

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"



68

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

XL ANIVERSARIO DEL CILLAB Y XXVIII ANIVERSARIO DEL TALLER
LITERARIO "MARCO ANTONIO MARTÍNEZ"

Letras N° 68 - Primer semestre, 2004

ISSN: 0459-1283

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

Director Cristian Sánchez
Subdirector de Docencia Headgline Arias
**Subdirector de Investigación
y Postgrado** Silvana Messori de Negrete
Subdirector de Extensión Ángel Flores
Secretario Anselmo Mendoza

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

Consejo Directivo:

Coordinador: Sergio Serrón Martínez

RESPONSABLES DE ÁREA

Estudios Lingüísticos Minelia Villalba de Ledezma
Estudios Literarios Luislis Morales
Publicaciones Anneris Pérez de Pérez
Taller de Expresión Literaria José R. Simón
**Jefe del Dpto. de Castellano,
Literatura y Latín** Luis Flores Giraldo

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Anneris Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Henry Rumbos, Roberto Limongi, Luislis Morales, Angélica Silva.

Personal de Secretaria Carmen Rojas
Odalís Mata

LETRAS es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico, literario y educativo.

INDEXADA en: -Ulrich's International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Cleaninghouse on Languages and Linguistics (ERIC), Latindex y Clase.

REGISTRADA en el Registro de Publicaciones Científicas del Fonacit con el N° 19990212, y en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT.
ISSN: 0459-1283

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

DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL: mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

LETRAS no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

-Edición: dos números al año.

- PVP: Bs. 10.000,00

-Canje: Se establecerá con publicaciones similares o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarias y pedagógicas.

-Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, El Paraíso, Caracas, 1020, Venezuela.

valladolid@cantv.net - annerisgricel@hotmail.com

letras-ivillab@cantv.net

Depósito legal: pp. 195202DF47

ISSN: 0459-1283

LETRAS es una publicación cofinanciada por FONACIT (Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación) y FONDEIN (UPEL-IPC)

La portada de la revista **LETRAS** es una obra de creación del Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, Luis Domínguez Salazar.

Diagramación: Alexis Peñalver (ALKALINA PUBLICIDAD)
alkalina2@cantv.net

Impreso en Venezuela por: LITOGRAFÍA METROTIP C.A.
metrotip@cantv.net

Arte Final: Profa. Anneris Pérez de Pérez
T.S.U. Carmen Rojas

LETRAS No. 68– Primer Semestre 2004
(ISSN 049-1283)

Coordinadora: Anneris Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)

Correspondencia y Canje: Odalis Mata

Consejo de Arbitraje: Élidea León (UPEL-IPC), Rebecca Becke (UCV), Milagros Matos (UNA), Einar Goyo Ponte (UPEL-IPC), Rafael Rondón (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-I.P. Maracay), Zorelys León (UPEL-IPC), Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), César Villegas (UPEL-IPC), Nancy Parra (UPEL-Sede Rectoral), Ana María Morales (UPEL-IPC), María Elena Díaz (UPEL-IPC), Noelís Peña (I.P. Maturín), Sergio Serrón (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Mariela Díaz (UDO-Cumaná)

Consejo Editorial: Anneris Pérez de Pérez, César Villegas, José Rafael Simón, María Elena Díaz, Luislis Morales.

Traductora: Élidea León

Director Artístico: Luis Domínguez Salazar

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	9
	César Villegas Santana
Del Boletín de 1958 a LETRAS 2004 y más allá	15
	Anneris Pérez de Pérez
Estrategias cognitivas utilizadas por los niños preescolares en la elaboración de resúmenes orales.....	47
	Sebastiana Ponte de Golik – Lucía Fraca de Barrera

Patrones de la alternancia español-inglés en el contexto estudiantil universitario.....	77
	Jorge González – Gladys Romero

Doña Bárbara fuera de su tiempo: una relectura desde las paradojas del cuerpo y las metáforas del amor.....	97
	Luis Javier Hernández

Reseñas:

* Cómo leer y por qué	121
	Alí E. Rondón
* Vivir para contarla	125
	José Rafael Simón
Autores	129
Normas de Publicación	133

Presentación

El Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB) ha celebrado, el pasado mes de noviembre de 2004, sus cuarenta años. Tal como aparece registrado en la revista *Letras* 23, de mayo de 1967, sus orígenes se remontan al Centro de Estudios Andrés Bello, fundado en 1964:

Convencido de la importancia de un centro de investigación lingüística y literaria, y de la necesidad de prestar ciertos servicios técnicos a los colegas ya graduados, el Departamento de Castellano, Literatura y Latín está reestructurando el Centro de Estudios Andrés Bello,....

Letras N° 23 (1967). *El Centro de Estudios Andrés Bello*. Caracas: Instituto Pedagógico.

También en la revista *Letras* 54-55 se presenta la trayectoria del CILLAB. El Dr. Luis Quiroga Torrealba señala que en 1964 se crea el Centro de Estudios "Andrés Bello", con unos objetivos algo distintos a los actuales. En virtud de las necesidades e intereses de la educación en el país, se elaboró una proyección de transformación. Don Quiroga dice textualmente:

Este plan, ..., habría de concretarse y desarrollarse una vez que el Centro de Estudios "Andrés Bello" fuera reestructurado con el fin de que quedara constituido reglamentariamente en lo que es hoy el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello".

Luis Quiroga Torrealba (1997). Trayectoria del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB). En **Letras** 54-55. Caracas: UPEL-IPC.

Es decir, que ha cambiado –por decirlo de alguna forma- el estatus del Centro, pero seguimos siendo la misma unidad. Igualmente está sucediendo ahora: el CILLAB se encuentra en un proceso de reorganización para convertirse en Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB), conforme a su crecimiento como sección de indagaciones en el saber de nuestras áreas de competencia y con la meta de seguir contribuyendo con el avance sobre el conocimiento científico y educativo, para mejorar los problemas existentes.

Asimismo, en el libro *Los estudios lingüísticos en Venezuela y otros temas*, cuyos autores son los Doctores Luis Quiroga Torrealba y Luis Barrera Linares, se deja sentado el origen del CILLAB en el Centro de Estudios Andrés Bello y quiénes fueron sus precursores:

Algunos años más tarde, en 1976, se daría comienzo en el Centro de Estudios a un amplio programa de investigación dialectológica y literaria. Se inicia así una nueva etapa de estudios y de trabajos, de dilatada proyección, en la que el Centro (distinguido ahora con el nombre de Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”) estaría dirigido, en lapsos sucesivos, por Oscar Sambrano Urdaneta, Luis Quiroga Torrealba y Minelia de Ledezma.

A estos tres profesores, investigadores, ilustres representantes de nuestro Pedagógico y fundadores del CILLAB, el Consejo Directivo decidió ofrecerles, en el marco de la celebración de los cuarenta años, un merecido reconocimiento. Gracias al interés de nuestro Director Decano, Prof. Cristian Sánchez, fueron condecorados con un botón que lleva la figura de Don Andrés Bello. Esta efigie pertenecía al primer logotipo que identificó en su momento al Instituto Pedagógico Nacional.

Pero además, el Consejo Técnico del Cillab decidió ofrecer una distinción a todos los excoordinadores, los profesores: Oscar Sambrano Urdaneta, Luis Quiroga Torrealba, Minelia de Ledezma, Luis Álvarez, Lucía Fraca de Barrera, Hilda Inojosa y Sergio Serrón. Gracias a sus esfuerzos, el Centro está transformándose en Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. En este momento, quisiéramos reconocer la contribución que hicieron a estos fines, a través de sus estudios e investigaciones, los colegas y amigos Domingo Miliani, Iraset Páez Urdaneta, Hugo Obregón Muñoz, Buenaventura Piñero y José Adames. Siempre los recordaremos, porque aún fallecidos siguen estando entre nosotros, en sus enseñanzas, sus ejemplos, su labor...

La oportunidad es propicia para referirnos particularmente a José Adames, desaparecido tan recientemente, maestro de muchos de los actuales investigadores de nuestro Centro y director, por muchísimos años, del Taller Literario “Marco Antonio Martínez”, el cual también por las fechas de noviembre pasado, arribaba a sus veintiocho años. El CILLAB y los contertulios del profesor Adames le dedicaron esta conmemoración y en este marco se editará un número de la revista **Para las telarañas**, como un justo reconocimiento a sus afectos y esfuerzos.

Estos cuarenta años del CILLAB han estado cargados de talentos, de maestros y de discípulos, cuyos frutos han marcado pauta en el país. Próximamente esperamos que el Consejo Nacional de Universidades otorgue definitivamente su visto bueno para que podamos llamarnos Instituto. Dentro de la Universidad, legalmente, ya lo somos, según la Resolución del Consejo Universitario 2004.263.946, del 1° de julio de 2004. Tendremos nuevos desafíos y los afrontaremos con éxito, como ha sido estilo de este Centro durante todo este tiempo. Tendremos que prestar especial atención a la nueva reforma educativa del Estado venezo-

lano, ante la cual no podemos permanecer de espaldas. Ya el Ministro de Educación, profesor Aristóbulo Istúriz, nos ha pedido que trabajemos en un programa de promoción de la lectura y en otro para validar experiencias de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y de la literatura, en el marco de la nueva filosofía educativa. Pero seguiremos con las investigaciones que ya son tradición dentro del CILLAB y que lo han hecho prestigioso en el ámbito nacional e internacional. Necesitaremos apoyo de la Universidad y sabemos que —como de costumbre— lo obtendremos. Hasta ahora, nuestro Vicerrectorado de Investigación y Postgrado —en la figura del profesor Maximiliano Bezada, Vicerrector— nos ha apoyado en todo lo que necesitamos y se ha convertido en una instancia que ha gerenciado y promocionado nuestro crecimiento como Instituto. Gracias a sus esfuerzos, el Consejo Nacional de Universidades inició la evaluación de nuestro Centro y giró instrucciones para su transformación. Nuestro Vicerrectorado asumió como una tarea prioritaria la conversión y aún hoy día disfrutamos del apoyo ante nuestros requerimientos

La conmemoración de los cuarenta años del CILLAB fue la concreción del esfuerzo de un equipo entusiasta de compañeros del Pedagógico que trabajaron lo mejor posible para que esta jornada fuera satisfactoria para todos los asistentes. En el marco de las distintas actividades planificadas, se trató de seleccionar temas relevantes para nuestro país: por ejemplo, quisimos hacer énfasis en la investigación, específicamente en lo atinente a las demandas de la sociedad venezolana, a fin de fijar posición sobre la necesidad de indagar sobre temas que sean útiles y relevantes para el crecimiento de Venezuela: ¿estarán las investigaciones lingüísticas, literarias y educativas buscando solución a conflictos sociales o son sólo el interés personal de los investigadores? Cada uno de nuestros prestigiosos invitados dio respuesta a este interrogante. También fueron temas de gran relevancia los que se abordaron en el marco del aniversario del Taller Literario: la recreación de la ciu-

dad en la obra de arte y el encuentro con el Premio Nacional de Literatura 2004, Carlos Noguera, entre otros. En definitiva, fue una semana en la que finalizó el esfuerzo de unos cuantos amigos abocados a que todo saliera con éxito. Agradecemos a los profesores que han contribuido para la consecución de las metas: Norma González Vilorio, Norma González de Zambrano, Elizabeth Sosa, Angélica Silva y Luis Flores, y a los estudiantes que han colaborado con el evento. En especial, agradecemos y felicitamos a los profesores José Rafael Simón y Luis Morales, y a los miembros del Taller Literario, por su abnegado esfuerzo para llevar a cabo de manera impecable la programación del vigésimo octavo aniversario. Asimismo, reconocemos la labor de dos grandes amigas, sin cuyo trabajo muchos aspectos no habrían podido realizarse: Carmen y Odalis. Finalmente, hay que destacar que por primera vez en muchos años la Coordinación del CILLAB es llevada a cabo por dos profesores, mi persona y la profesora Anneris de Pérez, a quien quiero agradecer todo su esfuerzo y dedicación, no sólo para estas jornadas sino en todas y cada una de las responsabilidades inherentes al Centro, su compromiso y ética profesional han coadyuvado en gran medida a que ésta y otras metas se hayan logrado.

Una muestra más de los logros, es la edición de esta revista, en la que queremos dejar registro de esta celebración.

Caracas, diciembre de 2004

Dr. César Augusto Villegas S.
COORDINADOR DEL CILLAB

DELBOLETÍN DE 1958 A LETRAS 2004 Y MÁS ALLÁ

Anneris Pérez de Pérez
(UPEL-IPC-CILLAB)

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo registrar la trayectoria de la Revista LETRAS, órgano divulgativo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB). Para la consecución de este objetivo se han analizado todos los números publicados, desde el BOLETÍN N° 1 hasta la edición de LETRAS en el año 2004 y su proyección en los años venideros. En la descripción realizada se incorporan datos, informaciones y apreciaciones que se consideraron pertinentes no sólo para desdibujar lo que constituía la publicación en un momento determinado, sino para contextualizarla dentro de una realidad académica.

Palabras Clave: Revista LETRAS, Revista de Lingüística, Revista de Literatura, CILLAB, Dpto. de Castellano, Literatura y Latín-UPEL-IPC

ABSTRACT

The aim of this work is to record the pathway of LETRAS, informative journal of the Linguistic and Literary Research Center "Andrés Bello". In order to fulfill this aim, all published issues have been analyzed, since bulletin 1 to the volumes in 2004, as well as their projection for future years. For the description, data, information and appreciations, have been included considering their pertinence not only to the deconstruction of what constituted

a publication at a given time, but also to the contextualization of it within an academic reality.

Key words: Revista LETRAS, Journal of Linguistics, Journal of Literature, CILLAB, Departamento de Castellano, Literatura y Latín-UPEL-IPC.

La historia de la Revista **LETRAS** está escrita. Está impresa en cada una de las ediciones que han pasado por nuestras manos y que reposan en la Biblioteca del CILLAB y en cada una de las bibliotecas de los profesores del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, del Pedagógico de Caracas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de otras Instituciones que, de alguna manera, han tenido o tienen conexión con esta publicación.

Es por ello que el trabajo que ofrecemos en esta oportunidad no es más que un intento de sistematización de la trayectoria de nuestra Revista desde sus inicios como **BOLETÍN** del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín hasta la edición de **LETRAS** en el año 2004 y su proyección en los años venideros.

Para la consecución de este objetivo se ha dividido la trayectoria de la Revista **LETRAS** en tres etapas fundamentales: la primera de ellas se ha denominado El **BOLETÍN** del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. La segunda etapa, **LETRAS** y el Centro de Estudios Andrés Bello y la tercera, **LETRAS** y el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Además, en esta última etapa consideraremos dos grandes períodos que han definido algunas pautas de publicación.

Es necesario destacar que en la descripción realizada se incorporan datos, informaciones y apreciaciones que se consideraron pertinentes no sólo para desdibujar lo que constituía la publicación en un momento determinado, sino para contextualizarla dentro de una realidad académica.

*El **BOLETÍN** del Dpto. de Castellano Literatura y Latín.*

"La mirada vigilante del Maestro preside la actividad que día a día se realiza en las aulas del Instituto Pedagógico" es el epígrafe que conjuntamente con el busto de Don Andrés Bello da la bienvenida no sólo en el Edificio Histórico del Pedagógico de Caracas, sino al **BOLETÍN 1** del Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Es indudable que el contenido de la cita desdibuja la filosofía de la publicación que acababa de nacer: un trabajo hecho por Maestros y para los Maestros. Se trata de los pasos iniciales de nuestra Revista **LETRAS**.

El primer número del **BOLETÍN** comienza su fructífera tarea en mayo de 1958. Se constituye en portavoz del gran ímpetu de renovación y del ansia de estudio que despertaba en aquellos días, después de un prolongado silencio en las aulas y de una soledad obligada en la que estuvieron inmersos el docente y el estudiante venezolanos. En el lenguaje llano y directo de cátedra se diría: "echamos a andar (...), por todos los caminos de Venezuela, esta publicación que es fruto del esfuerzo intelectual de los profesores que prestamos servicios al Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico, de los egresados y de los alumnos que cursan actualmente la especialidad" (Ramón Piña Daza, Palabras Liminares, **BOLETÍN 1**, 1958). Tal como lo plantea el Profesor Piña Daza, Jefe del Departamento de Castellano, Literatura y Latín para esta época y Director de la publicación, el **BOLETÍN** surge con dos objetivos fundamentales: en primer lugar, recopilar, en forma impresa, los trabajos de los profesores del Dpto., con un indiscutible valor para la especialidad pero que carecían de la difusión que merecían. En segundo lugar, ofrecer un material de consulta accesible a los profesores del interior del país, quienes confrontaban serios problemas para la obtención de la bibliografía necesaria para su trabajo en la Educación Secundaria y en la Educación Normal.

En lo que respecta a su edición, hay algunos elementos a considerar: Inicialmente el **Boletín** se editaba bimestralmente; pero a partir del N° 6 comienza a publicarse trimestralmente y aumenta el número de sus páginas. La Dirección estuvo en manos del Profesor Ramón Piña Daza desde el N° 1 hasta la edición 8-9 (octubre de 1959-enero de 1960) y era producto de la coedición entre el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín y la Comisión de Publicaciones del Instituto Pedagógico. Debe acotarse que el profesor Piña- Daza fue Jefe del Dpto. de Castellano hasta septiembre de 1958. Seguidamente asume esta Jefatura el Profesor Luis Quiroga Torrealba y continúa como miembro del Consejo de Redacción del **BOLETÍN**, conjuntamente con otros profesores del Dpto. como: Olga de León de Padrón, Luis Alfonso Vivas, Marco Antonio Martínez, Mario Torrealba Lossi, Ramón Piña-Daza, Luis Valero Ostos. También formó parte del Consejo de Redacción del **BOLETÍN** el estudiante J. N. Silva Castillo. En la edición 13-14, además del Director y del Consejo de Redacción se incorpora un Jefe de Redacción correspondiéndole al Profesor Mario Torrealba Lossi este importante rol. Posteriormente se encargaría la Profesora Isabel Boscán (Boletines 21, 22 y LETRAS). A partir de la edición 4-5 (un solo volumen) la Dirección de Cultura y Publicaciones, ahora bajo la Dirección del Profesor Ramón Piña Daza, asume la responsabilidad de la edición total del **BOLETÍN**. El diseño de la portada estuvo a cargo de los profesores: Olga de León de Padrón y Ramón Piña-Daza quien, además se encargaría de las "Gráficas e Imposición". El diseño inicial se mantiene hasta la edición 4-5 (un solo Volumen). A partir del N° 6 el profesor Ramón Piña-Daza incorpora un nuevo diseño de Portada que se mantiene hasta la edición 8-9 (un solo Volumen) (octubre, 1959-enero, 1960). Durante el año escolar 1960-61 no circula el **BOLETÍN**: "motivos ajenos a nuestra voluntad y a nuestra intención habían impedido la aparición de este **BOLETÍN**" (**BOLETÍN 10**, abril- mayo-junio, 1961), es parte de la Nota Introdutoria incorporada en el **BOLETÍN 10**, con la cual se reinicia su publicación,

ahora bajo la Dirección del Profesor Luis Quiroga Torrealba. A partir del **BOLETÍN 10** la Portada, Gráficas y Diagramación están a cargo del Profesor Piña-Daza y la Edición en manos de la Dirección de Cultura del Instituto Pedagógico de Caracas. Los volúmenes 10, 11-12 (un solo ejemplar) del **BOLETÍN** exhiben diseños de portadas distintos. Sin embargo, a partir de la edición 13-14 (un solo volumen) hasta el N° 22 se acuerda un único diseño de Portada que se mantendrá hasta el N° 22, sólo variando el color entre un número y otro.

Debe acotarse que, en clara concordancia con el objetivo primordialmente pedagógico, se autoriza en forma expresa la reproducción del material contenido en la publicación, siempre que se mencione su origen. Además, la Dirección del **BOLETÍN** salva su responsabilidad, también en forma expresa, sobre las opiniones emitidas por los colaboradores. En la edición 11-12 se incorpora el valor de la suscripción anual (Para 1961 era de Bs. 8.00); en las ediciones 21 y 22 se coloca el precio del **BOLETÍN** por ejemplar (Para 1965 y 1966, Bs. 2.00).

