirtieron en filiales o sucursales de los partidos políticos. Llegó un momento en que fue necesario militar en un Partido, no por convicción, sino por necesidad de supervivencia material; no para luchar sino para tener un mecanismo defensivo que asegurase la impunidad en la conducta no siempre recta. La pérdida de calidad en la educación viene de ahí: se accedía a una plaza docente universitaria por una militancia, no por méritos. La situación prevaleció. A la pérdida de calidad siguió la pérdida de vergüenza. El analfabetismo ilustrado de que habla Briceño Irigorry es el fruto de las improvisaciones y de las falsas innovaciones no reflexionadas.<sup>30</sup> La desprofesionalización

<sup>29</sup> "De la autocracia a la democracia en el siglo XX". EN: *Balance del siglo XX venezolano*. Caracas: Fundación Francisco Herrera Luque, 1986 pp. 65-66.

<sup>30</sup> En su clásico libro *Mensaje sin destino* (1951), consigna esta observación a pie de página: "... las escuelas primarias, que estuvieron a principios de siglo divididas en dos grados, llegaron a seis un poco más tarde y se llamaron graduadas completas y graduadas incompletas, más tarde se multiplicaron los mismos grados y con ellos la población y fueron llamadas escuelas concentradas, hasta recibir más tarde la denominación de grupos escolares y escuelas unificadas. Pero como cada Ministerio ha de dejar como recuerdo de su tránsito un hombre nuevo, ahora ha resultado la "escuela periférica" en los barrios lejanos. Tuvimos también un ensayo de escuela rural urbana. (El adjetivo periférico ha pasado al orden asistencial y al orden de los abastos, y tenemos puestos de socorro periféricos y mercados periféricos). Junto con los nombres de los planteles se mudan los programas, sin esperar a que se juzgue su idoneidad. Hay una pugna y una emulación, no por servir a la causa de la educación, sino en orden a mostrar a cada profesor una técnica más avanzada. A veces resultan los alumnos una manera de conejillos de Indias en que se experimentan nuevas fórmulas psico-pedagógicas. Estos procedimientos favorecen a la postre el analfabetismo ilustrado que padece la república. (*Obras Completas*, vol. 7, [1989], p. 215.

arranca de los años sesenta. Se comienza por reducir el número de escuelas normales por considerar que había sobreabundancia de maestros graduados. No era cierto. Las plazas estaban copadas por militantes de partido, no por educadores profesionalizados. El final de la farsa es oír que hoy, cualquier profesional o bachiller regresa a impartir docencia para relegar unos gremios sublevados por voracidad económica y desvirtuados en su ética de formadores de sociedad.

La cultura del país se produjo por más de medio siglo con un sentido autodidacta. Se la identificó en forma excluyente con las bellas artes. Las escuelas de capacitación artística no mejoraron su calidad. Tampoco educaron a los receptores del mensaje cultural. Pensaban poco en la política nacional. El autodidactismo había sido la gran academia de los escritores y artistas, excepto los músicos. En 1965 nace el Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes. Su título ya era disparatado: ¿Las Bellas Artes no forman parte de la Cultura? La idea, no el nombre, fue de Miguel Otero Silva. La primera Presidencia, de Mariano Picón Salas. Su discurso inaugural, titulado "Prólogo" al Instituto, es una de las páginas de idealismo intelectual más dramáticas en el Picón Salas estupefacto ante la violencia de una política insurreccional radicalizada. En un párrafo conmovedor observa que "Oyendo a Bach y a Beethoven y leyendo a Cervantes acaso no se gane una curul en el Congreso ni se incremente nuestra renta, pero obtenemos -como en el amor- una dádiva de felicidad". Se angustiaba de ver la disparatada metamorfosis que "de la cultura de los "pensadores" parecemos marchar a una vergonzante cultura de "locutores" que impondrían como dogma su anuncio petrificado". De esas premisas surgió en él la idea de esbozar levemente un programa cultural. En un párrafo concreta:

Asistencia contra la chabacanería y la vulgaridad piden las grandes masas sin derrotero y esperanza de nuestras sociedades mecanizadas y a quienes el comercio y las propagandas quieren tratar como alelado rebaño obediente de

consumidores; los que obtendrán sin crítica ni análisis la mercadería que propaló la radio. Así como hay en los estadios, adiestramiento corporal para ganar el maratón y lanzar con gracia y agilidad la jabalina, otro ejercicio más sutil de contemplación y meditación y de someter el tumulto de la vida a pauta y armonía nos exige la Cultura. El hombre masa de nuestra época hace tanto ruido con las cosas y las máquinas porque no le enseñaron a usar el silencio; porque su vida interior se deshizo en el alboroto.<sup>31</sup>

Cuán lejanos de aquel proyecto estuvieron los pasos siguientes del naciente Instituto. Siguió entendiendo la cultura como actividad artística de recinto, circunscrita a las élites de pequeña burguesía urbana, espectadora de unas artes no siempre tan bellas. La pugna de partidos minó también muy pronto el organismo. Se transformó en CONAC. Dispendió bofas de trabajo y subvenciones. Compró silencios y capacidad crítica. Me duele confesar que uno de sus presidentes, en un acto de sinceridad, en privado, pudo revelarme esa experiencia: "Cuando yo llegué a la Presidencia del INCIBA creía que la conciencia del intelectual era insobornable. A los dos meses, después de revisar la gigantesca nómina de prebendados, me convencí de algo: con muy escasas excepciones, es la mercancía más barata del mercado". El INCIBA estimuló un parasitismo mediocre o, al menos, poco creador. Amasó y manejó sumas insólitas para cualquier proyecto cultural de un país super-avanzado. Los saldos en favor de la cultura y de la democratización del conocimiento cultural son muy bajos, como "valor de retorno" para usar un término a gusto de los economistas. Treinta años después aún no sabemos cuál es la política cultural definida

<sup>31</sup> "Prólogo al Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes". En: *La conquista del amanecer* (Antología). [Comp. y Prólogo de José Pratt Sariol]. La Habana: Casa de las Américas, 1992. p.p. 302 -303

por el Estado venezolano. No se educa al niño ni al joven en la percepción del mensaje artístico. Se le mal educa en un afán de convertirlo en genio ejecutante de murgas juveniles con una rapidez y ligereza alarmantes. Se subvenciona el Kistch como expresión de una cultura "popular" degradada por desgaste y convertida en mercancía de pacotilla.<sup>32</sup>

Vamos hacia el nuevo milenio con los ojos vendados por una presunción sin soporte. La llamada alta cultura sigue siendo de recinto. El mismo medio millar que forma público de los vernisages pasea del Museo de Arte Contemporáneo a la Galería de Arte Nacional, a las ferias del libro. La obra de arte es una inversión financiera antiinflacionaria. Tiene valor de cambio. Se ignora el valor artístico. También el artista es mercancía inflada o desinflada por la economía de mercado. La mayoría del país vive de espalda a esa cultura. No le interesa ahora como tampoco inquietó ayer a quienes juzgaron la pequeña tribu intelectual como un reducto de alcohólicos derrotados. La gran mayoría consume la otra: la de televisión y radio: cine-violencia, tiras cómicas, videosexo, videocrimen, telenovela. La violencia tiene los mecenas y los recursos audiovisuales a su servicio para una eficiente proliferación. La protesta se hace en el pedido de paz pero nadie reacciona frente a los medios de la alienación masiva, tal vez por miedo a ser acusado de criminal que atenta contra una peculiar libertad de expresión, como ocurrió a Antonio Pasquali con su proyecto *Ratelve*.

En 1943 Mario Briceño Iragorry escribió una idea vigente ahora más que nunca. "No es necesario decirlo: no es al maestro de escuela en sí, ni a la propia ausencia de la escuela, en otros casos, a quien se deba pedir razón del bajo nivel de la cultura nacional. Se trata no de hechos aislados, sino de un fenómeno de conjunto. No son las Universidades, ni el Liceo, ni la Escuela los solos responsables de la actual deficiencia cultural de que tanto nos dolemos. Menos las leyes y los programas de estudios. Somos todos los que podemos servir su mejoramiento quienes debemos

<sup>32</sup> Cf. N. García Canclini. *Las culturas populares en el capitalismo*. Y también *Cultura Híbridas*.

examinar nuestro propio deber y medir nuestra deuda con la cultura Nuestra deuda con el Pueblo, a quien estamos obligados a presentar posibilidades de realizarse por sí propio".<sup>33</sup>

La era tecnológica nos ha cambiado drásticamente el concepto de cultura. Entramos a la esfera de las globalizaciones dotados de nuevos juguetes de consumo masivo: las computadoras personales. Jugamos a navegar en la superautopista cibernética pero no tenemos mensaje que insertar en ella. Somos usuarios compradores y nada más. El gran saqueo permanece incesante. Los saqueadores se reagrupan cada vez más en una atomización de microgrupos dentro de los partidos en descrédito. Pensamos que ha llegado la hora de la gran reflexión para rectificar drásticamente el rumbo. En otra perspectiva seguiremos prisioneros del dilema tenebroso enunciado en los versos del poeta Gerbasi. Y en medio de la noche es más difícil percibir el gran oleaje que obliga al cambio por arrasamiento. No basta abrir los ojos o los brazos. Urge abrir la conciencia al hacer y no al permanecer callado. Ya la resistencia pasiva no es posible. La globalización es una fagocitosis: devora al distraído, sea hombre o nación.

Boconó/Caracas, diciembre de 1996

<sup>33</sup> "El Proceso de la Cultura". *Bitácora*. Caracas, N° 2, (1943), pp. 1-3. En: *Obras Completas*, vol. 19, 1996, p.13.

## MAS SOBRE DENOTACIÓN Y CONNOTACIÓN

ÁLVAREZ, LUIS

UPEL-IPC-CILLAB

### Resumen

El presente trabajo contiene una serie de digresiones sobre el uso que se le ha dado a los términos **DENOTACIÓN** y **CONNOTACIÓN**, dentro de los estudios lingüísticos y su correspondiente enseñanza. De la misma manera, se propone una cierta relatividad para evaluarlos. De esta forma, el lenguaje, además de un instrumento para la comunicación y un instrumento para la creación estética, debe ser analizado con un componente ontológico que dé cuenta de otras funciones, otros juicios, otros usos. Esto es lo que se ha llamado dentro de la hermenéutica, el domicilio del ser. Para tal efecto, se recurre a posiciones como las de Hans-George Gadamer, Paul Ricoeur y otros pensadores que han abordado el tema. Ahora, en el plano de la aplicabilidad, pensar en una connotación referencial y en una denotación connotativa nos coloca en el lugar de enjuiciar los términos que tradicionalmente han sido explicitados como antinomias. Tal enjuiciamiento nos llevará a negar expresiones como metaforización de nombres, verbos, adjetivos u otras categorías léxicas, para adentrarnos en una semántica textual. Así, deberemos hablar de expresiones metaforizadas, textos metaforizados, discursos metafóricos. En este sentido, la lectura y su correspondiente re-escritura se comprenderán como elementos textuales que nos habrán de encaminar hacia la superación de la semántica de la palabra y la de la frase.

### Abstract

In this article, we discuss the use of terms **DENOTATION AND CONNOTATION**, in the linguistic studies and its teaching. Moreover, we propose a relativity in order to evaluate it. On this way, the language more that be an instrument for communication and for stetic creation, must be analyzed as an ontologic component with other functions, other judgments, other uses. In order to understand this, we have study the work of Hans-George Gadamer, Paul Ricoeur and other thinkers. But, talking about aplicability, think in a referential conotation and in a connotative denotattion permit to examine the terms that, until now, have

been tteached as antinomies. This judgment is opposed to expressions as name, verb, adjective metaphorization, in order to produce a textaul semantic. So, we must call these a metaphorized expressions, metaphorized texts, metaphoric discourses.

0. En el presente trabajo se da inicio a una serie de reflexiones sobre algunas categorías antinómicas que han venido estudiándose como tales, a través de los tiempos. La finalidad esencial es ofrecer algunas digresiones sobre sus relativas oposiciones dentro del discurso. Así, se manejarán como ejemplos: el "escribir de nuevo" y el "de nuevo escribir", el "leer el libro" y el "dejarse leer por el libro", "la lectura como formación" y "la formación como lectura" y -por qué no- la vieja concepción de Sábato: "lo que la carne tiene de espíritu y lo que el espíritu tiene de carne". En la misma relación paradigmática de tales ejemplos, se ubicaría la negación del carácter absoluto que se le ha dado a los términos connotación y denotación, dentro de los estudios lingüísticos. Demás estará decir que el origen de estas lucubraciones nacen al calor de las ideas expuestas por Jorge Larrosa, en su obra: La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación (1997) y posteriormente explicadas y discutidas en el Seminario: Lenguaje, experiencia y formación: Una perspectiva educativa, en la Universidad Central de Venezuela (1998). En esta primera parte, vamos a discutir sobre los dos términos ya mencionados y que siempre se han descrito como oposiciones para abordar el estudio de textos dados y su ulterior clasificación en literarios o referenciales. En atención a estas consideraciones, el concepto de denotación se ha empleado para caracterizar al nivel poseído por los textos de la referencialidad. Es decir, aquéllos en que las palabras significan las palabras. Aquéllos en que los enunciados producidos son meros elementos integrantes de situaciones comunicacionales. Por su parte, el concepto de connotación ha sido empleado para caracterizar al nivel poseído por los textos con finalidad estética. Al menos así se han venido manejando a nivel escolar, con el propósito de iniciar a los educandos en el conocimiento de ciertas funciones del lenguaje.

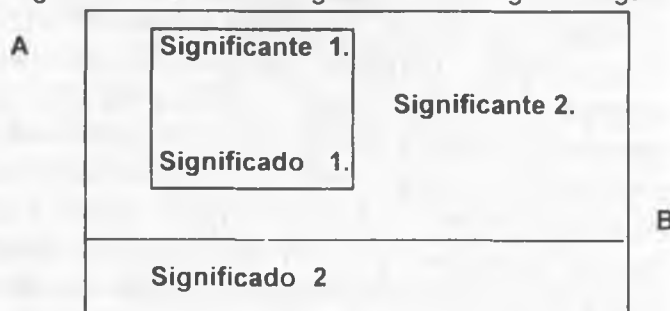
Dentro de esta óptica, trataremos de esbozar las consideraciones que se han tenido sobre los estudios del lenguaje y sobre la necesidad de gestar nuevas realidades para enfrentar el experimento de la lectura. Es más, como educadores

que somos, trataremos también de propiciar un análisis en donde, sin necesidad de establecer barreras infranqueables entre dos o más categorías, los educandos logren aprehender los mensajes significativos que se aprecian y que se presuponen en un texto dado, incorporando su propia subjetividad como lectores.

### 1. El lenguaje, de instrumento de comunicación, de instrumento de expresión estética, hasta domicilio del ser.

Sabido es el hecho de que desde el nacimiento de las grandes civilizaciones de la antigüedad se han venido estudiando los fenómenos del lenguaje. Los hindúes, por ejemplo, lo hicieron en tomo al discurso religioso contenido en los Vedas. Los griegos lo asociaron al código estético y al discurso filosófico. Los latinos continuaron las digresiones iniciadas por los griegos y uno de ellos -Varrón- ideó una disciplina que considerase al lenguaje como objeto de ciencia y como objeto de arte. Así, todos los grandes momentos de la evolución histórica de la humanidad han tocado, según sus particulares visiones, el estudio del lenguaje (Álvarez, Luis, 1986: 23). Por su parte, Román Jakobson (1971) había formulado dentro de un esquema general de la comunicación, diversas situaciones en donde el lenguaje varía, atendiendo a las diferentes funciones que cumple: referencial, metalingüística, emotiva, conminativa, poética y fática. Aplicando tales parámetros, su estudio podrá hacerse con un criterio amplio y con un criterio restringido. Según el primero, el lenguaje es sinónimo de comunicación. Pertenece por igual a los humanos y a los animales (Recuérdense los experimentos de Karl von Frish sobre el lenguaje de las abejas) y dentro de su estudio se abarcarán hasta los signos no verbales, tocantes a la semiología. Si tomamos la segunda vía, el lenguaje es sinónimo de conjunto de sonidos articulados, no simples sonidos, que corresponderían a la fonética acústica. Según esto, el lenguaje será un fenómeno humano y social. Luego, su estudio se limitará a los signos lingüísticos y sus correspondientes combinaciones, para la creación de un discurso determinado. Dentro de este campo, el lenguaje se transforma en un instrumento de comunicación en la vida cotidiana (al decir de Jakobson, funciones referencial, emotiva y fática). Otras veces en un instrumento de

creación estética (función poética) y, dentro de saberes especializados, se transforma en su eje estructurante (funciones metalingüística y conminativa). Todo esto ha llevado a los lingüistas a formular dos grandes niveles para el estudio del lenguaje: **Uno es el denotativo**, según el cual todo el contenido expresivo posee un contenido significativo, que estará referido al concepto que la sociedad donde vivimos nos ha entregado. **Otro es el connotativo**, según el cual los signos que se producen arriba pueden, a su vez, dar origen a otro contenido significativo, muy personal y alejado de la primera referencia. Es decir que **significante** y **significado** (en la terminología de Ferdinand de Saussure) se transforman en **significante** de otro signo mayor, que ahora pasaría a ser un signo estético. Todo esto graficado en la siguiente figura:



Aquí, **A** es un signo lingüístico, mientras que **B** es un signo estético.

En otras palabras, si decimos: *EL MAR*, el **significante 1** estará dado por la cadena de sonidos: *M + A + R*. El **significado 1** será, entonces, el concepto que tenemos normalmente de la palabra *mar*. Con su forma, su color, su sabor y su entorno. Ahora bien, en la expresión: *EL MAR DE TUS OJOS*, todo este signo (**significado 1 + significante 1**) ha pasado a ser el **significante 2** de un nuevo signo más extenso. Ahora sólo tiene como **significado 2**: el azul (o la profundidad, o el verde) de tus ojos.

Pues bien, para el desarrollo de nuestro tópico conviene señalar que esta división no es completamente cierta, porque -algunas veces- el fin (*einstellung*) del lenguaje puede crear campos intermedios, como la

producción de una **connotación referencial**, término éste que no podría tener existencia dentro del estudio de los niveles ya dichos. De la misma manera un autor como Paul Ricoeur, en su obra *La métaphore vive* sostiene que **metáfora** es algo más que una simple comparación entre dos términos (una imagen sugerente y una imagen sugerida). Una palabra -sostiene- no podrá nunca individualmente tomar la significación de otra, como se nos había enseñado.

Quand les modernes diront que faire métaphore c'est voir deux choses en une seule, ils seront fideles à ce trait que la comparaison rend manifeste et que la définition de la métaphore par l'épiphore du nom pouvait masquer; si, formellement, la métaphore est bien un écart par rapport à l'usage courant des mots, d'un point de vue dynamique, elle procède d'un rapprochement entre la chose à nommer et la chose étragère à laquelle on emprunte le nom. La comparaison explicite ce rapprochement sous-jacent à l'emprunt et à l'écart. (1975: 35)<sup>1</sup>.

Atendiendo a la cita anterior, la igualdad entre metáfora y comparación proviene del "*pequeño enigma*" que la **Retórica clásica** propuso y que se ha venido repitiendo, hasta ahora, a través de la enseñanza de la literatura. Este mismo ejemplo nos hace ver que no debería ser pertinente la división que se ha propuesto entre niveles del lenguaje para estudiar las manifestaciones de la comunicación referencial, por un lado, y las manifestaciones de la expresión estética, por otro.

<sup>1</sup> Cuando los modernos dijeron que hacer metáfora era ver dos cosas en una sola, fueron fieles a ese trato, según el cual la comparación las pone de manifiesto y que la definición de la metáfora como una epifora del nombre las enmascara (las oculta); si, formalmente, la metáfora es un desvío (un apartarse de lo real, una variación o una traslación de significado) de lo que nos ofrece el uso corriente de las palabras, desde un punto de vista dinámico, ella proviene de un acercamiento entre la cosa que se va a designar y la cosa extraña a la cual se va a referir el nombre (o también: la cosa sugerida por el nombre). La comparación explícita de tal acercamiento subyace tanto en el préstamo (la imagen sugerente) como en el desvío (en la nueva significación, en la imagen sugerida).

(Traducción nuestra y un poco libre, con algunas expresiones sinónimas).



Como ya hemos estudiado canónicamente, las metáforas se desgastan y descienden a la referencialidad. Por otra parte, otros contextos se apropian de una especie de ritmo poético y adquieren visos de simbología literaria. Recordemos a poetas como el nicaragüense Manuel Rugama, como el chileno Nicanor Parra, como el salvadoreño Roque Dalton, como el cubano Roberto Fernández Retamar, como el universal Neruda de las **Odas elementales**, como los ejemplos de escritura NON-SENSE (Jarry, Queneau, Joyce, Cortázar, Gerardo Diego, etc.) y otros que escogieron la llamada poesía conversacional y han logrado verdaderos productos artísticos con la palabra. Es aquí donde radica esa otra vía del lenguaje, la vía ontológica, que lo convierte en morada del ser. Y es éste concepto del lenguaje como domicilio del ser, que tiene sus antecedentes en Hans George Gadamer (**Verdad y Método**) y en Heidegger, el que propone también Jorge Larrosa, al sostener que la actividad de la lectura debe estudiarse en relación con la subjetividad del lector. "... no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es". ...Tal propuesta lleva implícita una presuposición. Ella consiste en presaber que la subjetividad del lector no establece separaciones a ultranza entre las categorías que la afectan. Por esto, las fronteras, entre lo imaginario y lo real tienen una historia y pueden desaparecer (Larrosa, 1997: 17). Como una defensa, válida hasta la saciedad, este autor nos hace ver que -en la actualidad- la ciencia se ha encargado de deslindar sus objetos de conocimiento. Según esta situación, ha dejado para la imaginación todo lo relacionado con el mundo subjetivo (las fantasías, los sueños, la creación literaria y artística en general, etc.). Sin embargo, Larrosa también nos recuerda que, para las civilizaciones de la antigüedad, la imaginación era es la fundamentación del conocimiento. A tal efecto, nos dice que:

La imaginación era la facultad mediadora entre lo sensible y lo intelegible, entre la forma y el intelecto. entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo corpora! y lo incorporeal, entre lo exterior y lo interior. De ahí su analogía con experiencia. Sin embargo, hay signos en la hermenéutica contemporánea y en la

teoría del lenguaje que apuntan a una nueva comprensión del papel cognoscitivo de la imaginación. La imaginación, entendida lingüísticamente, no sólo tiene una relación reproductiva con la realidad dada (como en la concepción de la imagen como copia) sino también, y sobre todo, una relación productiva. La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma (*Ibidem*).

Si aceptamos estas premisas, necesariamente ellas nos conducirán a defender -en nuestra temática- la no existencia de fronteras entre la **denotación** y la **connotación**, por aquello de que la imaginación produce realidades virtuales. En el sentido de referencialidades que pueden actualizarse ya en el texto ya en el entorno.

Como se ha podido inferir, la concepción de lenguaje va más allá de la descripción y explicación de las estructuras morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas y hasta pragmáticas de una lengua dada. Como el código lingüístico es sistemático y obligatorio para una comunidad determinada, mientras que el mensaje es producto de una contingencia, el acto mismo del lenguaje sobrepasa las necesidades del código, se transforma en un elemento de una especie de logos totalizador y deja de pertenecer a un sistema cerrado. En otras palabras, se trasforma en ese sujeto ontológico necesario para darles vida a las diferentes manifestaciones humanas. Aquí estaría esa concepción generalizante del lenguaje, la cual lo transformaría en creador de diversas realidades. Y una concepción imbricada por semejantes caracteres necesita deslastrarse de coneptualizaciones absolutas. Esta es una de las justificaciones para la tesis que hemos venido sosteniendo desde hace algunos años y que propala

la formulación práctica de una lingüística textual que no proceda mediante la subordinación de criterios literarios a criterios lingüísticos ni viceversa. Ella, en cambio, deberá establecer ciertas condiciones analíticas para que ambos criterios se definan interfuncionalmente y se generen posibilidades para un análisis o una consideración que incorpore toda una semántica contextual.