No podemos dejar de mencionar un rasgo característico de la edición del **BOLETÍN** como lo es la incorporación de la fotografía como complemento de los textos, de las fichas curriculares, de las informaciones, de los homenajeados y del propio recinto histórico del Pedagógico de Caracas. Es indudable que con el transcurrir del tiempo estas imágenes se convierten en un verdadero tesoro de incalculable valor para la historia del Pedagógico de Caracas, particularmente para la trayectoria del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín.

En cuanto a la distribución del contenido, la publicación estaba constituida por cuatro secciones:

1.-Una sección para los trabajos de personas especializadas, sobre todo de docentes en ejercicio, que abordaran temas de

los Programas de Castellano y Literatura que para este momento regían la Educación Secundaria y la Educación Normal.

2.-Una sección antológica en la que incluían obras poéticas o en prosa que expresamente señalaran los Programas aludidos, otorgándose preferencia a las obras de más difícil consecución.

3.-Una sección didáctica en la que se insertarían planes de trabajo de la asignatura Castellano y Literatura, presentados sobre la base de unidades de aprendizaje, con los respectivos modelos de pruebas objetivas que puedan aplicarse en el momento de la evaluación.

4.-Una sección destinada a la colaboración de los cursantes de la especialidad de Castellano y Literatura en el Instituto Pedagógico, que ofrezca interés, sobre todo a los profesionales de esta área. Es importante destacar que se seleccionaban los mejores trabajos de investigación y las pruebas escritas que presentaban los estudiantes en las diferentes asignaturas que cursaban en el Departamento. Por ejemplo en el **BOLETÍN 3** (septiembre de 1958) se publica un trabajo de la Profesora Elena Vera titulado: "Doña Bárbara" de Rómulo Gallegos" que fue la prueba escrita que presentó en la oportunidad de un Examen Final en la Cátedra de Literatura Venezolana, a cargo del Profesor Edoardo Crema, en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Y nosotros agregaríamos a esta enumeración, la sección de Noticias y Notas de tipo Bibliográfico, Cultural que, aunque no fue considerada como tal por sus editores, es una realidad en cada uno de los Boletines. Se trata de una sección muy importante dentro de la publicación porque cumplía verdaderamente una función de difusión y promoción de las actividades académicas, culturales y, en general, de informaciones de interés para la comunidad académica. Es decir, el **BOLETÍN**, además de los objetivos pedagó-

gicos ya señalados, manejaba muy acertadamente la estrategia comunicacional, tomando en cuenta que se trataba de una publicación trimestral. Un poco lo que actualmente el CILLAB realiza por medio del Boletín **Lengua, Literatura y Educación**, diligentemente coordinado y editado por el profesor Sergio Serrón y que circula trimestralmente vía internet.

Es evidente que en esta publicación sobresale el interés profesional. Sin embargo, la preocupación por la difusión del conocimiento y, a través de esta vía, la proyección del Pedagógico más allá de su entorno académico inmediato también se hacían presentes. De allí que en las Notas Liminares del **BOLETÍN 1**, se afirme que "(...) aspiramos con él (el Boletín) a que el Instituto Pedagógico salga a la calle, a llevar al pueblo venezolano el mensaje que un grupo de sus alumnos recibe diariamente en sus aulas." Además, "(...) nuestro 'BOLETÍN' tendrá atractivos suficientes, también, para todo el que desee acrecentar su cultura gramatical o literaria".

Para la edición de este primer **BOLETÍN** se seleccionaron cuatro trabajos: el primero de ellos "Teoría Escolar del Cuento", monografía elaborada por el profesor Oscar Sambrano Urdaneta para sus alumnos en el Instituto Politécnico Educacional. Seguidamente encontramos "Una Oda de Píndaro", trabajo con el que se inicia una serie de tres artículos sobre poesía lírica de todos los tiempos elaborados especialmente por el profesor Edoardo Crema para el **BOLETÍN**. Por su parte, el profesor Luis Quiroga Torrealba presenta "El Idioma y la Oración", un trabajo que constituye una de las cuatro unidades de aprendizaje elaboradas, en el seno de las Cátedras de Didáctica Especial y Práctica Docente, sobre el programa de Primer Año de Castellano y Literatura que se habían venido aplicando en los cursos del Liceo de Aplicación (Anexo al Instituto Pedagógico). Tal como lo acota el autor en las palabras introductorias del trabajo, las citadas unidades siguen los fundamentos didácticos de las nuevas orientaciones del estudio

dirigido como método de enseñanza, con el fin de privilegiar la actividad de los alumnos en el aula, mediante su participación directa en el proceso mismo de aprendizaje, bajo la guía del profesor. Finalmente se incorpora "Un intento de definición del sustantivo", del estudiante del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, Salvador Ramírez Campos. Se trata de una asignación de clase en la cátedra de Gramática Castellana dirigida por la profesora Olga de León de Padrón, bajo cuya dirección lo realizó.

En las diversas secciones del **BOLETÍN** reseñadas, desde el número 1 hasta el número 22 colaboraron numerosos escritores y catedráticos del Instituto Pedagógico entre los cuales se encuentran: Edoardo Crema, Arturo Uslar Pietri, Luis Beltrán Prieto Figueroa, J.M. Siso Martínez, Augusto Germán Orihuela, Luis Quiroga Torrealba, Marco Antonio Martínez, Mario Torrealba Lossi, Oscar Sambrano Urdaneta, Guillermo Sucre, entre otros intelectuales y profesores.

La revisión del Contenido de cada uno de los BOLETINES nos permite determinar que los trabajos que en él se publican encierran la filosofía de la formación docente en el Instituto Pedagógico para aquella época, en el sentido de que el Docente debe formarse en las aulas de la Escuela venezolana.; reflexión válida tanto para el profesional en ejercicio como para quien asume el rol de formador de docentes y para el estudiante que está en la etapa de profesionalización en las Instituciones para tal fin. A ello habría que agregar lo relacionado con el funcionamiento de las Cátedras como verdaderos espacios académicos de discusión y generación de conocimientos y estrategias de aprendizaje. A este respecto, valdría la pena preguntarnos ¿Hasta qué punto el Instituto Pedagógico de Caracas, hoy en día incorporado a la UPEL, ha perdido el rumbo de la formación docente en nuestro país?, ¿Son las Cátedras unidades académicas generadoras de

conocimiento y experiencias didácticas o entelequias administrativas generadoras de cuotas de poder'. Son interrogantes para la reflexión.

LETRAS y el Centro de Estudios Andrés Bello

Para el año 1967, el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, convencido de la importancia de un centro de investigación lingüística y literaria, y de la necesidad de prestar ciertos servicios técnicos a los profesores en ejercicio, inicia un proceso de reestructuración del Centro de Estudios Andrés Bello. Este trabajo es coordinado por el Profesor Oscar Sambrano Urdaneta, con la asistencia de los Profesores Olga de León de León de Padrón María Teresa Rojas. El Centro en su afán de crecimiento y expansión comienza el establecimiento de vínculos con los Centros o Institutos de Investigación Lingüística y Literaria de país, en especial de las Universidades Nacionales y Privadas para posteriormente ampliar estas relaciones con organismos internacionales similares. Además, surge la necesidad de publicar no sólo las investigaciones, sino el material de los cursos, seminarios, conferencias dictados por distinguidos profesores venezolanos y extranjeros que para esta época mantenían relación con el Centro. Esto trae como consecuencia que el **BOLETÍN** del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín pasara a ser el órgano de divulgación del Centro cuya publicación estaría coordinada lógicamente por el Centro "Andrés Bello". Necesariamente, el **BOLETÍN** también debe iniciar un proceso de redimensionamiento de sus objetivos, aunque su aspiración inicial se mantiene: ofrecer a los profesores y alumnos, particularmente del interior del país, los trabajos surgidos de las cátedras o de investigación relacionados con la especialidad y necesarios para su desempeño profesional.

LETRAS es el título que a partir de esta nueva etapa tendrá el **BOLETÍN** hasta nuestros días. "Este nombre, lleno de un

espíritu de inquietud, de afán por el arte de la palabra, es expresión de un ideal de trabajo, de una tarea incansable realizada por profesores y alumnos, en el diario convivir de nuestras aulas, en el diálogo cordial, en el anhelo perenne de conocimientos.” (Marco Antonio Martínez, Presentación de **LETRAS,23**).

Para mayo de 1967 surge **LETRAS,23** como instrumento de divulgación del Centro de Estudios Andrés Bello: “**El Centro de Estudios Andrés Bello** se propone, al iniciar una nueva etapa en la publicación del Boletín, el cual llevará desde ahora el sugestivo nombre de **LETRAS**, continuar la tarea emprendida, difundir ideas, señalar caminos, crear una conciencia de una Venezuela de futuro.” (idem). En este número se inicia con un trabajo sobre la Tragedia y Tagicomedia en Lope de Vega, de Edwin S. Morby, catedrático de la Universidad de California (Berkeley); como un homenaje a Rubén Darío y Juan Vicente González se publican dos trabajos de profesores del Instituto Pedagógico: “Juan Vicente González a través de algunos de sus editoriales”, de Leonor Botifoll cos y “Los pasos poéticos de Rubén Darío”, de Augusto Germán Orihuela; se cierra la edición con un trabajo denominado “Una reseña parisina de 1826 de **la Victoria de Junín**” (poema de Joaquín Olmedo), de Luis Monguio, catedrático de la Universidad de California (Berkeley). Para esta edición se conserva la Sección de Reseñas: Bibliográfica y Cultural, donde se daba cuenta, respectivamente, sobre el contenido de las últimas publicaciones de interés para la especialidad y sobre las actividades, cursos y seminarios programados por el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín a través del Centro de Estudios Andrés Bello para los profesores de ese Dpto., así como para sus alumnos; además de otras informaciones sobre eventos que pudieran contribuir con la ampliación de los conocimientos de docentes y estudiantes. El Profesor Luis Quiroga Torrealba continúa en la Dirección de la Revista (responsabilidad que asume hasta el N° 25, marzo, 1969, cuando decide viajar a Francia por motivos de salud y estudio). Por

su parte, la Profesora Isabel Boscán se mantiene como Jefa de Redacción hasta la edición N° 24.. A partir de **LETRAS,23** se incorpora el Profesor Oscar Sambrano Urdaneta al Consejo de Redacción, conjuntamente con los Profesores Marco Antonio Martínez y Mario Torrealba Lossi. La edición de la Revista estaba a cargo de Editorial GRAFOS, Impresores Asociados. **LETRAS** exhibe un nuevo diseño de portada, el cual se mantiene hasta la edición N° 28, sólo con variaciones de color entre un número y otro. En este diseño se incorpora el logotipo del Instituto Pedagógico. Como dato importante y revelador del alcance y repercusión de la publicación, aparece por primera vez el nombre de la Ciudad y País donde se edita la Revista: Caracas-Venezuela. De la periodicidad trimestral del **BOLETÍN** se pasa a una publicación anual de la Revista **LETRAS**.

En la edición N° 24 (enero, 1968) se incorpora la Profesora Ernestina Salcedo Pisani al Consejo de Redacción. Es importante destacar en este número de **LETRAS**, por su trascendencia en el proceso de formación del profesor de Castellano y Literatura, algunos de los trabajos que allí se publican: “La Ciencia del Lenguaje”, de Luis Quiroga Torrealba, “Gramática Normativa y Gramática Científica” de Ambrosio Rabanales, “La enseñanza de la Gramática en nuestra Escuela Media”, de Eugenio Coseriu, (Versión de las profesoras Isabel Boscán y María Teresa Rojas de la Conferencia dictada por el profesor Eugenio Coseriu) y “Eduardo Crema, educador”, Discurso leído por Oscar Sambrano Urdaneta en el acto de homenaje al profesor Edoardo Crema, celebrado en el Paraninfo de la Universidad Central de Venezuela el día 30 de noviembre de 1967.

La incorporación del Profesor Pedro Díaz Seijas como Jefe de Redacción en **LETRAS,25** (marzo, 1969) coincide con la incorporación en la Revista de la “Guía de colaboradores” de la edición, que no es más que una breve reseña curricular de los autores de

los trabajos que se publican en este número. De igual manera, se nos ofrece una **Presentación** donde se informa sobre la aceptación que ha tenido LETRAS en los Centros Literarios, tanto a nivel nacional como internacional, gracias a la solvencia intelectual de los autores que publican en ella. Ello, naturalmente, obligaba a no escatimar esfuerzos en su publicación y a asumir un compromiso con la periodicidad de su publicación: la Revista LETRAS habrá de circular en dos oportunidades y en cada número se incorporarían trabajos, tanto de profesores del Pedagógico de Caracas, así como de escritores y catedráticos de otras Instituciones de educación del país como del exterior. También se anunciaba en esta oportunidad la incorporación, en el siguiente número, de una sección donde se incluirían los trabajos de alumnos y ex –alumnos cuya calidad merezcan un reconocimiento.

Para mayo de 1970, **LETRAS,26** se publica bajo la Dirección de la Profesora María Mercedes Ojeda, Jefa del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín desde marzo de 1968. En este número, entre otras informaciones de interés para la comunidad académica del Pedagógico de Caracas, se reseña una Conferencia sobre el Mestizaje en Latinoamérica dictada por el escritor Arturo Uslar Pietri en el "aula magna" del Departamento de Castellano, Literatura y Latín y la designación del Profesor Pedro Felipe Ledezma como nuevo Director del Instituto Pedagógico de Caracas. También se destaca, en Nota Introductoria, la publicación de un capítulo del libro, para ese momento inédito, del Profesor Mario Torrealba Lossi sobre el gran poeta llanero Francisco Lazo Martí. La Revista LETRAS toma tal decisión porque se consideró que "el trabajo realizado por el profesor Torrealba Lossi respondía a los más exigentes postulados de la crítica literaria moderna y está centrado en el análisis de toda la obra poética de Lazo Martí; además, constituía "una de las contribuciones más serias que se han realizado al cumplirse el centenario del nacimiento del más grande poeta nativista que ha dado Venezuela" (**LETRAS.26**).

Al Consejo de Redacción de **LETRAS,27** (mayo, 1971) se incorpora la Profesora Eloisa Pérez Ferraz . Es importante destacar en el contenido de este volumen no sólo los trabajos de Profesores del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín como Edoardo Crema, Oscar Sambrano Urdaneta, Luis Quiroga Torrealba, Domingo Miliani, Buenaventura Piñero y de la Profesora argentina Aida Cometta Manzoni, quien destaca con el trabajo:"Panorama del teatro Precolombino", sino que se incluye una trabajo denominado "En Torno a **País Portátil**" del estudiante cursante del Tercer Año de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico, pues "Su trabajo demuestra preocupación por es estudio de las letras venezolanas" (**LETRAS,27**).

Para mayo de 1972, fecha en que se publica **LETRAS,28**, el Profesor Pedro Díaz Seijas, como nuevo Jefe del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, asume la Dirección de la Revista y cede la responsabilidad de la Jefatura de Redacción al Profesor Marco Antonio Martínez. Se incorpora al Consejo de Redacción la Profesora Aura de Tovar. Debe destacarse como una constante la publicación en **LETRAS** de trabajos realizados por los miembros del Consejo de Redacción y, por lo menos hasta la N° 28, la incorporación de trabajos destacados de estudiantes del Dpto. de Castellano y Literatura.

Debemos acotar que aunque en algunos números del BOLETÍN se le rendía homenaje a personalidades destacadas en el área de la Educación, de la Lengua y/o de la Literatura, es con la edición de **LETRAS,29** (1973), dedicada al Profesor Angel Rosenblat, con motivo de haber llegado a sus setenta años de edad, cuando se decide dedicar todo un volumen al reconocimiento de la vida y obra de alguna persona. En este caso se trataba de un reconocimiento a la vasta labor del Profesor Rosenblat en el campo de la Filología, a su preocupación por el Castellano y la relación que mantuvo como profesor con el Pedagógico. En el

Sumario de esta edición (ubicado por primera vez al final de la Revista) aparecen como colaboradores algunos de sus discípulos como: Pedro Díaz Seijas, Luis Quiroga Torrealba, Aura Gómez de Ivashesky, María Josefina Tejera y Manuel Alvar. Se incorporó también un trabajo de Angel Rosenblat denominado "El criterio de corrección lingüística unidad o pluralidad de normas en el español de España", Material de lectura obligatoria para los alumnos del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín (Todavía para la década de los ochenta). Debemos señalar que con esta edición la Revista **LETRAS** adopta otra portada que se mantendrá, variando y contrastando los colores en cada número, hasta el volumen 31. A partir de esta edición desaparece de la Revista la Guía de Colaboradores y el Centro de Estudios Andrés Bello como órgano de adscripción de la Revista **LETRAS**. Es decir, las ediciones de **LETRAS** desde el N° 29 hasta el N° 31 se realizan bajo la responsabilidad del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. (1975).

La edición de **LETRAS,30** (1974) es celebrada con una Nota introductoria donde se muestra la satisfacción por el logro de los objetivos pautados desde su inicio como **BOLETÍN**, en el sentido de servir de voceros, tanto de profesores como de alumnos, en la necesaria divulgación de conocimientos enmarcados en el campo de las humanidades. Además, ya **LETRAS** se perfila como una Revista especializada con reconocimiento en el exterior: "Nos estimulan, especialmente, las menciones que de nuestra Revista se han hecho en el exterior. Así mismo las solicitudes frecuentes de su colección por parte de prestigiosas universidades, tanto de América Latina, como de Europa y los Estados Unidos de Norte América" (**LETRAS,30: Introducción**). En esta edición se incorpora el Profesor Iraset Páez Urdaneta como Jefe de Redacción de **LETRAS**.

A partir de este Número la Sección de Reseñas queda destinada a las de tipo Bibliográfico y a las Noticias Departamentales,

pues tal como se informa en la misma Revista, el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín inicia la edición de un Boletín Informativo donde se "mezcla con agilidad periodística noticias, comentarios, opiniones, informaciones, notas culturales, ligeras reseñas de libros, crónica deportiva, etc." (**LETRAS,30**).

Hay un elemento en esta edición de vital importancia porque constituye el germen de lo que actualmente constituye un reto para los Editores de la Revista **LETRAS**: se trata de la publicación de un índice bibliográfico de los números 1 al 30 con el fin de facilitar la ubicación de diversos materiales que profesores y alumnos interesados pudieran consultar en casos determinados.

La Revista **LETRAS,31** (1975) es una publicación de carácter monográfico, dedicada a la proyección de los estudios lingüísticos. Los trabajos incluidos constituyen una muestra de las investigaciones que se realizaron durante varios años en los Cursos de Postgrado en el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Entre los colaboradores de este número, docentes del Dpto. de Castellano, se encuentran: Luis Álvarez, Josefina Falcón de Ovalles, Minelia de Ledezma, Aura Barradas de Tovar y los Preparadores Luis Barrera, Lucía Fraca y Edith Palacios. Con este número de **LETRAS** se cierra lo que pudiéramos considerar el segundo ciclo de la Revista.

LETRAS y el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

La reestructuración del Centro de Estudios Andrés Bello, iniciada en el año 1967, se consolida reglamentariamente en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" el día 27 de mayo de 1976. Los objetivos fundamentalmente pedagógicos del Centro de Estudios Andrés Bello, ahora, con el nuevo

reglamento, se encauzan hacia la investigación lingüística y literaria. La Revista **LETRAS** se constituye, entonces, en su órgano de divulgación, tal como aparece impreso en la edición de **LETRAS, 32-33** (1976).

LETRAS, 32-33 es una edición aniversaria con motivo de celebrar el, para entonces, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, cuarenta años de su fundación. Así como el número anterior (N°31) recogía una muestra de las investigaciones en el campo lingüístico; ahora este número estaría dedicado a la investigación literaria. El CILLAB ya contaba con un Consejo Directivo integrado por los profesores: Oscar Sambrano Urdaneta, Luis Quiroga Torrealba y Luis Valero Hostos. Cada una de sus secciones de investigación estaba constituida por un equipo de profesores-investigadores con su respectivo jefe. Sin embargo, todavía la Revista era dirigida por el Jefe del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín; en esta oportunidad por el Profesor Pedro Díaz Seijas. El Consejo de Redacción estaba integrado por los siguientes profesores: Buenaventura Piñero, Francisco D'Introno y Luis Valero Hostos, integrantes del CILLAB. Funge como Secretario Luis Rafael Yépez. En este número de **LETRAS** aparece por primera vez no sólo el Logotipo del CILLAB, sino su Organización Interna. Además, comienzan a incorporarse algunos datos sobre lo que serían las normas de publicación. Por ejemplo: "Las colaboraciones para la Revista **LETRAS** son expresamente solicitadas". Se fija la periodicidad de la Revista: tres números al año y el precio de la suscripción anual de Bs. 25,00.