## 2. De la ruptura de las fronteras entre fantasía y realidad hasta el proceso educativo como formación.

Al hablar de la diferenciación entre fantasía y realidad, normalmente el común de la humanidad asigna caracteres opuestos para cada una de estas categorías. Así, ubica dentro de los parámetros de la fantasía a los creadores artísticos, a los hiperimaginativos y hasta a los fracasados. En oposición, los científicos, los utilitaristas, los comerciantes y los dizque triunfadores estarían en los planos de la realidad. Es más, hasta una cierta crítica literaria se ha encargado de divulgar una concepción sobre El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha, como una obra representativa de tal antinomia. Para esto, ejemplifica dicha óptica con ciertos símbolos presentes en el Capítulo VIII: "Los Molinos de Viento". Según ello, los molinos son gigantes para la fantasía enfermiza de Don Quijote, mientras que son simples molinos, para la aprehensión realista de Sancho. Visto así el panorama resulta demasiado fácil. Quienes así opinan se contentan con un modelo simplista que no concede terreno a la imaginación del lector. Desde un ángulo más integral, es necesario defender la existencia de dos realidades en cada uno de los protagonistas. Los molinos son molinos y son gigantes, según se establezcan dentro de la realidad real y de la realidad irreal de los actantes. Al enjuiciar de esta manera, la diégesis cervantina, nos estamos colocando en una forma nueva de pensar el hecho educativo. A nuestro juicio, nos estaríamos acercando a ese "proponer la recuperación crítica de la idea de formación en medio de un espacio (...) [de] permanente tensión entre las tendencias tecnocientíficas y los sueños de retorno al viejo ideal de educación humanística" (Larrosa, 98: 01).

Ahora bien, como nuestra fundamental labor es la educativa, se hacen necesarias una concepción integradora de las falsas oposiciones y una adopción de las producciones subjetivas de los educandos, para poder elaborar un discurso formativo. Esto último, sin concederle predominio a la actitud *laissez-faire* de que, frente a una lectura determinada, digan cualquier cosa como justificación de que eso es lo que ellos afirman. Recuérdese aquí que estamos manejando el término formación, no en el sentido canónico, mediante el cual el educador sabe todo lo que necesita el educando y está dispuesto a entregárselo, sin ponerse a pensar si lo que él cree que es verdad, es verdadero desde la acera de enfrente. Lo estamos haciendo desde la concepción ofrecida en obras como Años de aprendizaje de Wilhem Meister, de Göthe, o el Hyperion, de Höderling, en donde los protagonistas inician su propia experiencia, para luego regresar, cargados de vivencias, hacia una especie de nuevo établissement. Aunque nuestro propósito no sea el de la domesticación (como sí sucede con cierta concepción educativa. Recuérdese el concepto de integrante policial que Martha Hameker le asigna a los educadores), si pensamos en una eliminación de errores (que nada tiene que ver con la vieja concepción del aprendizaje por ensayo y error), después de la experiencia. De esta manera, cada educador podrá conocer la competencia interpretativa de sus alumnos y podrá ponerlos a que acepten las evidencias de sus errores y a que consoliden sus aciertos. A tal efecto, concordamos con Larrosa (97), cuando nos afirma que:

Ese tipo de literatura no pretende decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa. Y, desde ese punto de vista, lo que transmiten no pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta. A diferencia de la ciencia o de la filosofía sistemática que se dirigen a un sujeto universal y abstracto (idealmente, a todos los hombres), esas

formas se dirigen a cada persona en particular, a la singularidad de una vida humana. Pero eso, si es esencial al conocimiento sistemático el ser comprendido de manera homogénea por todos sus receptores, este tipo de textos sólo pueden ser asimilados de forma plural, desde la situación vital particular de cada uno. Y creo que ese tipo de textos, a caballo entre la literatura y la filosofía moral, y que contienen, más que una ética formalizada, una estética de la existencia o un estilo de vida, podrían ser un buen ejemplo, lamentablemente desaparecido, de lo que podrían ser las formas tradicionales de transmisión de ese saber de experiencias que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra trans-formación. (p. 27).

Según esto, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura que, indiscutiblemente, incluye también la interpretación y su correspondiente expresión, bajo la forma de comentarios de textos, habrá que partir de que enseñar a leer no es descifrar un texto, a partir del código en que está escrito. Debe entenderse que el hecho literario posee una especie de metacódigo que se expresa en la palabra literaria y en sus circunstancias, para decirlo orteguianamente. De la misma manera, hay que emplear todas aquellas presuposiciones o informaciones implícitas que un emisor asigna como dato poseído por el receptor que lo interpreta, para que su mensaje resulte más diáfano. Aquí, además de las presuposiciones semánticas, las que más interesan son aquéllas que son extrínsecas al enunciado. Por ser culturales, ideológicas o enciclopédicas son productos del enfrentar al mundo, de cada uno en particular. Por estas razones, siempre hemos afirmado que en un comentario de texto, el alumno tendrá que decir lo que está en dicho texto, derivado de su enfrentamiento con el código. Pero también deberá expresar lo que no está. Claro, que si aplicamos lo expresado en las presuposiciones, lo que no está en el texto

también está. Y un recurso para alcanzar semejante realización es desprenderse de las antinomias y acercarse a sus relatividades. Un ejemplo está claramente en el caso que hoy nos ocupa: **denotación / connotación**.

### 3. *Rompiendo barreras.*

Es bueno recordar que la influencia que el positivismo ejerció en la enseñanza, específicamente en la de la literatura, promovió que se considerase una marcada diferencia entre el llamado lenguaje cognoscitivo y el emotivo. La crítica literaria inspirada en esta tendencia (Hipólito Taine dixit) le atribuyó al lenguaje cognoscitivo el nivel de la denotación. Al lenguaje emotivo, el de la connotación. La repetición sin discusión de estos esquemas hizo lo demás. Pues bien, como nos recuerda Larrosa (Op. cit.), para un ideal que quiera rescatar la importancia vital de las humanidades en el ámbito educativo, se hace necesaria la vuelta a la consideración de la imaginación como medio fundamental en la construcción de conocimientos. De esta manera, lo subjetivo dejará de ser únicamente el denominador común de términos como la irrealidad, la ficción, los sueños. Bastaría con parodiar a Darío: ¿Quién que es no es subjetivo?

Consideraciones como las anteriores nos conducen a que en un proceso de enseñanza de un comentario de textos, por ejemplo, no podríamos conducir a nuestros alumnos por un camino en que tienen que encontrar diferencias específicas entre dos tipos de lenguaje que son uno mismo. Decimos esto porque consideramos que el productor de un texto es posible que jamás haya previsto emplear un nivel para comunicar sus contenidos sensoriales o los sensoriales y otro para comunicar sus contenidos afectivos. Un autor como el citado Paul Ricoeur, ya nos había alertado sobre el hecho de que una connotación no tenía que ser necesariamente extrasemántica, como lo establecía la teoría fundamentada en el neopositivismo. Así, en (1995 a: 60) nos llega a afirmar que:

La teoría de la metáfora nos viene de los antiguos retóricos, pero esta

teoría no cumplirá con el cometido que esperamos de ella sin una importante revisión. Esta revisión brevemente expresada, hace que el problema de la metáfora se desvíe de la semántica de la palabra a la semántica de la oración.

Nosotros, valiéndonos de los recursos que nos ha aportado la gramática textual y la teoría del discurso en general, (Halliday, Stubbs, van Dijk, Bernárdez, Leongómez y otros) extendemos esta consideración hasta una semántica del texto. En consecuencia, no debería considerarse la metáfora como una comparación abreviada, ni como un accidente onomasiológico, ni como sustitución de una palabra por otra, mucho menos como desinnovación semántica que no proporciona nuevas informaciones sobre la realidad. De esta suerte no habrá uso metafórico de palabras sino uso de expresiones metafóricas. No habrá, entonces, metaforización del verbo, ni del sustantivo, ni de otra categoría léxica en particular, como hasta ahora se había venido tratando. Pues, como afirma también Gilles Deleuze (1972: 51), sólo en el lenguaje de las ciencias factuales, dominado por el símbolo de la igualdad, un término puede ser remplazado por otro u otros; en el lenguaje lírico, cada término es irremplazable, sólo puede ser referido. Es aquí en donde entrará en juego, el aspecto creador del alumno-lector. Necesitará hacer uso de su experiencia. Tal experiencia está concebida, en estas digresiones, en el sentido en que la propone Larrosa (p. 29).

A partir de aquí, está claro que la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. Y, además, puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver.

Y para que esto sea así, podemos partir de un punto bastante elemental, pero que podrá servir de base de sustentación de un enriquecimiento ulterior. Tal punto estriba en el rompimiento de las barreras en la consideración de los niveles canónicos del lenguaje. Así, los alumnos-lectores podrán agregar aún más su subjetividad, al producir otros fonotextos<sup>2</sup>. Ya no tendrán la espada de Damocles de los límites entre connotación y denotación. Podrán encontrar, como afirmamos al principio, connotaciones referenciales o denotaciones connotativas. En este sentido, la lectura -y su correspondiente re-escritura- llegará a ser un elemento fundamental dentro del proceso de la formación.

### **Bibliografía**

Álvarez, Luis (1986). **Gramática del Discurso Poético de Miguel R. Utrera**. Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB), Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (IPC-UPEL).

\_\_\_\_\_ (1997). El texto: un modelo para la comprensión de los actos humanos. En: *Letras*, 54/55. Caracas: Ediciones del CILLAB (IPC-UPEL), 79-95.

Barro, Nicolás (1989). *Hermeneútica, filosofía, práctica y ciencias humanas*.

**Cuadernos Venezolanos de Filosofía**. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 32-45.

Deleuze, Gilles (1972). **Repetición y diferencia**. Barcelona (España): Anagrama.

Foucault, Michel (1972). **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI.

<sup>2</sup> Llamamos *fonotexto* al texto que se construye mediante la interpretación de otro. Confróntese Russotto y Álvarez, 1983.

Gadamer, Hans-Georg (1977). **Verdad y Método**. Salamanca: Ediciones Sígueme.

García-Prada, José M. (1985). De la hermenéutica filosófica a la semántica: el camino de Paul Ricoeur. En: **Estudios Filosóficos**. Valladolid: Instituto Superior de Filosofía, 115-148.

Larrosa, Jorge (1997). **La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación**. Barcelona (España): Editorial Laertes.

\_\_\_\_\_ (1998). **Lenguaje, experiencia y formación: Una perspectiva educativa**. Caracas. UCV.

Ricoeur, Paul (1975). **La métaphore vive**. Paris: Edition du Seuil.

\_\_\_\_\_ (1995). **Teoría de la interpretación**. México Siglo XXI.

Russotto, Rosario y Luis Álvarez (1983). Propositiones para un comentario de textos en Educación Media. En: **Letras**, 43. Caracas: Ediciones del CILLAB (IPC-UPEL), 69-89.

## CONCEPCIÓN DEL AMOR EN EL LIBRE D' AMICH E AMAT<sup>1</sup> DE RAIMUNDO LLULL.

RITA JAÍMEZ ESTEVES  
UPEL-IPC-CILLAB

### Resumen

Raimundo Llull es conocido en el mundo de la literatura y la filosofía como un hombre dedicado a la paz y al amor cristiano. Su obra el *Libre D' Amich e Amat* ha sido objeto de muchos estudios y siempre se ha considerado como un canto místico que aproxima al Amigo (el cristiano) a su Amado (Dios). Este artículo intenta aproximarse a la concepción *lluleana* mediante las nociones sostenidas por Singer (1992). Este autor conceptualiza el amor cristiano partiendo de las categorías: *eros*, *filia*, *nomos* y *ágape*. Resulta un estudio interesante porque caracteriza con acertados argumentos la relación que se establece entre el Amigo y el Amado.

### Abstract

Raimundo Llull is well-known in literature and Philosophy world as a man devoted to peace and christian love. His work *Libre D' Amich e Amat* has been widely studied and has been always considered as a mystic caticle that makes the Freind (The Crhistian man) closer to his Lover (God). This article tries to get a close look at the *lluleana* conception through the notions supported by Singer (1992). This author conceptualizes the crhistian love taking into account the catogories: *eros*, *filia*, *nomos* y *ágape*. This is han interesting work because it characterizes whith convincing arguments the relationship between the Friend and the Lover.

<sup>1</sup>"El libro del Amigo y del Amado"



En los postulados de algunos críticos existe consenso con respecto a la figura de Ramón Llull en el mundo de la creación literaria: Es considerado como primer gran poeta y prosista en lengua catalana (Molas y Romeu, 1961; De Riquer, 1972, entre otros). No obstante, también ostenta otros méritos desde el punto de vista lingüístico. Ha sido de fundamental importancia para el prestigio del catalán como lengua histórica, puesto que con sus obras demostró de manera irrefutable que ésta poseía "dignidad literaria". Al decir de Riquer (1968), el beato con su excelente prosa testimonia la extraordinaria riqueza léxica y la perfección de la sintaxis catalana. Estos hechos ratifican la importancia de Llull tanto para la literatura como para la lengua de Cataluña.

Este escritor se caracterizó por una gran profusión literaria tanto en lengua latina como en *lengua vulgar*: usó la provenzal para la lírica, como lo determinaba la tradición (De Riquer, 1968; Menéndez Pidal, 1974), y la catalana para la prosa.

Entre las diversas obras escritas por este santo destaca el **Libre d' Amich e Amat**, obra que muchos especialistas de literatura hispánica califican de "joya" de la expresión mística hispánica, mientras de Riquer (1968: 343) afirma que es "una de las más hermosas manifestaciones de la prosa catalana".

El conocido crítico en esa misma obra sostiene que "Libre d' Amich e Amat" es un diario espiritual en el que el Amigo (el cristiano) busca al Amado (Dios) y canta sus alabanzas" (p. 343). En realidad esta obra y el comportamiento de Blanquerna (o intra-autoría de Llull) resume la orientación y principio de la época medieval, en consecuencia, no debe sorprender que esté estructurada en *versículos*, uno para cada día, esto es, trescientos sesenta y seis (366). Esto lo hizo con el propósito de proveer al *cristiano* de material para la meditación diaria. Este andamiaje es un indicio de lo profundamente vinculado que este hombre está con la vida cristiana: cada día del año el Amigo debe demostrar amor a su Amado.

Muchos autores del medioevo abordaron el problema del amor

como amor a Dios, "entre otros Guillermo de Saint-Thierry (*de natura et dignitate amoris*), San Bernardo (*De diligendo Deo*), Aelredo de Rievaulx (*Speculum caritatis*), Pedro Abelardo (*Introductio ad theologiam*) y los llamados Victorianos: Hugo de San Víctor y Ricardo Víctor" (Ferrater Mora, 1990: 127), como es de esperar, con ellos, todos cristianos, la concepción cristiana llulleana, guarda algunas similitudes, pero también diferencias.

Este ensayo pretende describir el postulado filosófico de Ramón Llull sobre el amor, tomando como punto de partida los elementos del amor - *Eros, Filia, Nomos* y *Ápage*- que podrían estar presentes en su obra "Libro del Amigo y del Amado". La interpretación de los mencionados elementos se sustentará en el trabajo que sobre el amor cristiano ha presentado Singer (1992). También tratará, aunque de manera parcial, algunos símbolos utilizados por Blanquerna porque, en cierto modo, éstos refuerzan la interpretación de algunos elementos.

Ferrater (1990:123) se refiere al amor como "una inclinación, como un afecto, un apetito, una pasión, una inspiración, etc". Además agrega que también es visto como "una relación, una cualidad, una propiedad". El amor como todos los conceptos abstractos es difícil definir, de ahí que los filósofos y místicos cuando deben hacerlo, se inclinan por la enumeración de categorías, por ejemplo, para la concepción cristiana, el amor es la suma de muchos elementos porque el amor lo es todo. El cristianismo se caracteriza por un Dios trino, que es uno sólo y es amor: el amor mismo, fijo y permanente.

Para Blanquerna, el Dios, no es sólo la meta, sino también la fuente primordial de amor, y el amor la fuerza motivadora del mundo. Energía que se conserva en su totalidad porque siempre regresa a Dios: el *Alfa* y el *Omega*. Dios es un **circuito de amor**, punto de partida y de llegada al éxtasis pleno, absolutamente extraño al carnal. El beato lo deja ver de forma diáfana en el versículo noventa y ocho (98), cuando ante preguntas como éstas: "¿De qué eres?" "¿De qué vives?" "¿Cómo te llamas?" "¿De dónde vienes?" "¿A dónde vas?". El amigo sólo emitió reiterada y taxativamente una respuesta: **Amor**.

Singer (1992: 197) sostiene que Dios "es principio de bondad, la fuente y la esencia objetiva de bien y, en consecuencia, en sí mismo el supremo bien". En este sentido interpreta la noción de *Eros* como el ascenso místico que puede interpretarse como la constante búsqueda de la felicidad plena, que para el cristiano es el bien máximo: Dios porque es la perfecta bondad. El cristiano ama a Dios porque sólo él le proporciona bienestar pleno, el resto de los posibles tipos de amor se traduce en infraexistencia.

Ahora bien, el Santo expone algunos postulados referidos al ascenso místico, proceso descrito de diferentes maneras por los beatos cristianos. En este sentido, para San Juan de la Cruz "el ascenso místico es como una ola marina, que se acerca, con cresta y senos cada vez mayores, cada vez más terribles que la anterior, aunque la tendencia es siempre hacia arriba" (Singer (1992: 202). En este mismo orden de ideas, asegura el mismo autor, se encuentra Santa Catalina, pero no San Bernardo, quien el ascenso concibe como una "línea recta que avanza pacífica y firmemente hacia arriba, hacia el máximo amor". (p.203).

Al respecto podría interpretarse que para Blanquerna el ascenso místico es necesario, Dios está arriba y el amigo debe procurar obtener el gran premio: mirarlo, elevarse para concretar la significativa proximidad espiritual. Obsérvese el siguiente fragmento: "El amigo le decía al amante": "A ti voy y en ti voy" ( vers. 305).

Aunque, al parecer, Blanquerna no asume posición concreta en torno a este asunto, pareciera que el ascenso requiere del descenso ocasional para complacer absolutamente al amado, como puede apreciarse a continuación:

"56. Subiose el corazón del amigo en las alturas de su amado, porque no tuviese embarazo de amarle en el abismo de este mundo... Pero el amado le hizo bajar a este mundo".

En el planteamiento de este canónigo respecto a la ascensión existen algunos aspectos bastante claros, en primer término, lo concibe como un proceso en el cual el estado inicial significa renunciar a todos los bienes no espirituales, incluso a la experiencia terrenal. Este estado se inicia con la limpieza de los pecados mediante ayunos y penitencias como lo expresa en el versículo doscientos catorce (214): "Velaba, ayunaba, hacia limosna, lloraba e iba por tierras extrañas".

En segundo término, también plantea que entre el Amado y el Amigo puede concretarse el matrimonio, encuentro, unidad; mas no fusión o mezcla propiamente dicha, esta idea es reiterada en varias ocasiones:

"118. Encontráronse el Amigo y el Amante y de su encuentro fueron testigo las saluciones, abrazos y ósculos, las lagrimas, y llantos".

"171. Encontró el Amigo a su Amado conociolo y lloró":

En tercer término, que el Amante puede movilizarse también en pos del Amigo, como se advierte en el siguiente fragmento: "Vino el Amante a hospedarse en casa del Amigo"... (vers.232). De lo anterior puede inferirse que, en realidad, se está frente a una relación de carácter complejo, aunque también es posible aseverar que ese Dios, todopoderoso, todo-amor es capaz de reconfortar a su Amigo descendiendo para encontrarlo, en este caso, se hablaría de movimiento bipolares, quizás más complejos que los ejecutados por las olas marinas. (*supra*).

Y en último término, que la fase final del proceso implica desprenderse del **cuerpo-muerte**, y lograr **alma-vida**. Es entonces, cuando el místico recibe la "iluminación" o la "contemplación infusa". Dios se hace perceptible-tangible, y el alma al sentirlo y saberlo así, se enciende y crepita de Amor. Dios se comunica directamente y el Devoto se une a Dios en matrimonio espiritual no para ser uno, sino para estar a su disposición, esa es la etapa ideal y la culminación del camino. Obsérvese como el religioso codicia este estado:

"141.- Deseaba el Amigo pasar al último fin, por el cual amaba a su Amante y los otros fines impedían su tránsito; y por esto, los dilatados deseos y pensamientos dábanle tristeza y pena".

En otro orden de ideas, el ascenso para Blanquerna está saturado de obstáculos (o tentaciones), los cuales en cierto modo, representó a través de la figura del león. Apréciense lo expuesto en el versículo ciento trece (113):

"Iba el Amigo a una tierra extraña, en donde pensaba encontrar a su Amado, y por el camino le embistieron dos leones. El Amigo temió a la muerte, pues deseaba vivir para servir a su Amado"...

La muerte física no preocupa a un beato, ésta más bien representa la ansiada libertad, de allí que en este fragmento para la meditación se interprete los leones como tentaciones, y la muerte como el pecado. Biedermann (1996: 264) sostiene que "en la iconografía cristiana, la figura del león es ambigua, puede simbolizar, por un lado, la fuerza de la tribu de Judá, pero por otro, la imagen del adversario devorador contra el cual sólo Dios puede garantizar la protección". En este caso en particular, el Amigo invoca a su Amado, debe presuponerse que es oído porque los leones no consiguen dañar -o más bien *desviar* - al Cristiano.

Ahora bien, la presencia del ave es uno de los símbolos más reiterativos en la concepción cristiana de Llull. Davy (1997: 109) expresa:

"al examinar los 'símbolos de la ascensión', Mircea Eliade mostró cómo la imagen del vuelo se integra en las profundidades de la psiquis humana, el deseo de libertad absoluta es una de las 'nostalgias esenciales' del hombre. El vuelo no significa únicamente una ruptura de nivel sino que rompe todos los vínculos de orden terrestre".

Más adelante añade:

"el pájaro enseña al hombre la necesidad del desarraigo. La continua renuncia a las raíces es signo de entrada en la dimensión de profundidad... El amigo del espíritu sutil se convierte en un viajero, en un más allá del tiempo y el espacio". (p.112). Si se toman estos postulados como premisa es indudable que Blanquerna se ve reflejado en ellos.

Esta santidad desea partir, desprenderse del mundo material y alcanzar la realización absoluta, máxima: disfrutar eterna y plenamente, y sin restricción alguna del goce divino proporcionado por la única deidad: Dios. Blanquerna en repetidas ocasiones no sólo disfruta del vuelo y el canto de las aves, sino que tiene el privilegio de dialogar con ellas, exige explicaciones, y las aves le responden con deslumbrante *sapientia*:

"34.- Dime, pájaro, que cantas de amor: ¿Por qué mi Amado me atormenta con amor, puesto que me ha recibido para servidor suyo?" -Respondió el pájaro: 'Si por amor no padecieras trabajos, ¿con qué amarías a tu amado?'.

Esta tesis: *ave-místico* ↔ *ascensión-vuelo*, también es defendida por Santa Hildegarda de Bingen (1098-1179, citada por Biedermann, 1996: 51), quien sostiene que "de la misma manera que las aves se elevan en el aire mediante sus plumas y se mantiene en todas partes suspendidas en el aire, el alma dentro del cuerpo se eleva y se extiende por doquier". No debe sorprender, en consecuencia, que en múltiples versículos del "Amigo y el Amado" establezcan dialógicas situaciones amorosas.

El segundo elemento que presenta Singer (1992: 234) es *Filia*, entendida como el compañerismo y la unión. El cristianismo venía demandando la igualdad entre los hombres, que todos forman una familia en la cual Cristo es la cabeza. A este elemento es inherente una serie de binómicos: Cristo-Hombres, Cristo-Iglesia y Santísima Trinidad-Hombres.

La necesidad de estos vínculos nuevamente trae a colación la noción de Amor, puesto que sólo el amor hace posible que las realidades

teológicas y no teológicas antes mencionados se establezcan de manera sólida y permanente.

A través de las aseveraciones filosóficas blanquemaena se aprecia que este elemento no preocupa de manera especial a Llull. Está claro que la labor concreta es cristianizar al hombre común, el Amigo indica varias veces que emprende la marcha por diversos senderos en pro de ese objetivo, mas sin embargo, no se detiene a explicar qué tipo de relación es o cómo debe concebirse; aunque revisa considerablemente la vinculación existente entre el místico y Dios, se refiere al resto de los mortales para recriminarles su pecadora y reprochable conducta, como se vislumbra en los ejemplos siguientes:

"33.- Buscaba el Amigo devoción en los montes y en los llanos, para ver si su Amado era servido, y en todos estos lugares halló falta"...

"100. Encontró el Amigo a su Amado despreciado entre la gente".

En el otro extremo, como ya se ha dicho, se encuentra la relación entre el místico y su Amor, el "Libro del Amigo y del Amado" está saturado de ella, puede apreciarse en los versículos doscientos cuarenta (240), y doscientos cuarenta y uno (241), entre otros; no obstante, aquí se ilustrará con un fragmento de la meditación ochenta y cinco (85):

"Al Amigo le preguntaron por el amor de su Amado. Respondió que el amor de su Amado es influencia de infinita Bondad, Eternidad, Poder, Sabiduría, Caridad y Perfección las que influye el Amado a su Amigo".

Blanquerna no oculta la relación que desea de su Amado, tampoco pretende hacerlo, incluso llega a reconocer que es una relación de sentimientos firmes y recíprocos. Además levanta la voz para informar que sin su Amor su vida carece de sentido, dicho de otra manera, es muerte:

"124.- Preguntaron al Amigo cuáles eran las mayores tinieblas. Respondió que la ausencia de su Amado, y

Preguntaron cual era el resplandor mayor, dijo que la presencia de su Amor".

Otra línea perfectamente vislumbrable en la concepción de Blanquerna es el pleno convencimiento de la existencia de la Santísima Trinidad:

"314 - Mas le preguntaron, '¿Qué cosa es la unidad de tu Amado? - 'Respondió': Es lo que une a tres en eternidad, sin distinción de naturaleza o de sustancia, y a tres cosas temporalmente. Y si cosa hay, en parte alguna, que perfecta sea, en ella son tres unidos por unidad".

"318.- Miraba el Amigo al arcoiris, y le pareció que tenía tres colores, y dijo: 'Admirable distintos de tres y son los tres, del todo, una misma cosa".

"278 - El Amigo veía mayor concordancia en el número 1 y 3 que en otro número, y esto porque toda forma corporal pasaba del no ser al ser por el sobredicho número; y por esto el Amigo miraba la Unidad trina y a la Trinidad una de su Amado por la mayor concordancia del número."

La presencia en el cristianismo de esta trilogía divina es explicada por Singer (1992). Según este autor el hecho de que el amor una a diversas personas genera una sociedad en la que cada quien otorga su valor al resto. Pero para que esta comunidad considere la noción divina tanto como la humana, el hombre debe tener alguna posibilidad de acceso a Dios, al menos un acceso más directo; en consecuencia, se admite que uno de los entes constituyentes de la Trinidad se transforme en humano. "Después de amar a una deidad humana, puede que le resulte menos difícil identificarse con los seres humanos a su propio nivel" (Singer, 1992: 242).

El tercer elemento abordado por Singer (1992) es *nomos* o sumisión a la voluntad de Dios. Este elemento es uno de los más debatido por la ideología marxista porque al decir de este dogma, el hombre al aceptar al

*nomos* está negándose como tal, renunciando a su capacidad racional, lo que significa la negación de su existencia.

*Nomos* exige la renuncia al mundo, la conformidad absoluta ante la ley de Dios, es decir, absoluta sumisión a la voluntad de Dios. Véase como lo expone el autor (1992:256) "mediante *nomos*, el alma renuncia a cualquier enriquecimiento, se vacía de sí, cede su voluntad propia y se rinde con amor a la autoridad legítima".

Pero *nomos* no es tanto la obediencia misma como la aquiescencia en la obediencia. El hombre conoce las normas impuestas por Dios y, además, ama a Dios -que es amor-, por lo tanto, el hombre se apega a los deseos de su Amor, no quiere molestarlo, contrariamente, necesita complacerlo, así que la violación de los mandamientos es una imposibilidad moral.

*Nomos* es un auténtico elemento de amor porque es consagración absoluta, compromiso de entrega, de dedicación; no acatar su concepción de vida, es no amarlo. Blanquerna no lo ignora, de ahí que manifieste:

24.- Preguntaron al Amigo: ¿A dónde vas? Y respondió: 'Vengo de mi Amado' -'¿De dónde vienes?' -Voy a mi Amado'- '¿Cuándo volverás?' - 'Me estaré con mi Amado'. '¿Qué tiempo estarás con tu Amado?' 'Todo el tiempo que duren en El mis pensamientos'.

La concepción de este elemento predica que sólo se puede ser justo mediante la pérdida total de la inclinación a rebelarse, contrario, a la autoridad divina -Dios- hay que entregarle confianza plena. Sólo Dios sabe qué hacer, él siempre toma las decisiones acertadas, sin equivocarse, es todopoderoso, es omnipresente, es perfecto y bondadoso. Obsérvese el siguiente ejemplo:

154. "Vedó el Amante a su Amigo el hablar, y éste se consolaba con sólo la vista de su Amado."

155. Para concluir el análisis de este elemento en esta

obra de Llull es inevitable retomar la interpretación de símbolos:

"58.- Cantaba una avecilla a un ramo lleno de hojas y flores, y el viento movía las hojas y esparcía el olor de las flores. Preguntaba el Amigo a la avecilla que significaba aquel movimiento de los ojos y el olor de las flores. Respondió: 'Que las hojas en su movimiento significan obediencia, y el olor de las flores, el tolerar tribulaciones y angustias'".

Tomando como premisa este espacio para la meditación se puede aseverar que, ciertamente, el místico debía obediencia absoluta a su Dios, aun en los momentos de levitación, esto es, mientras más cerca está el cristiano del Amor, mas debe desprenderse de su capacidad de respuesta, en mayor proporción debe negarse a sí mismo y dejar de ser, el ave, reflejo de sí mismo, se lo confirma y él disfruta de ello a plenitud.

El cuarto de los elementos es *ágape* u otorgamiento divino. Dios creador del amor y la bondad, que es él mismo, otorga valor partiendo del dictamen de sus propios designios. El entendimiento humano renunciando a las explicaciones. "El concepto de *ágape* no se da aislado. No tiene sentido separado de *nomos* y *filia* y sirve de respuesta a toda la actitud de *Eros*. Es el recurso de *Nomos*. Mediante *nomos* el hombre ama a Dios con un compromiso total de su ser. Mediante el *ágape* Dios ama al hombre (y a todo lo demás) es un otorgamiento gratuito de bondad ilimitada". (Singer, 1992: 308).

Dios creador ama a su creación. Es Dios en movimiento existiendo en el mundo. Es Dios haciéndose presente, es Dios visto no sólo por el místico, sino por todo creyente. Cuando el ente creado desobedece, la Divinidad Trina desciende metamorfoseada en "unidad" a la tierra, pero no para agredir, amedrentar o castigar, sino para salvar y perdonar, es decir, para crear más bondad, más amor porque la fuente del Amor-Dios es inagotable. Blanquerna lo presenta de la forma siguiente:

"315. Loco por amor, ¿cuán grande es la bondad de tu



Amado?' -Santa es -respondió- que cualquier otro bien, en comparación suya, es nada".

"279. El Amigo alababa el poder y la sabiduría y voluntad de su Amado, que todo lo había creado, menos la culpa, la cual no sería sin el poder y la sabiduría de su Amado"...

"280. Alababa y Amaba el Amigo a su Amado porque había creado y dado cuanto tenía; alabábale y amábale porque quiso tener su semejanza y naturaleza".

Para Blanquerna el Dios cristiano, su **Dios-Amor**, es perfecto. Es infinitamente bueno. Su creación lo ha olvidado, pero él la ama. Al parecer su amor emana espontánea y constantemente de su propia naturaleza que es inagotable. El Dios perfecto, el Dios todo Amor no siente nada más que Amor y Bondad porque sólo eso es; aquí se está en presencia de otro circuito, pero esto es amor, todo se sintetiza en el amor. Todo gira en torno al amor que el Padre siente por sus hijos.

El *ágape*, que alcanza su mayor resplandor con la **Pasión**, Jesús bajó al mundo como fuerza divina y está en él como poder infinito que actúa a lo largo de la historia de la humanidad. Blanquerna tampoco olvida la experiencia de la Pasión porque reconoce en ella la gran verdad o la prueba irrefutable del amor del Padre.: "Respondió el Amado que por su amor se había encarnado y fue crucificado y muerto". (Vers. 135). Así pues, fue tan grande el amor de Dios por el mundo que entregó el cuerpo de su hijo para salvarlo. "Por eso sabemos que nos ama, porque entregó su vida por nosotros" (Singer, 1992: 319).

El Padre había realizado diversos intentos en búsqueda de la salvación del hombre antes de enviar a su Hijo, había instaurado el bautismo. Este hecho es resaltado varias veces en el "Libro del Amigo y del Amado", Biedermann (1996: 19) asegura que "en el sacramento cristiano el agua desempeña predominantemente el papel de elemento purificador que en el bautismo lava la mancha del pecado:

"219. Aquella es la fuente donde nos lava el Amado las manchas de la culpa"...

"115. Preguntaron al Amigo cuál era la fuente del amor. Respondió que aquella en donde el Amante nos ha limpiado de nuestras culpas... de la cual, quien bebe, logra vida eterna en amor sin fin".

Es pues, la presencia del agua un símbolo de purificación, una prueba más del amor inmenso que siente el Padre por sus hijos, puesto que demuestra que intentó por diversos medios la salvación de su creación. De esta forma se obtiene que *ágape* ha estado presente en el mundo, básicamente de dos maneras, en primer lugar, a través del agua; y en segundo lugar, se concretó, y de forma taxativa, con la venida de Jesús.

*Ágape* a diferencia del resto de los elementos no es el amor humano, es Dios mismo en acción amorosa, Dios amando, el amor en el mundo. El amor es un *don* o una esencia tan excelsa que no puede ser sentida por todos, incluso Blanquerna llega a afirmar que Dios da la capacidad de amor únicamente "a quien Él quería"... (Vers. 223).

Es así como finalmente puede apreciarse que Llull a través de Blanquerna expone y deja un legado a la humanidad sobre su concepción del cristianismo. Los cuatro elementos del amor: *Eros*, *Filia*, *Namos* y *Ágape* tratados por la tradicionalidad filosófica, están presentes en el "Libro del Amigo y del Amado", aun cuando algunos están más desarrollados que otros, quizás uno de los más evidentes es *eros*, este hecho puede responder a la necesidad expresa en Llull de deslastrarse, de desarraigarse de todo requerimiento terrenal. De ser esto cierto, el "Libro d'Amich e Amat" habría de ser considerado como el emotivo clamor de un ave ante su inevitable cautiverio natural que le impide encontrarse con su Amado.

### **Bibliografía**

- Bierdermann, H. (1996). *Diccionario de símbolos*. Paidós: Buenos Aires.
- Davy, M. (1997). *El pájaro y el símbolo*. Grupo Libro: España.
- De Riquer, M. (1968). *Historia de la Literatura Universal*. Tomo I. Planeta: Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1972). *Literatura catalana medieval*. Ayuntamiento de Barcelona: Barcelona.
- Ferrater M., J. (1990). *Diccionario de filosofía*. Alianza: Madrid.
- Lulia, Raimundo. *Libro del Amigo y del Amado*. Nebli: Clásicos Universales. Barcelona.
- Menéndez Pidal, R. (1974). *Poesía juglaresca y juglares*. Austral: Madrid.
- Molas, J. y Romeu, J. (1961-1964). *Literatura catalana antigua*. Vol. II. Barcina: Barcelona.
- Singer, L. (1992). *La naturaleza del amor*. Tomo I. Siglo XXI: México.

## **LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN: UNA PRÁCTICA NECESARIA EN EL PROCESO DE INSTRUCCIÓN**

**YAJAIRA PALENCIA DE VILLALOBOS**  
*UPEL-IPC-CILLAB*

### **Resumen**

Un cambio de enfoque de la enseñanza de la lengua, de tradicional a no tradicional o comunicacional, implica, entre otras cosas, una reorientación de la atención a la lectura a partir de cómo desarrollar un desempeño eficiente en lectura y cómo enfrentar la evaluación diagnóstica productiva de ese hacer. En este caso la evaluación concilia con una enseñanza orientada al desarrollo de competencias para enfrentar la comprensión como proceso global en la estructuración del significado y se perfila como una instancia para la observación, registro y valoración de la actuación del alumno de la cual se derivan reajustes pedagógicos.

### **Abstract**

Changing a reading teaching approach, from a traditional to a non-traditional or communicative one, implies, among other things, a focus reorientation towards how to develop an efficient mastery of reading and how to face the diagnostic and productive assessment of this task. In this case, evaluation goes together with a teaching procedure leading to the development of competence to face comprehension as a global process for structuring meaning. It also becomes a stage of observation, recording and valuation of the student's performance. From this stage, in turn, pedagogical adjustments are derived.

**Introducción**

La intención en esta oportunidad es reflexionar un poco acerca de la conveniencia de incluir, en la práctica pedagógica, acciones para detectar si el nivel de desempeño en la lectura, en relación con lo que se espera para cualquier grado de la Educación Básica, ha sido alcanzado por el alumno y, en consecuencia, acciones dirigidas a promover las reorientaciones necesarias. Concretamente, estas acciones se refieren a la evaluación de la comprensión, en el sentido de establecer cuáles son las estrategias puestas en práctica por los alumnos para entender o equivocarse, y a la evaluación del papel asignado a la lectura más allá de contemplarla como un primer paso para ejecutar otras actividades.

La tradición de la investigación en la lectura ofrece dos caminos a seguir conocidos como procedimientos formales, necesariamente validados como instrumentos de investigación, y procedimientos informales los derivados de técnicas, estrategias, entre otros, que no son objeto de validación (Allende, 1986). La revisión de información sobre el particular y la experiencia directa como docente e investigadora me lleva a determinar que de las dos posibilidades mencionadas, la segunda, los procedimientos informales, pueden ofrecer al docente una orientación en su labor aletargada de observador constante del hacer del alumno cuando lee. La primera, los procedimientos formales, es una realidad lejana para el docente de aula porque es un espectador en la aplicación de estos procedimientos más que un planificador y promotor de los mismos; y porque, la mayoría de las veces, lo complicado de la explicación de los resultados obtenidos y su extemporaneidad, le impiden obtener beneficios inmediatos, traducibles en reorientaciones del quehacer docente frente a la lectura en el curso del año escolar.

Tomando en consideración estos hechos a través del artículo reviso las dos opciones establecidas como viables para evaluar la comprensión en la lectura en el ambiente de la investigación. Esta revisión se reduce a tipificar que son procedimientos formales y su complejidad sin intenciones de ser exhaustiva y cuáles son las bondades de los

procedimientos informales para la orientación del trabajo de aula en relación con la lectura. Dentro de esta segunda opción, presento dos tipos de programas para el desarrollo de competencias en la lectura y comento una experiencia personal. A partir de esa información, el docente puede derivar elementos de juicio para intentar construir el instrumento particular que le permitirá sistematizar las observaciones a propósito de la actuación de los alumnos ante variadas tareas de comprensión.

**Algunos criterios sobre la comprensión y su evaluación**

En primer lugar, debo destacar que en el proceso de enseñanza tradicional la lectura como objeto de estudio tiene un espacio bien definido en el último nivel de preescolar y en el primer grado de Educación Básica. De allí en adelante, se considera que el alumno debe haber aprendido a leer y que está listo para usar ese saber con la intención de procesar información y con la intención de recrearse. Entonces, la lectura se convierte en un instrumento o herramienta punto de partida para el despliegue de otras actividades. No tiene, generalmente, un espacio dentro del horario escolar para pulirla, mejorarla, hacerla atractiva y alcanzable, además de útil. Este panorama tiene implicación en la evaluación de la lectura. No es posible evaluar competencias en cuyo desarrollo no se ha intervenido. La evaluación de la comprensión se presenta bastante apegada a una indagación que induce al alumno a extraer el significado del texto que lee y no a construirlo. En atención a estos hechos, las consideraciones en torno a la necesidad de que el docente de aula se involucre en una evaluación de la comprensión, entendida en este trabajo como observación, detección y registro de procedimientos de los alumnos ante la acción de comprender, para reorientar acciones pedagógicas, tienen como respaldo la concepción cognoscitiva de la lectura como proceso interactivo global y, para efectos de la investigación formal e informal o para la enseñanza, la posibilidad de aislar subhabilidades en la ejecución del proceso unitario de comprensión (Elley, 1988; Palencia, 1992c; Morles, 1994; Fraca, 1994). En este sentido, la comprensión como proceso interactivo global es un hacer que promueve la activación simultánea de todas las fuentes del

conocimiento (Stanovich, 1980; Antonini y Pino, 1991; Fraca, 1994). Esta activación y, en consecuencia, la calidad del significado construido es producto de factores relacionados con el lector, el texto y el contexto (Caimey, 1992). Entre estos factores se destacan: la competencia lingüística, el conocimiento del tópico en el marco del conocimiento previo (Hall, 1991), las estrategias cognoscitivas para abordar la lectura (Morles, 1991; Palencia, 1992a); la dificultad del texto en relación con legibilidad y comprensibilidad, por ej., el reconocimiento de la organización textual (Palencia, 1991; Díaz, J. 1993; Jáimez, 1996). La activación de todas las fuentes del conocimiento, derivadas de la memoria a largo plazo y a corto plazo, dependen del trabajo previo y sistemático llevado adelante, principalmente, en la escuela por el docente. De manera que la evaluación de la comprensión abarca el espectro constituido por el desarrollo de competencias en relación con los factores mencionados.

Por otra parte, la evaluación de la comprensión de la lectura que propongo exige al docente ampliar sus esquemas en relación con otros aspectos esenciales como taxonomías o clasificaciones de tipos de habilidades o destrezas que deben desarrollar los individuos y que, a su vez, se constituyen en medios para diagnosticar niveles de competencia en lectura, para caracterizar al lector competente y sus circunstancias biosociales, para establecer criterios de selección de textos y análisis de los mismos (Trabasso, 1981; Bendito y otras, 1985; Allende y Condemarín, 1986; Elley, 1992).

De estos aspectos se presentará a continuación información correspondiente a medios e instrumentos previstos para efectuar la evaluación de la comprensión. El estudio de los mismos se ubica en el panorama de la literatura acerca de la lectura bajo la denominación de **procedimientos formales y procedimientos informales**.

#### Los procedimientos formales.

Los procedimientos formales son aquellos que han sido validados como instrumentos de investigación. Entre ellos se destacan: las medidas

con referencia a criterios; las evaluaciones taxonómicas y los tests estandarizados.

#### Las medidas con referencia a criterios.

De acuerdo con Allende y Condemarín (1986), estas pruebas permiten determinar cómo lee un individuo a partir de lo estipulado en la definición de lectura que se adopte y constatar la adecuación entre la conceptualización de la definición sobre la lectura y la propuesta de objetivos instruccionales. De manera que el rendimiento en lectura se puede estimar en forma individual y no, necesariamente, por comparación con el rendimiento de otros individuos. Ello quiere decir que los objetivos previstos en los programas oficiales para el desarrollo de habilidades en la lectura responden a una concepción teórica del proceso y constituyen, en los tests, los puntos de referencia. Por ejemplo, uno de estos objetivos es «que el alumno infiera, a partir de una situación x, cuáles serán las consecuencias» (Ministerio de Educación, 1985 y 1987), ese es el **criterio** o punto de partida que sirve de **referencia** para evaluar la actuación del estudiante.

Entre las versiones de estas pruebas se menciona:

- El inventario de la lectura informal (ILI).
- El análisis de discrepancias o miscues, es decir, el análisis de altibajos en la ejecución de la lectura oral.
- Las técnicas de completación o técnicas CLOSE (Rodríguez, 1983).

Los especialistas señalan que el test con referencia a criterios permite establecer si el alumno evaluado maneja o no una destreza específica de acuerdo con un estándar preestablecido. Este estándar puede ser el mayor o menor grado de complejidad en inferencias elaboradas, que se espera de los alumnos, de un grado a otro de Educación Básica.

Se consideran como limitaciones a la productividad de estos test:

- a) que no exista un criterio estable en relación con la naturaleza del dominio

del aprendizaje y cómo medir ese dominio. Por ejemplo: ¿En qué consiste el mayor o menor grado de complejidad de una inferencia y cómo se mide?

b) que no esté resuelto si el criterio de 80 a 90 por ciento de objetivos logrados, es indicativo, realmente, de dominio del aprendizaje o si se debieran tomar en cuenta otros criterios como el de tratar de evidenciar cuál es la importancia de una destreza para hacer efectiva la transferencia de su aprendizaje a otras. En otras palabras, cuál es la importancia de la destreza «elaborar inferencias consecuenciales (Palencia, 1992b) para hacer efectivo el de competencias (destrezas) como parafrasear, localizar información, etc. y

c) que en estos tests hay la posibilidad de que se examinen muchas destrezas separadas y aún no hay certeza acerca de si todas ellas son necesarias para comprender la lectura.

#### Las evaluaciones taxonómicas.

Estas evaluaciones concilian perfectamente con las concepciones que consideran la lectura como una lista de destrezas: conocer el significado de las palabras, formular inferencias, captar el propósito del autor. Esta lista de destrezas puede variar, en atención al enfoque teórico que las sustente, en relación con el número de destrezas que incluya y con las denominaciones o nomenclatura utilizada para identificar las destrezas. No obstante, he aclarado que inclusive si se considera la lectura como un proceso global, para efectos de investigación es viable separar subdestrezas (Morles, 1994; Elley, 1989).

Allende y Condemarin (1986) presentan una taxonomía construida por Barret que considero muy completa. A través de la misma se aspira a poder evaluar las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión de la lectura: **comprensión literal**; **reorganización** del texto mediante los procesos de clasificación, bosquejo, resumen y síntesis; **comprensión inferencial** mediante el uso de la intuición y la experiencia de cada quien para hacer predicciones e hipótesis; **lectura crítica y apreciación.**

Un ejemplo de evaluación taxonómica es la prueba elaborada por Bendito y otras (1985). Ellas parten de que «en toda comprensión se da un proceso de interpretación de acuerdo con el conocimiento previo y la experiencia que el lector aporte». De manera que en la comprensión de un texto son centrales las inferencias realizadas por el lector y la verificación de la ejecución de esas inferencias proporciona una medida del nivel de comprensión alcanzado. La base taxonómica utilizada para esta prueba es la taxonomía de inferencias de Trabasso (1981). Dentro de un enfoque similar, Dubois (1982) realizó un interesante trabajo acerca de las instancias para el desarrollo de una prueba de comprensión de la lectura.

Se señala como ventaja de este tipo de prueba el que permiten conocer problemas específicos de la comprensión de la lectura. En atención a ello, es posible dirigir y graduar el desarrollo de la comprensión; además, permiten llegar a establecer cuáles son las estrategias que utilizan los lectores competentes para enseñarlas a los lectores menos aventajados.

#### Los tests estandarizados.

Estos tests se definen como pruebas referidas a normas. Se aplican para comparar, por ejemplo, el nivel de un curso en relación con las normas nacionales; para establecer el desempeño de un alumno en relación con sus pares en edad, sexo y condición socioeconómica. Sus resultados constituyen la base para planificar programas remediales o de desarrollo de destrezas; para orientar políticas nacionales en función de un desempeño óptimo en la lectura. Algunas características de estos tipos de evaluaciones, las derivó de la información ofrecida por Roger Farr (1969) quien, entre otras cosas, ilustra acerca de qué tests pueden elegirse a partir de cuatro áreas de acción implicadas en el proceso de enseñanza para la lectura: el nivel instruccional en lectura del estudiante, las habilidades en la lectura, el progreso en la lectura y el programa instruccional. Por otra parte este investigador, presenta antecedentes en relación con la elección de dominios (destrezas) sobre tests de comprensión. En atención a las pruebas para diagnosticar habilidades en la lectura, se considera que el uso de las mismas debe ser una práctica integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje de



la lectura. Se insiste en el uso de más de una vía para recabar la información diagnóstica: medios informales como listas de control o inventarios sobre la lectura informal en los cuales es determinante la observación del docente (Allende y Condemarín, 1986) y el uso de medios formales, los tests estandarizados. Se aboga porque estos últimos contemplen medir niveles de respuesta tanto cualitativa como cualitativamente; es decir, test en los cuales no sólo se incluyan un número significativo de respuestas correctas, sino también ítemes para observar profundidad y variedad de comprensión en las respuestas. Un ejemplo de un test de este tipo es el diseñado por Pérez (1991), en el cual la selección de la respuesta indica diferente nivel de inferencia para los dominios conceptual y factual, y no sólo la decisión entre correcto o incorrecto.