Es importante destacar que **LETRAS** inicia esta nueva etapa con un nuevo diseño y una nueva portada elaborados por el Profesor Luis Domínguez Salazar. Es necesario destacar que el Profesor Domínguez Salazar, actualmente en condición de jubilado del Pedagógico de Caracas, es un reconocido artista plástico que ha sido galardonado, entre otros reconocimientos y homena-

jes, con el Premio Nacional de Artes Plásticas 1982 y el Premio Armando Reverón, 1993. Además, fue fundador del Dpto. de Arte del Pedagógico de Caracas, Directivo de la Asociación de Profesores Jubilados del Pedagógico de Caracas, gremialista, Canciller de la Orden "Simón Rodríguez", reconocimiento que se otorga a los Profesores Jubilados de la UPEL; editor de la Revista UPEL-Cultural y autor de varias publicaciones. Este diseño artístico y la Portada aún permanecen: el negro de fondo y el color blanco siempre se mantienen; mientras que el tercer color se hace variar en cada número. El Consejo de Redacción de **LETRAS 32-33** agradece al Profesor Domínguez Salazar su amplia colaboración en el diseño de la Revista y por la elaboración de varios dibujos que ilustran algunos artículos de este volumen, en una Nota de la edición de **LETRAS 32-33**.

A partir de **LETRAS, 34-35** (1978) el Coordinador del CILLAB (Prof: Luis Quiroga Torrealba) pasa a ser el Director de la Revista y el Profesor Luis Domínguez Salazar su Director Artístico. El Jefe del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín pasa a formar parte del Consejo Directivo del CILLAB. El Sumario de la Revista se secciona en una parte de Lingüística y otra de Literatura. Se mantienen las Secciones: Colaboradores de este Número, Notas Bibliográficas y Noticias Departamentales. Es oportuno destacar que para este momento se reseñan en las Notas Bibliográficas: **Devenir Social de Sancho Panza**, del profesor Buenaventura Piñero (Publicación del CILLAB), **Préstame tu máquina** del profesor José Adames (Narraciones) y la entrega de la primera publicación del Taller de Creación Literaria del CILLAB: **Para las Telarañas**, entre otras publicaciones.

A partir de **LETRAS 36** (1979); ahora dirigida por la Profesora Minelia de Ledesma (Adjunta a la Coordinación del CILLAB), comienza a perfilarse más claramente la Política Editorial de la Revista: Colaboraciones expresamente solicitadas, el esta-

blecimiento del canje con publicaciones similares o con Instituciones Universitarias, Culturales y Centros de Investigaciones lingüístico-literarias, Revista LETRAS como órgano a quien se puede dirigir cualquier comunicación, periodicidad de la Revista (dos números al año). Se retoman también las ediciones extraordinarias de LETRAS para homenajear: en esta oportunidad la edición fue en homenaje al Profesor Luis Quiroga Torrealba y se destacan como colaboradores: Bernard Pottier, Antonio Quilis, Juan Lope Blanch, Heles Contreras, Hugo Obregón, Iraset Páez Urdaneta, Luis Barrera Linares, José Adames, entre otros. Así tenemos la Revista **LETRAS 37** (1982) homenaje a Don Andrés Bello en el Bicentenario de su nacimiento. A partir de este momento el Coordinador del CILLAB pasa a dirigir la Revista. Para este entonces asumía el rol la Profesora Minelia de Ledezma hasta 1985 cuando se publica **LETRAS 43** para rendir homenaje al Maestro Angel Rosenblat por su notable dedicación al estudio del español de Venezuela. Esta edición es de suma importancia porque, en primer lugar reúne una serie de trabajos lingüístico-literarios aplicados al campo de la educación venezolana y, en segundo lugar se presenta, por primera vez, una serie de artículos descriptivos acerca de algunas particularidades (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) del español de Venezuela como variante independiente del español peninsular, además de una Bibliografía sobre el Español de Venezuela.

En el año 1987, después de dos años sin aparecer, se publica, bajo la Dirección del Profesor Luis Álvarez, nuevo Coordinador del CILLAB, **LETRAS 44-45** como volumen extraordinario. En esta edición se incorpora un Índice de abreviaturas y siglas, un índice temático general y se conserva la Sección de Reseñas Bibliográficas. En el **N° 46 de LETRAS** (1989) la Revista ingresa al Sistema Internacional de Numeración con el Número Internacional para Libros o ISBN pp. 76-0493 y el SIN 0459-1283. En esta edición el Sumario recoge sólo la Presentación y la

Sección de Artículos. En **LETRAS 47** (1990) se incorpora de manera expresa el arbitraje de los artículos solicitados por parte del Consejo de Redacción de la Revista. Como Nota Bibliográfica aparece la Reseña de la **Gramática del Español de Venezuela**, realizada por Luis Álvarez.

Siguiendo la tradición de las ediciones-homenaje, **LETRAS 48** (1991) se dedica al Profesor Oscar Sambrano Urdaneta no sólo por su destacada labor en el campo de las letras y la administración cultural del país, sino por el rol que desempeñó como primer Coordinador del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Esta edición tiene gran relevancia porque la incorporación de las Normas de Publicación va aproximando la Revista **LETRAS** a los parámetros que rigen las publicaciones científicas. Entre las normas propuestas, además de considerar el aspecto formal de los trabajos, se establece la revisión de los artículos por el Consejo de Redacción y su posterior arbitraje por un Consejo de Arbitraje, integrado por especialistas del mismo Consejo Técnico del Centro (Este Consejo de arbitraje se mantiene hasta la publicación de **LETRAS 51-52** (1995)). Aunque a los autores se les solicita el resumen del trabajo, no se incorpora en la Revista. En el año 1992 **LETRAS** celebra su 35 aniversario con la publicación del **N° 49**, edición dedicada al XIII Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. En 1993 culmina su gestión como Coordinador del CILLAB y Director de LETRAS, el Profesor Luis Álvarez con la publicación de **LETRAS 50**. Esta edición reviste singular importancia porque está dedicada al Profesor Domingo Miliani, ensayista, narrador, poeta oculto, crítico literario, individuo rebelde, con una gran sensibilidad social y fundador, conjuntamente con el Profesor Luis Quiroga Torrealba, de los primeros Cursos de Postgrado que se dictaron en el país en las áreas de Lingüística y la Literatura.(1971). El CILLAB decide mantener presente al Profesor Domingo Miliani cuando el 24 de noviembre de 2003 bautiza su Sala de

Investigadores con el nombre de uno de los más importantes estudiosos de la literatura en la Venezuela contemporánea.

Para el año 1995 asume la Coordinación del CILLAB y la Dirección de la Revista LETRAS, la Profesora Lucía Fraca de Barrera. Durante esta primera gestión se publican **LETRAS 51-52** (1995) y **LETRAS 53** (1996). La Revista **LETRAS 51-52** constituye un homenaje póstumo a dos personas que durante su vida material y ahora a través de sus enseñanzas y publicaciones, estuvieron ligadas al quehacer de la ciencia del lenguaje en el Instituto Pedagógico de Caracas y en el país en general. Se trata de Irsat Páez Urdaneta y de Hugo Obregón Muñoz. El Profesor Irsat Páez fue un estudioso de la lingüística, creador literario, pedagogo y cronista de prensa. Sus planteamientos en torno a la enseñanza de la lengua materna desde el enfoque comunicacional, publicadas en 1985 y reeditadas por el CILLAB en 1996, constituyen una guía pedagógica para los profesores de Lengua y Literatura. El Profesor Hugo Obregón Muñoz, oriundo de Chile, llega a Venezuela en 1976 y se incorpora al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB), donde permaneció dieciocho años de fecunda producción escrita. Se destacó en importantes áreas como: Español de Venezuela, Análisis del Discurso, el habla del adolescente venezolano y las lenguas indígenas yarura y barí. Debe destacarse que el Profesor Obregón elaboró, con la Profesora Minelia de Ledezma la **Gramática del Español de Venezuela** (1990), actualmente en proceso de revisión y reedición. En este número de LETRAS se recogen trabajos que intentan honrar la memoria de Páez Urdaneta y Obregón Muñoz, fundamentalmente un recuento bibliográfico de la producción de ambos.

En 1996 la Revista **LETRAS 53** rinde homenaje al Instituto Pedagógico de Caracas en su sesenta aniversario. Además, a través de este medio, específicamente en la Presentación de la edición, el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés

Bello" manifiesta su regocijo por la incorporación de los profesores Minelia de Ledezma y José Adames, docentes de gran trayectoria dentro del IPC y miembros fundadores del CILLAB, como miembros correspondientes a la Academia Venezolana de la Lengua. Es evidente que para este momento la Revista LETRAS ya no contaba con el espacio para las Reseñas informativas ni el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín con el Boletín Informativo inaugurado en 1974. En esta edición aparece la figura del Coordinador de la Revista quien se encargará en adelante del proceso de arbitraje y edición. Para este número asume el rol el Profesor César Villegas quien incorpora un Consejo de Arbitraje heterogéneo. Posteriormente, se encarga de la Coordinación de la Revista la Profesora Anneris de Pérez.

La edición de **LETRAS 54-55** (1997) se realiza bajo la Dirección de la Profesora Hilda Inojosa, Coordinadora del CILLAB. Para esta fecha se celebra un aniversario más para el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". En este volumen el Profesor Luis Quiroga Torrealba nos ofrece la Trayectoria del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"; se trata de un interesante y útil trabajo que ha permitido testimoniar el proceso de creación del CILLAB y sobre todo despejar las dudas en cuanto a momentos y fechas claves. Debe destacarse que por primera vez se incorporan las características del proceso de arbitraje de la Revista LETRAS en las páginas preliminares. De igual manera, la Coordinación salva su responsabilidad, en forma expresa, sobre los juicios emitidos por los autores.

La etapa de la Revista **LETRAS** como órgano de divulgación del CILLAB puede dividirse en dos períodos cruciales: un primer momento en que se constituye en el medio de difusión de las investigaciones lingüísticas y literarias del Centro, donde los trabajos son expresamente solicitados y revisados por un Comité o Consejo de Redacción, constituido por integrantes del Centro.

Este período se extiende desde **LETRAS 32-33** (1976) hasta **LETRAS 54-55** (1997). El segundo período corresponde al momento en que por exigencia de los Sistemas de Registro internacionales se fijan las pautas para la recepción de los trabajos y para el arbitraje correspondiente. Esto ocurre a partir de **LETRAS 56** (1998), cuando **LETRAS** aparece indexada en: Ulrich's International Periodicals Directory (0011685) y en Linguistics & Language Behavior Abstracts. Ello obliga a incorporar las Normas para la Publicación en la Revista, donde se destacan las características de un Artículo Científico, las condiciones del arbitraje, entre otras exigencias. Así encontramos como condiciones de los trabajos aspectos como: clara delimitación del propósito, metodología, conclusiones, resumen en español y en inglés, palabras claves en español y en inglés, el sistema APA para las referencias y citas etc. Además, se incorpora El Consejo de Arbitraje de la edición, constituido por especialistas internos y externos al Centro que fungieron como árbitros. La periodicidad de la revista se mantiene en dos números al año. **LETRAS 57** (1998-2do. Semestre) se destaca por su homenaje al Profesor Buenaventura Piñero, investigador del CILLAB y destacada figura del Instituto Pedagógico de Caracas, tal como aparece reseñado en la Semblanza que realiza su amigo, el Profesor José Adames. Con la publicación de **LETRAS 58** (1999), la Revista se incorpora a un nuevo Índice: Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC) y se añade la Sección de Colaboradores de la Revista **LETRAS**, donde se ofrece una breve reseña curricular de los autores de los artículos que se publican. Además, esta edición es significativa por el homenaje al Profesor Pedro Díaz Seijas, destacado profesor del Instituto Pedagógico de Caracas y quien fuera Jefe del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, Director de la Revista **LETRAS** y uno de sus más insignes colaboradores. El N° **59** de **LETRAS** (1999.2do. Semestre) también es significativo, pues la Publicación ingresa al Registro de Publicaciones Científicas del CONICIT con el número 19990212.

La etapa de acreditación de la Revista **LETRAS** se inicia durante la segunda gestión de la Profesora Lucía Fraca de Barrera (1998) y continúa con la Dirección del Profesor Sergio Serrón (2002), con la incorporación de la Revista a **LATINDEX** y al Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología **REVENCIT**, información que se registra a partir de **LETRAS 64**.

Conviene hacer mención a **LETRAS 62** y **63**, en homenaje la Profesora Lucía Fraca de Barrera, ex coordinadora del CILLAB, consecuente investigadora y colaboradora permanente con la Revista, porque por primera vez una Revista homenaje se edita en dos volúmenes dada la cantidad de artículos que se arbitraron con este fin. A partir de estas ediciones de **LETRAS** se incorpora un Comité Editorial con el fin de realizar la correcciones de estilo, tanto de la preedición como del arte final de la Revista.

LETRAS 64 (2002) es una edición en homenaje al Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, con motivo de celebrarse el centenario de su nacimiento. En el Contenido de este volumen se destacan, además de la Semblanza autobiográfica del Maestro Prieto, realizada por el Profesor Efraín Subero, un trabajo sobre la investigación y lectura en la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa, de la Profesora Minelia de Ledezma y algunas reseñas de sus obras. En esta edición de **LETRAS** se incorpora al Comité Editorial una persona encargada de revisar, reelaborar y/o elaborar los resúmenes en inglés de los artículos.

A partir del N° 62 (2001) hasta la edición más reciente (**LETRA 65**) la Revista **LETRAS** es cofinanciada por FONACIT (Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación) (FONACIT Rev 20011003676) y FONDEIN (UPEL-IPC).

Es importante destacar que actualmente **LETRAS** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil,

Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

Después de escudriñar un poco el camino recorrido por LETRAS desde sus inicios como BOLETÍN del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín hasta la actualidad, podemos darnos cuenta que es una publicación que ha vivido todo un proceso de evolución, de crecimiento sostenido hasta alcanzar su madurez como publicación científica acreditada por algunas Instituciones competentes en la materia. Es el fruto del esfuerzo y la dedicación de quienes han tenido la responsabilidad de dirigirla y coordinarla durante todo este tiempo.

Sin embargo, **LETRAS** no escapa de la problemática que afrontan las publicaciones periódicas institucionales de la UPEL en lo que respecta a producción, difusión, acreditación y financiamiento. La edición de la Revista LETRAS constituye una verdadera proeza, pues el proceso de preedición (revisión inicial, arbitraje, montaje, corrección de estilo, corrección de arte final) prácticamente lo realiza "un equipo" de dos personas, algunas veces de una sola persona (últimamente hemos solicitado la colaboración de los investigadores del CILLAB para conformar un Comité Editorial para la corrección de estilo). En consecuencia, se requiere la conformación de un verdadero equipo que dedique el tiempo requerido para este trabajo. Por otra parte está el grave problema de la impresión de la Revista, cuya evidencia la tenemos con la reciente publicación del N° 65 de LETRAS, correspondiente al año 2002; mientras permanecen en imprenta los números 66 y 67. El N° 65 de LETRAS permaneció aproximadamente año y medio de editorial en editorial hasta que por fin se concreta su publicación. A esto debe añadirse los problemas que surgen con el arte final y las omisiones que se realizan en las imprentas. Por ello, es necesario reactivar la Imprenta del Pedagógico de Caracas o buscar cualquier otro mecanismo que abarate los costos y que garantice un trabajo impecable y rápido.

En cuanto a la difusión, debemos decir que en estos momentos estamos confrontando algunas limitaciones de tipo financiero para cubrir los gastos de envío (sobre todo fuera del país) porque los costos se han elevado y el financiamiento otorgado por el FONACIT para cubrir este rubro es insuficiente.

Como consecuencia de esta situación que no sólo involucra a LETRAS, sino a otras publicaciones de la Universidad, en el marco de la XI Jornada Anual de Investigación (2004) se realizó la Primera Reunión de Editores de Revistas de la UPEL con el fin de analizar la problemática que afrontan dichas publicaciones y proponer soluciones. Además, se estudió la posibilidad de integrar el Núcleo de Editores de Publicaciones Periódicas Científicas de la UPEL. En esta reunión se establecieron acuerdos importantes relacionados con la producción y difusión de las publicaciones periódicas de la UPEL y con la creación de la Asociación o Núcleo de Editores de publicaciones periódicas de la UPEL., que quedaron reseñados en un documento denominado la Declaración de Caracas (Caracas, 16 de marzo de 2004).

Finalmente, debe señalarse que el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" cumplió su misión de hacer de LETRAS una de las más acreditadas revistas científicas de circulación nacional e internacional. En adelante, el IVILLAB tiene como compromiso ineludible continuar la acreditación de LETRAS en otros índices conocidos, producir la versión digital o electrónica, elaborar el INDEX de la Revista y promover su distribución en las principales librerías del país y en los puntos de venta de los diferentes Institutos de la UPEL y fuera de ella.

Para cumplir con este reto, además de la voluntad de trabajo de quienes lo hemos asumido, se requiere que el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL y la Subdirección de Investigación y Postgrado continúen apoyándonos para superar los problemas que hemos referido y seguir adelante con las metas.

Referencias

- Boletín 1al 7 (1958). Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boletín 8-9 (1959-1960).Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Comisión de Publicaciones. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boletín 10 (1961). Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boletín 11-12 (1961). Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógicode Caracas.
- Boletín 13-16 (1962).Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boletín 17-20 (1963). Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico De Caracas.
- Boletín 21 (1965). Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boletín 22 (1966). Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,23 (1967). Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,24 (1968). Centro de Estudios "Andrés Bello".Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.

- LETRAS,25 (1969). Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,26 (1970). Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,27 (1971).Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,28 (1972). Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,29 (1973). Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,30 (1974).Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,31 (1975).Centro de Estudios "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Pedagógico de Caracas.
- LETRAS, 32-33 (1976). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,34-35 (1978). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.

- LETRAS,36 (1979). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,37 (1982). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,38-39 (1982). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,40 (1983). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,41 (1983). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,42 (1984). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,43 (1985). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,44-45 (1987). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- LETRAS,46 (1989). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

- LETRAS,47 (1990). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS,48 (1991). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS,49 (1992). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS,50 (1993). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS,51-52 (1995). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS,53 (1996). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS,54-55 (1997). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.
- LETRAS, 56 (1998-1er Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS, 57 (1998-2do Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS, 58 (1999 1er Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS, 59 (1999 2do Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,60 (2000 1er. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,61 (2000 2do. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,62 (2001 1er. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,63 (2001 2do. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,63 (2001 2do. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,63 (2001 2do. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,63 (2001 2do. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,64 (2002 1er. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

LETRAS,65 (2002 2do. Semestre). Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Subdirección de Investigación y Postgrado. Dpto. de Castellano, Literatura y Latín. UPEL-IPC.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS UTILIZADAS POR LOS NIÑOS PREESCOLARES EN LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES ORALES

**Sebastiana Ponte de Golik (USR)
Lucía Fraca de Barrera (UPEL – IPC)**

RESUMEN

En este artículo se realiza una aproximación a la caracterización de las estrategias cognitivas propuestas por van Dijk (1997): adjunción, selección, omisión, particularización, generalización, integración, especificación, sustitución, re-combinación y permutación, que realizaron niños preescolares, en la elaboración de resúmenes orales de textos narrativos. Consistió en un estudio de carácter cualitativo que fue desarrollado en escenarios naturales. La muestra estuvo conformada por veintiún niños de segundo y tercer nivel de preescolar, ubicados en estratos de clase media trabajadora, del Área Metropolitana de Caracas, y se empleó como metodología para la recolección de la información la observación participante. La investigación permitió revelar características particulares en la utilización de estas estrategias, en la que predomina la adjunción y la omisión en la producción de síntesis cognoscitiva; además se obtuvo una visión diferente del resumen como proceso en el desarrollo cognoscitivo del niño en edad preescolar.

Palabras clave: resumen oral, estrategias cognitivas, preescolar.