Venezuela, a partir de 1988 y hasta 1992 y con el auspicio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), participó entre los treinta y dos países que respondieron a la convocatoria de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA), en la validación y aplicación definitiva de una prueba de lectura para niños de 9 años y jóvenes de 14 años. La intención de este macroanálisis fue, entre otras, realizar un estudio comparativo acerca del desempeño en la lectura a través de las habilidades evidenciadas para comprender y sus patrones de medición, entendidos estos como los dominios o destrezas fundamentales en el procesamiento de material escrito. Por medio de esta prueba y de otros instrumentos (cuestionarios del estudiante, del maestro, de la escuela y de un inventario sobre actividades de lectura) se abarca el panorama de acción lectora de los alumnos en relación con su entorno social: hogar y escuela. La IEA presentó tres informes internacionales a los que se suman tres informes nacionales producidos por el grupo de investigadores de la UPEL.

El estudio, en lo que se refiere a la participación de Venezuela, representa un aporte de esfuerzos en la producción de tests estandarizados para los países de América Latina; una vía para conocer la realidad del desempeño en la lectura de los grupos investigados, y la injerencia que ha

tenido en ello el hogar, el docente y la escuela; y significó, además, poder contar con una sólida fundamentación para reorientar políticas educativas. En este sentido, y directamente en relación con la necesidad de fortalecer la formación docente en las áreas de lectura y escritura, el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado designó una comisión para la elaboración del diseño de los subprogramas: Especialización en Lectura y Escritura y Maestría en Lectura y Escritura. Los proyectos fueron aprobados y ambos postgrados tendrán los primeros egresados en el 2000.

Esta visión de algunos procedimientos formales para la evaluación de la comprensión, aunque resumida, patentiza que estos procedimientos están alejados de la realidad de acción del docente de aula, del docente que no realiza una especialización o maestría en lectura y escritura. Considero que características de los mismos así como sus resultados deben ser conocidos por los docentes.

El conocimiento que tengo como docente, formador de docentes en el área de la lengua, de la ausencia de la lectura y la escritura como objetos de estudio previstos en los diseños curriculares de los institutos de formación docente y, específicamente, en cuanto a lo que un docente de aula hace para desarrollar competencias en la lectura y escritura, derivado de mi participación en el estudio nacional, a propósito del estudio internacional de la IEA, sobre el desempeño del docente como lector y como facilitador de la instrucción en lectura, me ha permitido inferir que los procedimientos informales constituyen la posibilidad más cercana al pedagogo para la evaluación o conocimiento directo de cómo están enfrentando sus alumnos el acto de leer y, en consecuencia reorientar sus acciones (Palencia, 1992c).

#### Los procedimientos informales.

En líneas generales, los procedimientos informales pueden fundamentarse en técnicas, estrategias y, aun, en algún tipo de prueba de lectura que el docente elija y adapte a las circunstancias de su desempeño; o pueden surgir como un diseño especial a partir del conocimiento que el

docente tenga sobre cómo evaluar las competencias en lectura y al tomar en cuenta las características particulares de los grupos.

Alliende y Condemarín (1986), reseñan entre las posibilidades para la evaluación no formal el uso de registros como el inventario de lectura informal (ILI) de Harris y Sipay (1979) o la elaboración de un inventario similar, según las circunstancias; el análisis de miscues fundamentado en las investigaciones realizadas por Kenneth y Yetta Goodman (1980), acerca de las rupturas de lo establecido en el sistema de la lengua y detectado en la lectura oral y las pautas de observación de la lectura oral propuestas por Bennet (1942) y Cassany (1994). Es bueno destacar la existencia de medios implicados en la actividad de aula o extra-aula, que previo un estudio cualitativo de sus bondades en pro del desarrollo de competencias en lectura y en escritura, pueden ser utilizadas por el docente para orientar las actividades de clase y al mismo tiempo realizar registros de las actuaciones de los alumnos. Entre estos medios destacaré las fichas para el desarrollo de la comprensión en la lectura y las estrategias orientadas a la promoción de la lectura.

En relación con las fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, describiré las presentadas por Alliende, Condemarín y otros (1988, 1989) porque permiten una buena orientación sobre el tema desarrollo de competencias en la lectura. Constituyen todo un programa para el desarrollo de destrezas en la lectura, paralelo al programa instruccional. Son tres encuadernaciones diferentes para atender tres etapas dentro de la escolaridad: de 7 a 9 años, 10 a 12 años y la adolescencia. Cada ficha implica, por lo menos una sesión de trabajo orientada al desarrollo de más de una destreza. La dificultad de los materiales está graduada en orden de complejidad creciente.

Además de las fichas, se presenta una información detallada acerca del programa en general en relación con objetivos, alcances; posibilidades de aplicación del material; evaluación que se puede efectuar (conocer el nivel general de comprensión de los textos y velocidad de la comprensión de la lectura) y cómo realizarla; inventario de habilidades y destrezas que

se promueven a través de los materiales.

Este inventario de habilidades y destrezas incluye:

- **Destrezas de estudio:** lectura de mapas, resúmenes, uso del diccionario y otras fuentes de referencia.
- **Destrezas lingüísticas y literarias:** expresiones, ortografía, recursos literarios, morfología y sintaxis, vocabulario.
- **Expresión oral.**
- **Habilidades expresivas.**
- **Enjuiciamiento y apreciación.**
- **Memorización o recuerdo.**
- **Pensamiento lógico.**
- **Técnicas lectoras.**

A partir de la realización de las actividades presentadas en el folleto número 1, por un niño de 8 años, se han obtenido comentarios como: «Esto me gusta porque es un juego y puedo hacer lo que quiero». Este «hacer lo que quiero» se refiere a la posibilidad que tiene el niño de escoger la forma de responder: en voz alta, por escrito o pintando la respuesta.

Las limitaciones en cuanto a la aplicación de esta metodología pueden estar relacionadas con la necesidad de que el docente sea selectivo en la escogencia de tareas según los propósitos que persiga y las inquietudes de los alumnos, la adaptación y reproducción del material y los gastos que ello implica y, también, con la necesidad de tener disponibilidad de un tiempo, fuera de la instrucción general, para ir desarrollando estas actividades. Ante estas dificultades, es bueno aclarar que de no ser posible tomar en cuenta la mayoría de las orientaciones, sí es posible incorporarlas en las actividades de lectura y escritura que se debe realizar para alcanzar mucho de la instrucción general.

En la línea de las estrategias destinadas a promover la lectura, se viene poniendo en práctica una iniciativa como la presentada por Montserrat (1989), que daría muy buenos resultados para diagnosticar o evaluar, **incidentalmente**, el comportamiento en lectura de niños y jóvenes. En la línea de las estrategias destinadas a promover la lectura, se viene poniendo en práctica una iniciativa como la presentada por Montserrat (1989) que daría muy buenos resultados para diagnosticar o evaluar, **incidentalmente**, el comportamiento en lectura de niños y jóvenes. Es decir, a la vez que se instala el hábito de leer y se promueve el alcance de destrezas para la aproximación comprensiva a la lectura, hay la oportunidad de hacer un seguimiento del desempeño en la lectura con todas las implicaciones que de ello se derivan. Así se dedujo después de observar y vivenciar el desarrollo de este tipo de estrategias para promocionar la lectura, durante un taller ofrecido por el Banco del Libro.

Estas estrategias, las considero utilizables como procedimientos informales para observar actuaciones en lectura y efectuar valoraciones. Constituyen, en realidad, un programa de lectura paralelo a lo que sería la actividad instruccional. En el mismo, se ensamblaron veinticinco estrategias diseñadas para edades específicas. Las estrategias van dirigidas, sobre todo, a aquellos niños y jóvenes que nunca experimentan la necesidad o el placer de leer. Este criterio tiene que ver con la certeza de que el niño rechaza la lectura porque le ha sido impuesta como vía para el aprendizaje. Entonces, se busca: «que el niño no lector o poco lector descubra el libro; ayudarlo a pasar de la lectura pasiva a la lectura activa; desarrollar en él el placer de leer» (Montserrat, 1989). Esta búsqueda está sustentada en el empeño de introducir al niño en la literatura mediante una lectura que satisfaga estos aspectos: poder comprender lo que lee, disfrutar a partir de ello y poder reflexionar. El análisis de la orientación de la actividad de lectura extra-aula permite determinar al docente qué aspectos inciden en que el alumno pueda ejecutar acciones que lo lleven a construir significados. Estos aspectos y la observación del comportamiento del alumno frente a los mismos, conforman el banco de datos que permitirá al docente reorientar objetivos, diseñar y adaptar tareas, usar textos verbales y no verbales, entre otros.

Las ventajas de esta metodología se pueden resumir en que la dinámica de sus estrategias permite conseguir que se quiera leer, que se empiece a leer y que se lea comprensivamente. Sobre todo llegar a leer comprensivamente sin evidencia patente de que se aprende.

Con la intención de concretar algunas ideas, aludo a plantemientos expuestos por Cassany (1994) quien, ubicado en la concepción comunicacional procesual para la enseñanza de la lengua, sostiene que la función de la evaluación contempla, como he planteado, el diagnóstico y el control de los alumnos, el proceso y el producto; permite reorientar los objetivos de aprendizaje, atender las dificultades y prever los materiales y considerar a los alumnos como sujetos y no como objetos. En cuanto a qué se evalúa, sostiene que ello depende de lo que se quiere medir o registrar sistemáticamente y de los procedimientos.

Con respecto a qué evaluar, encuentro que la diferencia de esta visión de la evaluación con una visión tradicional está en la posibilidad de diagnosticar cuál es la capacidad integral de comprensión en lectura del alumno al no dejar aspectos importantes al margen. En tal sentido, hay cinco aspectos fundamentales (Colomer y Camps, 1991 y Solé, 1992, citados por Cassany, 1994) que involucran actitudes, capacidades y destrezas cognoscitivas y deben ser tomados en cuenta para establecer criterios sobre el tipo de lector. Así, en relación con el texto escrito, se indaga sobre la actitud hacia el texto escrito y qué versatilidad se demuestra en la ubicación de información; en relación con el proceso de comprensión, interesa qué evidencia la percepción del texto, si anticipa, infiere, integra, recuerda, entiende señales gráficas; en relación con el autocontrol del proceso lector, es importante determinar si se adecúa a la situación de comunicación, en otras palabras, comprende los objetivos que persigue, conoce el tipo de texto que enfrenta, elige la estrategia de lectura: lectura rápida o lenta, comprensión de la idea central, los detalles, leer entre líneas. En atención a cómo hay que evaluar, encuentro que Cassany recurre a los procedimientos informales descritos en este trabajo: observación y registro sistemático de competencias; entrevistas y cuestionarios; análisis de

ejercicios de clase, pruebas. Con respecto a las actividades de clase, la experiencia personal a partir de textos no verbales ha sido muy fructífera en dos sentidos: a) permite al docente establecer cómo se da la relación entre lector, texto y contexto en el proceso de construir el significado; determinar cuál es el área del conocimiento previo que obstaculiza la comprensión; captar la buena disposición de los alumnos para enfrentar este tipo de lectura y obtener una mejor predisposición del estudiante para abordar el texto escrito y b) permite al alumno tomar consciencia de los procesos que ejecuta para acceder a la construcción del significado.

### Consideraciones finales.

La tarea del docente durante la Educación Básica, y aun en la Educación Superior, se ve obstaculizada por la incompatibilidad entre sus esfuerzos por aproximar a los educandos a la lectura informativa y formativa y los esfuerzos de estos, al enfrentarse a los textos, para comprender y producir.

De acuerdo con este panorama parece necesario revisar, reorientar, la acción docente, sobre todo a lo largo de la Escuela Básica y el Diversificado, para tomar previsiones. Entre estas previsiones está, como se ha desarrollado en esta oportunidad, evaluar, llegar a conocer los niveles en la comprensión de la lectura alcanzados por los alumnos antes de involucrarlos en el acceso a textos que interfieren con su posibilidad de comprensión.

Evaluar la comprensión de la lectura no es tarea fácil. Es mucho más que exponer a los alumnos a una lectura delatora oral. Exige, de quien se involucra, preparación, estudio de las posibilidades, adecuación de las posibilidades a cada realidad en particular. Prever condiciones para la puesta en práctica de los procedimientos. Evaluar todas las instancias de las actividades desplegadas para constatar su pertinencia, en términos de los progresos alcanzados por los alumnos.

En suma, la evaluación de la comprensión en la lectura exige un verdadero compromiso y esfuerzo del docente, pero a cambio de ello ya

no trabajaría a ciegas. Tendría elementos de juicio suficientes para orientar el proceso instruccional; es decir, diseñar actividades en atención a las destrezas en la lectura que tienen sus alumnos y en atención a las destrezas que debieran desarrollar para elevar la calidad de la comprensión y de la producción.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Antonini y Pino (1991). "Modelos de proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pp.139-159.
- Allende F.y Condemarín (1986). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile. Edit. Andrés Bello.
- Allende, Condemarín y otros (1989). *Comprensión de la lectura 1*. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura. Destinadas a alumnos de 7 a 9 años. Chile:Edit. Andrés Bello.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Comprensión de la lectura 2*. Fichas destinadas a alumnos de 10 a 12 años. Chile: Edit. Andrés Bello.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Comprensión de la lectura 3*. Fichas destinadas a adolescentes. Chile: Edit. Andrés Bello.
- Banco del Libro (1990). *Rosaura en bicicleta*. Guía para el maestro. Segundo grado. Caracas.
- Bendito, Ana (1985). «Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión». En *Latinoamericana de Lectura*. Año VI. No. 1.
- Cairney, Trevor (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, Daniel y otros (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Edit. Graó.

Díaz, María E. (1993). *Predicción y anáfora: una propuesta metodológica para incrementar los niveles de comprensión de la lectura en estudiantes de 8° grado de la escuela básica*. Tesis de Grado. UPEL-IPC.

Dubois, María E. (1982). "Desarrollo de una prueba de comprensión de lectura». En *Lectura y Vida*. Año III. No. 2.

Elley, Warwick (1989). *Research Review on Test Format*. (mimeografiado).

\_\_\_\_\_ (1992). *How in the World do Students Read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Hamburgo, Alemania.

Farr, Roger (1969). *Reading What Can Be Measured?* An IRA Research Fund Monograph from the ERIC/CRIER Reading Review Series.

Fraga de B., Lucía (1994). *La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español*. Ediciones Universidad Pedagógica Libertador. Caracas.

Hall S., W. (1991). "La comprensión de la lectura". En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 25-40.

Jáimez, Rita (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Tesis de Grado. UPEL-IPC.

Palencia, Yajaira (1991). *El conocimiento de la estructura textual y la comprensión*. Material de apoyo para las clases de Lingüística Aplicada. Caracas: IPC.

\_\_\_\_\_ (1992a) "La investigación sobre la comprensión de la lectura y sus implicaciones pedagógicas". En *Paradigma* Vol. XIII, Nos. 1 y 2, pp. 51-61.

\_\_\_\_\_ (1992b). *Aplicación de las nociones sobre el modelo de concatenación causal al pro-ceso instruccional*. Material de apoyo para las clases de Lingüística Aplicada. UPEL-IPC.

\_\_\_\_\_ (1992c). *El desempeño del docente de tercera etapa de Educación Básica como facilitador de la instrucción en lectura y como lector*. Trabajo de ascenso. UPEL-IPC.

Pérez, María (1991). *La habilidad inferencial: una propuesta metodológica para su identificación y su enseñanza en el 4° grado de Educación Básica*. Tesis de Maestría. UPEL-IPC.

Rodríguez, Nelson (1983). El procedimiento close: un procedimiento para evaluar la comprensión de la lectura y la complejidad de los materiales. En *Lectura y Vida*. N° 3, pp. 4-13.

Stanovich, K. E. (1980). "Toward an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". *Reading Research Quarterly*. N° 16, pp. 32-71.

Trabasso, T. (1981). «On the Making of Inferences During Reading and Their Assessment». En J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark. Del.: IRA.



## COMPETENCIA TEXTUAL Y PRAGMÁTICA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES INFANTILES: UN ESTUDIO DE CASO

IRANIA MALAVER

*Universidad Central de Venezuela*

### Resumen

En este estudio de caso me propuse analizar un texto oral producido por una niña caraqueña para indagar sobre las estrategias de elaboración textual presentes en el texto y el modo en que estas estrategias ponen en evidencia un alto grado de competencia comunicativa; para cumplir con este objetivo empleo las premisas teóricas de la tipología funcional del lenguaje infantil propuesta por Halliday 1975, 1986, así como también de investigaciones psicolingüísticas y del análisis del discurso. Las conclusiones muestran el modo en que el texto infantil se elabora a partir del conocimiento pragmático de determinadas estrategias de producción textual, de las funciones del lenguaje y como este desempeño puede inscribirse en el marco de un estudio más completo de la adquisición de la competencia textual socio-comunicativa infantil.

### Abstract

In this case study I analyzed an oral text produced by a girl born in Caracas. The goal of the study is to determine the strategies used by the child in the construction of the text and the way these strategies set forth a high degree of communicative competence. The methodological basis of this paper is the functional typology proposed by Halliday 1975, 1978 for the description of child language, as well as research in psycholinguistics and discourse analysis. The conclusion shows that the text produced by children is elaborated according to the pragmatic knowledge of text production strategies

and language functions. It was possible to conclude that this child's performance could constitute a first step in a more ambitious study on the acquisition of sociocommunicative and text construction strategies by young children.

### **I. Objetivos**

En este trabajo presento el análisis de discurso a un texto oral producido por una niña de seis años con el fin de describir su competencia textual y pragmática. Por competencia textual comprenderé: «Los conocimientos que permiten al usuario de la lengua la elaboración y comprensión de textos coherentes en un contexto extra-lingüístico específico» (Bernardez 1982:162); la competencia pragmática se define como el conjunto de conocimientos sobre el uso del lenguaje, no de las estructuras gramaticales, sino sobre las condiciones para emplear el lenguaje con propósitos específicos por parte de ese usuario, como señala Escandell Vidal 1993:

Es ella [la competencia pragmática] la que enseña al hablante cómo usar esa información no lingüística [conocimientos, creencias, etc.] en la producción e interpretación de las oraciones (Escandell Vidal 1993:258).

Si bien esta autora se refiere en particular al uso de conocimientos no lingüísticos para la elaboración e interpretación de oraciones, el concepto puede extenderse, en mi opinión, a la producción e interpretación de textos, orales o escritos. Si se unen los dos conceptos, se puede entonces hablar de una competencia textual-pragmática que le permite al hablante producir textos coherentes y emplear a un conjunto de conocimientos no lingüísticos sobre los usos y propósitos del lenguaje en la producción de dichos textos.

Este trabajo es una aproximación de carácter descriptivo al proceso de la producción de textos orales infantiles, proceso basado en el manejo de las estrategias de la producción textual y en el uso de conocimientos de carácter pragmático, para tal fin; estas estrategias conforman la competencia textual-pragmática. He escogido esta perspectiva porque, luego de una hora de grabación continua, encontré evidencias fascinantes

sobre el modo en que mi informante puso de manifiesto su manejo de estrategias textuales para la producción de su discurso y de estrategias pragmáticas en el uso de la lengua.

La importancia de la pragmática en el estudio del lenguaje infantil ha sido reconocida por la Psicolingüística; así Brunner en su trabajo *El habla del niño* (1986), ya planteaba: «Es la incursión más nueva en el hueco que se da entre las teorías *imposible* y *milagrosa* en la adquisición del lenguaje» (1986:40). Para el análisis del discurso infantil es fundamental tomar en cuenta los aspectos pragmáticos en el comportamiento lingüístico de los niños; un enfoque pragmático, según este investigador:

Requiere que el adulto sea un compañero transigente que esté dispuesto a negociar con el niño. Probablemente la negociación tiene menos que ver con la sintaxis, algo más con el campo semántico del léxico y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión, lo que responde a las condiciones y requerimientos de la comunidad hablante. Es decir la cultura (Brunner 1986:40).

Para la realización de esta investigación tomé como marco teórico general a Abril *et alii* 1989; Bernardez 1982; Brunner 1986; Halliday 1975, 1986; Halliday y Hasan 1976; Hymes 1974; Villaça y Travaglia 1990; y van Dijk 1987.

## **2. Metodología**

### **2.1. Datos del hablante**

Para esta investigación trabajé con una niña caraqueña de seis años cumplidos, cursante del primer grado de educación básica, en la Escuela «José María Mola». Su nombre es Rosi, su madre es natural de Pariaguán, Edo. Anzoátegui y su padre es natural de Caracas, Distrito Federal; además Rosi vive con su hermano mayor en Propatria.<sup>1</sup> La niña lee poco y aún no escribe.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Propatria es un barrio populoso ubicado al oeste de la ciudad de Caracas. Se distingue por su altísima demografía y por el hecho de que la mayoría de sus habitantes pertenece a la clase económica menos favorecida.

<sup>2</sup> Esta afirmación debe ser interpretada de manera convencional. Para el ámbito escolar formal al que pertenece y según sus maestras, mi informante aún no «sabe leer».

## 2.2. El corpus

El *corpus* está constituido por una hora de grabación continua en estilo semi-formal; para el análisis se tomaron en cuenta fragmentos completos del texto producido por la informante,<sup>3</sup> estos fragmentos corresponden a segmentos discursivos relacionados con una temática específica que sirven para ilustrar la producción textual infantil.

## 2.3. Análisis

La exposición de las definiciones teóricas fundamentales que sustentan el análisis será presentada en cada sub-punto del trabajo; esto se debe al hecho de que el objetivo de esta investigación es, principalmente, mostrar y/o ejemplificar, mediante un estudio de caso, el uso de las estrategias de producción textual por parte de una niña caraqueña y no el comentario crítico de definiciones teóricas. De esta manera, el camino metodológico combina de un modo más ilustrativo, en mi opinión, el análisis particular de los segmentos discursivos y los aspectos teóricos que lo guían.

En 3.1. incluyo observaciones de carácter etnográfico (Cf. Lastra 1992, Hymes 1974) para la descripción del escenario y modo de grabación. La descripción etnográfica permite conocer y comprender muchos factores contextuales presentes en un texto oral, entre otros la temática en la que se centra un texto y la influencia del contexto comunicacional al que pertenece un hablante. Para el análisis propiamente dicho del discurso infantil, en 3.2., describo según Halliday 1986 la función lingüística predominante en éste; en 3.3. y 3.4. analizo la coherencia y cohesión textuales, respectivamente (Cf. Halliday y Hasan 1976, Villaça y Travaglia 1990). Es importante aclarar que sólo tomé en cuenta para el análisis los siguientes factores de coherencia: i) conocimiento del mundo; ii) situacionalidad; iii) intencionalidad y; iv) consistencia y relevancia. Mediante el análisis de estos factores se logra, a mi modo de ver, una clara y suficiente

<sup>3</sup> Cada línea de los segmentos discursivos ha sido enumerada con el fin de facilitar la comprensión de los comentarios y análisis de los mismos. Cuando sea necesario, para hacer más clara la comprensión, repetiré los segmentos discursivos.

descripción de la coherencia del discurso infantil y el resultado de este análisis pone en evidencia el modo en que el hablante emplea estos recursos discursivos. Para el análisis de la cohesión tomé en cuenta sólo los elementos de la cohesión secuencial. En 3.5. presento la dimensión cognitiva del texto infantil a partir de la noción de *contrato de veridicción*.

## 3. Análisis de los datos. Resultados

### 3.1. Descripción etnográfica

La inclusión de una descripción etnográfica para el análisis propuesto se basa en la premisa de que los elementos materiales, culturales y simbólicos que interactúan en un espacio físico (e inclúyase también la noción de espacio socio-cultural) influyen de un modo contundente en el intercambio socio-lingüístico entre los miembros de una comunidad particular. El análisis de este aspecto mostró cómo al cambiar las pautas del contacto comunicacional, mi informante cambió sustancialmente su comportamiento socio-lingüístico y con ello su producción lingüística.

El contacto con la niña se estableció en dos fases. En la primera fase se hizo el acercamiento inicial: la investigadora y la niña se conocieron en las oficinas donde trabaja su madre y conversaron escasamente sobre tópicos como su escuela, su hermano, sus padres y su mascota. En esta fase la niña fue poco comunicativa y se limitó a negar o afirmar algunas preguntas en el transcurso del encuentro; está claro que este primer contacto se caracterizó por una estructura rígida de pregunta-respuesta, «ligerizada» en todo momento por la investigadora.