ABSTRACT

This article presents an approach to the characteristics of the cognitive strategies proposed by van Dijk (1997): adjunction, selection, omission, particularization, generalization, integration, specification, substitution, re-combination and permutation, used by Kindergarten children in the elaboration of oral summaries of narrative texts. This study emerged from a qualitative study and was developed in natural scenarios. The sample was formed by twenty-one (21) kids from second and third level of Kindergarten, from average working class from the metropolitan area of Caracas. The methodology employed for the collection of data was participant observation. This work has allowed the revealing of particular characteristics hitherto unknown in the use of these strategies, with predominance of the adjunction and omission in the production of cognitive synthesis; besides, a different view of the summary as a process present in the cognitive development of the child at Kindergarten age was obtained.

Key words: oral summary, cognitive strategies, kindergarten

Introducción

El desarrollo de la Teoría del Procesamiento de la Información, el Modelo de Procesamiento de Textos y las perspectivas Piagetiana y Vigotskiana, han causado sin lugar a dudas, un impacto de orden didáctico en las distintas direcciones de la pedagogía actual y un interés cada vez más creciente en docentes de todos los niveles, especialmente el nivel preescolar, por realizar investigaciones realizadas directamente en el aula.

Específicamente, el Modelo General de Procesamiento de Textos propuesto por Kintsch y Van Dijk (1983) y van Dijk (1997)

que incluye tanto la comprensión como la producción de textos orales y escritos, a partir de algunos conceptos tomados de la Lingüística Textual: macroestrategia, coherencia, macroestructura, superestructura, entre otros, ofrece un abanico de contenidos temáticos de relevancia indudable para el abordaje del estudio de las habilidades lingüísticas.

En otro orden de ideas, las estrategias cognoscitivas empleadas para el procesamiento de la información, se conciben como un conjunto amplio de procesos mentales que se desarrollan y aumentan durante toda la vida del usuario del lenguaje. Específicamente las estrategias de elaboración resultan interesantes para el maestro de preescolar por cuanto se aplican a tareas complejas como parafrasear, crear analogías, hacer inferencias, generar notas, responder preguntas y resumir (Weinstein y Mayer 1985) e igualmente, pueden ser analizadas bajo este enfoque cuando son aplicadas en la producción de textos como el resumen oral. En tal sentido, a continuación se reporta un estudio en el cual se han tomado en cuenta los aspectos antes señalados.

Marco Teórico:

Los aportes de las teorías cognoscitivas, específicamente la del procesamiento de la información en aspectos como la memoria, la recuperación, el recuerdo y por otro lado, la lingüística textual en la formulación de un modelo general de procesamiento de textos orales y escritos, que incluye tanto la comprensión como la producción textual, sirvieron de marco de referencia para considerar al resumen como un texto específico, producto de la utilización de estrategias de elaboración como resultado de un proceso de síntesis cognoscitiva.

El Proceso de Resumir:

Durante las tres últimas décadas los psicólogos cognitivos se han interesado en el esclarecimiento de los mecanismos y procesos que subyacen a la comprensión y recuerdo de los textos, como parte importante en la construcción del resumen. Esto ha sido posible gracias al empeño multidisciplinario establecido con la lingüística del texto y las teorías del procesamiento de la información, las cuales han dado contribuciones significativas al estudio de estos aspectos.

En este orden de ideas, García y Luque (1993) explican que: "la comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo" (p.306). Es decir, supone la transformación de símbolos lingüísticos –patrones acústicos en el caso del discurso oral o gráficos en el caso de los textos escritos- en símbolos mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento.

En el mismo plano, Sánchez (1988) parte del hecho de que la capacidad de comprender en el sujeto influye en el proceso de resumir de manera coherente y ordenada. Elaboró un programa que permitió seguir la progresión temática del texto, aplicando las macroestrategias (omisión, selección, generalización y construcción) para extraer el significado global y lograr expresarlo de manera organizada.

Por otra parte, Hidi y Anderson (1986) reconocieron que en la comprensión, el recuerdo y el resumen, las habilidades pueden superponerse, aunque sostienen que resumir implica mucho más deliberación en las etapas de selección y condensación de la información en la memoria, por lo que este proceso va más allá del nivel automático, inconsciente y pasa a ser un proceso intencional y recursivo entre comprensión y producción.

Estos autores plantean que para obtener un resumen –ideal- los individuos tienen que ser más conscientes y estratégicos. Asimismo, plantean que existen variables determinantes (del lector o del texto) que van a influir en el procesamiento de esta información, a saber:

Variables de persona

Puntos de vista de la tarea: Se refiere a la representación psicológica del resumen, elaborada por el individuo; como por ejemplo, el estar consciente de que resumir implica acortar el material original.

Niveles de habilidad en la selección y condensación de ideas: Quienes hacen resúmenes también poseen diferentes niveles de habilidad en la selección y condensación de la información. Con relación a la selección de la información, ésta es una actividad que plantea retos, pues hay que transformar las ideas importantes del texto original, sin sacrificar la brevedad.

Nivel de conocimiento del contenido

Cuando no se puede acceder a conocimientos previos o éstos no están disponibles, es virtualmente imposible encarar los procesos de selección y condensación de la información. En este sentido, Stein y Trabasso (1982) argumentan que los niños desde los cuatro años, se apoyan en sus esquemas previos de conocimiento. Señalan, con relación a los cuentos, que cuando éstos están bien organizados, los niños son capaces de recordar el orden exacto de los eventos, inferir las intenciones y los estados internos de los personajes, diferenciar las causas de las consecuencias y detectar las inconsistencias en la información.

Variables del texto

La longitud influye en la facilidad para realizar un resumen. Cuando un texto es considerado largo, son mayores las exigencias de comprensión y se debe ejercer mayor discreción en la elección de las ideas. Por el contrario, un texto breve será más fácil de condensar, pues es más factible notar los detalles irrelevantes para suprimirlos.

En cuanto al género discursivo, los investigadores han comparado principalmente la facilidad de sintetizar una narración con la dificultad de hacer un resumen de un texto expositivo.

La complejidad se refiere a la presencia en un texto de vocabulario poco frecuente, estructuras complejas de oraciones, elevados niveles de abstracción, conceptos e ideas poco familiares y organización inadecuada.

Variables de Tarea

Acceso: Al tener acceso a un texto, la calidad de la comprensión establece un límite para el desempeño de la tarea a resumir, pues cuanto más extenso y difícil de manejar sea el material, mayor será la carga de recuerdos y la elaboración del resumen será más difícil.

Propósito: En cuanto a esta variable la literatura establece una distinción entre los resúmenes basados en un lector (producidos para un auditorio) y los que toman como referencia al escritor (elaborados por los propios autores); estos últimos se consideran los más útiles y comunes. Los primeros exigen mayor fidelidad al texto original, más atención a las restricciones de longitud y ajuste a las normas del auditorio. En cambio, la estructura de los segundos es libre e incluye elaboraciones personales.

Restricciones de longitud: Relacionado con el propósito del resumen se encuentra la longitud requerida. Ésta avanza paralelamente con las decisiones sobre las ideas importantes que hay que considerar y las transformaciones que habría que hacer.

La elaboración del resumen

Para Kintsch y Van Dijk (1983) y van Dijk (1997) el resumen es una analogía de lo que ellos denominan la macroestructura y plantean que el nivel de las oraciones se subordina a su vez en uno más elevado: el de los textos. Estos autores formulan las reglas para derivar estas macroestructuras de un texto y la comprensión del discurso en el marco de la psicología cognoscitiva. Concretamente, conciben la macroestructura como el resumen mental de un escrito que construye un lector para comprenderlo; es lo que registra su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto para producirlo en otro contexto comunicativo.

Ahora bien, Jhonson (1983), Kintsch y Van Dijk (1983) conceptualizan la ocurrencia del resumen durante la comprensión de la lectura. Al respecto, Chou Hare (1992) refiere los trabajos de Johnson (1983) quien afirma que cuando el sujeto resume, comienza su actividad comprendiendo las proposiciones individuales de un texto y las relaciones entre ellas, construyendo una microestructura del texto. En el área específica del relato, diferencia tres tipos de resumen: producción de recuerdos (lo que un estudiante puede recordar de un cuento; afirma que el recuerdo siempre incluye reducción del texto original), descripción de los principales acontecimientos del relato o trama (ocurre cuando se pide al estudiante que escriba un resumen), resumen del sentido o esencia de la historia (idea principal).

De igual manera, el modelo de Kintsch y Van Dijk (1983) explica que cuando el sujeto aborda el texto fuente, convierte las frases en proposiciones, va derivando el significado global de éstas, dando lugar mediante el uso de macroestrategias, a la macroestructura del texto. En esta perspectiva, Álvarez (1998) señala que si bien la elaboración del resumen se basa en la construcción de la macroestructura del texto (jerarquización de la información relevante y reducción de la información irrelevante) todavía hace falta introducir: a) uso de paráfrasis reductora (uso activo de conocimientos previos y de conocimientos psicolingüísticos); b) cierto arreglo de la información a nivel local (conexión, coherencia) y global (seguir la superestructura textual o, si es posible, reformularla), y c) empleo de marcadores semánticos de resumen (expresiones tales como: por tanto, en pocas palabras), para que emerja un texto coherente, aunque con cierta dosis de originalidad, de tal forma que tenga sentido.

Por otra parte, Cassany (1997) refiriéndose a van Dijk y Kintsch (1983) plantea que las macroestrategias son aquellas con las que un individuo puede tratar los textos, extraer sus ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar información irrelevante para comprenderlos, o por el contrario, desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro texto. Este último proceso lo interpreta como "habilidades productivas" que se definen como un conjunto de procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración de las informaciones ya memorizadas. Es decir, el individuo reproduce las informaciones que le son útiles, las reconstruye a partir de las presuposiciones y de los conocimientos del mundo que posee y finalmente las elabora de nuevo, para producir un texto original. De allí que para elaborar un resumen el escritor deba emplear ciertas estrategias cognoscitivas que lo conduzcan a la realización de un buen resumen.

Estrategias de elaboración

Poggioli (1997) refiere que las estrategias de elaboración se utilizan para integrar la información presentada con el conocimiento previo. Es decir, transferir el conocimiento de la memoria a largo plazo, a la memoria de trabajo e integrar la información nueva con el conocimiento almacenado. Además de intervenir entre otros, en el proceso lingüístico de resumir. En este sentido, las macroestrategias de comprensión, transformación y producción propuestas por van Dijk y Kintsch (1983) pueden considerarse dentro del grupo calificado como estrategias de elaboración.

En el caso de la construcción de la macroestructura, se han identificado cuatro operaciones o macroestrategias que permiten derivar el significado global de un texto: la *omisión*, a través de la cual se elimina información no esencial; la *selección*, cuya finalidad es eliminar las proposiciones que no son condición interpretativa para el resto de las proposiciones; la *generalización*, con la que una secuencia de proposiciones se sustituye por una que denote un concepto supraordenado, inmediato a los conceptos de la secuencia y por último, la *integración o construcción* con la que una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra que está implicada en el conjunto de las proposiciones a las que reemplaza.

Además, se emplean otras estrategias que, según van Dijk (1997), son la inversión de las de comprensión y que le permiten al sujeto desarrollar una macroestructura memorizada, para construir un texto nuevo, a saber:

Con la estrategia de *adjunción*, se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto; en el caso de la *particularización*, si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales, más plausibles; y en cuanto a la *especificación*, es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción.

De la misma manera, se señala que el hablante aplica una serie de transformaciones semánticas u operaciones cognitivas durante el proceso de elaboración textual, en la estructura conceptual de la memoria y agrega, que aún no se sabe si estas operaciones tienen lugar durante la comprensión o la producción de un texto resumen. Estas transformaciones semánticas pueden ser de distinta especie y son definidas del modo siguiente:

La estrategia de *omisión* consiste en que de una serie de proposiciones pueden omitirse una o varias proposiciones (se recuerda que el autor también describe esta operación como macroestrategia si se aplica durante la comprensión). En la *adjunción*, se añaden una o varias proposiciones a una serie de proposiciones en virtud de las condiciones siguientes: Las proposiciones se deducen de otras del texto o de macroproposiciones, se infieren de un marco de conocimiento relevante; por ejemplo, para la explicación del texto, las proposiciones se forman según asociaciones, valoraciones, etc., conceptualmente relevantes. Estas adjunciones no tienen por qué ser necesariamente correctas; el hablante también puede añadir informaciones incorrectas e incluso incompatibles (esta macroestrategia la presenta el autor como parte de la producción). La *permutación* aparece frecuentemente como transformación, frente a la estructura lineal originaria del texto; se invierte o altera el orden de las proposiciones. En cuanto a la *sustitución*, una o varias proposiciones pueden ser sustituidas por otra u otras, por ejemplo un concepto léxicamente equivalente. *(Re)combinar* es una forma especial de permutación y sustitución, es la formación de nuevas proposiciones sobre la base de partes de proposiciones dadas.

Asimismo, van Dijk (1997) señala que para producir las macroestructuras el sujeto debe valerse de la superestructura, la cual define como una especie de esquema abstracto que permite establecer el orden global de un texto, con la intención de agrupar

las ideas que se desean producir. Esta habilidad para detectar las claves de organización superestructural se desarrolla en la medida en que se va interactuando con diferentes géneros y estructuras textuales.

En esta perspectiva, Barrera y Fraca (1999) señalan que el componente semántico se entiende a partir de un orden relacional y necesario entre los diferentes componentes de las proposiciones subyacentes al discurso. El desarrollo de este proceso va ofreciendo mayores posibilidades, a medida que aumentan las capacidades cognoscitivas, lo que permitirá distinguir las diferencias inherentes a las distintas materias discursivas como la narración, la exposición, la descripción, la instrucción, entre otras. Por ejemplo, Sánchez (1992) describe que el cuento, como género narrativo, está estructurado en comienzo, nudo y desenlace. El comienzo suele ser una descripción del contexto situacional en el que ocurren los acontecimientos y una presentación de los personajes; en cambio, el nudo y el desenlace están compuestos de acontecimientos que significan el bloqueo, una meta y su resultado. Se tomó para este estudio, el orden superestructural sugerido Sánchez, para el análisis de los resúmenes orales narrativos producidos por los niños.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa, la cual proporcionó una descripción del fenómeno a estudiar, su esencia y naturaleza (Bermejo, 1998). El carácter inductivo y flexible de la metodología permitió comprender el problema de estudio a partir de pautas generadas de los datos obtenidos por el investigador en escenarios naturales y desde una perspectiva holística. Se analizaron los fenómenos en su contexto y dentro de las situaciones naturales en las que se hallaban los niños en el momento del estudio (Taylor y Bogdan, 1993).

Sujetos de estudio

La unidad de análisis estuvo conformada por niños que cursaban segundo (2°) y tercer (3°) nivel de Educación Preescolar, en planteles privados de clase media, del área Metropolitana de Caracas. Se eligió inicialmente, una muestra natural de 24 niños preescolares ubicados en el estrato de clase media trabajadora, cuyas edades oscilaban entre cinco (5) y seis (6) años. De éstos, sólo 21 niños participaron en la actividad de elaboración de resumen del texto fuente -cuento.

Tipo de análisis

Se realizó un análisis de tipo descriptivo de las estrategias de elaboración utilizadas por los niños para producir resúmenes orales, los cuales se obtuvieron luego de que los sujetos escucharon la lectura de un cuento. Se consideró este tipo de texto toda vez que los niños a partir de cinco a seis años muestran un conocimiento básico de la estructura de las narraciones simples, que les permite organizar su comprensión y recuerdo (Marchesi y Paniagua, 1983).

Realización de la investigación

El estudio se realizó en tres fases (verificación de la comprensión del texto, información del texto-fuente y el registro de los resúmenes orales infantiles), en las cuales se efectuaron diferentes actividades y se recogió información con el método de observación participante, que según Taylor y Bogdan, (1993), involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, en un escenario natural y en la cual se recogen los datos.

La **primera fase**, la verificación de la comprensión del texto, consistió en la actividad de comprobación de la comprensión del texto-

cuento, tomando como referencia los cuatro niveles de índices lingüísticos planteados por Jolibert (1997). Ello permitió la creación de un contexto situacional favorable a la investigación. Los niveles son los siguientes:

La noción de contexto. Se planificó realizar la actividad en el área de biblioteca de la Institución, pues es el sitio natural que los niños conocen para encontrar textos narrativos y participar en la lectura de este tipo de literatura. Al respecto, los niños manifestaron conocer ésta área a través de comentarios como "aquí venimos a leer". Algunos señalaron cuentos que ellos mismos habían traído a la escuela, como parte de su material de trabajo y los denominaron "cuentos para niños".

Los parámetros de la situación comunicativa. Se conversó de manera amena con los niños, preguntándoles si alguna vez habían escuchado cuentos en cassette, a lo que respondieron que sí. Algunos manifestaron poseerlos y escucharlos a menudo en sus casas, y expresaron que los mismos eran "hechos por la gente grande, para los niños", lo que en cierto modo evidenció algún reconocimiento de las huellas del texto.

Los tipos de textos. Se observó que los niños distinguen las características que permiten identificar los textos de orden narrativo, pues al solicitarles que buscaran un cuento, ubicaron rápidamente textos narrativos de los que existían en ese salón. En este último aspecto, cabe destacar que a pesar de que en ese lugar existen otros materiales escritos, los niños escogieron solamente los cuentos, lo que lleva a suponer que conocían las características que diferencian esta clase de textos de otros, como por ejemplo: revistas, afiches, o periódicos, que también permanecen guardados en los estantes.

La superestructura de un texto. Para verificar la comprensión en este nivel, se invitó a los niños a contar cuentos y como respuesta, procedieron a narrar relatos que se sabían, organizando su recuento en un orden discursivo de carácter narrativo.

Durante la **segunda fase**, referida al conocimiento del texto fuente, se eligió el cuento titulado *La noche de las estrellas* de Gutiérrez y Fernández (1998), en dos presentaciones: libro de lectura y cassette de grabación. Se utilizó esta última como texto-fuente primario para controlar la variable de subjetividad del investigador.

En esta fase se procedió a organizar a los niños en pequeños grupos para escuchar la grabación (cassette) del cuento seleccionado. Además, esta forma de conformación grupal es ampliamente utilizada por el docente de preescolar en el desarrollo de la jornada diaria de actividades y está enmarcada dentro de un modelo educativo centrado en el niño (Armas, 1987). La actividad se insertó en su rutina escolar, por lo que los grupos debían turnarse para no interferir en ésta.

Los menores se ubicaron sentados (posición de indio) en una rueda en el piso, junto al investigador. Se colocó una mesa baja y sobre ésta la grabadora. Se les indicó que prestaran atención al cuento que escucharían, para que luego cada uno lo contara "cortico" a sus compañeros (consigna). Finalizada la grabación, se les informó que existía el cuento ilustrado, el cual se colocó en un lugar accesible a los niños.

En la **tercera fase**, el registro de los recuentos orales infantiles del texto (resúmenes), se utilizó como instrumento de recolección de la información, la grabación de los resúmenes orales de los niños, toda vez que ésta es la mejor forma de estudiar los procesos del lenguaje infantil (Dale, 1997). Posteriormente, se procedió

a la transcripción y análisis de las grabaciones, sin descuidar la importancia del contexto situacional, tanto verbal como no verbal.
Análisis e interpretación de los resultados

1.- Análisis de los marcos referenciales de los resúmenes infantiles:

En un principio, se estableció como elemento importante a considerar, el análisis del marco referencial del cuento como estrategia utilizada por los niños, durante toda la narración oral, que se constituyó en su sistema de apoyo semántico y les permitió moverse en el texto, e ir conectando las secuencias de proposiciones.

De esta forma, en el estudio se pudo observar que un 52 % utilizó y mantuvo los referentes originales del cuento, un 24% sustituyó por referentes sinonímicos para construir el marco referencial de su resumen, un 19 % re-combinó hacia una re-creación referencial y un 5% omitió de manera explícita los referentes. En este sentido, se evidenciaron las siguientes estrategias:

1-1.- Elaboración de secuencias de diferente extensión, donde se mantienen los referentes centrales (señor y noche) del texto original

Se pudo observar que un 52% (11) introdujo los referentes centrales del cuento (el señor y la noche) y los mantuvo durante todo su relato oral. Como ejemplo de esto se puede destacar el resumen de Aranxa (2°, 5°), ver cuadro 1, quien desde el comienzo de su relato hasta el desenlace hace alusión a los mencionados referentes.