El segundo contacto se realizó en el hogar de la niña, lo que originó un cambio sustancial en la actitud de Rosi. Como es de suponer, en esta oportunidad la niña se mostró sumamente cómoda con la investigadora; su espontaneidad fue en aumento en la medida en que ella «liderizaba» el intercambio comunicacional. Así, de una estructura conversacional rígida del tipo pregunta-respuesta, predominante en el primer encuentro, se llegó a una situación dinámica, interactiva, en la que la niña se convirtió en el eje principal como mostraré a continuación.

Como se puede apreciar en el segmento ilustrado (1), durante el desarrollo del segundo encuentro, la niña propuso un juego regido por reglas propuestas por ella misma. Al establecer las reglas del juego, la niña también estableció también las reglas generales de la situación comunicativa:<sup>4</sup>

- (1)
1. N. Este es el jueguito de *la Vieja*, éste es otro jueguito, ¿ves? Me comió
  2. I. ¿Te comió?
  3. N. Sí. Ésta es la otra *Vieja*, ésta es la otra *Vieja*.
  4. I. ¿y ésta?
  5. N. Ésta la hizo ella y ésta yo, ésta yo y ésta ella {...} Éste es un dibujo, otro dibujo mío y se terminaron.
  6. I. ¿Qué vas a hacer?
  7. N. ¡Jugar a la *Vieja*! ¿sí? ¡Vamos a jugar!
  8. I. ¿Qué estás haciendo?
  9. N. El juego [la niña dibuja] de la *Vieja*. Por lo menos, tú pones un cero aquí, un cero aquí y un cero aquí, tú me ganas. Y yo pongo tres equis así [la niña hace una raya], yo soy la equis, tres equis así, ganas tú. Y si, por lo menos ... las dos estamos empatadas
  12. I. ¿Quién te enseñó ese juego?
  13. N. ¡Ella! [la niña señala a su madre] El otro juego es el del *Diablo*, que no tienes que poner ni un puntico si no se la come el diablo.
  15. I. ¿Se qué?
  16. N. Se la come el diablo. Bueno, y ese es el juego más divertido.

<sup>4</sup> La letra *N* significa *niña*; la letra *I*, *investigadora*. Las letras *nse* significan *no se entiende*.

17. I. ¿El del Diablo?
18. N. Una ... dos [la niña hace rayas]
19. I. ¿Estás haciendo otro [dibujo]?
20. N. ¡Claro! ¡para jugar! Porque en la otra te estaba explicando. ¿Cuál eres tú?
21. I. La equis.
22. N. No, yo soy la equis, tú eres el cero.
23. I. Bueno.
24. N. Equis [la niña hace un cero], pon tu cero.
25. I. Ummm
26. N. ¡Gané!
27. I. ¿Por qué?
28. N. Gané porque tenías que poner tres y tú me tenías que poner aquí un cero.
29. I. ¡Ay! No sabía

El fragmento anterior ilustrado en (1) muestra como la niña Rosi propone dos juegos, *La vieja* y *El diablo*,<sup>5</sup> explica las reglas de estos y así, implícitamente, construye una situación comunicacional dirigida por ella; es importante señalar -como se apreciará en los sucesivos segmentos discursivos- que Rosi fue agregando progresivamente personajes y situaciones imaginarias a los juegos, principalmente al juego del *diablo*, personajes y situaciones que enriquecieron la situación comunicativa creada por ella.

Estas observaciones revelan, por una parte, la importancia que tiene el espacio físico para este tipo de investigaciones pues el cambio en

<sup>5</sup> *La vieja* y *El diablo* son dos juegos característicos de los niños venezolanos.

las condiciones del *escenario* produjo un contacto e intercambio socio-comunicativos significativamente distintos; por la otra, menos control por parte del adulto en la situación comunicacional permite mayor espontaneidad en los niños y con ello una mayor y espontánea actitud para la comunicación e intercambio de estos para con los adultos.

### 3.2. Funciones del lenguaje

Halliday (1986:31) propone una muy conocida tipología funcional sobre la adquisición del lenguaje por parte de los niños. Según esta tipología, el niño emplea el lenguaje con siete finalidades distintas o, lo que es lo mismo, existen siete funciones del lenguaje que el niño descubrirá y empleará en el proceso de adquisición. Estas funciones y/o finalidades del lenguaje son: i) *función instrumental* («quiero»); ii) *función reguladora* («haz lo que te digo»); iii) *función interactiva* («yo y tú»); iv) *función personal* («aquí estoy»); v) *función heurística* («dime por qué»); vi) *función imaginativa* («finjamos»: para crear un mundo imaginario); y, finalmente, vii) *función informativa* («tengo algo que decirte»). Si bien cada fase es adquirida progresivamente, una vez comprendido el potencial comunicativo que cada una de las funciones representa, el niño las integra y las hace interactuar en cada acto comunicativo, el cual representa así una compleja red funcional comunicativa.

Veamos a continuación como se presentan las funciones del lenguaje en el texto analizado. Durante el contacto con Rosi y en el marco de su producción textual, es característico el uso de las siguientes funciones:

i) la función *imaginativa* presente en todo el texto y que se puede constatar en cada uno de los fragmentos discursivos citados que muestran la manera en que Rosi construye situaciones imaginarias, personajes (el señor de la bodega) y lugares (el barrio, las casas), que poco a poco van sumándose e integrándose en una compleja red textual. De esta manera, en todo el transcurso de la conversación, estos personajes cobraron «vida» y voz propias; en el texto oral producido por Rosi el «*como si*» es omnipresente y se puede apreciar en el fragmento discursivo en (2) (el cual es la

continuación del fragmento ilustrado en (1)):

(2) 1. N. (...) Mira, yo te voy a explicar este juego, porque este juego si tú pisas un puntico ... gano yo.

2. I. Okey

3. N. Esta es tu casa, que digo el mío [pausa] mi casa (nse) Aquí está la poceta [pausa], la bodega, una cantidad de cosas, ¿viste? Están en [pausa] Aquí está el señor, ésta es la casa tuya (nse) ...

5. I. ¿Ah?

6. N. Es que a mi se me olvida cómo se hacen las casas. Esta es tu casa, aquí está el Diablo...

7. I. ¿El qué?

8. N. ¡El Diablo!

9. I. ¿Qué feo?

10. N. ¡Feísimo que lo voy a hacer! [hace rayas] y si tocas un puntico, aunque sea la mitad del puntico, la mitad así, ¡bueno! ¡y hasta por tu casa hay!

11. I. ¿Qué son esos? ¿los punticos?

12. N. Los punticos (nse) y tú tienes punticos por todos lados

13. I. ¿Y ahora?

14. N. Toma tu ... éste [un marcador] (nse) Bueno, ésta es mi casa. Me voy para la casa de mi amiga.

ii) las funciones *informativa* y *reguladora*, las cuales se pueden reconocer en el segmento (2) y en el ilustrado a continuación en (3) donde Rosi intenta que su interlocutora siga las instrucciones que ella le proporciona.

(3) 1. N. Este es el jueguito de la Vieja, éste es otro jueguito, ¿ves? Me comió

2. I. ¿Te comió?

3. N. Sí. Ésta es la otra Vieja, ésta es la otra Vieja.



4. I. ¿y ésta?
5. N. Ésta la hizo ella y ésta yo, ésta yo y ésta ella {...} Éste es un dibujo, otro dibujo mío y se terminaron.
6. I. ¿Qué vas a hacer?
7. N. ¡Jugar a la Vieja! ¿sí? ¡Vamos a jugar!
8. I. ¿Qué estás haciendo?
9. N. El juego [la niña dibuja] de la Vieja. Por lo menos, tú pones un cero aquí, un cero aquí y un cero aquí, tú me ganas. Y yo pongo tres equis así [la niña hace una raya], yo soy la equis, tres equis así, ganas tú. Y si, por lo menos ... las dos estamos empatadas
12. I. ¿Quién te enseñó ese juego?
13. N. ¡Ella! [la niña señala a su madre] El otro juego es el del Diablo, que no tienes que poner ni un puntico si no se la come el diablo.
15. I. ¿Se qué?
16. N. Se la come el diablo. Bueno, y ese es el juego más divertido.
17. I. ¿El del Diablo?
18. N. Una ... dos [la niña hace rayas]
19. I. ¿Estás haciendo otro [dibujo]?
20. N. ¡Claro! ¡para jugar! Porque en la otra te estaba explicando. ¿Cuál eres tú?
21. I. La equis.
22. N. No, yo soy la equis, tú eres el cero.
23. I. Bueno.
24. N. Equis [la niña hace un cero], pon tu cero.

25. I. Ummmm
26. N. ¡Gané!
27. I. ¿Por qué?
28. N. Gané porque tenías que poner tres y tú me tenías que poner aquí un cero.
29. I. ¡Ay! No sabía
- En las secuencias numeradas del uno (1) al seis (6) de este último segmento Rosi emplea el lenguaje para informar, para explicar a su interlocutora el «cómo» o «modo» en que se realizará la secuencia del juego; en el caso de la *función personal*, las secuencias nueve (9) en adelante ejemplifican la presencia del «yo» y del «tú», en calidad de interlocutores y actores del encuentro y en calidad de personajes y actores del juego creado por la niña en su discurso. De igual manera, este segmento ejemplifica la función reguladora, «haz lo que te digo», al proponer a la interlocutora una orden.

Estos aspectos referidos a las funciones del lenguaje presentes en el texto analizado evidencian que la niña entrevistada parece manejar de un modo preciso y competente los recursos y posibilidades que el lenguaje le brinda: crear situaciones imaginarias, explicar, informar, hacerse obedecer a partir del establecimiento de reglas. Esto es un ejemplo de que la adquisición del lenguaje es, fundamentalmente, la adquisición de una competencia y/o capacidad socio-comunicativa, un instrumento para la interacción y el hacer social y, como lo afirma Brunner 1986 en este proceso los niños tienen logros lingüísticos y pragmáticos importantes que el adulto debe saber reconocer y ante los cuales debe «negociar» sus propios juicios gramaticales normativos.

Enunciados como los ilustrados en (4) harían juzgar este desempeño infantil; sin embargo, desde la perspectiva de este análisis, este fragmento constituye un claro ejemplo de cómo la niña intenta reacomodar sus enunciados en busca de una mejor comprensión por parte de su interlocutora cuando ésta se lo solicita, lo que muestra una

competencia comunicativa en proceso de adquisición:

- (4) 1. I. ¡Muy bien!
2. N. Sigo la línea punteada. Llegué a mi casa, estaba acostada  
¿y tú no vas a salir pensar nunca salir?
3. I. ¿Qué?
4. N. ¿Qué tú nunca vas a pensar salir de aquí? Bueno, puedes llegar a mi casa, o para la poceta o para acá si tienes ganas de hacer pupú.

### 3.3. *La coherencia textual*

Puede afirmarse que la coherencia en y de un texto resulta de la capacidad y posibilidades propiamente lingüísticas pero también pragmáticas, por parte de su productor para construir y mostrar la unidad temática del texto en correspondencia con una estrategia semántica adecuada para sus propios fines. La coherencia en un texto comienza a producirse desde el momento en que se concibe un texto, en calidad de intención comunicativa, hasta llegar a la fase de formalización lingüística, en la que esa intención comunicativa toma la forma específica de frases, oraciones, etc. Todo hablante sabe, explícita e implícitamente, que lo que dice o escribe debe tener ciertas características que posibiliten la comprensión de su intención comunicativa. Ese conocimiento es aprendido mediante las reglas formales, por ejemplo las que se relacionan con la lengua escrita, pero también es aprendido por la praxis misma de la comunicación, como puede ser el caso de Rosi, en mi opinión.

Véase a continuación la definición de coherencia textual propuesta por Villaça y Travaglia 1990:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portando,

ser entendida como un principio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desde texto (Villaça y Travaglia 1990: 21).<sup>6</sup>

El análisis de la coherencia se realiza mediante el examen de los llamados factores de la coherencia textual, aspectos específicos presentes en un texto que lo convierten en un todo semántico global, integrado y relacionado entre sí que se le presenta al receptor con sentido, susceptible de ser comprendido e interpretado. Si bien la coherencia de un texto depende de cómo su productor emplea sus estrategias, mediante el uso de los factores de coherencia, también la coherencia textual depende del receptor, lector u oyente, de dicho texto y de su capacidad para encontrar una unidad temática al mismo. A continuación el análisis de algunos factores de coherencia presentes en el texto producido por Rosi.

#### 3.3.1 *Conocimiento compartido*

El conocimiento compartido entre el hablante y el otro oyente constituye un factor de suma importancia para el establecimiento del sentido de un texto y, por ende, de su coherencia. En el caso del texto infantil, la niña y yo compartimos básicamente dos tipos de conocimiento: i) aquel que se refiere al ámbito social al que pertenece la niña, por ejemplo, al hecho de que ella vive en un barrio caraqueño, que en los barrios hay bodegas, que existen algunos problemas sociales presentes como los de delincuencia e inseguridad; ii) el conocimiento del «*como si*» propuesto por la niña desde el inicio del encuentro. El siguiente segmento del discurso ilustra como Rosi construye su texto a partir de la existencia de estos dos conocimientos compartidos con su interlocutora:

- (5) 1. I. ¿Qué estás haciendo?
2. N. Voy llegando a tu casa, pero sin tocar ningún puntico.  
Toco la puerta de tu casa, tun, tun ... ¡abre pues!

<sup>6</sup> «La coherencia está directamente ligada a la posibilidad de establecer el sentido de un texto, o sea, que el texto tenga sentido para sus usuarios; por ello, la coherencia debe ser entendida como un principio de interpretabilidad, ligada a la inteligibilidad de un texto en una situación comunicativa y, también, a la capacidad del receptor del texto para encontrar el sentido desde el texto» ((Villaça y Travaglia 1990: 21)

3. I. ¿Quién es?
4. N. ¿Yo!
5. I. ¿Quién es yo?
6. N. Un amigo, digo una amiga
7. I. ¿Mi amiga? ¿cómo se llama mi amiga?
8. N. Rosa
9. I. Ah ¿y de dónde viene mi amiga?
10. N. De mi casa ¿de dónde más?
11. I. Mira Rosa ¿pasaste por la bodega?
12. N. No.
13. I. ¿Por qué?
14. N. Ah bueno, yo voy a pasar ahorita, ¿oíste? Y llevo la chupeta. «Deme una chupeta, dos chupetas» [se dirige hacia un punto en el papel]. Me dio una y se la llevo a casa de mi amiga. Estaba en la casa de mi amiga. ¡Ay, toma tu chupeta!
15. I. ¡Ay gracias! Pero yo tengo que salir
16. N. ¿Para dónde?
17. I. ¡A casa de mi amiga!
18. N. ¿mi? ¿yo? Ah bueno, yo me voy para la casa a acostarme para descansar cuando tú llegues.

Así pues este factor de coherencia se presentó con un alto grado de complejidad en el texto infantil pues la niña «obliga» a su interlocutora a activar un conjunto de conocimientos extra-textuales sin los cuales el desarrollo y la comprensión del «*como si*» no hubiera sido posible; sólo desde este ángulo se puede apreciar el alto grado de unidad y relación temáticas internas que fue adquiriendo el texto de Rosi.

### 3.3.2 *Situacionalidad*

Las condiciones y el lugar en las que se lleva a cabo un encuentro

socio-comunicativo constituyen el contexto situacional que rodea y envuelve la producción de un texto. Como señalé en 3.1. la situación comunicativa en la que se hizo la grabación sufrió modificaciones considerables; en un inicio, la niña mantuvo un rol pasivo y no manifestó interés alguno en establecer el contacto con la investigadora y, por ello, no hubo acá producción textual alguna: la situación altamente formal y la exigencia involuntaria por parte de la investigadora en conversar sobre temas ajenos al interés de Rosi fueron determinantes en este primer encuentro. Sin embargo, los cambios en el espacio donde se realizó la grabación y en el esquema pregunta-respuesta para promover la conversación, activaron una «autonomía comunicacional» que constituye un factor de coherencia en el desempeño textual de la niña así como el reflejo de su competencia comunicativa.

El texto producido por Rosi, incorpora, además, ciertos elementos del entorno situacional; aspectos estos que debe interpretarse también como *situacionalidad*. La niña toma del contexto social al que ella pertenece elementos como «bodegas», «gente mala», «poceta» y los incorpora al texto; menciona otras comunidades con características comunes a la suya, como «*El Valle*»; estos elementos reflejan que el texto es producido a partir de las características del entorno socio-cultural que rodea al hablante, como se puede observar en el segmento (6):

- (6) 1. N. Y qué tal si nos escondemos en el baño y el que quiera ... y hacemos una gran fiesta en el ... patio. Después que vaya la gente allá la dejamos encerrada en el baño a la gente más mala. Bueno, a toda la gente en el Valle, ¿no? ¿ahí!
2. I. ¿La fiesta fue en el baño o en El Valle?
  3. N. ¡En el baño!
  4. I. Ah, de acuerdo
  5. N. ... del Valle!
  6. I. Ah

### 3.3.4. Intencionalidad

El anterior segmento discursivo pone en evidencia el «cómo» o la *intencionalidad* es empleada en un texto por su productor para cumplir con sus fines comunicativos. Como puede verse en el mencionado ejemplo (así como también en (5)), la niña usa su texto con el fin de producir una historia, alrededor del juego del *Diablo*, que encierra aspectos del imaginario social de un sector de la comunidad de hablantes caraqueños.

No importa, en mi opinión, la inconsistencia semántica que pudiera interpretarse en este segmento (véanse las secuencias 3 a la 6) sino el fin para el cual este texto va creándose. Si entendemos que este texto no ha sido planificado previamente por su productora sino que se construyó progresivamente en el transcurso del encuentro, se pueden apreciar los importantes esfuerzos lingüísticos —sintácticos y semánticos— de la niña para mantener la coherencia del mismo, lo que es un reflejo de un uso competente de las estrategias de producción de textos y del conocimiento pragmático del uso de la lengua.

### 3.3.4. Consistencia y relevancia

Veamos a continuación la definición de estos factores de coherencia textual y cómo se presentan en el texto infantil:

A condição de *consistência* exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todós os enunciados do texto possam ser verdadeiros (isto é nao contradictorios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto (...) O requisito de *relevância* exige que o conjunto de enunciados que compoem o texto seja relevante para un mesmo tópico discursivo ... (Vilaça y Travaglia 1990: 81).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> «La condición de *consistencia* exige que cada enunciado de un texto sea consistente con los enunciados anteriores, esto es, que todos los enunciados de un texto sean verdaderos (no sean contradictorios) dentro de un mismo mundo o dentro de los mundos representados en el texto (...) El requisito de *relevancia* exige que un conjunto de enunciados que integran un texto sea importante para un mismo tópico discursivo» (Vilaça y Travaglia 1990: 81).

En los segmentos discursivos infantiles arriba citados pueden reconocerse los esfuerzos realizados por la niña para mantener la consistencia y relevancia de su texto y lograr así un texto coherente para su interlocutora. «Ensayo» y «corrección» no son sino el modo como se logra esta consistencia y relevancia en el texto de Rosi,<sup>8</sup> estrategias que se evidencian en la mayoría de los segmentos discursivos que repetiré a continuación:

- (7) 1. N. Y que tal si nos escondemos en el baño y el que quiera ... y hacemos una gran fiesta en el ... patio. Después que vaya la gente allá la dejamos encerrada en el baño a la gente más mala. Bueno, a toda la gente en el Valle, ¿no? ¿ahí!
2. I. ¿La fiesta fue en el baño o en El Valle?
3. N. ¿En el baño!
4. I. Ah, de acuerdo
5. N. ... del Valle!
6. I. Ah
- (7) 1. I. ¡Muy bien!
3. N. **Sigo la línea punteada. Llegué a mi casa, estaba acostada ¿y tú no vas a salir pensar nunca salir'**
4. I. ¿Qué?
5. N. **¿Qué tú nunca vas a pensar salir de aquí? Bueno, puedes llegar a mi casa, o para la poceta o para acá si tienes ganas de hacer pupú.**

### 3.4. Factores de cohesión textual

La cohesión textual se define como el modo en que se establece la secuencia e interconexión entre las partes del texto. Halliday y Hasan 1976 establecen dos tipos de cohesión: referencial y secuencial. El primer tipo

<sup>8</sup> No puede afirmarse que «ensayo» y «corrección» sean las estrategias básicas para lograr consistencia y relevancia en todos los casos de producción textual; en el caso que guía mi análisis éstas se presentan recurrentemente.

de cohesión se refiere a la relación de referencialidad existente entre cualquier parte o elemento del texto con otro, presente o no dentro del mismo; la cohesión secuencial, por su parte, comprende el conjunto de estrategias lingüísticas que permiten establecer relaciones semántico-pragmáticas entre los elementos del texto.

En este punto analizaré precisamente las estrategias de cohesión secuencial del texto producido por Rosi; esto porque considero que develar el uso de estas estrategias lingüísticas permitirá poder comprender el modo en que Rosi intenta construir y mantener una relación coherente entre las distintas partes de su texto.

Para describir el modo en que los enunciados en el texto son cohesionados, presento a continuación ejemplos de cómo ocurre este proceso durante la producción del texto. En el segmento ilustrado en (8) ilustro la repetición de unidades léxicas con el fin de producir cohesión entre los enunciados, o parte de estos y de reafirmar un significado; en el fragmento (9) muestro la repetición de enunciados con la finalidad de hacer más interpretable el mensaje y en (10) la presencia de marcadores discursivos como *o sea*, *¿no? esto es*, todo esto como un conjunto de estrategias lingüísticas con el fin de proporcionar cohesión semántica al texto. Esta presencia refleja los esfuerzos de Rosi por lograr un texto coherente y bien cohesionado:

- (9) 1. I. Bueno, ¡¿otra vez me ganaste?! **Chévere**  
 2. N. ¡Cheverísimo, cheverísimo! ¡Ahora tienes que agarrar otro [creyón], el mío es el amarillo.
- (10) 1. I. ¡Okey! ¡muy bien!  
 2. N. Sigo la línea punteada, llegué a mi casa, estaba acostada. **¿Y tú no vas a salir pensar nunca salir?**  
 3. I. ¿Qué?  
 4. N. **¿Qué tú nunca vas a pensar salir de aquí?** Bueno, puedes

llegar a mi casa (...)

- (11) N. No, porque mira, ve. Por lo menos yo ... yo llevo una, ¿verdad? Yo pongo una y yo pongo dos ¿ves? Y tú ves que me falta una. ¿El tuyo cuál es? ¿el verde? Estamos ... este ... gastando hoja por mal gusto.

### 3.5. *Contrato de veridicción*

Para finalizar esta parte del análisis, me he propuesto describir el «*como si*», función imaginaria, de este texto como una muestra, por una parte, de las potencialidades del «finjamos» del discurso infantil y, por la otra parte, de los esfuerzos cognoscitivos de Rosi para mantener un conjunto de enunciados coherentemente relacionados y cohesionados, cuya «verdad» no se encuentra en el mundo exterior sino en la eficacia para persuadir a la interlocutora de la veracidad de lo narrado. Este es un factor importante para la descripción de los grados de complejidad cognoscitiva y textual presentes en este texto infantil.

Para esto he tomado la noción de *contrato de veridicción*, de Abril *et alii* 1990:

Al usar el término de veridicción (...) para designar un tipo de operación cognitiva, se intenta subrayar que en los discursos, los enunciados de estado no tienen verdad «en sí» sino que ésta es construida (por un sujeto enunciante) y aparece como «efecto» de un proceso semiótico (...) Entonces, la operación cognitiva, producción de verdad, realizada por el enunciador, consiste más que en producir discursos verdaderos, en generar discursos que produzcan un efecto de sentido, al que podemos llamar «verdad» (...) el actante de la comunicación destinador establecerá con el destinatario un contrato de tipo cognitivo, que Greimas ha llamado contrato de veridicción,



mediante el cual el destinador y el destinatario manipulan estados de veridicción (Abril *et alii* 1980:79-80)

A partir de este concepto, es interesante analizar que entre los participantes del encuentro Rosi-Investigadora se estableció un contrato de veridicción y que el texto producido por la niña es la ejecución lingüística, semántico-pragmática de dicho contrato. Este texto representa un esfuerzo cognoscitivo por mantener y persuadir a su interlocutora de la cohesión y coherencia del mismo y con ello de la veracidad de los enunciados, sin recurrir a explicaciones referenciales extra-textuales sino a la relación lingüística entre los elementos del texto. Este proceso se aprecia durante el segundo encuentro, cuando al momento del inicio, la niña estableció reglas, explicó eventos asociados al desarrollo del juego y construyó una historia, un espacio «textual» a partir de un *hacer persuasivo* que nunca cesó durante el encuentro; además, como se puede constatar en los segmentos discursivos ejemplificados en este trabajo, la niña planteó permanentemente una exigencia de naturaleza interpretativa, un *hacer interpretativo*, a su interlocutora que explican los mecanismos de recurrencia léxica y semántica empleados.