Cuadro 1
**Empleo de referentes centrales en la producción de
 resúmenes orales del cuento**

Aranxa (2°, 5)
<p>...Había una vez, Había una vez un señor que estaba muy triste que no le gustaba la noche... El señor estaba ordeñando la vaca...El señor subió a la montaña, vió todo oscuro y no se veía nada...El señor estaba muy triste....Subió a la montaña mas alta.. (el señor) ¡Espérense! El otro día subió a la montaña más alta...abrió unos huequitos para que se viera la luz..." El estaba abriendo huequitos por todo el cieloCon el puño abrió uno grandote y se vió...la luz..y..</p>

Asimismo se evidenció la sustitución, en algún momento, por referentes sinonímicos que comparten la esencia semántica con los referentes originales.

Se pudo constatar que el 24 % (06) sustituyó total o parcialmente por referentes sinonímicos que comparten la esencia semántica con los referentes centrales originales. Valdría la pena resaltar el resumen de Bryan (3°, 6), quien sustituye los referentes centrales (señor y noche) por Hombre y Luna en el cuadro 2. Se podría suponer que la utilización de esta sustitución sinonímica como estrategia, es producto del establecimiento de un vínculo semántico con el referente original, que permite producir macroestructuras también equivalentes (señor/hombre/noche/luna)

Cuadro 2
**Sustitución por referentes sinonímicos en la producción
 de los resúmenes orales del cuento**

Bryan (3°, 6)
<p>(Luna por noche)</p> <p>Hace una vez, había un hombre que no le gustaba...este...la noche. Pronto, un día salió el sol y él se puso feliz. De pronto cantando, cantando en el día. Después vino la noche y..y..y.. éste subió donde la montaña a ver y de pronto gritó: Luna! Sal! Y después no había nadie. se fue a dormir. De pronto...cuando de pronto se fue a dormir. Una vez llegó el día a...a.. este....a....um...de pronto un día se hizo de noche, subió a la montaña, pronto vió una lucecita, metió la mano y se abrió un agujero (agujero). De pronto miles de agujeros (agujeros) de luz este....a...salieron y el señor brincaba y brincaba. Después me...me...metió el puño todo y se abrió un hueco más grande y..y..y.. grande de luz que iluminó todo...toda la casa...la iglesia (iglesia), la plaza. Y todos no durmieron, bailaron, tocaron música y bailaron. Y de pronto se fue la noche, se fue! La noche y todos veían la luz grande. ..todos veían la luz grande y también todos..este....dormían un momento....</p> <p>Se fue la luz y todos se durmieron...Este cuento se ha acabado..</p>

Re-combinación (re-creación) referencial.

Se observa que un 19 % (4) elaboró secuencias donde se re-combinaron proposiciones creando referentes distintos a los presentes en el texto original, como estrategia para sostener los nudos o el desenlace en su relato oral. Se destaca, como ejemplo, el relato de Gabriela B. (3°,6),(cuadro 3), quien incorpora el referente "sol" por considerar que es la luz que se esconde.

Cuadro 3

Re-combinación referencial en la producción de resúmenes orales del cuento

Gabriela B. (3°, 6)

...Entonces, el señor se fue subiendo a la montaña y después el sol le dijo: No puedo hacer nada por ti...y entonces no pudo ir a la montaña porque el sol no hacía nada por él...Entonces, con un dedo, metió el dedo dentro del sol...

Se observa claramente la estrategia de re-combinación, pues el niño forma nuevas proposiciones sobre la base de otras proposiciones del texto original, a las cuales les da una estructura lineal propia y coherente. Podría inferirse que esto ocurre porque al perder parte de la información los niños elaboran macroproposiciones con el resto de los datos no olvidados y su conocimiento previo, lo cual se traduce en una re-combinación de proposiciones (sustitución con permutación), que genera un suceso diferente al ocurrido en el texto fuente.

Omisión de referentes originales de manera explícita.

Esta característica se observó solamente en Valeria (2°,5), quien representa sólo un 5% de la muestra total. Como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Había un huequito de luz en las estrellas. Después hundió un puño entero que se asomó una luz grande como una toronja. Guardaba sus cestas, guardaba sus animales, prendía la lámpara y se encerraba en su casa. Después subió a la montaña, después gritó que: ¡Párate!

Se podría suponer que la omisión de los referentes originales o la no sustitución por otros equivalentes o re-creados, es producto del conocimiento previo del cuento, lo cual generó que en su

relato los referentes fuesen tácitos. Es decir, podría pensarse que la niña sobreentiende que los receptores de su narración (otros niños y el investigador) conocen -como ella- a quién se está refiriendo cuando cuenta la historia.

Desarrollo de la trama

Durante el desarrollo del relato se pudo verificar que un 14 % utilizó las estrategias de elaboración para la producción de un resumen con un orden narrativo completo, un 38 % aplicó estrategias de elaboración con apoyo del texto fuente ilustrado, para producir su relato, un 43% usó una estrategia de omisión para producir resúmenes parciales y un 5 % aplicó la estrategia de permutación de proposiciones al elaborar su síntesis.

Utilización de estrategias de elaboración (adiunción, particularización, especificación, integración) en la producción de un resumen con un orden narrativo completo (comienzo, nudo y desenlace) equivalente al texto original

Para ilustrar este planteamiento se tomó el resumen de Bryan (3°, 6ª). Se observaron algunos ejemplos importantes de estrategias de elaboración; así tenemos la aplicación de la estrategia de adjunción, la cual se presume es producto del marco de conocimiento que el niño poseía sobre el tema, lo que le permitió presuponer y adjuntar detalles a lo comprendido para reconstruir el texto, esto se evidenció cuando desarrolló el desenlace del cuento con elementos descriptivos de los sucesos, como por ejemplo: "¡Luna! ¡Sal! y después no había nadie" (nudo). "De pronto un día se hizo de noche, subió a la montaña, pronto vio una lucecita, metió una mano y se abrió un agujero (agujero)",(desenlace).

Por otra parte, se observó el uso de la estrategia de particularización de lugares en el desenlace, lo cual se evidencia en la siguiente secuencia de proposiciones: *"me...me...metió el puño todo y se abrió un hueco más grande y...y...y... grande de luz que iluminó todo...toda la casa...la iglesia (iglesia), la plaza"*. Asimismo se evidenció la aplicación de la estrategia de elaboración de especificación cuando precisó acciones en el comienzo y en el desenlace: *"De pronto cantando, cantando en el día"*; *"salieron y el señor brincaba y brincaba"* y *"todos no durmieron, bailaron, tocaron música y bailaron"*, lo que se supuso fue producto de la algarabía (música, risas, gritos de alegría, euforia) que escuchó en la grabación y que seguramente lo llevó a presumir que había una celebración.

Finalmente, se observó que también hay una integración en una proposición sustituta (comienzo del cuento), cuando señala *"pronto, un día salió el sol y él se puso feliz"*, lo que hace suponer que todos los conceptos vinculados a la idea de felicidad (durante el día) son integrados en esta proposición en contraposición a la tristeza reflejada por el *"señor"* cuando llegaba la noche, según lo relata el cuento.

Aplicación de estrategias de elaboración (adjunción, particularización, especificación, integración) con apoyo del texto-fuente en su versión escrita (ilustrada) para producir el resumen

Se observó que el 38 % (08) de los niños usaron además de las estrategias de elaboración, el apoyo de la versión escrita del cuento para producir sus resúmenes. De este grupo, el 75 % (06) conformó un relato donde se destaca un orden narrativo completo, equivalente al texto original y el resto (02), que representa el 25 %, construyó textos orales parciales. En atención a lo señalado se evidencia, entre otras cosas, la utilización de las estrategias adjunción, particularización, especificación, integración, sumado a la producción de un orden narrativo completo.

Tal es el caso del resumen elaborado por Adriana (3º,6) donde pudo verse el comienzo, el nudo y el desenlace conformando un texto equivalente al original, producto de la adjunción de detalles que realiza la niña: *"De pronto se estaba ocultando el sol y se estaba haciendo de noche"*; proposición que se supone deduce de otras escuchadas en la grabación, pertenecientes al comienzo del cuento. Además, adjuntó con errores plausibles, producto de su conocimiento previo: *"Después subió otra vez al cerro del Ávila y se paró en el cerro"*.

Por otra parte, se observa que aplica la estrategia de particularización de acciones y desarrolla parte de su relato apoyándose en las imágenes, con las cuales elabora proposiciones donde particulariza con dichos errores, a otras que son parte del texto original: *"Después se bañó, se cepilló los dientes, se sentó, recordando las palabras de la noche"*.

Es decir, la información presente en los dibujos del texto-fuente le permitió reconstruir su relato oral, partiendo de presuposiciones que la llevaron a predecir el suceso que vendría a continuación: *"Recordando las palabras de la noche"*, proposición que forma parte del texto escuchado. Es claro también que al recurrir a los dibujos señala: *"Entonces un día, cuando se hizo de día, empezó a abaniquearse y a jugar con sus animales"*.

Lo curioso es que la ilustración del cuento muestra al señor sonriente, tocando un acordeón (que se asemeja a un abanico) junto con un perrito con el que juega, por lo que ella integra en una proposición sustituta (abaniquearse) el concepto "disfrutaba", en oposición al de noche que le producía "miedo".

Uso de una estrategia de omisión y producción de resúmenes parciales de orden narrativo

Se observó que nueve (09) niños, (43 %), suprimieron proposiciones y produjeron secuencias con información parcial de par-

tes del texto fuente. En estas producciones se puede señalar que los niños recuperan aquellas proposiciones que poseen un mayor valor estructural y que integran una cantidad mayor de proposiciones de niveles inferiores, omitiendo la mayoría. También se puede inferir que algunos recuerdan básicamente el tópico o tema principal del cuento, sin lograr reconstruir el resto de los acontecimientos que se suceden en el relato original, quizás por no procesar suficiente información (contrastada con su marco de conocimiento) que les permitiera, con ayuda de otras estrategias de elaboración, realizar suficientes presuposiciones dirigidas a producir un resumen que se acercara más a la macroestructura global del texto.

Tal es el ejemplo de Gabriela (3º,6), quien se limita a reconstruir un texto, con ideas parciales del comienzo y el desenlace de la historia: *"un señor que no le gustaba la noche"*, *"puso muchas estrellas brillantes"*, *"puso una pelota muy grande y redonda"*; entre otras.

Aplicación de la estrategia permutación de proposiciones en la producción del resumen

Aunque se encontró que hubo niños que permutaron algunas proposiciones, sólo una niña, Valeria (2º,5ª), que representa el 5% de la muestra natural, aplicó la estrategia de permutación de secuencias de proposiciones, de manera significativa; ella cambia el orden de ocurrencia de los acontecimientos presentes en el cuento original, y se limita a señalar algunas proposiciones pertenecientes al desenlace. Luego refiere parte del comienzo y cierra con una secuencia de proposiciones perteneciente al nudo del texto. Se podría precisar que tal modificación se realizó porque la niña eligió un orden narrativo que para ella es más lógico o más normal, y la llevó a relatar aquellos hechos de la historia que consideró más significativos. Ello se debió al grado de comprensión del cuento, pues manifestó que lo conocía.

Caracterización de las Estrategias

Luego de la verificación de la existencia e identificación del tipo de estrategias de elaboración utilizadas por los niños en la producción de sus resúmenes, se procedió a extraer de los resultados de la investigación, una descripción de la forma como fueron utilizadas las estrategias para elaborar sus resúmenes orales.

Estrategias de adjunción-selección-omisión

Con relación a la estrategia de *adjunción* se pudo constatar que aparece en los resúmenes orales parciales o totales, de todos los niños y pareciera que con ésta deducen proposiciones de las obtenidas del texto fuente, sobre los aspectos que les han parecido importantes o sorprendentes, así como también del marco de conocimiento relevante (significativo) o de apoyos externos como las ilustraciones de un cuento. Con todo esto, producen recuerdos y elaboran proposiciones de detalle para, por ejemplo, explicar el texto. Estas explicaciones responden algunas veces, a asociaciones semánticas que los niños hacen o también a valoraciones que los llevan a conjeturar las proposiciones que deben añadir, las cuales en ocasiones, pudieran ser incompatibles con el concepto real, pero no así con el significado que ellos le asignan.

Estrategias de particularización-generalización

La particularización como estrategia se observó en un reducido número de resúmenes, donde se evidenció la reconstrucción de conceptos parciales partiendo de un concepto general, ya sea de cosas o acciones, produciendo en algunos casos errores plausibles o conjeturas. Se pudo verificar que esta estrategia no se aplicó en todas las proposiciones en las que era posible, sino de manera parcial. Una justificación posible a este hecho es que su uso en los resúmenes no fue intencional por parte de los niños,

pues pareció deberse al azar. En contraposición, no se observó en los resúmenes la aplicación de la estrategia de generalización. Estrategias de especificación-integración

La especificación se evidenció en los resúmenes orales de los niños en varias formas: orientada hacia las acciones, las consecuencias de sucesos y las características normales de las cosas. Se podría presumir que esto ocurrió porque los niños dedujeron de sus marcos de conocimiento, la posible estructura de su resumen, donde en algunos casos, prevaleció aquella información específica que para ellos era más interesante, aun cuando fuera irrelevante para alcanzar el significado global del texto.

De manera inversa, se observó en varios resúmenes, la integración de proposiciones en otras más generales; por ejemplo consecuencias, componentes o como proposición sustituta que designó a otras parciales. Sin embargo, se podría inferir que esta integración, ocurrió de manera aislada, al azar y no como producto de la intencionalidad de los niños por condensar la información presentada en sus resúmenes orales.

Estrategias de sustitución-re-combinación y permutación

Si bien estas estrategias de transformación semántica no fueron en número significativas, fue relevante su presencia en algunos resúmenes. Por ejemplo, una niña permutó al realizar una modificación del orden estructural real y al organizar de manera muy particular, las situaciones (más importantes) de la historia, invirtiendo la ocurrencia de los sucesos. Esto se infiere por el conocimiento previo del cuento que manifestó tener. Asimismo, se observó la utilización de referentes sustitutos para la construcción de textos equivalentes y la re-combinación de proposiciones como estrategia para sostener los nudos o desenlaces de los relatos.

Luego de presentar los hallazgos de la investigación que reportamos, a continuación se presentan algunas conclusiones y recomendaciones de carácter pedagógico.

Conclusiones

No se puede encarar el estudio de los procesos cognoscitivos que intervienen en el aprendizaje como algo generalizable. Es decir, al enmarcar esta investigación en un diseño cualitativo, partiendo de escenarios y poblaciones naturales, se valoró cada producción individual (resumen) y se aceptaron como válidas todas aquellas respuestas de los niños que por extrañas y erróneas que parecían, aportaron datos para la reflexión y el análisis posterior de estos procesos.

Los postulados y fundamentos de las teorías cognoscitivas para estudiar los procesos de comprensión y producción del resumen de textos orales en el nivel de preescolar, permitió una aproximación a un tema que parecía circunscrito a otros niveles educativos (Básica, Media y Superior). Gracias a estos enfoques, se pudo evidenciar un proceso de elaboración de síntesis cognoscitiva, efectiva y original, que sin duda alguna, permitirá construir una visión diferente del desarrollo cognoscitivo del resumen infantil.

La manera en que se observaron las estrategias de elaboración al momento de producir resúmenes orales, permite sugerir que este proceso no sólo depende de la formación de estructuras del nivel superior, sino que también se apoya en una complicada base de desarrollo social y emocional, la cual surge de escenarios familiares, escolares y sociales.

Al estudiar de cerca las producciones de los niños se pudo reflexionar sobre el empleo activo e intenso de sus esquemas cul-

turales. Además, de la riqueza de estos marcos de conocimiento dependió en gran medida, la eficiencia y calidad del proceso de comprensión-producción de sus resúmenes y la utilización en un número significativo de las macroestrategias de omisión e integración por parte de los niños que participaron en la investigación.

Los niños, sujetos de esta investigación, al utilizar y mantener los referentes centrales en un resumen oral, se refirieron a la identidad referencial del texto original. Asimismo, se evidenció un desarrollo circunstancial y no del todo coherente con el texto oral producido.

En cuanto a la omisión de referentes de manera explícita, vale la pena destacar que aún cuando en el estudio, el resultado numérico no fue significativo, se evidenció la importancia que tiene el manejo constante de la información en diferentes contextos, para facilitar la ampliación del marco de conocimiento hacia niveles más abstractos, mejorar la comprensión y por ende, la capacidad para elaborar resúmenes.

Al analizar las evidencias relacionadas con la omisión y la consecuente producción de resúmenes parciales de orden narrativo, se deduce la presencia de una operación mental previa a la elaboración de los resúmenes orales o macroestructuras semánticas, caracterizada como una simple anulación de proposiciones. Esto último pareciera depender de la información que es comprendida y contrastada con el marco de conocimiento que los niños poseen, el cual no parece haber sido muy amplio, lo que se observa en la calidad y cantidad de las proposiciones que adjuntan e integran al elaborar sus respectivos resúmenes.

Debido a que aún no está presente en los niños preescolares la abstracción como proceso mental consolidado, esto hace presumir que no estuvieron en capacidad de evaluar información impor-

tante, explícitamente citada en el texto fuente y por ello, les fue difícil diferenciar la información relevante de aquella que, aunque interesante, no era trascendente; lo que en conclusión pudo haber sacrificado la eficiencia del resumen oral elaborado.

El poco conocimiento previo acerca de la tarea de resumir, pudo haber generado construcciones inadecuadas o desvirtuadas. Al contrario, la existencia en algunos niños de un marco previo suficiente, le permitió descubrir detalles, reproducir información útil de ese marco, reconstruir proposiciones a partir de las presuposiciones que poseían y de su conocimiento del mundo. También se les permitió aplicar algunas estrategias de elaboración y producir un resumen muy cercano al texto original.

La calidad de la dinámica social donde se mueve el niño preescolar, se consideró como un factor determinante en el uso intencional de las estrategias de elaboración. Es decir, en la medida en que el niño interactúe con diferentes estructuras textuales, en esa medida desarrollará estrategias cognoscitivas, para procesar su contenido, así como su organización superestructural.

Finalmente, la caracterización de las estrategias de elaboración y la inferencia del uso de macroestrategias, condujo a suponer que el niño preescolar de los niveles estudiados, alcanza a crear un resumen basado en la producción de recuerdos, en el cual, dichas estrategias se evidencian azarosamente.

Implicaciones didácticas

El conocimiento sobre el género del discurso narrativo evidenciado por los niños estudiados permitió conocer la calidad de la producción del resumen. Ello hace suponer que desde un punto de vista didáctico, el manejo (natural?) de las diferentes superestructuras textuales, se hace imprescindible en preescolar, pues se presume que con esta estrategia se podría disminuir la dificultad

para elegir, comprender y organizar la información importante de un determinado texto (oral o escrito), a la hora de elaborar resúmenes.

El familiarizar a los niños con el proceso de producción de resúmenes orales o escritos, a través de actividades creativas, como por ejemplo: inventar oraciones tópicas (construir), omitir detalles innecesarios en textos significativos, generalizar o especificar conceptos, establecer diferencias entre lo interesante y lo importante en un contexto determinado, etc., podría favorecer la construcción de estrategias de elaboración de síntesis cognoscitiva.

Finalmente, al entender claramente los procesos cognoscitivos infantiles, probablemente se estará en la capacidad de facilitar y mejorar el desarrollo y consolidación de estrategias cognoscitivas de elaboración en niños preescolares. Es por ello, que esta investigación podría en alguna medida, ser un inicio y una motivación para abordar este camino.

Referencias

- Álvarez, T. (1998). **El resumen escolar. Teoría y práctica**. Madrid: Octaedro.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999) **Psicolingüística y desarrollo del español II**. Caracas: Monte Avila.
- Bermejo, J. (1998, Dic. 15). **Análisis cualitativo**. [En línea]. Arteología. <http://www.uiah.fi/projets/Metodi/270.htm> [2000, Mayo 28].
- Cassany D. (1997). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós.

- Chou Hare, V. (1992). En J. Irwin, y M. A. Doyle (Eds.). **Conexiones entre lectura y escritura**. Argentina: Aique.
- Dale, P. (1997). **Desarrollo del lenguaje un enfoque psicolingüístico**. España: Trillas.
- Gutiérrez D. y Fernández M. (1998). **La noche de las estrellas**. Caracas: Ekaré.
- Hidi, S. y Anderson, V. (1986). Producing griten summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. **Review of Educational Research**, 56, 473-493.
- Jolibert, J. (1997). **Formar niños productores de textos**. Chile: Dolmen Estudios.
- Jhonson, N.S. (1983). What do you do if you can't tell the whole store. The development of summarization skills. **Children's Language** (4), 315-383.
- Marchesi A. y Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. **Infancia y Aprendizaje**, 22, 27-45.
- Poggioli, L. (1997). **Estrategias de Adquisición del Conocimiento**. Caracas: Fundación Polar.
- Sánchez I. (1992). **Hacia una Tipología de los Ordenes del Discurso**. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo de Ascenso para Titular. Inédito.
- Stein, L. y Trabaos, T. (1982) What's in a Store: An Approach to Comprensión and Instruction. Glaser R. (Ed.), **Advances in Instructional Psychology**(2) 213-267.

Taylor S. y Bogdan R. (1993). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

van Dijk T. y Kintsch, W. (1983). **Strategies of Discourse Comprensión**. San Diego, CA: Academic.

van Dijk, T. (1997). **La Ciencia del Texto**. Barcelona: Paidós.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1985). **The teaching of learning strategies**. En M.C.

PATRONES DE LA ALTERNANCIA ESPAÑOL-INGLÉS EN EL CONTEXTO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO

Jorge González (USB – Núcleo del Litoral)

Gladys Romero (USB – Núcleo del Litoral)

RESUMEN

En el presente trabajo se describen los patrones que rigen la alternancia español-inglés, en un contexto estudiantil universitario, en el que la lengua base es el español. Para ello se utilizó la taxonomía propuesta por Valdés (1976) y se grabaron dieciséis horas de tutoría de español que los investigadores impartieron a cuatro estudiantes bilingües, dos puertorriqueñas y dos dominicanas, de la Universidad de Massachusetts. Para cada informante se realizó un análisis porcentual de las ocurrencias de alternancia, clasificadas atendiendo a los distintos patrones considerados. Se observó que la alternancia más frecuente, en las cuatro informantes, fue la de términos aislados, correspondientes a la alternancia contextual, específicamente del ámbito académico, seguida por la de marcadores discursivos. Los resultados obtenidos en la presente investigación apoyan la posición de Valdés (1976) en cuanto a que el cambio de código no se debe exclusivamente a la falta de expresiones equivalentes en la lengua base, por parte del hablante bilingüe, sino que se ve influido por diversos factores (énfasis, contraste, etc.). El contexto sociocultural y, en concreto, el académico, parece constituir un factor determinante en la existencia de alternancia, hecho que se evidenció en los altos porcentajes de ocurrencias correspondientes a este parámetro.

Palabras clave: Alternancia de lenguas, bilingüismo, contexto universitario.

ABSTRACT

This paper describes the Spanish-English code switching patterns found in a university student context in which Spanish is the base language. The taxonomy proposed by Valdés (1976) was used. Sixteen hours of Spanish tutoring given by the researchers to four University of Massachusetts bilingual students (two Puerto Rican and two Dominican) were recorded. For each informant, the code switching occurrences were classified according to the patterns considered, and a percentage analysis was carried out. The code-switching of isolated terms related to the academic environment, followed by that of discourse markers, were the most frequent patterns. The results of the study support Valdés's (1976) claim that code switching is not caused by the lack of equivalent expressions in the base language but, instead, it is influenced by various factors (emphasis, contrast, etc.). The academic context seems to constitute a major factor in code switching, as was proven by the high percentages of instances within this parameter.

Key words: Code-switching, bilingualism, university context.

1. Introducción

Sobre la alternancia de lenguas -cambio de código lingüístico dentro del mismo acto conversacional- se han realizado numerosas investigaciones. Unas, con un propósito eminentemente teórico (Pfaff 1979, Woolford 1983 y D'Introno 1996), se han interesado en la naturaleza lingüística (condicionamiento, gramática de la alternancia, tipos de alternancia, etc.) y otras (Hasselmo 1970, Reyes 1974, Valdés 1976, Poplack 1979, Grosjean 1982, Hamers y Blanc 1989, Scotton 1990 y Zamora 1994), con una intención más bien empírica, han centrado su interés en la corroboración en contextos reales de los presupuestos teóricos. El presente trabajo pertenece a este último grupo.

El presente estudio surgió de las observaciones asistemáticas realizadas durante las tutorías ¹ que impartieron los autores de esta investigación a cuatro estudiantes bilingües en español e inglés, en cuya habla se evidenció la presencia de alternancia, a pesar de que las características del contexto parecieran no ser las ideales para propiciar este fenómeno, dado que: a) la situación era de carácter formal (tutorías), b) ambos interlocutores (tutor y estudiante) pertenecían a diferentes contextos sociolingüísticos ², c) el tutor sólo usaba el español y d) las tutorías sólo eran de asignaturas de español (es decir, el español no sólo era el medio de instrucción, sino también el fin). A raíz de estas observaciones, se decidió realizar un estudio con el propósito de determinar los patrones que rigen la alternancia en un contexto estudiantil universitario, delimitado por las condiciones previamente descritas.

2. Metodología

El enfoque de este trabajo es eminentemente descriptivo. Para su realización, se grabaron dieciséis sesiones de tutorías (cada una de una hora de duración) que los investigadores impartieron a cuatro estudiantes (dos puertorriqueñas y dos dominicanas) de la Universidad de Massachusetts (en adelante, UMASS), Amherst; cuatro sesiones por cada estudiante. Para mantener el anonimato de nuestros informantes, no se revela el nombre verdadero, sino que se emplea un seudónimo. El cuadro 1 muestra los datos relativos a cada informante.

¹ En este caso, la palabra "tutorías" no se refiere a asesorías de trabajos de grado, sino a clases individuales de reforzamiento

² Siempre se ha considerado que el carácter intragrupal favorece la ocurrencia de alternancia (Valdés 1976)

Cuadro 1:
Datos de los informantes

Informante	Miriam	Yolimar	Karla	Dhamaris
Nacionalidad	puertorriqueña	puertorriqueña	dominicana	dominicana
Edad	19 años	34 años	20 años	53 años
Año que cursa	2do año	2do año	3er año	3er año
Tiempo en EEUU	9 años	15 años	18 años	9 años
Ocupación ³	Asistente BCP ⁴	Asistente BCP	Ayudante en la biblioteca	Maestra auxiliar
Idioma hablado en casa	español, principalmente	Ambos	ambos	ambos
Idioma usado en los cursos	inglés en dos cursos y español en dos	inglés en cuatro cursos y español en dos	inglés en tres cursos y español en uno	inglés en dos cursos y español en dos
Idioma usado en el trabajo	ambos	Ambos	inglés	ambos

Las tutorías, inscritas en un programa de asistencia a estudiantes hispanos, *Bilingual Collegiate Program (BCP)*, impartidas de manera individual, en aulas universitarias, trataban sobre distintos cursos de lengua y literatura españolas. En ellas la lengua utilizada por los tutores fue exclusivamente el español. A los estudiantes no se les informó del propósito exacto de la investigación. Se les dijo que las grabaciones se utilizarían para estudiar las diferencias en el habla de hispanoparlantes.

De las grabaciones, se transcribieron aquellos fragmentos en los que ocurría alternancia. Posteriormente, las ocurrencias de alternancia fueron clasificadas según una selección realizada a partir de los parámetros propuestos por Valdés (1976), que se ajustaban a las características del presente trabajo. Es importante

³ Además de estudiante⁴ BCP: Bilingual Collegiate Program

destacar que sólo se consideraron los cambios de código del español al inglés. Finalmente, para cada informante se realizó un análisis porcentual de las ocurrencias de alternancia, atendiendo a los distintos patrones establecidos. En el cuadro 2 se muestran los patrones seleccionados.

Cuadro 2:
Patrones de alternancia considerados

Patrón	Definición
1. Alternancia de términos aislados ⁵	Alternancia de palabras, quizás por necesidad léxica
2. Alternancia contextual: □ Contexto académico □ Contexto general	La situación, el tópico etc., están vinculados a la lengua alternante
3. Alternancia provocada	Alternancia debida a un término precedente o siguiente
4. Preformulaciones	Frases hechas
5. Alternancia por marcadores discursivos	Alternancia de elementos como: <i>so, I mean</i> , etc.
6. Alternancia estilística	Frases usadas con diversos propósitos estilísticos (para dar énfasis, crear contraste, etc.)
7. Alternancia de nombres propios	Nombres, apellidos, títulos, etc.
8. Citas y paráfrasis	Citas textuales o paráfrasis en la lengua alternante

De los parámetros propuestos por Valdés (1976) no se incluyeron los siguientes: *situational switches*, *sequential responses* y *symmetrical switches*. El primero, *situational switches* o alternancia situacional, que se refiere al rol social de los hablantes, no fue considerado porque la interacción siempre se daba entre un tutor y un estudiante, a diferencia de las situaciones presentadas por Valdés (1976), en las que participaban hablantes de diferentes gru-

⁵ Algunos autores no consideran estos casos como instancias de alternancia, sino préstamos lingüísticos (ver sección 3.4)

pos sociales. Respecto al segundo, *sequential responses* o intervenciones secuenciales, el cual, según Valdés, ocurre cuando un hablante usa la lengua previamente empleada por su interlocutor, no se incluyó porque, como se mencionó anteriormente, uno de los interlocutores, el tutor, empleó exclusivamente el español, por lo tanto la elección de lengua por parte del estudiante no estuvo nunca condicionada por la lengua usada por el tutor. En todo caso, este hecho pudo más bien haber inhibido la ocurrencia de alternancia en el habla del estudiante. Finalmente, este mismo hecho motivó también la exclusión de *symmetrical switches* (alternancia simétrica), definida por Valdés como "la mezcla y proporción de alternancia de lenguas realizada para emular la usada por los otros hablantes" (Valdés 1976: 58). En cuanto al patrón de alternancia contextual, para el presente trabajo se distinguieron los casos referidos estrictamente al contexto académico y los relacionados con el contexto sociocultural y geográfico general. El patrón que denominamos alternancia estilística es el que se corresponde con la llamada "alternancia metafórica" de Valdés. Preferimos el término "estilística" dada la función (énfasis y contraste) que cumple este tipo de alternancia dentro del discurso de hablantes bilingües.

3. Análisis y discusión

El cuadro 3 muestra el número de casos de alternancia (con sus respectivos porcentajes) en el discurso de cada informante, en función de los patrones establecidos (cuadro 2).

Cuadro 3:
Distribución porcentual de los casos de alternancia

Patrones		Informantes			
		Yolimar	Miriam	Karla	Dhamaris
1. Términos aislados	n	23	26	29	17
	%	38,98	44,85	45,31	94,44
2. Contextual	n	21	26	28	17
	%	35,59	44,83	43,75	94,44
□ Cont. académico	n	15	19	24	14
	%	25,42	32,76	37,50	77,78
□ Cont. general	n	6	7	4	3
	%	10,17	12,07	6,25	16,66
3. Provocada	n	6	6	4	0
	%	10,17	10,34	6,25	0
4. Reformulaciones	n	5	7	5	0
	%	8,47	12,07	7,81	0
5. Marcadores discursivos	n	17	13	24	0
	%	28,81	22,41	37,5	0
6. Alternancia estilística	n	3	3	2	0
	%	5,08	5,17	3,13	0
7. Nombres propios	n	1	2	0	0
	%	1,69	3,45	0	0
8. Citas y paráfrasis	n	4	1	0	1
	%	6,78	1,72	0	5,56

Seguidamente se presentan, para cada informante, aquellos fragmentos más representativos en los que nos ocurrió alternancia, con su respectiva clasificación y análisis (los números en negritas a la derecha de cada caso, se refieren al tipo de alternancia, atendiendo a la numeración que aparece en el cuadro 2).

3.1 Primera informante: Yolimar

Yolimar, puertorriqueña de 34 años, es estudiante del tercer año de Desórdenes en la Comunicación en UMASS, Amherst. Trabaja como asistente en el BCP. Vive en los Estados Unidos desde hace 15 años. Domina ambos idiomas (el español y el inglés), aunque su lengua materna es el español, y utiliza los dos

tanto en casa como en el trabajo. Para el momento de realizar las tutorías, cursaba seis asignaturas, dos de ellas en español y cuatro en inglés.

(1) Tutor: ...el ser humano es capaz, a través de su lenguaje, de construir oraciones jamás oídas...

Yolimar: Espérate, que yo no soy una **computer(2y 1)**.

(2) Tutor: ...a diferencia de la comunicación animal, el lenguaje humano tiene la propiedad de la creatividad.

Yolimar: **So (5)**, yo le puedo discutir a ella eso.

(3) Tutor: ... y después de ésta (clase) ¿qué tienes?

Yolimar: Después tengo una, **I mean (5)** fonética.

(4) Yolimar: ...yo siempre he tenido el **social security (2 y 1)**.

(5) Tutor: ...subraya la palabra...

Yolimar: Sí, yo la tengo **bolded(2 y 1)**. Yo la hice **bolded(2 y 1)** y también la hice en otras formas de letras para distinguirla.

(6) Tutor: ...¿No van a tener examen de esto?

Yolimar: No, en esta clase no hay examen, hay **homework (2y 1)**.

(5) Yolimar: ...ella (su hermana) viene el **week-end(2y 1)** para acá.

(6) Tutor: ...tú debes decirle al profesor...

Yolimar: **Yeah(4)**, **but I forgot about it (3)**.

(7) Tutor: ¿Cuándo lo tienes que entregar (un trabajo)?

Yolimar: Espera, por aquí debo tener el **syllabus(2y 1)**. **I know it must be here somewhere (3)**.

(8) Tutor: ...pero no es necesario que pongas las frases completas, sólo las palabras porque ...

(9) Yolimar: Sí, pero **you have to do (6)**, **you have to show her that you know how to use them (las palabras) (6y 3)**.

(10) Tutor: ¿Qué tal te sientes hoy?

Yolimar: Mejor, **I guess (4)** **but I have an appointment with the doctor ... (3)**.

(11) Yolimar: ...Mi hermana me lo presentó (a un amigo norteamericano) y yo le dije: "Sí, **we take a class together (8)** **and then he said (3)**: "**Which one? (8)** y yo le dije: "**Spanish 470 (8)**".

En los fragmentos citados se presentan algunos ejemplos representativos de siete de los ocho patrones de alternancia observados en el discurso de la primera informante. El patrón de alternancia que se repitió con mayor frecuencia fue el número 1, correspondiente a la alternancia de términos aislados, lo cual no es sorprendente teniendo en cuenta que además de los casos que se encuadran exclusivamente en este patrón, la mayoría de las ocurrencias clasificadas en esta categoría se corresponden con la alternancia contextual.

La alternancia contextual (patrón 2) ocupó el segundo lugar en frecuencias (35,59 %). En esta categoría se incluyeron los términos relacionados con el contexto. Se evidenció la importancia que dentro del contexto general sociolingüístico, geográfico y cultural tiene el ámbito académico, al que pertenecen casos como

computer, **bolded**, **homework** y **syllabus** (fragmentos 1, 5, 6 y 9, respectivamente). En menor grado, también se encontraron alternancias referidas al contexto general, tales como **social security** y **week-end** (fragmentos 4 y 7, respectivamente).

El tercer lugar correspondió a los marcadores discursivos (patrón 5) (28,81 %), entre los que se encuentran, en los fragmentos 2 y 3, **soy I mean**, repetidos con gran insistencia a lo largo del discurso de esta informante.

Los casos de preformulaciones (patrón 4) como **yeah**(fragmento 8) o **I guess** (fragmento 11) ocurrieron en menor grado (8,47 %).

También fue menor la frecuencia de los casos de alternancia estilística (patrón 6) (5,08 %). Un ejemplo representativo de este tipo de alternancia es el que se puede ver en el fragmento 10 (**I have to**), cuyo uso parece deberse al deseo de énfasis por parte de la informante.

En el último fragmento incluido (12) vemos como la informante alterna para citar las palabras de su compañero de clase norteamericano. Este ejemplo se corresponde con el patrón 8, citas y paráfrasis, en el que sólo se presentó otro caso. Ello no es extraño si consideramos que en el discurso cotidiano no abundan las citas y paráfrasis.

Finalmente, entre las ocurrencias de alternancia provocada merecen especial atención casos como el presentado en el fragmento 9, en los que un término aislado (**syllabus**) (tipo contextual) genera el cambio de código. Estos casos, en nuestra opinión, podrían constituir una evidencia para aclarar la polémica respecto a la categorización o no de términos aislados del tipo de "syllabus" como préstamos, ya que si fuesen préstamos no provocarían el

cambio de código que aquí puede observarse. Parece, por tanto, que la alternancia de código funciona, en estos casos, como índice de "no préstamo", es decir, como índice negativo de préstamo: si el término aislado se pronuncia de acuerdo con los patrones de la lengua inglesa y, además, genera el cambio a esta lengua, éste debería considerarse perteneciente a la misma, y no préstamo.

3.2 Segunda informante: Miriam

Miriam, puertorriqueña de 19 años, es estudiante de segundo año de español en UMASS, Amherst. Al igual que Yolimar, trabaja como asistente en el BCP. Vive en los Estados Unidos desde hace nueve años. Domina ambos idiomas (el español y el inglés). En el semestre en el cual se realizó esta investigación, cursaba cuatro asignaturas, dos en inglés y dos en español.

(12) Tutor: ¿Tienes algo para la próxima semana?

Miriam: Sí, un **paper(2y 1)** **that I have to present in front of the class (3)**.

(13) Miriam: Ya hice mi **Christmas shopping (2y 1)** y me quedé sin chavos.

Tutor: ¿Sí? ¿y qué compraste?

Miriam: Para mi hermanito le compré una **computer(2y 1)** de ésas de juegos.

Tutor: Pero eso es muy caro.

Miriam: Sí, pero es que él me mira con esos ojitos y me dice: "¿**Oh, Miriam, will you buy it please, please?**" (8), **so I couldn't say no (3)**.

(14) Miriam: Ese **paper (2 y 1)** de Bernarda Alba me tiene enferma.

Tutor: No, chica, tú vas a ver que te va a salir chévere, pero (interrupción)

Miriam: **I hope so (4)**.

Tutor: ¿Pero él (el profesor) te dio alguna orientación, ideas,

algo?

Miriam: **I don't know (4)**. Él nos dio algunas preguntas ahí que tenemos que responder para usarlo como **you know (5)** como si fuera un **outline(2y 1)**.

(15) Miriam: ...Si vas por esta vía, por ahí se llega más rápido al **mall (2 y 1)**. **You can turn at the lights (3)**, pero también puedes seguir **straight ahead (2 y 1)** hasta la otra **light (2 y 1)**.

(16) Miriam: ... Me da gracia **how bold he (compañero de clase) can be (6)**, **you know (5)**, él habla sin miedo, no está, **you know(5)**...

(17) Miriam: ... ¿Tú leíste **When I was a Puerto Rican? (7)**. **I really liked it (3)**. Fíjate que lo leí completito en una semana.

Al igual que en el análisis de la primera informante, en lo sucesivo no haremos especial mención de la alternancia de términos aislados, correspondientes al patrón 1, ya que también en la mayoría de los casos son de tipo contextual (patrón 2). Como ejemplos representativos, podemos mencionar **paper, computer y outline** (fragmentos 13, 14 y 15), relacionados con el ámbito académico (32,76 % del total de ocurrencias), y **mall** (fragmento 16) y **Christmas shopping**(fragmento 14), correspondientes a un contexto más general (12,07 %).

La alternancia de marcadores discursivos (patrón 5) fue frecuente (22,41 %) con dominio del uso de **you know** (fragmentos 15 y 17).

El tercer lugar fue ocupado por los casos enmarcados dentro del patrón 4, denominados "preformulaciones" (12,07 %). Ejemplos de ellos son: **I hope so** y **I don't know**(fragmento 15).

Los casos de alternancia provocada (patrón 3) fueron diversos, como se evidencia en los fragmentos 13, 14, 16 y 18, en los cuales los cambios de código del español al inglés fueron generados por dos alternancias contextuales (fragmentos 13 y 16), una cita (fragmento 14) y un nombre propio (fragmento 18). Éstas constituyeron el 6,25 % de las alternancias en esta informante.