El hecho de mantener el «*como si*» en el texto no es un mero ejercicio de imaginación (lo que por sí tiene suficientes méritos) sino el establecimiento activo de un contrato: *explico/persuado/convenzo*, un esfuerzo cognoscitivo por *hacer creer* -en el marco de una situación comunicativa particular- no porque la «verdad» de cada enunciado o de la historia en su totalidad estuvieran dadas «en sí», sino por el conocimiento pragmático de la posibilidad de *hacer creer* lo que decimos a otros o también de crear las situaciones que posibiliten esa intención.

#### 4. Conclusiones

En este trabajo analicé un texto oral producido por una niña caraqueña de seis años con la finalidad de describir las estrategias discursivas presentes en el mismo. He señalado los factores de coherencia

y cohesión presentes en este texto infantil; de este modo intenté mostrar el grado de competencia textual de Rosi pues si conociéramos este texto sin tomar en cuenta los aspectos acá analizados, su receptor o destinatario podría tener la sensación de estar ante una historia infantil algo «incoherente» o «inconexa»; al mirarlo bajo el cristal del análisis discursivo y pragmático se puede encontrar y reconocer el valioso y complejo esfuerzo cognoscitivo y comunicativo hecho por la niña.

En la presentación de los objetivos señalé que este trabajo puede ser una aproximación inicial al estudio de la adquisición de la competencia textual-pragmática en los niños; este aspecto del desarrollo del comportamiento lingüístico infantil es fundamental para analizar, describir y comprender la complejidad del proceso socio-comunicativo infantil y del proceso lingüístico en particular en consonancia con las características del proceso global de la comunicación y del uso del lenguaje para cumplir con las exigencias y necesidades culturales. En este sentido, este trabajo ilustra mediante un estudio de caso lo que un niño hace para producir un texto lingüístico, social y culturalmente coherente. Así, una niña de seis años ha mostrado un eficiente y complejo manejo de estrategias textuales.

Estas conclusiones son evidentemente parciales, nuevos y más amplios estudios son necesarios para ahondar en las propuestas aquí planteadas; puedo, no obstante, reafirmar que el lenguaje es el modo en que lo usamos, el lenguaje es el entorno cultural que nos rodea, en el conjunto de propósitos que motivan su uso y las palabras mágicas de niños como Rosi y como Guille obligan a los adultos a repensar permanentemente nuestro ejercicio y uso de la lengua.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Abril, Gonzalo et alii. 1989. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción social*. Madrid: Cátedra.
- Bentivoglio, Paola y Mercedes Sedano. 1993. Investigación sociolingüística; sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística* 8, 3-35.

- Bernard, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bruner, Jérôme. 1986. *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Escandell Vidal, María Victoria. 1993. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold.
- . 1986. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura económica.
- Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hassan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Logman.
- Hymes, Dell. 1974. Hacia etnografías de la comunicación. En Garvin y Lastra (comps.), *Antología de textos de etnolingüística y sociolingüística*, 48-89. México: UNAM.
- Villaça Koch, Ingedore y Luis Carlos Travaglia. 1990. *A coêrencia textual*. São Paulo: Contexto.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE

ANNERYS DE PÉREZ  
UPEL-IPC-CILLAB

### Resumen

La tarea de determinar en qué medida la diferencia de los usos se traduce en una diferencia lingüística se tropieza con una doble dificultad: en primer lugar, no se sabe dónde buscar un principio de clasificación coherente de los usos y, en segundo lugar, lo que importa no es comprobar diferencias de elementos lingüísticos, sino diferencias en la organización misma de la lengua que dependen de la diversidad de tales usos. En este artículo se intenta sistematizar algunos puntos de vista en relación con las funciones del lenguaje con una finalidad netamente didáctica. Es decir, el alcance del trabajo, más que incorporar aspectos novedosos al tema, tiene como objetivo fundamental revisar la posición tradicional (K. Bühler, R. Jakobson) y la perspectiva pragmática (John L. Austin, J. Searle, M.A.K. Halliday) para establecer precisamente cuál se muestra más coherente.

### Abstract

## SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE FUNCTIONS OF THE LANGUAGE

The task of determining on what measure of the different uses on translating in a difference linguistic it slips on with a difficulty double: in first place, its unknown where to look for in principle of use's coherent classification and, in second place, what mind isn't verify elements linguistic difference, but difference on the organization same of the language that it depend of the diversity of such uses. In this article it attempt to make a system with some points of view in relation with the language's functions with a simple didactic objective. It means job's accesible, more than

incorporate new aspects to the theme, it has how fundamental objective checks the traditional position (K. Bühler, R. Jakobson) and the pragmatic perspective (Jonh L. Austin, J. Searle, M.A.K. Halliday) precisely to establish which it show most coherent since the point of view of the use.

Es tarea del lingüista determinar en qué medida la diferencia de los usos se traduce en una diferencia lingüística: el vocabulario como también la sintaxis pueden variar si se les considera dentro o fuera de una situación comunicativa.

No obstante, un análisis de este tipo se tropieza con una doble dificultad: en primer término, no se sabe dónde buscar un principio de clasificación coherente de los usos y, en segundo lugar, lo que importa no es comprobar diferencias de elementos lingüísticos, sino diferencias en la organización misma de la lengua que dependen de la diversidad de tales usos.

En este artículo se intentará sistematizar algunos puntos de vista en relación con las funciones del lenguaje con una finalidad netamente didáctica. Es decir, el alcance del trabajo, más que incorporar aspectos novedosos al tema, tiene como objetivo fundamental revisar la posición tradicional (Karl Bühler, Román Jakobson) y la perspectiva pragmática (John L. Austin, Jhon Searle, M. A. K. Halliday) para establecer, precisamente, cuál se muestra más coherente desde el punto de vista del uso real del lenguaje.

## **1.- Funciones del lenguaje según el criterio tradicional.**

### **1.1. Clasificación de Karl Bühler.**

Una de las innovaciones de la lingüística de Saussure consiste en declarar esencial el papel de la lengua como instrumento de comunicación (utilización de un código para la transmisión de un mensaje que constituye el análisis de una determinada experiencia en unidades semiológicas, con objeto de permitir a los hombres relacionarse entre sí).

Partiendo de esta tesis, algunos continuadores de Saussure, llamados funcionalistas (Bühler, Jakobson, entre otros), consideran el estudio de una lengua como la investigación de las funciones desempeñadas por los elementos, las clases y los mecanismos que intervienen en ella. Esta corriente lingüística confirma la preponderancia de la función de comunicación: sólo las necesidades de la comunicación permiten explicar los caracteres fundamentales de las unidades lingüísticas y de su estructura. De allí, que el término "funcional" se utilice frecuentemente en lingüística para referirse a las necesidades de la comunicación y que, de hecho, se defina el lenguaje como un **instrumento** de comunicación.

Por otra parte, se requiere deslindar aquello para lo cual sirve el lenguaje de aquello que, además, puede hacerse con él. Esta necesidad de distinguir, en la actividad lingüística, lo que es inherente y lo que es intrínseco al lenguaje ha conducido a algunos lingüistas a plantearse cuál es la función "fundamental" del lenguaje. Es precisamente la motivación que condujo a Karl Bühler a establecer la distinción entre **acto** y **acción** lingüísticos y que, posteriormente, originó la noción de acto ilocucionario elaborado por J. L. Austin.

La filosofía lingüística de Karl Bühler se fundamenta en los resultados de la fonología y ésta, a su vez, basa todo su análisis sobre la función del lenguaje en la comunicación. No obstante, Bühler conserva la idea humboldtiana de que lo esencial en el lenguaje es un modo especial de actividad del espíritu humano<sup>1</sup>. En términos generales, procura conciliar esta idea con la posición saussureana de que el estudio de la lengua es previo al del habla. En consecuencia, Bühler distingue en la actividad del lenguaje el **acto** y la **acción**: "La **acción lingüística** es la que utiliza el lenguaje, la que hace de él un medio: se habla a los demás para ayudarlos, engañarlos,

<sup>1</sup> "La lengua no es un simple medio de comunicación (...), sino la expresión del espíritu y la concepción del mundo de los sujetos hablantes: la vida en sociedad es el auxiliar necesario para su desarrollo, pero en modo alguno el objeto hacia el cual tiende". Cita tomada del *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. de Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov. Pág. 381.

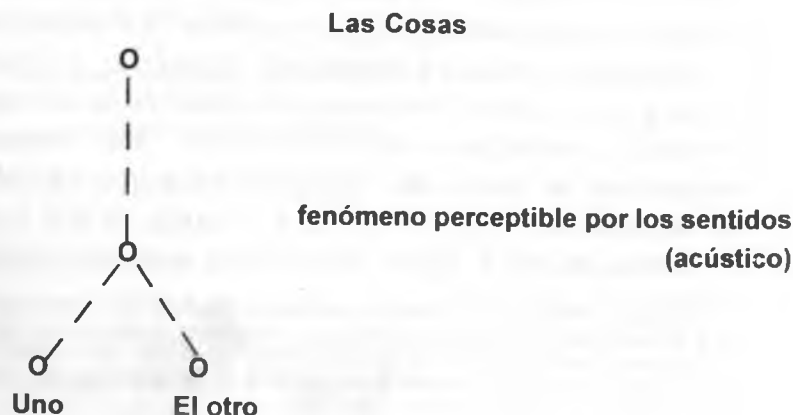
hacerlos actuar de una determinada manera "(Ducrot, 1979, pág. 382). A esta parte del lenguaje está asimilada el habla (en el sentido saussureano). Por su parte, el **acto lingüístico** es asociado con el acto de significar y con el acto otorgador de sentido: "Se trata, pues de un acto inherente al acto de hablar e independiente de los proyectos en los cuales se inserta el habla" (Ibid).

El estudio de este acto es, por consiguiente, parte integrante del estudio de la lengua y constituye su núcleo central.

Esta actividad lingüística de significar es explicada por Bühler a través del análisis que realiza del acto de comunicación. Es por ello que toma como punto de partida la siguiente consideración:

"Creo que fue una buena presa de Platón la indicación que hace en el Cratilo de que el lenguaje es un organum para comunicar uno a otro algo sobre las cosas" (Bühler, 1961, pág. 46).

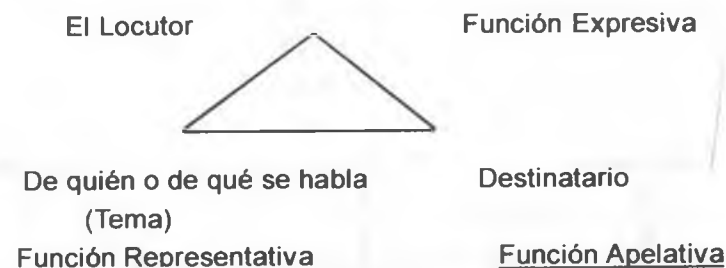
De acuerdo con este planteamiento Bühler considera que "la comunicación verbal es la manifestación más rica en relaciones fundamentales del fenómeno verbal concreto. La enunciación uno a otro sobre las cosas designan nada menos que tres fundamentos de relaciones" (Bühler, pág. 47).



En donde "Uno" produce el fenómeno sonoro (provocado o procedente de una "cosa" del campo perceptivo) y éste actúa sobre "el otro" como estímulo.

En concreto, el acto de comunicación según Bühler se presenta como un triángulo conformado por el "mundo" es decir, el contenido objetivo de que se habla, a quien se habla, quien habla de algo. Es decir, todo enunciado lingüístico es siempre y esencialmente un signo triple.

El acto de significar está orientado en tres direcciones:



**1.2. Clasificación de Román Jakobson.**

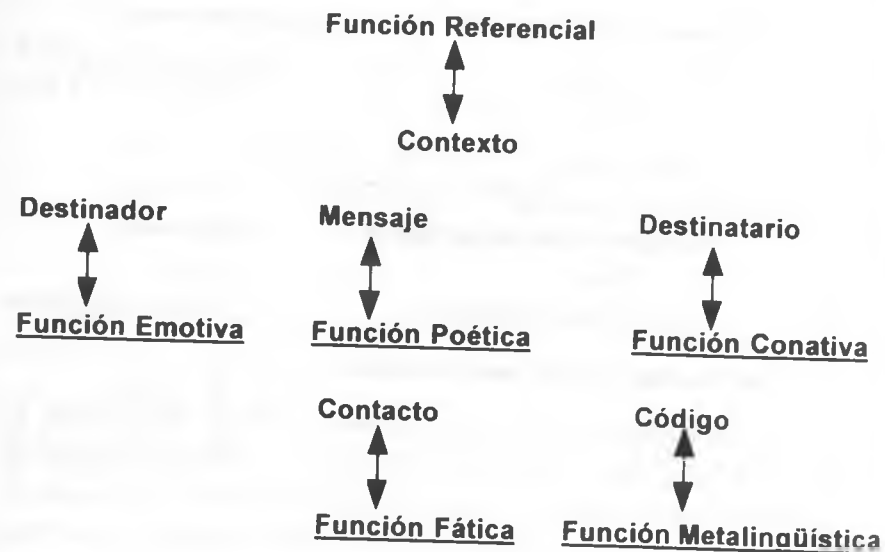
La clasificación propuesta por Román Jakobson se sustenta, al igual que la de Bühler, en el inventario de los elementos necesarios para toda comunicación <sup>2</sup>. Su modelo consta de los siguientes elementos: un emisor, un receptor, un contacto entre ellos, un código común, un mensaje y por último, un referente sobre el cual recae el mensaje:

"El **destinador** manda un **mensaje** al **destinatario**. Para que sea operante el mensaje requiere un **contexto** de referencia (...), que el destinatario pueda captar, ya verbal, ya susceptible de verbalización; un **código** del todo, o en parte cuando menos, común a

<sup>2</sup> Recordemos la noción clásica de comunicación: es el proceso mediante el cual se envía un mensaje o información de un emisor a un receptor.

destinador y destinatario (...); y por fin un contacto, un canal físico y una **conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, que permite tanto al uno como al otro establecer y mantener una comunicación**" (subrayado nuestro) (Jakobson, 1984, pág. 352).

A cada uno de estos elementos corresponde una función diferente del lenguaje:



Es importante destacar que un mensaje verbal no necesariamente satisface una única función. Tampoco se puede decir que existe cierta preferencia por parte de una función específica, sino un orden jerárquico de funciones diferentes.

Jakobson ofrece una exhaustiva caracterización de cada una de las funciones y señala que la estructura verbal de un mensaje depende fundamentalmente de la función predominante.

Puede concluirse que las clasificaciones tradicionales de las funciones del lenguaje se sustentan en los siguientes aspectos:

a) **Separación entre expresión y acción.** Bühler plantea que el estudio de la lengua es previo al del habla. De allí que distinga en la actividad del lenguaje el **acto** y la **acción**. La **acción lingüística** es la que utiliza el lenguaje, la que hace de él un medio: se habla a los demás para engañarlos, convencerlos, etc. Esta faceta aparece asimilada al hablar, en el sentido saussureano. En tanto que el **acto lingüístico** es inherente al acto de significar y por ello su estudio se circunscribe a la lengua. Para Bühler el acto de significar está orientado en varias direcciones: a) remite al contenido comunicado (**función representativa**); b) al destinatario, atraído por ese contenido (**función apelativa**); c) al emisor quien manifiesta una actitud psicológica o moral (**función expresiva**). Estas funciones están concebidas desde el punto de vista exclusivamente lingüístico.

Jakobson completa el esquema anterior partiendo siempre del acto de comunicar, independientemente de las intenciones que pueda tener el emisor. Agrega a las tres funciones de Bühler (**referencial, expresiva y conativa**) otras tres: la **metalingüística**: casi todos los enunciados comportan una referencia (implícita o explícita) a su propio código; la **poética**: el enunciado es poseedor de un valor intrínseco como un fin en sí mismo y la **función fática**: la comunicación se produce porque se establece y se mantiene el contacto con el interlocutor.

b) Como consecuencia de la escisión entre expresión y acción, no se basan en el curso, sino en los elementos necesarios para toda comunicación, entendida ésta como un proceso unilateral mediante el cual un emisor transmite una información a un receptor.

c) Tal como aparecen descritas, no hay correspondencia con un criterio estrictamente comunicacional, sino con el nivel de desarrollo de la inteligencia de la especie.

d) No obstante, encontramos el germen (noción de acto y



acción de Bühler) de lo que posteriormente sería desarrollado por Austin como "teoría de los actos de habla".

## 2.- *Funciones del lenguaje según la perspectiva pragmática.*

Es sabido que la lingüística del siglo XX no sólo ha mantenido un distanciamiento entre la lengua y su uso, sino que además ha mostrado una evidente orientación hacia los estudios relacionados con la lengua. Sin embargo, una serie de trabajos recientes concluyen que es el uso el que determina la estructura lingüística. Dichos trabajos muestran que "un enunciado lingüístico está determinado, en última instancia, por una serie de procesos sociales y psicológicos que entran en juego en el momento de la comunicación" (Sánchez, 1989, p. 184).

Los estudios de las funciones del lenguaje (para qué sirve el lenguaje), surgidos a raíz de los estudios sobre la filosofía del lenguaje, son sistematizados y formalizados por **La Pragmática**, disciplina que tiene como objeto fundamental describir las funciones del lenguaje.

El planteamiento de la corriente pragmática es que la forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales (uso) que el lenguaje tiene que satisfacer: hay una interrelación entre forma y función:

**no se puede hacer abstracción del marco extraverbal, ya que es éste precisamente el que determina gran parte de su configuración léxica y gramatical** (Sánchez, 1989, p. 186).

A continuación se expondrán sucintamente los planteamientos de algunos filósofos del lenguaje que han abordado el tema de las funciones del mismo.

### 2.1. *Posición de John L. Austin.*

Los filósofos del lenguaje, en general, parten de la premisa de

que la lengua atrapa en su estructura, no sólo el rol del hablante y su ubicación temporo-espacial, sino también la acción social que éste lleva a cabo por intermedio de su enunciado.

Austin determinó que toda enunciación es una confluencia de acciones de naturaleza lingüística y no lingüística.

En consecuencia, parte del siguiente planteamiento: "... decir algo es hacer algo..." o que "porque decimos algo o al decir algo hacemos algo" (Austin, 1990, p. 53).

Esta frase está relacionada con la afirmación que todo enunciado es "realizativo" en el sentido de que indica la realización de una acción, señalada por un verbo performativo (implícito o explícito): afirmar, decir, prometer:

**Comencé llamando la atención, a manera de ejemplo, sobre unas pocas expresiones lingüísticas simples del tipo que llamé realizatorias o realizativas. Ellas muestran en su rostro la apariencia (...) de "enunciados"; sin embargo, cuando se las mira más de cerca, no son obviamente expresiones lingüísticas que podrían calificarse de "verdaderas" o "falsas". Ser "verdadero" o "falso", empero, es tradicionalmente el signo característico de un enunciado. Uno de nuestros ejemplos fue la expresión "Si juro (desempeñar fiel y lealmente el cargo...)" formulada durante la ceremonia de Asunción de un cargo en este caso diríamos que al decir esas palabras estamos haciendo algo: a saber, asumir un cargo y no dando cuenta de algo, o sea de que estamos asumiendo el cargo (p. 54).**

La noción de "enunciado realizativo" es sumamente importante porque resume la posición de la tesis pragmática con respecto a las funciones del lenguaje: hay una estrecha relación entre forma y función; el lenguaje tiene cierta forma porque sirve para algo.

Por otra parte Austin precisa los sentidos que pueden atribuírsele a la frase **decir algo**. Para ello toma en consideración "la emisión de ciertos ruidos, la de ciertas palabras en una determinada construcción y con un cierto 'significado'" (p. 138). En consecuencia, **decir algo** debe entenderse como:

a) Realizar el acto de emitir ciertos sonidos: un acto fonético cuya expresión es un **phone**. **ACTO FÓNICO**.

b) Realizar el acto de emitir ciertos vocablos o palabras. Es la selección de una serie de elementos lingüísticos y arreglarlos conforme a las reglas sintácticas de la lengua, **ACTO FÁTICO**. La expresión que en este acto se emite en un **pheme**.

c) Realizar el acto de usar un enunciado o sus partes constituyentes con un "sentido" más o menos definidos y una "referencia" más o menos definida, los cuales (sentido y referencia) conforman el significado. La expresión que en este acto se emite es un **rheme**. Este acto, en general, consiste en adecuar el enunciado al contexto. **ACTO RÉTICO**.

Estas tres acciones se realizan, de manera simultánea, en el momento de la enunciación y son de carácter lingüístico. Por lo tanto, pueden reunirse bajo la denominación general de **acto locucionario**: "Llamo el acto de 'decir algo', en esta acepción plena y normal, realizar un acto locucionario (...) y denomino al estudio de las expresiones, en esa medida y en esos respectos, estudio de las locuciones o de las unidades completas del discurso" (p. 138).

Por otra parte, emitir un enunciado (decir algo) implica realizar con él una acción no lingüística: comunicar, ordenar, prometer, etc. (hacer algo). Este acto que se realiza por medio del lenguaje se denomina **acto ilocucionario** y es de carácter social ya que tiene como objetivo influir de alguna manera en el interlocutor, bien para modificar su estado de conocimiento o para modificar su conducta:

**Podemos decir que realizar un acto locucionario es, en general, realizar un acto ilocucionario (...), como propongo denominarlo. Para determinar qué acto ilocucionario estamos realizando, tenemos que determinar de qué manera estamos usando la locución** (p. 142).

Según Austin podemos usar el lenguaje para:

- Preguntar o responder a una pregunta.
- Dar alguna información, dar seguridad o formular una advertencia.
- Anunciar un veredicto.
- Concertar una entrevista, hacer una exhortación o crítica.
- Dictar una sentencia.

Es importante destacar el planteamiento que hace el autor con respecto a la llamada doctrina de las "fuerzas ilocucionarias". Una expresión posee un significado proposicional (semántico), pero, por otra parte, su significado tiene que ser explicado, en alguna medida, por el contexto dentro del cual se usa o fue realmente usada en un intercambio lingüístico. Este es el significado funcional, pragmático (orden, deseo, pregunta, etc.) al que Austin denomina **Fuerza**. El significado total del enunciado viene dado por la conjunción de estos dos tipos de significados: proposicional y pragmático.

Normalmente "decir algo" produce ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio o de quien emite la expresión, o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención de producir tales efectos. A la realización de un acto de este tipo se denomina **acto perlocucionario**.

Acota el autor que el acto ilocucionario y aun el acto locucionario son convencionales; son actos hechos de conformidad con una convención. De allí que haya actos o cosas que "hacemos" que no guardan relación con ninguna de las clases de actos delimitadas o que parezcan estar incluidas en más de una. Tal es el caso de insinuar: se insinúa algo al emitir una expresión o porque se emite una expresión. Pero el "insinuar", al igual que el "dar a entender", parece ser el efecto de cierta habilidad más que un mero acto.

Lo más importante del planteamiento de Austin es que demuestra que en la materia lingüística siempre está contenida una indicación del acto ilocucionario que con ella se realiza:

**La lengua señala la función que el enunciado persigue no sólo por medios léxicos, como la utilización de ciertas palabras (...), sino también por medios morfosintácticos como el modo o el orden de las palabras y aún por medios fonológicos, como la entonación (Sánchez, 1989, p. 187).**

Finalmente, debemos señalar que a partir de Austin se redefine la noción de comunicación tradicional (transmisión de información de un emisor a un receptor): la comunicación es una actividad que consiste en enviar mensajes con la finalidad de influir en el receptor para provocar cambios.

## 2.2. *Posición de John Searle.*

A John Searle se debe el perfeccionamiento y profundización de la teoría del acto verbal, iniciada por Austin. No obstante, no coincide con todas sus ideas. Tal es el caso del concepto de "acto locucionario". Recordemos que Austin define el acto locucionario como la enunciación de una oración significativa y distingue dentro de él tres subactos: el fónico, el fático y el rético. Señala Searle que el significado de una oración determina, en parte, su fuerza ilocucionaria. De allí que resulta imposible distinguir entre el aspecto rético del acto locucionario y el

acto ilocucionario. Por esta razón decide sustituir la dicotomía locucionario / ilocucionario por una tricotomía: a) acto de enunciación o de emisión (locucionario de Austin); b) acto proposicional (rético: acto de referirse a un objeto y predicar algo de él); c) acto ilocucionario (acto de afirmar, preguntar, desear y ordenar):

**Los actos de emisión consisten simplemente en emitir secuencias de palabras. Los actos ilocucionarios y proposicionales consisten característicamente en emitir palabras dentro de oraciones, en ciertos contextos, bajo ciertas condiciones y con ciertas intensiones (Searle, 1980, p. 33).**

Es importante destacar que el acto ilocucionario (y de hecho el significado funcional o fuerza) constituye el punto de apoyo de la teoría de Searle, pues su función básica consiste en modificar la situación del receptor: "Al realizar un acto ilocucionario, el hablante intenta producir un cierto efecto ("efecto ilocucionario") haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto" (p. 54).

Los tres tipos de actos (enunciativo, proposicional e ilocucionario) ocurren conjuntamente (aunque en el plano abstracto existen diferencias entre ellos). Es imposible realizar un acto ilocucionario sin enunciarlo, como también es imposible expresar una proposición sin hacer con ella alguna acción. Por ello Searle propone para las ilocuciones una estructura formada por una proposición (P) y una fuerza (F). La forma lógica de la mayoría de los actos ilocucionarios es F (P), donde P es un complejo formado por un predicado y una referencia y F es la indicación del acto que se realiza (fuerza).

En un primer momento Searle define la fuerza como un complejo constituido por siete elementos:

- a) El punto ilocucionario (propósito del acto).

- b) El grado de intensidad del punto ilocucionario.
- c) La posición jerárquica del ejecutante.
- d) Las condiciones del contenido proposicional.
- e) Las condiciones preparatorias (condiciones necesarias para la realización exitosa de un acto ilocucionario).
- f) Las condiciones de sinceridad, constituidas por los estados psicológicos expresados por medio del acto ilocucionario.
- g) El grado de intensidad de las condiciones de sinceridad.

Estos siete elementos determinan el significado funcional de las cosas (la fuerza).

Searle revisa la clasificación de actos ilocucionarios propuesta por Austin y trata de establecer un conjunto de principios más coherente sobre los cuales fundamentar una clasificación (la tarea no consiste en hacer una lista de verbos realizativos, sino una clasificación de las fuerzas).

Después de examinar los siete principios por él propuestos, elige como los más adecuados los siguientes:

- a) El punto ilocucionario.
- b) La dirección de adecuación entre el mundo y las palabras.
- c) Las condiciones de sinceridad o estados psicológicos expresados en el acto, tales como convicción, intención, volición, etc.

A partir de estos principios establece la siguiente taxonomía o clasificación de los actos:

- 1) **Actos Asertivos** cuyo punto ilocucionario es comprometer al hablante con la verdad de la proposición que expresa. La dirección de adecuación es la dirección **palabras al mundo**, es decir, las palabras se adecuan al mundo. El estado psicológico expresado es la convicción.

Las afirmaciones, las descripciones y las explicaciones son ejemplos de actos asertivos.

- 2) **Actos Directivos** cuyo punto ilocucionario es intentar hacer que el oyente realice alguna acción. La dirección de adecuación es de **mundo a palabra** y el estado psicológico que expresa es la volición. Los actos directivos más frecuentes son: las órdenes, solicitudes, consejos, ruegos, súplicas e invitaciones.

- 3) **Acto de Compromiso** cuyo punto ilocucionario es comprometer al hablante con una acción futura. La dirección de adecuación es de **mundo a palabra** y el estado psicológico que expresan es la intención. Las promesas, votos, ofertas, apuestas, garantías, son ejemplos de esta clase.

- 4) **Actos expresivos** cuyo punto ilocucionario es exteriorizar el estado psicológico del hablante acerca de un estado de cosas especificado en la proposición. No hay dirección de adecuación ya que son a la vez una afirmación y un deseo. Las condolencias, disculpas, felicitaciones y agradecimientos son ejemplos de este tipo de actos.

- 5) **Actos Declarativos**. Se caracterizan porque la ejecución del acto de habla da como resultado una correspondencia entre el contenido proposicional y la realidad. Tienen un rasgo que los distingue de otros actos ilocucionarios: necesitan de una institución extralingüística para su realización. Además, el enunciador para ejecutar un acto declarativo debe ocupar una posición dentro de una institución extralingüística: la Iglesia, el Estado, etc.

Esta clasificación tiene limitaciones porque excluye la posibilidad de que se puedan establecer otras clases (las deudas, los deseos, las preguntas, el disuadir, el convencer).

Sánchez (1986) plantea que para soslayar las limitaciones de la taxonomía de Searle, sería conveniente elegir un criterio único (el punto

ilocucionario) para el establecimiento de las clases de actos: "Si el estado psicológico no es criterio para definir las clases, tampoco lo será la dirección de adecuación. Es prudente aclarar que no estamos sugiriendo que la taxonomía de Searle está mal sustentada; todo lo contrario, consideramos positiva la elección de un criterio único, el punto ilocucionario, para la demarcación de las clases" (p. 57).

A través de esta clasificación de los actos de habla, el autor determina las funciones, el para qué sirve el lenguaje. También plantea cómo se expresan, a través de qué estructuras gramaticales. Por ejemplo, los formantes característicos de los directivos son, por una parte, el sujeto de la oración dependiente, el cual es siempre **Tú** y por la otra, el verbo subordinado que debe estar en una forma que indique la realización futura de la acción (subjuntivo).

Yo	te	sugiero	que	tú	regreses	pronto
Yo		V	(que) +	Tú	V futuro	S. Adv.

En conclusión, Searle pone de relieve que la interacción social que se gramaticaliza en los enunciados, está controlada por una serie de procesos sociales y psicológicos que tienen lugar durante la comunicación. Son estos elementos los que constituyen el "contexto social" del enunciado.

### 2.3. *Posición de M. A. Halliday.*

Es bien obvio que el lenguaje se emplea para satisfacer gran cantidad de necesidades distintas, pero que hasta que no examinemos su gramática no habrá ninguna razón evidente para clasificar sus usos de ninguna manera en particular. Sin embargo, cuando examinamos el potencial de significado del lenguaje mismo, descubrimos que las múltiples opciones contenidas en él se combinan en unas pocas redes relativamente independientes; y estas

**redes de opciones corresponden a ciertas funciones básicas del lenguaje** (Subrayado nuestro) (Halliday, 1986, p. 147-48).

En vista de que el lenguaje humano es utilizado en una multitud de maneras con una gran cantidad de propósitos o funciones, es imposible e innecesario enumerar tales funciones. En consecuencia, Halliday considera más relevante que el lenguaje se organice en distintos modos de significación, resultantes de sus principales orientaciones funcionales.

Así, el sistema lingüístico que propone se estructura en tres componentes básicos: **El Semántico** (lo que se puede decir), el **Léxico-gramatical** (expresión) y el **Fonológico-grafemático** (fonemas - grafía). Tal como se señala en la cita del inicio, las funciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual se definen como tipos de significados. Se enmarcan dentro del componente semántico, dentro de lo que se puede decir.

La función **ideacional** es la de transmitir contenidos, mensajes:

**El lenguaje sirve para la expresión del contenido: esto es, de la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia consciencia. Podemos denominar a ésta la función ideativa** (p. 148).

Señala Halliday que el lenguaje al cumplir esta función, estructura la experiencia y contribuye a determinar nuestra visión del mundo: "Usamos el lenguaje para representar nuestra experiencia de los procesos, personas, objetos, abstracciones, cualidades, estados y relaciones del mundo que nos rodea y de nuestro mundo interior" (p. 151).

La expresión lingüística de los procesos y de los participantes a ellos asociados se conoce con el nombre de **transitividad**. Actor, meta



y beneficiario son algunas de sus funciones estructurales o roles: así como la misma función de transitividad puede realizarse de más de una manera, también, la misma forma de construcción puede expresar distintas funciones de transitividad. Los roles que aparecen en la expresión de los procesos son de diferentes clases: primero está el proceso mismo, comúnmente representado por un verbo; luego están las funciones participantes, los roles específicos que asumen las personas y objetos (Sujeto lógico y Objeto Directo lógico) y finalmente se hallan las llamadas funciones circunstanciales tales como tiempo, lugar.

La función **interpersonal** es la de realizar acciones sociales mediante el lenguaje:

**El lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales: para la expresión de los roles sociales, que incluyen los roles comunicativos creados por el lenguaje mismo, por ejemplo, el de preguntador y de respondedor, que asumimos al formular o al contestar una pregunta (p. 148).**

Esta función se revela importante porque mediante ella se delimitan los grupos sociales y se identifica y refuerza al individuo; debido a que desde el mismo momento en que interactúa con otros expresa y desarrolla su personalidad.

El lenguaje mismo define los roles que pueden asumir los individuos en una situación de comunicación, y cada lengua ofrece opciones en virtud de las cuales el hablante puede variar su propio rol comunicativo, haciendo preguntas, dando órdenes, expresando dudas, etc. Estas "funciones discursivas" básicas de afirmación, pregunta, respuesta, orden y exclamación se expresan gramaticalmente mediante el sistema del **modo**, en el cual las principales opciones son declarativo, interrogativo e imperativo. La noción de sujeto gramatical comporta una función definida por el modo ya que define el rol comunicativo

adoptado por el hablante.

Finalmente tenemos la función **textual**, la cual permite al hablante crear situaciones comunicativas coherentes, o al escritor construir textos conexos. Combina las dos funciones antes señaladas (ideativa e interpersonal) en una situación comunicativa: "... el lenguaje tiene que proveer los medios para establecer correspondencias consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en que se usa" (p. 148).

Esta función también permite al oyente o al lector distinguir un texto de un conjunto de oraciones agrupadas al azar.

Uno de los aspectos de esta función es el establecimiento de relaciones de cohesión entre las oraciones de un discurso determinado.

Esta función se expresa lingüísticamente a través de una "estructura temática":

**En todo enunciado hay dos partes nitidamente distinguibles: un tema o tópico que permite a una persona, entidad o suceso al que se ha hecho referencia en una porción anterior del discurso, y un rema o comentario, que constituye la información "nueva" que aporta el hablante sobre el tema (Sánchez, 1989, p. 1898).**

El **rema** es importante para el oyente porque contiene la información supuestamente desconocida. Mientras que el **tema** lo es para el hablante debido a que le permite incorporar un enunciado en un discurso. El **tema** es lo que da forma al encadenamiento de las secuencias de un texto. De allí que el enunciado que no guarda relación con él, será incoherente, incomprensible porque no hay vínculo entre las secuencias.

En consecuencia, la producción de un enunciado depende no sólo del conocimiento que el hablante tiene de su lengua (Competencia Lingüística), sino que depende, además, del conocimiento de la

situación, de aquellos elementos del marco verbal que hacen que un enunciado se considere relevante y adecuado al momento (Competencia Comunicativa).

Debe destacarse, por otra parte, la concepción del "lenguaje como semiótica social" de Halliday. Ello significa la interpretación del lenguaje dentro de un contexto sociocultural:

**El lenguaje no consiste en las oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Los contextos en que se intercambian significados no están desprovistos de valor social; un contexto verbal es en si una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura) que capacita a los participantes para producir características del registro prevaleciente y, por tanto, para comprenderse los unos a los otros a medida que siguen adelante (subrayado nuestro) (Halliday, 1986, p.10).**

La estructura social define y da significación a los diversos tipos de contexto social en que se intercambian los significados; a la vez determina las relaciones de posición y de papel en la situación ("tenor"), los tipos de actividad social ("campo") y los patrones lingüísticos, estrategias y géneros retóricos ("modo") que sirven para expresarla. Es decir, que se plantea una doble función del sistema lingüístico: por una parte, es expresión de los procesos sociales y, por otra, sirve de "metáfora" para esos procesos; es la dinámica de la relación entre lenguaje y contexto social.

Con el aporte de Halliday se incorpora un nuevo elemento a la noción de comunicación: la comunicación tiene como objetivo fundamental la creación de eventos comunicativos coherentes. Además, su visión del lenguaje desde el punto de vista social nos sitúa ante una nueva perspectiva de estudio de los procesos lingüísticos.

Una vez derivadas las funciones del lenguaje desde el punto de

vista de la Pragmática, podemos establecer lo siguiente:

-Se ha producido un cambio de actitud en la consideración del lenguaje. Éste ya no es un sistema aislado de representaciones, un instrumento de comunicación, sino parte de un sistema más complejo de acción social. El lenguaje desde esta perspectiva no es un utensilio para hablar de cosas, sino un mecanismo activo de múltiples usos.

Corresponde a Austin el desarrollo de este acercamiento del lenguaje a la acción a través de la teoría de los actos de habla. Plantea el autor que al enunciar una frase cualquiera se cumplen tres actos simultáneos:

- a) un **acto locutorio**: articulación y combinación de sonidos y la representación sintáctica de la nociones denotadas por la palabra.
- b) un **acto ilocutorio**: la enunciación de la frase constituye de por sí un determinado acto (prometer, interrogar, ordenar, etc), una transformación de las relaciones entre los interlocutores.
- c) un **acto perlocutorio**: la enunciación sirve a fines más lejanos que el interlocutor puede no comprenderlo, aunque domine perfectamente la lengua: al interrogar a alguien podemos tener la intención de ayudarlo, de perturbarlo, etc.

Posteriormente, Searle plantea que un enunciado es un "acto ilocutorio" cuando su función primera e inmediata consiste en modificar la situación de los interlocutores. Cuando se interroga a alguien se crea para él una situación nueva: la alternativa de responder o de ser descortés. Mediante la orden, la alternativa creada es la de desobediencia o la obediencia.

-De hecho, resurge una nueva concepción del acto comunicativo. Se concibe como una actividad que consiste en enviar mensajes para influir en el receptor y provocar cambios.

-Se produce una interrelación entre forma y función: la forma

particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionado con el uso. El lenguaje tiene cierta forma porque sirve para algo. Además, los procesos sociales y psicológicos que se dan durante la comunicación también son determinantes de los significados y de las estructuras lingüísticas.

De acuerdo con este criterio, Halliday propone un sistema de funciones un tanto distinto al tradicional (más adelante se resaltarán algunas afinidades entre los dos puntos de vista).

Las funciones "ideacional", "interpersonal" y "textual" deben interpretarse no como funciones en el sentido de "usos del lenguaje", sino como componentes funcionales del sistema lingüístico; lo que Halliday ha denominado "**metafunciones**, áreas de potencial de significado que inherentemente están implícitos en todos los usos del lenguaje" (Halliday, 1986, p.65). Esta clasificación se corresponde con una explicación de la naturaleza del sistema lingüístico.

Por otra parte, Halliday plantea que el sistema lingüístico es arbitrario sólo en la relación entre el contenido y la expresión porque hay una estrecha relación entre la configuración de la estructura gramatical y el nivel semántico del cual es realización. De acuerdo con ello, existen configuraciones estructurales diferentes, las cuales corresponden a una función distinta del lenguaje: la estructura de **transitividad** (Agente + Proceso + Meta), representa la función **ideacional** (función del lenguaje que expresa un contenido); la estructura **modal** (asignación de papeles verbales por parte del hablante para sí y para el oyente) que representa la función **interpersonal** (el lenguaje como expresión de relaciones entre participantes en la situación); la estructura **temática** (estructura del mensaje en relación con el proceso de comunicación) representativa de la función **textual**.

Es oportuno destacar la importancia de la función **textual** para la determinación de la noción de coherencia (llamada "textura" por Halliday): "El componente textual representa el potencial de formación

del texto del hablante, es lo que hace al lenguaje importante. Expresa la relación del lenguaje con su entorno, incluso el entorno verbal -lo que se ha dicho o escrito con anterioridad- y el entorno no verbal, el entorno situacional" (Halliday, 1986, p.149). Además, este componente es el que permite la actualización de los componentes ideacional e interpersonal.

### 3. *Diferencias entre la posición Clásica y la Pragmática, con respecto a las Funciones del Lenguaje.*

Las clasificaciones tradicionales de las funciones del lenguaje no parecen muy sistemáticas: se les ha objetado, fundamentalmente, la separación entre expresión y acción. Nada permite afirmar que a cada una de esas funciones corresponda una estructura lingüística particular. Una oración organizada de la misma manera podrá ser referencial o metalingüística.

Las clasificaciones no se basan en el uso, sino en el inventario de los elementos necesarios para toda comunicación. Hay, en verdad, cierto artificio en la correspondencia entre los elementos de la comunicación y sus funciones.

Por otra parte, tal como lo señala Páez (1991), las funciones tradicionales no son exclusivas del lenguaje humano: "Según se desprende de numerosas observaciones sobre el comportamiento comunicacional animal, la excepción más obvia sería la capacidad metalingüística (y parcialmente la capacidad poética), que no son propiedades de la metodología comunicacional propiamente, por cuanto se relacionan más con la avanzada o peculiar inteligencia de la especie" (p.88).

No obstante, podemos señalar que la distinción entre lo ilocutorio y lo perlocutorio se corresponde, en cierta medida, con la distinción entre el acto y la acción que introduce Bühler.

En cuanto a la validez actual que pueda tener el esquema de

funciones del lenguaje propuesto por Bühler, M.A.K. Halliday afirma que es una clasificación válida desde el criterio intrínseco asumido. Pero no adecuado, para explicar la naturaleza del sistema lingüístico. Es por ello que propone un sistema de funciones que pueda dar cuenta de la naturaleza interna del lenguaje y de su vinculación con el entorno exterior.

Sin embargo, el propio Halliday trata de establecer relaciones entre las dos clasificaciones de funciones de lenguaje:

**Mi propia función ideacional corresponde muy cercanamente a la función representativa de Bühler, salvo que dentro de ella yo quiero introducir una distinción más entre experiencia y lógica, (...). Mi propia función interpersonal corresponde más o menos a la suma de las funciones conativa y expresiva de Bühler porque éstas no se distinguen en el sistema lingüístico. Luego, yo necesito añadir una tercera función, (...), la función textual, que no encontrará usted (...) en Bühler, ni en ningún otro autor porque es intrínseca al lenguaje: es la función de crear texto que tiene el lenguaje, de vincularse a sí mismo con el contexto: con la situación y el texto precedente (Halliday, 1986, p.67).**

El autor aclara que dentro de la función ideacional, el sistema léxico-gramatical comprende la distinción entre un componente **experiencial** y uno **lógico** de acuerdo con los tipos de estructura con que se realizan. La función **experiencial** "es la función de contenido del lenguaje; es el lenguaje como expresión de los procesos y de otros fenómenos del mundo exterior, incluso el mundo de la propia conciencia del hablante" (p.67). El componente **lógico** "se distingue por el hecho de ser expresado mediante estructuras recursivas, (...) es aquel que se representa en el sistema lingüístico en forma de parataxis (coordinación) e hipotaxis (subordinación), incluso mediante relaciones

como la aposición, la condición y el discurso indirecto" (p.68).

La perspectiva pragmática, tal como lo hemos venido señalando a lo largo de la exposición, establece una concertación entre forma y función. El lenguaje tiene cierta forma porque sirve para algo. El sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionado con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer, es decir, con el uso.

De acuerdo con esta correspondencia (forma y función), las funciones del lenguaje propuestas tienen un valor gramatical (Recuérdese la clasificación de Halliday: Ideativa, Interpersonal y textual).

Por otra parte, el emitir un enunciado implica la realización de acciones de naturaleza lingüística (acto locucionario) y no lingüística (acto ilocucionario) puesto que siempre tiene como meta influir en el interlocutor. En términos de Austin: "...expresar la oración (por supuesto que en las circunstancias apropiadas) no es describir ni **hacer** aquello que se diría que hago al expresarme así, o enunciar que lo estoy haciendo: **es hacerlo**" (Austin, 1990, p. 46). Dicho de otra forma: "decir algo es hacer algo". En síntesis, la comunicación entre dos personas no es un simple intercambio verbal, sino una fuente de interacción social.

Es por esto que cualquier clasificación de las funciones del lenguaje fundamentada en procesos sociales y psicológicos (que tienen lugar durante la comunicación), se corresponde exclusivamente con la naturaleza del lenguaje humano.

Para terminar, no es posible dar una explicación adecuada de las formas modales de una lengua, del orden de las palabras o de los patrones entonativos si se desconoce la actividad social que se lleva a cabo conjuntamente con la enunciación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J.L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. España: Paidós.
- Bühler, K. (1961). *Teorías del lenguaje*. 2da. ed. Madrid: Revista de Occidente.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1979). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. 5ta. ed. España: Siglo XXI editores.
- Francois, F. y Otros. (1977). *El lenguaje. La comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. España: Edit. Ariel.
- Lyons, J. (s.f). *Nuevos horizontes de la lingüística*. España: Edit. Alianza.
- Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell hermanos editores.
- Sánchez de R., Y. (1986). *El modo en español y la teoría de los actos verbales*. Trabajo de ascenso no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Lingüística, gramática y pragmática*. En: *Estudios lingüísticos y filosóficos en homenaje a María Teresa Rojas*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.

## Reseñas

- 1.- Rondón, Alí E. (1998). *Detrás del mito*. Caracas: Planeta S.A.

A principios de 1999 se nos ha hecho relativamente fácil identificar algunas constelaciones: Orión con su espada, en la cual apreciamos la famosa nebulosa; Tauro, donde brilla el cúmulo de las Pléyades (conocido en la antigüedad como Las siete hermanas, aunque en realidad está formado por más de 300 estrellas); o Géminis, con su par de estrellas gemelas: Cástor y Polux. Pero para quien no desee observar tanto el firmamento por estos días, se me ocurre otra sugerencia no menos interesante. Léase *Detrás del Mito* de Alí E. Rondón.

Así como hace diez siglos, los pueblos de la Europa cristiana vivieron con zozobra la llegada del año mil pues creían ver en esa fecha emblemática el fin del mundo, hoy grupos de fanáticos como los miembros de la secta Heaven's Gate (Puerta del Cielo) decidieron escapar de nuestro planeta con un suicidio colectivo. Aparentemente dicho gesto les garantizaba el abordaje a una nave nodriza alienígena que se desplazaba tras la cola de un cometa cercano a la Tierra. No obstante, insisto, aquellos pavores teológicos de antaño se han ido extinguiendo en nuestra civilización racionalista orgullosa de sus computadores personales y correo electrónico. Ante la proximidad del Tercer milenio sobran los que aún prefieren escrutar los cielos en busca de lluvias de meteoritos o se regocijan identificando constelaciones con ayuda del telescopio. Yo, por el contrario, opto por la lectura de textos como *Detrás del Mito*. A lo largo de sus páginas encuentra uno indicios de la confabulación tácita entre bioingeniería e informática para negar la existencia de los OVNIS; hay evidencia, nada circunstancial por cierto, de que el éxito del alunizaje a finales de los años 60 lo debió a NASA a las novelas futuristas de Julio Verne, y figura además el curioso relato de la tragedia del Titanic que pasó totalmente desapercibida al ser anunciada 14 años antes en un libro de Morgan Robertson.

Con semejante trilogía de alusiones a eventos cotidianos que por



una u otra razón la gente considera raros o extraños, no pretendo agotar el contenido del libro. Allí están también lo que cuenta Andrés Eloy Blanco tras su encuentro con doña Francisca Vásquez, la doña Bárbara de la vida real; la amistad excepcional salpicada de querellas entre Houdini y Sir Arthur Conan Doyle; el tradicional rostro desencajado de Edgar Allan Poe sumido en delirios de opio fascinado a la vez por todo lo sobrenatural; la ilusión perceptiva e hiperrealista que llevó a un borderline como Mark Chapman a asesinar a Lennon; la amenaza siniestra que se cernía sobre la vida del escritor Anthony Burgess antes y después de la publicación de *La naranja mecánica*, amén de otras crónicas apasionantes.