En cuanto a la alternancia de nombre propio (patrón 7), sólo se produjo una: **When I was Puerto Rican**(fragmento 18), la cual, como se dijo anteriormente, provocó el cambio de código al inglés.

Finalmente, de la alternancia estilística (patrón 6), se dieron tres casos que representan el 5,17 %. A ella pertenece el ejemplo el citado en el fragmento 17: **How bold he can be**, cuya función es la de énfasis.

3.3 Tercera informante: Karla

Karla, nacida en la República Dominicana, de 20 años, residente en los Estados Unidos desde los 3, es estudiante del tercer año de Trabajo Social en UMASS, Amherst. Domina el inglés oral y escrito, pero tiene algunas dificultades para escribir en español aun cuando lo habla con fluidez y con una pronunciación nativa. Trabaja como ayudante en la biblioteca central de la Universidad, donde usa el inglés. En su casa utiliza ambos idiomas. En el semestre de la entrevista, cursó 4 asignaturas, una de ellas en español y tres en inglés.

(19) Karla: Tuve un examen hace tres semanas y no lo hice bien **at all (4)**...

(20) Tutor: Pero tú lo (español) hablas y lo entiendes muy bien...
Karla: Sí, yo lo hablo como una cibaëña, **so(5)** pero **uhm**

(5) escribiendo, lo escribo 'espacito, **you know (5)**, no tan rápido.

(21) Karla: Yo de todas formas voy a tener un **study group (2y 1) on Friday (3)**.

(22) Tutor: Él escribió una novela muy linda, un poquito rosa, que se llama María... que se murió.

Karla: **So(5)** él siempre ha estado **uhm(5)** escribiendo sobre cosas de la muerte.

(23) Karla: **So(5)**, ella se casó y se divorció de su marido, el cual después la mata ...

(24) Karla: Implica el cuerpo, **you know (5)**, everytime she uses **the word (3)**, cáliz, está refiriéndose al cuerpo de la mujer.

(25) Karla: Yo le voy a pedir mi **extra point (2y 1) no matter what (3)**.

(26) Karla: Después tenemos el **mid-term(2y 1)**, que va a ser **take-home(2y 1)**, que va a tener tres partes: unas preguntas cortas, **you know (5)**, como definiciones, un **essay(2y 1) and a problem (3)**.

(27) Karla: ... y después el **winter break (2y 1)** lo voy a pasar en casa de mi hermana en Hartford.

(28) Karla: ... sí, voy a hacer un **master's(2y 1)**, que pienso hacerlo, **I mean (5)**, de aquí pa'l **master's (2 y 1)** y se acabó.

(29) Karla: ...es que yo quiero saber por qué, **why this! (6)**.

(30) Tutor: Tienes que tener cuidado con la concordancia...
Karla: **I got it (4)**.

El discurso de esta informante se caracterizó fundamentalmente por el uso abundante de marcadores discursivos, los cuales representan el 37,50 % del total de las ocurrencias de alternancia. Entre ellos encontramos **so** en los fragmentos 20, 22 y 23, **uhm** en el 20 y el 22, **you know** en el 20, el 24 y el 26 y **I mean** en el 28. El hecho de que este patrón de alternancia se repita con tanta frecuencia en las tres informantes que hemos analizado hasta el momento, indica que la preferencia por el uso de los marcadores discursivos en inglés es muy característica de su habla.

Los casos de alternancia contextual (43,75 % del total) ocupan el segundo lugar en frecuencia y, por lo tanto, también se consolidan como un elemento muy representativo del habla de esta informante. Como ejemplos, se citan: **study group, extra point, mid-term, take-home, essay** y **master's** (fragmentos 21, 25, 26, 26, 26 y 28, respectivamente), entre los referidos al contexto académico, y **winter break**(fragmento 27), entre los relacionados con un contexto más amplio.

Preformulaciones como **at all** (fragmento 19) y **I got it** (fragmento 30), entre otras, constituyeron el 7,81 %, del total de ocurrencias. Estas últimas, conjuntamente con los marcadores discursivos y las alternancias de tipo contextual, constituyeron el desencadenante principal de la alternancia provocada. Muestra de ello son los casos citados en los fragmentos 21, 24, 25 y 27.

Finalmente, se produjeron, con mucha menor frecuencia (3,13 % total de ocurrencias), algunos casos de alternancia estilística, entre los cuales se cita **why this?**, en el fragmento 29, cuya función es la de imprimir énfasis.

3.4 Cuarta informante: Dhamaris

Dhamaris, la informante de mayor edad, nació en la República Dominicana, donde había vivido hasta hace 9 años, cuando llegó a los Estados Unidos. Es estudiante de tercer año de Español y Educación Temprana en UMASS, Amherst. Durante el semestre en que se realizó este estudio tomaba dos cursos en español y dos en inglés. Trabaja ocasionalmente como maestra auxiliar. Domina tanto el español como el inglés, aunque este último lo comenzó a aprender al llegar a los Estados Unidos, cuando ya tenía 44 años. En casa utiliza ambos idiomas indistintamente, pues está casada con un ciudadano norteamericano, angloparlante nativo.

(31) Dhamaris: El profesor nos dijo que vayamos a la **library** (2 y 1).

(32) Dhamaris: ...porque primero iba a ser un **take-home**(2y 1), pero después lo cambió y dijo que era porque muchos se habían copiado los **homeworks**(2y 1)...

(33) Dhamaris: ...entonces yo me paré y les dije: "**we have to use this opportunity to express our opinion** (8) y escribir lo que sentimos."

(34) Dhamaris: Ayer fui a hacer el **laundry** (2y 1) y no pude, me sentía muy mal...

(35) Tutor: ¿...y cuántos temas faltan?

Dhamaris: Bueno, según el **syllabus** (2 y 1), dos, pero vamos atrasados...

(36) Dhamaris: ¿Y por fin te van a dar **T.A** (2y 1)?

El discurso de nuestra última informante sólo mostró, a diferencia de las informantes anteriores, casos de alternancia contextual (94,44 % del total de ocurrencias) y un porcentaje mínimo (5,46 %) de alternancia de citas. En la alternancia contextual, predominaron los casos relacionados con el contexto académico (77,78 %): **library, take-home, homework, syllabus** T.A (fragmentos 31, 32, 32, 36 y 37, respectivamente), al igual que en las demás informantes.

Por otra parte, es importante destacar el hecho de que en el discurso de esta informante, a excepción de las dos citas, sólo se produjo alternancia de términos aislados. En este sentido, parece evidente que el discurso de esta informante se caracteriza por escasas ocurrencias de alternancia. Más aún si los términos aislados, que aquí categorizamos como instancias de alternancia, no son considerados como tales, sino como préstamos lingüísticos. El hecho de que en esta informante, a diferencia de las anteriores, los términos aislados no provoquen el cambio de código, sino que ésta "vuelva" al español, induce a pensar que en ella, estos términos se corresponden con préstamos y no con casos

de alternancia, aun cuando la mayoría eran pronunciados en "inglés" ⁶

A este respecto, Reyes (1974), sostiene que la única condición para que un elemento sea considerado un préstamo es que la transferencia sea de palabras aisladas, sin importar que éstas hayan sufrido una adaptación fonológica; de allí que para él existan dos tipos de préstamos: los *incorporados* (adaptados) y los *espontáneos* (no adaptados). Estos últimos, no obstante, son considerados como instancias de alternancia por un gran número de investigadores del área (Hasselmo 1970, Pfaff 1979, Valdés

⁶ Según la pronunciación inglesa de la informante, con una marcada influencia del español

1976, Grosjean 1882, Scotton 1990 y Zamora 1994, entre otros). En Scotton (1990: 85) se ofrece una sucinta y clara diferencia entre préstamo y alternancia (*code-switching*):

What distinguishes borrowing structurally from code-switching is that ...while the two language forms occur contiguously in the code-switch, ...(in borrowing) reproduction is conventionalized so that the embedded language pattern becomes part of the matrix language ⁷

Ésta es la posición asumida en la presente investigación en la cual se contabilizaron como instancias de alternancia, las palabras aisladas, si su pronunciación no se correspondía con la lengua base utilizada (el español). En cambio, palabras como **paper** y **hand-out** (del inglés), pero con pronunciación española, fueron considerados préstamos, pues han sido incorporadas al idiolecto del español del hablante, o, más aún, al español de la comunidad lingüística conformada por los hispanohablantes de la Universidad.

4. Conclusiones

Como se señaló al principio, las circunstancias en las que tuvo lugar el discurso de las informantes no eran las propicias para que se produjera alternancia, sino que, más bien, contribuirían a su inhibición. Se evidenció, a pesar de ello, la presencia de alternancia en el habla de todas las informantes, especialmente de las tres primeras, aunque es importante destacar que cuando el grado de formalidad era menor (momentos de relajamiento de las tutorías) y, por tanto, las informantes no se veían sujetas a los tópicos y

⁷ T.A.: Lo que diferencia estructuralmente al préstamo de la alternancia de lenguas es que ...mientras las dos formas lingüísticas ocurren en forma contigua en la alternancia de lenguas, ... (en el préstamo) la reproducción es normalizada de manera que el patrón de la lengua que se inserta se incorpora a la lengua madre

objetivos de la tutoría, sino que se expresaban con más libertad y espontaneidad, la alternancia tenía más vigor y aumentaba el número de ocurrencias. Parece, pues, que el grado de espontaneidad y formalidad guarda relación con el mayor o menor grado de alternancia.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la presente investigación parecen apoyar la observación que hace Valdés (1976) en cuanto a que el cambio de código no se debe exclusivamente a la falta de expresiones equivalentes en la lengua base, sino que se ve influido por diversos factores (énfasis, contraste, etc.). El contexto sociocultural y, en concreto, el académico, parece constituir un factor determinante en la existencia de alternancia, hecho que se evidenció en los altos porcentajes de ocurrencias correspondientes a este parámetro.

Referencias

- D'Introno, F. (1996). "Spanish- English Code-Switching: Conditions on Movement", en A. Roca y J.B. Jensen, ed., *Spanic in Contac. Issues in Bilingualism*, Cascadilla Press, Somerville.
- Grosjeam, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hamers J y M. Blanc. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hasselmo, N. (1970). "Code-switching and Modes od Speaking", en G. Gilbert, ed., *Texas Studies in Blingualism*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Pfaff, C. (1979). "Constraints on Language Mixing : Intrasentential Code-switching and Borrowing in Spanish/English". *Language* 55:291-318.
- Poplack, S. (1979). "Sometimes I Start a Sentence in Spanish y termino en español: Toward a Typology of Code-switching". *Linguistics* 18:581 - 618.
- Reyes, R. (1974). *Studies in Chicago Spanish*. Ph.D. dissertation, Harvard University.
- Scotton, C. (1990). "Codeswitching and Borrowing: Interpersonal and Macrolevel Meaning", en R. Jakobson, ed., *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Valdés, G. (1976). "Social Interaction and Code-switching Patterns a Case Study of Spanish/English alternation", e G. Keller, R. Teschner, and S. Viera, ed., *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*. New York: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Woolford, E. (1983). "Bilingual Code-switching and Syntactic Theory". *Linguistic Enquiry* 14:520-536.
- Zamora Munné, J. (1994). "Teoría y descripción del proceso de transferencia en el nivel léxico: indigenismos y anglicismos en el español". *Anuario de Lingüística Hispánica* X: 421 - 433.

DOÑA BÁRBARA FUERA DE SU TIEMPO: UNA RELECTURA DESDE LAS PARADOJAS DEL CUERPO Y LAS METÁFORAS DEL AMOR

Luis Javier Hernández
(Universidad de Los Andes)

RESUMEN

Bajo la premisa: *Gallegos, una relectura desde las paradojas del cuerpo y las metáforas del amor*, suponemos la "revisión analítica" desde el interior del personaje como "instancia autónoma" que escapa de cualquier condicionamiento discursivo o precepto moral e ideológico. Lo situamos, entonces, como "actante" en medio de un "dialogismo" coronado por el lenguaje en su más alta expresión; la multivocidad. El cuerpo cruzado por el deseo, la figura andrógina, la noción de pecado y la satisfacción en la barbarie; irrumpen desde el extremo "otro" de la novela para reeditar a Doña Bárbara desde un horizonte donde el tiempo y el espacio se disipan ante el surgimiento del hombre dentro de las paradojas del inconsciente, ese "otro" revelado a manera de voz ulterior, solapada, que se impregna de un "más allá", donde lo sagrado y profano se tocan bajo los arpegios del amor/desamor y los acechos del caos.

Palabras Clave: Amor, cuerpo, deseo, tiempo, paradojas, metáforas.

ABSTRACT

Under the premise: *Gallegos, a re-reading from the paradoxes of the body and the metaphors of the love*, we assume the "analytic revision" from the character's interior like "autonomous instance" that escapes any discursive conditioning or any moral and ideological precept. We locate the character, then, as "actante" amid a "dialogue" crowned by language in its highest expression: the significance. The body crossed by desire, the androgynous figure, the notion of sin and the satisfaction in barbarism, burst from the extreme "other" of the novel to reissue Doña Bárbara from a horizon where time and space vanish before the man's emergence from inside the paradoxes of the unconscious, that "other" revealed by way of ulterior, overlapped voice that is impregnated of a "further on", where the sacred and the profane are played under the arpeggios of the love/hatred and the of the chaos lying in wait.

Key words: Love, body, desire, time, paradoxes, metaphors.

"Yo diría que el amor, más
que un poder elemental,
parece un género literario".
José Ortega Y Gasset

I. Santos Luzardo, la analogía del amor épico, reedificador y fundante

En Doña Bárbara, la historia textual está enmarcada en un escenario inconmensurable, una "región" inmensa que connota en lo cósmico, la amplitud redundante en el vértigo y las formas se diluyen:

"¡Ancho llano! ¡Inmensidad bravía! Desiertas praderas sin límites, hondos, mudos y solitarios ríos. ¡Cuán inútil resonaría la demanda de auxilio, al vuelco del coletazo del caimán, en la soledad de aquellos parajes! Sólo la fe sencilla de los bongueros podía ser esperanza de ayuda, aunque fuese la misma ruda fe que los hacía atribuirle poderes sobrenaturales al siniestro *Brujeador*"¹.

Es evidente la inmersión en una "realidad" que conduce más allá de la narración, esto es, avizorar un viaje más allá de la percepción humana y encontrarlo en el relato mismo hurgando los sentidos a través de una productiva combinación de historia y ficción, tal y como lo reconoce el mismo Gallegos en el prólogo de Doña Bárbara que acompañó la edición del Fondo de Cultura Económica en 1954, con motivo de cumplirse veinticinco años de la primera edición de la novela:

"Tal vez no agrade a todos los lectores de este libro que les diga que sus personajes existieron en el mundo real, pues si alguna función útil desempeña una novela es la de ser la puerta de escape de ese mundo, donde los seres humanos y los acontecimientos proceden y se producen de un modo tan arbitrario y disparatado que no hay historia de ellos que satisfaga la necesidad de ordenamiento lógico."

Realidad maravillosa devenida del relato mismo y que nace de sus entrañas al contener dentro de sí la idiosincrasia y los estamentos culturales de una "región" desdoblada entre lo real y lo cósmico. La "epicidad" narrativa está representada por un viaje, forma de penetrar dentro del ámbito escritural que se abre en disímiles perspectivas: el orden y el caos, o, los dos a la vez en amalgama indisoluble.

¹ Todas las citas sobre la novela Doña Bárbara, fueron tomadas de la Decimosexta edición, Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1958

Eso experimenta Santos Luzardo al inicio de la novela al darse cuenta de la soledad que le rodea y donde el único elemento para asirse a la certidumbre narrativa es un acto de fe representado por la figura salvífica del "Viejito": "Ya Santos Luzardo conocía la pregunta sacramental de los bongueros del Apure; pero ahora también podía aplicársela a sí mismo, pues había emprendido aquel viaje con un propósito y ya estaba abrazándose a otro, completamente opuesto". Es un viaje invertido hacia los caminos recorridos por una zaga manchada por la tragedia familiar, tragedia que va más allá de la simple confrontación de cuerpos y armas, puesto que, se intuye un conflicto generacional entre criollos por las ideologías que se asumen; el eterno conflicto del continente latinoamericano que trata de dibujar su rostro bajo los aleros de la desmemoria y la asunción de preceptos venidos de otras tierras.

Precisamente es un conflicto de la tierra con el cierre cíclico de los anillos de la historia en su lucha por asirse a la memoria y que culmina al cerrarse el círculo "patriarcal" simbolizado por las familias y la región. Don José Luzardo representa el recio abolen-gio monárquico de la colonia española y engarza en "hilo de plata" a la madre patria, mientras que su hijo Félix, es la nueva generación que mira hacia los Estados Unidos de Norteamérica y ve la grandilocuencia del progreso. Ciertamente es la mirada positivista que contribuye determinantemente a fundar la Venezuela post-independentista.

Santos Luzardo es la "doble" espiral que representa la conciliación y reivindicación al viajar en ambos sentidos para buscar la redención. Además de ser el "único sobreviviente de la hecatombe", tiene la oportunidad de educarse en la ciudad, la "Polis" es lugar de encuentro y amalgama del "nuevo mestizo" que creará la patria buena y sólida. Una especie de "andrógino" que "metabolice" y zanje las fisuras de la historia y el tiempo, se cierne sobre Santos Luzardo que camina hacia el progreso y la luz de la cultura conservando así el equilibrio entre el antagonismo.

Es el "emisario" de la ciudad letrada que alegoriza la intención del "autor creador" al plantear a través del personaje una "universalización" de la región a través del "saber ilustrado". En este sentido, y refiriéndose a la posición de los escritores latinoamericanos, Ángel Rama propone:

"Del mismo modo que se alzaron sobre las "miserias" de la menuda política de banderías y personalismos, a la fijación de visiones amplias, educativas y aun abstractas, de los asuntos espirituales (que eran forzosamente políticos) de sus sociedades, también se elevaron de los problemas locales y con demasiada frecuencia aldeanos consecuencia de aquellas políticas menudas, a una percepción global de los destinos nacionales que los ubicaba en marcos universales." [Rama. 1984: 113].

En Doña Bárbara, el caos está resuelto platónicamente, y la historia, definida en la conciliación entre el pasado colonial y los albores del desarrollo representado por la presencia norteamericana. Además se muestra la necesidad de incorporarse a un desarrollo cultural más rígido que el venezolano para la época. Al igual que otros escritores venezolanos, Gallegos, incorpora en su novela esa fantástica admiración por Europa que atrae hacia un "exilio luminoso", pero al mismo tiempo, sirve para reforzar la "cuota de sacrificio" del "neo-mestizo" —de donde saldrá la nueva patria y sus renovadas simientes— de quedarse en la patria noble y llevarla sobre sus hombros hasta el crisol de la realización.

Esta anterior consideración refuerza nuestra tesis de la "epicidad" en Santos Luzardo al representar la "revolución de las formas", el cambio de faz de una tierra inalcanzable e infinita como el vértigo mismo. De allí la propuesta de Santos Luzardo de poblar la llanura inconmensurable, poblando se achican los espacios y se introducen los límites; al limitar los espacios, el orden se apodera

del caos y las cuadrículas comienzan a surtir efecto; se parcela lo indómito y lo infinito se transforma en cuadratura de linderos y espacios delimitados. Se acerca la ciudad letrada a lo indómito.

Pero al mismo tiempo lo indómito del hombre se recata en el espacio, las edificaciones sustituyen los cielos abiertos y al unísono limitan las libertades. Eso es lo que sucede en la propuesta de Luzardo: "Lo que urge es modificar las circunstancias que producen estos males: poblar. Pero para poblar, sanear, y para sanear, poblar antes. ¡Un círculo vicioso!". Es un giro en la historia, todo comienza con el poblamiento, así nace Venezuela y América Latina, cuando se muda la ciudad europea para estas tierras vírgenes. En esa ocupación el bien conjura el mal y, al mismo tiempo, ese procedimiento se convierte en acto de fe. Ese poblamiento es un eterno retorno de nunca concluir, aun al pasar el arado para volver a sembrar, quedará la simiente del mal que volverá en un ciclo interminable.