Por ahora, Rondón no se ha ocupado del SIDA, el terrorismo sin escrúpulos, la deforestación criminal de la Amazonia brasileña, la destrucción de la capa de ozono o la sobredosis de euforia por el cambio de fecha en las computadoras cuando llegue el año 2000. Es decir, ahora es cuando Rondón dispone de material idóneo para elucubrar un poco sobre el sabor del porvenir y otras aventuras finiseculares. Mientras tanto, presumo, se encarga de organizar cuanto tiene a mano para sus entregas dominicales de *Detrás del Mito* en su columna de Feriado, El Nacional. Y así como cada quien imagina el futuro desde su presente, imaginamos que muy pronto nos llevará a lomo de camello por las arenas del Sinaí o bajará páginas enteras de Internet para contarnos algo que seguramente ignorábamos del Gauguin íngrimo y sólo allá en el Pacífico Sur, el cuerpo inerte de Sucre desangrándose en la selva de Berruecos, o la vida de Isadora Duncan más allá de partituras, ensayos, giras y controversia. A dichos personajes pertenecen las huellas del pasado enumeradas en un índice provisional que viéramos en su oficina, nombres que persisten como el aroma sulfúrico del fósforo recién apagado.

Héctor León  
UPEL-IPC

2.- Roberto Benigni y Vincenzo Cerami (1998). *La vita é bella*. (Trad. Isabelle Bordallo). Barcelona: Grijalbo-Mondori.

"Guido es...un hombre extraordinariamente libre. Inteligente,

alegre y lleno de vitalidad; hace su trabajo y no se mete en política. Un día se enamora de Dora, que está comprometida con un burócrata fascista. Y ella, que reconoce en Guido a un ser especial, fuera de las normas, le corresponde. Pero Guido también es judío.

Cuando años después es llevado junto con su hijo Giosué a un campo de concentración, Dora les sigue. En medio de la monstruosidad que los rodea, su única salvación será su voluntad de ser felices pese a todo". Hasta aquí el texto impreso en la contraportada del guión original de Benigni y Cerami que sirviera de andamio conceptual para el rodaje de *La vida es bella*.

Al momento de consignar estas líneas ya habíamos visto la película y disfrutado las disparatadas ocurrencias del señor Benigni: En el Festival de Cannes subió al escenario a recibir el Premio del Gran Jurado no sin antes besarle los pies a Martin Scorsese y en Los Angeles le dio por avanzar hacia la escultural Sofía Loren caminando sobre los espaldares de las butacas del 'Dorothy Chandler Pavillion' tras adjudicarse *La vida es bella* la estatuilla correspondiente a mejor película extranjera.

Días antes habíamos leído igualmente extractos de la entrevista que le hiciera Cindy Pearlman para el New York Times: "El padre de Benigni, granjero italiano de origen albanés, combatió en la Segunda Guerra Mundial. Capturado por los nazis en 1943 pasaría los dos años siguientes en un campo de concentración al norte de Alemania. De día le obligaban a construir armas para el ejército de Hitler, de noche veía morir a sus amigos. Los cuentos que les narraba a sus hijos en casa siempre tenían el mismo final. Roberto y su hermana le oían musitar en susurros casi imperceptibles: 'allí estaban los 35 esqueletos tan cerca de mí. Todos mis amigos, habían muerto'. Por supuesto, los pequeños tenían pesadillas todas las noches. Las tuvieron hasta el día en que su esposa le advirtió que sólo podría hablar de la guerra frente a sus hijos si lo hacía con humor. A partir de entonces, lloraban de la risa con cada relato suyo y -lo mejor de todo- desaparecieron las pesadillas".

Honestamente creemos que todo ese marco de referencia anecdótica sirve para ilustrar lo que se respira en las páginas del guión cinematográfico publicado en forma de novela. De las 83 escenas que integran el volumen, sólo dos fueron alteradas durante la realización del largometraje. No recordamos, en todo caso, haber visto en pantalla la broma que Guido le juega a Eleonora sobre el color de la leche que dan las vacas blanca y negra, respectivamente (escena 3, pág. 25), como tampoco vimos en la pantalla la montaña de cadáveres descrita en el libro (escena 73, pág. 217) en lugar de este último cuadro dantesco Benigni nos colocó un mural; es decir, una especie de representación visual de la carnicería humana que cometieran los alemanes con sus prisioneros en suelo italiano.

Los comentarios del propio Benigni no se hacen esperar. De hecho, nos saludan en el pórtico mismo del libro. En especial el párrafo intermedio de la página 9 donde habla con orgullo de la película que está rodando:

"... así salió una película fantástica, casi de ciencia ficción, una fábula donde no hay nada real, neorrealista, ni realismo. No hay que buscar nada de eso en *La vida es bella*. Preferíamos contar la emoción de una familia partida traumáticamente en dos, en lugar de los detalles de la locura del nazismo. Además ¿quién dijo que esos horrores son sólo del nazismo?. Hay que ver el giro que está tomando hoy todo aquello que solía llamarse nazismo. El verdadero problema es que estos horrores siempre pueden repetirse. Ha ocurrido recientemente, por ejemplo, en Bosnia. ¿Quién nos asegura que no van a repetirse de nuevo, incluso aquí mismo, si no estamos atentos, si no nos

inmunizamos contra esta locura, incluso con la risa, una risa liberadora? Las cosas que sacralizamos demasiado se vuelven peligrosas, es mejor empezar por reimos de ellas".

Y es que en la onda bufonesca a la que nos tienen acostumbrados gente como Woody Allen en *Misterioso asesinato en Manhattan* o Robin Williams en *Patch Adams*, Benigni brilla como digno heredero de Buster Keaton y Charles Chaplin. Leyendo el guión nos reimos. Es cierto, pero sin llegar a desternillarnos como cuando lo vimos haciendo de traductor simultáneo para la oficialidad alemana. A ratos nos invade la tristeza, pero es sólo porque recordamos cuantas lágrimas derramamos por éste o aquel incidente presenciado allá en la oscura sala de cine —¿quién sabe si en complicidad con todos aquellas y aquellos que suspiran durante la proyección!

El título de la cinta no podía ser más apropiado. Resulta ideal por su velada alusión a los momentos finales en la vida de León Trotski, el disidente soviético que vivió prácticamente encerrado en un bunker en México a la espera de los sicarios de Stalin — algo que recordamos haber leído allá en nuestra temprana adolescencia como un cuento de Hemingway (*The Killers*). Pues bien, la cosa es que con esa espada de Damocles allí encima, el señor Trotski veía a su mujer en el jardín y aún así tenía el coraje de escribirle a la posteridad que *la vida es bella*. Seguramente desde lo más profundo de su ser este ideólogo adelantado a su tiempo había intuido hacia rato que frente al horror, la destrucción y la barbarie exacerbada en grado sumo, siempre brota la esperanza invencible, cálida, redentora. Algo que se nos ocurre asociar con la faz iluminada del recién fallecido Humberto Fernández Morán, genio de la Física Moderna, distinguido catedrático de la *Ivy League* — Universidades más prestigiosas de EEUU académicamente hablando — al que los pigmeos de la política local jamás quisieron por estos lares, bien por envidia o por gozosa imbecilidad.

Quizás por haber vivido la mayor parte de nuestra vida en esta parte del mundo — este zaguán de la Historia como nos describía Cabrujas — donde los presupuestos de defensa crecen curiosamente al mismo ritmo que los de salud y educación se minimizan por arte de los recortes sustanciales, disfrutamos tanto *La vida es bella*. La disfrutamos no porque los derechos del ciudadano se hayan transformado en letra muerta, sino porque como Dora cuando reconoce las notas de 'La Barcarola' cambia el llanto por una sonrisa, nosotros también hemos aprendido a ver más allá de nuestra narices. Somos capaces de otear el horizonte y vencer la más abyecta adversidad.

Alí E. Rondón  
UPEL-IPC

3.- Navarro Correa, Manuel (1995). *El español hablado en Puerto Cabello*. Valencia: Universidad de Carabobo.

En un texto relativamente reciente sobre sociolingüística<sup>1</sup> se caracteriza la disciplina como la lingüística cuyos estudios "se preocupan por la repercusión que hechos sociales de índole heterogénea pueden tener sobre las lenguas naturales". Es este el sentido estricto que se ha dado a la investigación sobre las lenguas en la diversidad de usos de que son objeto según caracteres inherentes a los hablantes.

En Venezuela ha habido numerosos intentos por describir el español hablado dentro de sus fronteras desde una perspectiva sociolingüística. Entre los lingüistas que han aplicado tales métodos al habla venezolana Manuel Navarro Correa ha sido, sin duda, uno de los más destacados. Entre las muchas investigaciones de su carrera, presentó en el año de 1995 su trabajo sobre el español hablado en Puerto Cabello.

El título requiere comentario: en efecto, no se trata de una descripción sistémica plena del español hablado en la ciudad porteña, sino que, restringida la investigación según la conveniencia de la exhaustividad

<sup>1</sup> Moreno Fernández, Francisco (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos. p 15.

que caracteriza la obra, se limita al nivel fónico, más todavía, al segmento fónico. Es, pues, un trabajo de descripción fonética de vocales y consonantes desde una perspectiva sociolingüística clásica, esto es, la que relaciona la variación lingüística con rasgos sociales tales como sexo, generación, estrato y procedencia geográfica.

Es preciso, antes de comentar algunos aspectos de la obra, caracterizar brevemente la "mina" lingüística que Navarro explora, esto es, la ciudad en la que se ha hecho la recolección de materiales analizados: Puerto Cabello.

Puerto Cabello es, después de La Guaira, el segundo puerto del país. Se halla sobre las costas del mar Caribe en el Litoral del estado Carabobo, a sólo 50 kilómetros de Valencia, que es la ciudad industrial de Venezuela y la tercera en población e importancia. El número de habitantes de Puerto Cabello se aproxima a 150.000. La actividad económica de la zona se aglutina en torno al movimiento portuario, aunque hay también algunas industrias establecidas (como la petrolera y petroquímica) y, en menor grado, desarrollo turístico por el atractivo de sus playas. Como en todo puerto, hay una gran movilidad humana, tendiente, sobre todo, a la inmigración de vecinos geográficos; no obstante lo anterior hay también grandes contingentes de porteños asentados desde antiguo y que constituyen una comunidad cultural en sentido estricto. Desde el punto de vista social no es fácil discriminar estratos: por la cercanía de la capital del estado, Valencia, que es, además, una ciudad mucho más dinámica, no hay en Puerto Cabello una clase empresarial o alta representativa. La mayor parte de la población se distribuye, pues, entre los sectores obrero y medio. Desde el punto de vista lingüístico Puerto Cabello pertenece, en términos de Rosenblat, a las "tierras bajas" venezolanas (de consonantismo posvocálico débil, frente a las "tierras altas", de consonantismo posnuclear fuerte) o, desde una perspectiva más reciente (Chela-Flores, 1998:5), a un dialecto de tipo "radical"<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> La clasificación dialectal de Chela-Flores (Orígenes y estado actual del español de Venezuela, 1998. Cumaná: Gobernación del Estado Sucre) incluye cinco tipos: radicales (cambios en la posición posnuclear: reducción glotal de /s/, velarización de oclusivas con

Para el estudio de esta habla, Navarro, como se dijo, ha seguido metodología sociolingüística, lo cual supone, en primera instancia, selección de muestras de habla real producidas por habitantes de la región seleccionados según una matriz de rasgos sociales. 65 sujetos constituyeron la muestra. Debido a la dificultad de la estratificación señalada, Navarro ha seleccionado el nivel de instrucción, el grupo generacional y el sexo. En la primera variable reconoce dos niveles (a los que denomina en ciertas ocasiones *primero* y *segundo*, y en otras, *popular* y *culto*; tales términos tienen, por lo demás, un significado *ad hoc*). Los niveles I y II están constituidos, de modo respectivo, por sujetos que van desde el analfabetismo hasta los primeros años del bachillerato y por profesionales o al menos bachilleres. En relación con las edades, Navarro discrimina tres conjuntos: *primera*, *segunda* y *tercera edad*, con rangos de 14-25, 26-55 y 60-84 años de modo correlativo. Muchas veces, sin embargo, englobando las dos últimas categorías, Navarro habla de *los jóvenes* frente a *los adultos*. Hombres y mujeres, desde luego, constituyen la división de la muestra según el sexo. El corpus se recogió por medio de grabaciones sin que los informantes supieran que se trataba de una investigación lingüística. A pesar de las distorsiones que presenta el acto de grabación, se procuró que las muestras de habla se aproximaran a una conversación ordinaria. De los veinte minutos promedio de las entrevistas se seleccionaron sólo cinco de cada informante, lo cual, a los fines de la investigación fonética, resulta suficiente. Estos minutos de conversación fueron transcritos fonéticamente en versión ancha usando, en general, el alfabeto de la *Revista de Filología Española*. En los casos en que ha sido preciso se hizo transcripción estrecha, con diacríticos especiales. La transcripción ha tenido el auxilio de análisis espectrográficos.

Siguiendo la tradicional clasificación del material sonoro, los

punto distinto, truce de líquidas...), conservadores (fenómenos inversos en la posición posvocálica, esto es, de mantenimiento del consonantismo fuerte), intermedios (con manutención de ciertas consonantes posnucleares y debilitamiento de otras), arcaizantes poseedores de rasgos anticuados) y dialectos de circunstancias especiales (combinaciones de rasgos arcaizantes con innovadores). Los dialectos venezolanos, según esta clasificación, se reparten entre intermedios (zona andina) y radicales (resto del país, incluyendo, desde luego, las costas venezolanas).

resultados de la investigación de Navarro analizan separadamente vocales y consonantes. Veamos ahora algunos elementos concluyentes del análisis: En consonancia con la zona dialectal más general que le sirve de referencia, esto es, la del Caribe Hispánico, las variaciones fónicas se presentan básicamente en las consonantes y no en las vocales. Este último subsistema, en efecto, se mantiene estable en Puerto Cabello, sobre todo en las vocales tónicas. Se presentan, sin mayor relevancia estadística y asociados a la gente menos educada, ciertos fenómenos como, v.g., neutralizaciones (sobre todo en la serie palatal), debilitamiento o pérdida del elemento marginal del diptongo, prótesis y aféresis. Las vocales átonas finales se relajan e incluso se ensordecen en tanto que las tónicas finales de grupo fónico se alargan. Las vocales medias átonas finales tienden a cerrarse, fenómeno favorecido por la antecesión inmediata de sílaba tónica. Los grupos de vocales átonas en interior de palabra que no forman diptongo tienden a la sinéresis, solución que es categórica cuando están detrás de la sílaba tónica. Si el acento está en el grupo la tendencia es, con alguna excepción (la palabra "peor"), también la sinéresis, junto con elisión de la vocal átona ([oríta] = ahorita). En este contexto de contacto entre vocales no se ha hallado dislocación acentual del tipo [páís] o [máestro]. El trabajo de Navarro explora acuciosamente el encuentro entre vocales pertenecientes a palabras diferentes, entre las cuales ocurren reducciones, sinalefas o fronteras silábicas dependiendo del esquema acentual y del grado de abertura de las vocales en contacto.

Respecto de las consonantes, los fenómenos fonéticos son mucho más interesantes. Se trata, como se sabe, de un subsistema con 17 fonemas, entre cuyas particularidades se hallan la articulación predorsal de /s/, la inexistencia de lateral palatal y la realización de /x/ como [h] en todos los casos; esto último confiere, por su carácter sistémico, el valor de fonema a /h/.

De entre los fenómenos fonéticos consonánticos hallados por Navarro en Puerto Cabello destacan los siguientes:

La articulación de /s/ presenta en la posición explosiva dos

realizaciones: una dorsoalveolar y otra dentalizada. Esta última resulta favorecida por el grupo generacional de los ancianos y por las mujeres, lo mismo que, en términos de contexto lingüístico que ya no de influencia de factores sociales, la posición medial, el contexto consonante nasal + /s/ + vocal, la localización de /s/ entre vocales palatales y/o átonas y el esquema /'V-V/. En la posición implosiva la distribución de fonos es distinta: las variantes, en efecto, son [s], [h] y [Æ] y la distribución se aglutina casi exclusivamente entre las dos últimas. Si /s/ está en fin de palabra la elisión compete con la glotalización, que alcanza el mayor número de realizaciones, pero si está en el interior, la forma que se impone es la glotal, que es casi categórica. En las estructuras nominales bimembres y trimembres el último elemento tiende a perder la marca morfológica de plural según los esquemas [hÆ] y [hhÆ], salvo en los casos en los que el primer elemento léxico es "todo", estructuras que siguen el esquema [ÆhÆ]. Cuando se trata de la palabra "entonces" la tendencia es la de la elisión, que se torna categórica con un 90% de los casos. Aunque la distribución de fonos es más o menos constante en todos los grupos sociales, favorecen ligeramente la elisión los hombres y los jóvenes. La posición prepausal favorece [Æ] y [s] sólo alcanza cierto nivel de relevancia (una cuarta parte de las realizaciones) ante vocal tónica.

En relación con las líquidas, salvo una tímida producción de /r/ asibilada (sola o agrupada con oclusiva dental) entre hablantes del nivel popular en la posición prenuclear, los fenómenos más importantes, como cabe esperar en el Caribe, son los de la implosión. En el infinitivo la vibrante es elidida en más de la mitad de los casos, aunque con una fuerte tendencia entre los individuos del nivel popular frente a los del grupo culto. En el resto de las palabras la distribución, en conjunto es distinta, con tendencia hacia la articulación vibrante (80% de los casos, que se remonta al 97 en el nivel culto); contra lo que podría esperarse el lambdacismo es apenas del 5%, fenómeno que se reporta, además, entre los hablantes del nivel popular. En el vocablo "porque", que se comporta de modo particularísimo, la elisión casi alcanza el 40% de las enunciaciones.

Respecto del rotacismo el trabajo de Navarro muestra que la frecuencia del fenómeno depende de la posición silábica que ocupa la lateral en la palabra: cuando /l/ es implosiva interior la variante [r] alcanza poco más del 20%, porcentaje que desciende a 8 cuando /l/ está al final de la palabra. El canje de líquidas, en consecuencia, no está equilibrado en el habla porteña: el rotacismo tiene un índice de aparición mayor que el lambdacismo, lo cual resulta una curiosidad si se tiene en cuenta la explicación de lingüistas como Chela-Flores (1998: 57-70) según la cual el sistema lateral es mucho más estable que el de las vibrantes y la direccionalidad "natural" del trueque sigue el derrotero del lambdacismo. Cabe señalar que ninguno de los dos fenómenos goza de prestigio: su aparición se concentra en el segundo nivel educacional.

Siguiendo otra tendencia del español caribeño, la nasal alveolar implosiva se velariza. Este fenómeno no sólo ocurre ante pausa, sino incluso cuando sigue vocal; en tal contexto, en efecto, hablantes del español de otros ámbitos convierten la frontera silábica en prenúcleo de la vocal inicial de la palabra siguiente. En Puerto Cabello la nasal, además de velarizar, mantiene su carácter implosivo. Los factores sociales se manifiestan neutros: todos los grupos impulsan sin distinguir el desplazamiento de punto articulatorio.

De entre las consonantes oclusivas, sólo /d/ se elide con un índice de frecuencias significativo, y ello, en posición intervocálica. Como es predecible según las tendencias del cambio lingüístico, los jóvenes eliden más que los adultos, los hombres más que las mujeres y el nivel popular más que el culto. Las formas -ádo (a), -ído (a) aportan el mayor número de casos, tanto cuando se hallan en participios como en otras categorías léxicas.

Otros fenómenos de interés, aunque de aparición esporádica, son la aspiración de h- inicial procedente o no de "f" latina, el desarrollo de una consonante velar sonora ante diptongo /ue/ inicial y la asimilación o pérdida de las oclusivas posnucleares, casos en los que alguna vez se halla vocalización.



En resumen, el trabajo de Navarro caracteriza el español de Puerto Cabello como un habla de fonetismo radical que marca cierta estabilidad en el sistema de las vocales y variación significativa en las consonantes. Esta variabilidad no es libre, sino condicionada: en ciertos casos los fenómenos se ven favorecidos por factores lingüísticos, según tendencias del propio sistema castellano, y en otros, por factores de orden social que, una vez más, muestran que determinados grupos se muestran conservadores frente a otro de carácter innovador.

El trabajo de Navarro, por su exhaustividad y rigor, constituye, sin duda, una referencia obligada para los estudiosos del español del Caribe y, en general, de la variación de la lengua castellana.

**Francisco Freitas Barros.**  
ULA-Táchira

## Colaboradores de la Revista *Letras*

**Daniel Cassany.** Investigador y docente de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona - España. Su amplia obra en diversos aspectos relacionados con la lingüística y, especialmente, la lengua escrita y su enseñanza, es referencia obligada en todos los trabajos en este campo. Entre sus obras más importantes están: *Describir el escribir, La cocina de la escritura, Enseñar lengua* (en colaboración con Luna y Sanz).

**Domingo Miliani.** Es Profesor Titular Jubilado del Instituto Pedagógico de Caracas. Doctor en Letras Latinoamericanas, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre otros cargos, se ha desempeñado como Director de la Escuela de Letras de la Universidad de Los Andes, fundador del Centro de Investigaciones Literarias "Gonzalo Picón Febres" (ULA), Organizador del Postgrado en Literatura Hispanoamericana, en el Instituto Pedagógico de Caracas, Director del Centro de Estudios Latinoamericanos "Rómulo Gallegos". Entre sus obras pueden destacarse: *Arturo Uslar Pietri, renovador del cuento venezolano contemporáneo; Constantes y variantes en la poesía de Andrés Bello; Tríptico venezolano; Narrativa y narradores venezolanos; País de lotófagos y Literatura Hispanoamericana. Manual y Antología* (En colaboración con Oscar Sambrano Urdaneta).

**Luis Álvarez.** Profesor Titular jubilado del Instituto Pedagógico de Caracas, con una amplia trayectoria docente (en pre y postgrado) y de investigación (fue Coordinador del CILLAB), tanto en el campo de la lingüística (especialmente en el área sintáctica) como en el de la literatura: su trabajo de grado de maestría (Instituto Pedagógico de Caracas) une, con propiedad, ambos campos. Se ha destacado también como creador y en el campo gremial.

**Rita Jáimez.** Docente de Lengua Española egresada del Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL). Magister en Lingüística (UPEL - IPC). Especialista en Andragogía. Forma parte del cuerpo docente del Instituto

Pedagógico de Caracas y de los investigadores del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB) (UPEL). Actualmente cursa estudios de doctorado en España.

**Yajaira Palencia.** Maestra normalista (1964). Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas como profesora en las Áreas de Lengua y Latín (1997). Magister en Lingüística (IPC 1998). Docente del Instituto Pedagógico de Caracas desde 1977 hasta 1998. Con una amplia gama de artículos en revistas especializadas. Autora del libro *El docente de la Tercera Etapa de Educación Básica y su desempeño como lector y facilitador de la instrucción en lectura*. (FEDUPEL, 1997). Se ha desempeñado como facilitadora de talleres en relación con la enseñanza de la lengua.

**Irania Malaver Arguinzones.** Graduada en la Escuela de Antropología en la Universidad Central de Venezuela (1989) y Magister Scientiarum en Lingüística, de la misma Universidad. Profesora de la Escuela de Antropología (1990-1992) y de la Escuela de Letras (UCV) desde 1993 donde dicta las asignaturas Lingüística General, Morfosintaxis, Fonética y Fonología, Sociolingüística.

**Annerys Pérez.** Docente en la especialidad de Castellano y Literatura; egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (Mención Cum Laude). Magister en Lingüística (UPEL - IPC). Ha publicado en las Áreas de Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Miembro del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB). Actualmente se desempeña como docente en el Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL).

**Héctor León.** Licenciado en Letras en la Universidad Central de Venezuela. Estudios de Maestría en Literatura Latinoamericana en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IPC), donde además se desempeña como profesor de Literatura Venezolana.

**Alí E. Rondón.** Docente, ensayista, crítico de cine y Magister en Literaturas Norteamericana e Inglesa en la Universidad de Nueva York.

Colaborador de diversas publicaciones literarias nacionales e internacionales. Libretista de micro programas culturales para Radio Nacional de Venezuela. Actualmente es el Jefe de la Cátedra de Literatura y Cultura en el Departamento de Idiomas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha publicado *Detrás del Mito* (Planeta, 1998) y *Mundo Mítico de Ernest Hemingway* (Fedupel, 1999).

**Francisco Freites.** Licenciado en Educación en la Universidad de Carabobo. Magister en Lingüística en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IP Maracay). Ha sido investigador asistente del Instituto de Filología "Andrés Bello" de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente trabaja en la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira.

## 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 conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

6. En lo que respecta a las citas, debe 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 3 ½ , en programas compatibles con Word for Window 3.0 (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 (ni ortográficos ni de tipeo), es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno 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  
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

Impreso en Venezuela por  
Imprenta Gerardo Toro  
del Instituto Pedagógico de Caracas  
Teléfono: 4616158  
Caracas