La tierra se convierte en "cuerpo enfermo" que se debe sanear para el alumbramiento de una nueva estirpe, estirpe condenada desde el catolicismo por el pecado de Adán y Eva, pero aun más, originariamente predispuesta a ser reducida por pertenecer a un espacio conquistado por lo europeos. La epicidad de Santos Luzardo se extrapola a otros horizontes y abre el "continuum" para nuevas voces y hombres que emprenden el "viaje" reivindicativo a través de la historia y por medio de la literatura.

Se sigue soñando con la ciudad "ideal", la que conjura todo el bien como premio al hombre, pero esa ciudad transgrede los límites de lo real y se aloja en la utopía, donde la convoca el acto escritural por ser tan afín a ella, o más bien, por cubrirse con ella ante la realidad descarnada. La ciudad conjura la "voráGINE" en busca del paraíso perdido entre las instancias de la fe y la certeza de la ciencia.

Lo épico se traduce en una lucha entre el bien y el mal y donde las aristas se vuelven enormes filones para buscar significaciones y relaciones. Más allá de la nomenclatura de los nombres mismos que tienen una explícita relación con su accionar dentro de la novela y donde la crítica ha redundado fehacientemente, este "héroe épico" además de representar la reconciliación de todos los hombres y estirpes, encarna al "demócrata", el neo-fundante de un estado moderno.

Recordemos que los albores de la democracia venezolana embriagan los horizontes nacionales de esperanzas que se diluyen al pasar el tiempo. Ante el ocaso de lo patriarcal, este andrógino, es la nueva figura de Dios y hombre venido después del diluvio depurador, representado en nuestro caso por el lema de sanear antes de poblar.

En la "región" donde se ubica al héroe y se construye toda una vocación de progreso, todo va más allá de un simple espacio geográfico. En creativa paradoja, con la llegada de Santos Luzardo llegan los límites y el orden, la ciudad comienza a "sitiar" lo inconmensurable, y al ocurrir esto, la noción de región indómita se diluye frente a la acción de un discurso que la suplanta. Es por ello que la expresión "De más lejos que más nunca" traduce la incorporación de ese espacio geográfico a una instancia "cósmica" sólo accesible a través de la literatura y su poder ficcionante y evocador de realidades idas, tal y fueren, instancias investidas de particularidades de presente.

Esto es, se escribe desde un pasado para redimensionar un futuro bajo una realidad con apariencia de presente. En este caso entramos en una dualidad solo resoluble por la literatura al ser la mediación entre un mundo verdadero y un mundo aparente; parafraseando a Nietzsche: "Hemos eliminado el mundo verdadero: ¿qué mundo ha quedado?, ¿acaso el aparente?... ¡No!, al eli-

minar el mundo verdadero hemos eliminado también el aparente" [Nietzsche. 1973: 93]

II. Doña Bárbara; los bordes del pecado

Doña Bárbara es "ángel caído" que representa el mestizaje aletargado por el peso del pecado y la culpa. Para ello, interpreto la figura de Hécate, simbolizada como:

"Hécate es, pues, la venganza de lo femenino traicionado y como hija de titanes es altamente sospechosa de desmesura. Vista desde una perspectiva cristiana, su conexión evidente con lo satánico nos habla del espíritu rebelde, del ángel caído, que se horada su propio reino aprovechándose de las memorias espirituales, ocultas y dormidas en el profundo seno de la naturaleza autónoma." [Vethencourt. 1991:95]

Carne imberbe, instrumento ciego de una destrucción entronizada históricamente, repetida una y otra vez en el pecado original que espera la redención a través del Mesías. Doña Bárbara arrastra dentro de su cuerpo el tatuaje de un peso histórico: "De allá vino la guaricha. Fruto engendrado por la violencia del blanco aventurero en la sombría sensualidad de la india, su origen se perdía en el dramático misterio de las tierras vírgenes". Doña Bárbara es especie de "maldición del mestizaje" que combina la voluptuosidad de las formas con el insaciable odio a los hombres.

Producto del desamor y el abuso de un cuerpo no solo carnal sino al mismo tiempo social, Doña Bárbara, representa la otra cara del misterio, la otra cara que no encuentra su complemento, su media parte que concilie en armonía y realización, Merleau-Ponty en la segunda parte de la **Fenomenología de la percep-**

ción expresa: "el cuerpo propio está en el mundo como el corazón en un organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema". [Merleau-Ponty. 1957: 98] Ha sido Merleau-Ponty quien, en una perspectiva fenomenológica, va a hacer del *cuerpo vivido* un tema expreso de su reflexión.

Dicho filósofo afirma que el cuerpo es el punto de referencia a través del cual se articula el mundo, en donde se ponen en juego toda la constelación de las relaciones subjetivas e intersubjetivas del ser humano en la sociedad. Desde esta perspectiva, el cuerpo es el campo primordial donde confluyen y se condicionan todas las experiencias, las situaciones vividas a través del cuerpo, el cual se nos va haciendo cada vez más personal. El cuerpo es primeramente cuerpo vivido "y la experiencia del cuerpo propio nos revela un modo de existencia ambiguo". [Merleau-Ponty. 1957: 231].

El primer encuentro de Marisela y Luzardo está signado por la mirada que descubre el cuerpo femenino de formas estatuarias, la mirada lasciva del narrador, frente a la mirada pudorosa de Luzardo. En escena profundamente erótica; "Bajo los delgados y grasientos harapos que se le adherían al cuerpo, la curva de las espalda y las líneas de las caderas y de los muslos eran de una belleza estatuaria", el narrador descubre el cuerpo de la hembra que supera cualquier miseria y suciedad, es el cuerpo desnudo que sobresale desafiando la mirada. Mientras que la mirada de Luzardo no se detiene en la voluptuosidad del cuerpo de Marisela, sino en aquellas marcas que le causan compasión, como es el caso de los pies: "los pies anchos y gruesos, de piel endurecida y cuarteada por el andar descalzo, y fue en esta fealdad lamentable donde se detuvieron las miradas compasivas".

Luzardo mantiene una mirada "reparadora" más no erótica frente a la desnudez del cuerpo de Marisela. El héroe no cae en la

tentación de la carne, sino que alienta su espíritu redentor sobre las huellas físicas del maltrato. No explora el cuerpo de Marisela, quien se hizo un ovillo para ocultar la desnudez de sus piernas, sino su competencia léxica, la indagación sobre la palabra, el cuerpo a nutrir para lograr la superación del actual estado, vencer el mutismo y así la sangre bárbara que alimenta a Marisela. "Enseñar modales" es la forma "cortés" por donde comienza la relación; "el saber responder a la gente" es un acto civilizador a través de la palabra/acción y su determinación en la conducta del individuo. Con el acto "cortés" se devela la feminidad, paso previo, para develarse el cuerpo, el verdadero rostro de mujer que debe distanciarse de las manifestaciones hombrunas y así alejarse de los rasgos de su madre y abrir la posibilidad de la redención a través de la conquista del amor. El encuentro inicial entre Luzardo y Marisela es un acto de preguntar y repreguntar, especie de "contrapunteo" que deviene en un antagonismo cálido que a poco se va borrando bajo los efluvios del amor.

La imposibilidad del amor es elemento concomitante dentro de la figuración del personaje Doña Bárbara, esta característica coarta la posibilidad de asumir la "redención". Platón plantea en **El banquete** el "amor y la vergüenza" como los elementos edificantes de obras grandes y bellas, ello conduce a la paz y la armonía, conjunción de ideas y cuerpos en instantes plenos de realización, que no se logran bajo la figura de Doña Bárbara sino en la de Luzardo, quien sí encuentra esa "incorporación" a través de la justicia y el cuerpo de Marisela. Entonces, a decir de Paul Ricoeur, las virtudes serán equitativas en función del "amor y la justicia"; "de la justicia el medio necesario del amor; precisamente porque el amor es supra-moral sólo entra en la esfera práctica y ética bajo la égida de la justicia." [Ricoeur. 1990: 33]

Doña Bárbara conjuga la negación del amor en el plano ético. Es fragua donde decanta el amor "carnal"; deseo y placer

como concomitantes del pecado: el ser objeto en "el festín de su doncellez" la transforma en instrumento de venganza y destrucción, la no cortesía del amor produce un "ceño duro y fuego maligno en sus ojos". Su cuerpo "violado" se convierte en medio de autoconservación frente a las asechanzas del medio. Esta significación "corporal" de Doña Bárbara y la ubicación de Luzardo en el plano del amor ético, nos lleva a reforzar ese antagonismo a través de la siguiente afirmación de Jean Laplanche:

"dos formas en que el individuo humano elige sus objetos de amor: un tipo <<narcisista>>, en el que el hombre elige el objeto amado a su imagen y semejanza y una elección de objeto <<anaclítica>>, en la cual la sexualidad se apoya en el objeto encargado de cumplir las funciones de autoconservación." [Laplanche. 1970: 27].

En lo cual, Luzardo intentará siempre que Marisela sea su "imagen y semejanza", emule los principios de la "industria cultural" que él representa. Mientras que Doña Bárbara ratificará su posición en el amor desde la perspectiva de dominación que le garantice su conservación en un medio tan agreste y viril. Entonces, para Doña Bárbara la lucha por la contención de la virilidad será su más enconado objetivo.

Ahora todo se orienta hacia la "castración" del varón, una forma de quitarle el poder y supremacía frente a la mujer. Para Lacan:

"Pues el falo es un significante, un significante cuya función en la economía intrasubjetiva del análisis levanta tal vez el velo de la que tenía en los misterios. Pues el significante destinado a designar en su conjunto los efectos del significado, en cuanto el significante los condiciona por su presencia de significante" [Lacan. 1984: 669-670]

Todo este proceso, que Lacan subdivide en tres tiempos, gravitaría en torno a la localización del objeto fálico, el falo, que sería a su vez el significante del deseo materno, el cual sería sustituido, gracias a un proceso metafórico, por otro significante que Lacan denomina Nombre del Padre, que representaría la Ley. De este modo la referencia al falo en la obra lacaniana no es la de la castración por la pérdida del pene sino la referencia al padre.

Y en **Doña Bárbara**, la podríamos interpretar como una supremacía de lo matriarcal sobre lo patriarcal, la supresión del falo en el acto sexual es el triunfo de la "mujer araña" sobre el hombre que "ve" deglutido su falo, castrado en su virilidad, supresión del poder contenido en todo un amplio y profuso sistema cultural fálico.

El cuerpo femenino se convierte, entonces, en instrumento de seducción no para el placer sino para la destrucción, el amor ético es sustituido por la lujuria, y de por sí, el valor religioso del amor y su correspondencia entre los hombres es sustituido por los hechizos que llevan a lograr el objetivo: "las terribles virtudes de las hierbas y raíces con que las indias confeccionan la pusana para inflamar la lujuria y aniquilar la voluntad de los hombres renuentes a sus caricias, apasionála de tal manera que no vive sino para apoderarse de los secretos que se relacionan con el hechizamiento del varón". Como en **Tristán e Isolda**, el amor se reduce a la aplicación de una pócima mágica.

Doña Bárbara es la rebelión de un cuerpo profanado y ultrajado que no llega a contener ni su "alma india". Es por extrapolación una rebelión más allá de los índices históricos donde el "indio" por mansedumbre y derrota asume su condición de dominado. Aquí se quiebra el vértice y la venganza asume el cuerpo de mujer, toma las riendas del discurso sólo abatido por Santos Luzardo.

Este "ángel caído", tal Lucifer, tiene su belleza y embrujo que se yergue como principal e infalible arma: "su belleza había perturbado ya la paz de la comunidad. La codiciaban los mozos, la vigilaban las hembras celosas". Todas las miradas coinciden sobre un mismo referente: el cuerpo deseado y apetecido, pero por una paradoja concomitante, la redención de un bien personal se convierte en mal colectivo. La belleza se hace maligna, el cuerpo bello y lujurioso, una connotación de pecado. La violencia se inclina a la sumisión de los hombres frente a Doña Bárbara quien impone su poderío a través del desamor y el terror.

Bajo la satisfacción del cuerpo y no del alma, los hombres sucumben en las fauces de ese "pecado" que los reduce de su condición humana. Puesto que el amor inmensamente humano para Doña Bárbara desaparece con Asdrúbal, con él se cierra toda posibilidad de realización, la muerte de éste diluye toda posibilidad de redención y abre de una manera definida el sustento de la realidad textual y, aun más, radicaliza el antagonismo entre ella y Santos Luzardo a través de la prefiguración de un amor ético y el vencimiento de las tentaciones de la carne por parte de Luzardo que se entrega en cuerpo y alma a Marisela, en una alegoría a la conjunción de ese "amor fraterno" que conduce a las almas bellas por los senderos de la realización; "La ternura no es de modo alguno, como creía Freud, una sublimación del instinto sexual; es el producto directo del amor fraterno, y existe tanto en las formas físicas del amor, como en las no físicas." [Fromm, 1982: 59]

La fuerza del sentimiento de Doña Bárbara está simbolizada con el torbellino de las aguas; dos ríos que se unen dentro de la belleza desencadenan toda la furia en medio de la búsqueda de la redención para un cuerpo y alma maltrechos por la codicia y la lujuria. La confusión de sentimientos "justifica" de alguna manera para el yo de la enunciación la actitud emprendida por la mujer que se engeuece por los deseos de venganza: "Así, en el alma de la

mestiza tardaron varios años en confundirse la hirviente sensualidad y el tenebroso aborrecimiento al varón". En este sentido, todos los caminos conducen al pecado, quien se aleje del "amor ético" o del lugar de la ciudad como lugar de la redención, está condenado a la destrucción; es el caso de Lorenzo Barquero a quien la vida le sonríe en la ciudad con sus estudios y al lado de una mujer bella, es decir en las riveras de un "amor fraterno" de los que conducen a la realización plena.

Barquero sucumbe ante Barbarita, esa amalgama de candidez y erupción pasional que lo llevará a la destrucción. Por su parte Barbarita ve en un primer momento en Barquero a Asdrúbal, su amor inmensamente humano que es una negación física por estar muerto y un elemento imprescindible dentro de la realidad textual por ser el espacio y momento de la eterna búsqueda de la realización. Los "apetitos reprimidos por el odio" no llegan a ser más fuerte que éste y Barquero se convierte en la representación de todos los hombres y al mismo tiempo en el receptáculo de la destrucción de todos los hombres.

La representación de todos los hombres en Lorenzo Barquero es un triunfo simbólico de Doña Bárbara, veamos lo siguiente: Barquero representa para Doña Bárbara a Asdrúbal, pero luego al Sapo, al Taita, y a él lo seduce a través de su belleza y comparte su cuerpo y fascinación, de esta manera está triunfando sobre quienes la agredieron y de hecho en la reducción de Barquero a una piltrafa humana luego que rompe en él y con él todas las representaciones de la masculinidad.

El amor entre Doña Bárbara y Barquero está explícitamente definido como "salvaje" muy alejado y diferenciado del "amor ético" conducente a las cosas bellas, en vez de realizar, "pervierte" el espíritu "perturbado" de Barquero y todo se consume en la destrucción. La eticidad de este "amor" se anula al fundamentarse en

un "brebaje" que cumple una función diametralmente opuesta al ingerido accidentalmente en **Tristán e Isolda**. Coloco a Tristán e Isolda por ser ejemplo de un amor apasionado, llevado hasta los límites del paroxismo y el sacrificio. Un amor provocado por una pócima mágica que sólo puede ser aplacado por la muerte.

La "pusana" preparada por Doña Bárbara no conduce al amor sino al aplacamiento de la lujuria y la voluntad de Barquero a quien se le esfuma la juventud y cae en "los vicios más ruines, una voluntad abolida, un espíritu en regresión bestial". El brebaje surte un efecto contrario, conduce al desamor y la impotencia. La imposibilidad de compartir el cuerpo, anula toda posibilidad de relación o alcance de la mujer convertida en objeto de deseo. El hombre se anula como cuerpo y virilidad, al ser ese el instrumento de desgracia para Doña Bárbara.

Esto se transfigura en una castración simbólica que conduce a una inferioridad frente a los atributos de Doña Bárbara, un ser castrado no disfruta de los placeres del cuerpo y al mismo tiempo tiene su cuerpo como condena y si a esto sumamos la ausencia del "amor espiritual" todo conduce a una terrible condenación.

En medio de este "amor salvaje" surge un elemento bien interesante, la maternidad de Doña Bárbara. Esta maternidad es punto clave para "resolver" el enigma de la realidad textual y lograr conjurar la afrenta que significa Doña Bárbara. Veamos algunos elementos; esta maternidad no es "fruto del amor" sino del desamor y la venganza hacia los hombres, por lo tanto no constituye un acto de virtud, sino un nuevo pecado que recrudece la situación del "ángel caído". El "amor profano" [incestuoso de alguna manera] concibe un hijo que ya comporta un "pecado original" que lo condena prematuramente, tal como nosotros somos condenados por la "relación incestuosa" entre Adán y Eva.

Esto conduce a la aparición de un mecanismo de redención para expurgar los pecados, en nuestro caso el bautismo, en **Doña Bárbara** el amor de Santos Luzardo "lava" ese pecado original en Marisela y la redime otorgándole la salvación. Aun más sobre la maternidad, ésta es el desdoble del cuerpo en otro cuerpo derivado del mío, por lo tanto es mi prolongación en el mundo. Para Doña Bárbara representa una dicotomía que se apunta hacia dos vértices fundamentalmente; si es hembra puede sucumbir (como en efecto ocurre) ante un hombre y representar su derrota en el otro cuerpo que es ella misma; si es varón, encarna la representación de todos los hombres odiados en su propia carne. Siguiendo con Lacan, será el reflejo en el otro, "en función de la imago, que es establecer una relación del organismo con la realidad." [Lacan, 1984: 89]

De por sí el cuerpo sigue permaneciendo en una instancia pecaminosa y las posibilidades de redención se alejan cada vez más al cerrarse abruptamente con la muerte de Asdrúbal. Pero si para Doña Bárbara engendrar un hijo es avivar su rencor de "devoradora de hombres" o de cuerpos a través del suyo y representar una victoria del "macho" sobre su cuerpo e inducir a una mayor violencia, para la realidad textual, es la posibilidad de redención que se cierra con Doña Bárbara. Esto es, el sólo alumbramiento de la hija conduce a Doña Bárbara a su propia hecatombe ya que a través de Marisela triunfa el "amor ético" frente al "amor profano"; la venganza se diluye en la edificación de un amor que conjuga preponderantemente "el alma", lo espiritual resemantiza el discurso de los ideales y surge la figura de la naciente estirpe a partir del nuevo mestizo que mencionábamos en párrafos precedentes.

El cuerpo está homologado a la tierra, ambos representan la posesión a través de la cual se logra el poder, a través de su cuerpo, Doña Bárbara logra adueñarse de la Barquereña y se propone adueñarse de todo el cajón del Arauca. Con su cuerpo some-

te al coronel Apolinar y ya consumado la posesión de las tierras, lo desaparece. De allí que la tierra puede poseerse como un cuerpo a través de otro cuerpo que a pesar de ser "femenino" logra la "masculinidad" a través de él, "porque más era hombruno tomar que femenino entregarse", puesto que a ella no le dieron oportunidad de entregarse sino fue arrebatada como un simple objeto del deseo. Los atavíos de la feminidad se convierten en instrumentos de poder y dominación a través de la incorporación del "amor profano" que tiraniza a los hombres.

Doña Bárbara en la "lid" del "amor" está ubicada en la intemperancia social, del lado opuesto de los cánones "morales" de una sociedad que pretende el "amor ético" como fluencia de realización. Ella es la "barragana", la "amante" que se apodera de las estructuras de poder, venciendo los hombres y causando rubor a las otras mujeres que en el fondo desean ese cuerpo para ser igualmente apetecidas. Ella se permite reírse del poder establecido que se convierte en absurda sutileza frente a su enorme poderío; ello se visualiza cuando Barquero le manifiesta su disposición a casarse, en el momento de echarlo de la casa. "Casarse" significa institucionalizar el "amor" y hacerlo permisible ante los ojos de "dios y los hombres", la subversión está en profanarlo haciéndolo instrumento de venganza y manifestación pura y férrea de las "tentaciones de la carne".

El amor se convierte en aporía que funciona a manera de "unción salvaje" al combinar fuerza y sensualidad; artificios para dominar y subyugar. "Devoradora de hombres" a través de los "apetitos" del amor, "amor profano" surgido de una violación degenera en una especie de andrógino que posee tanto los hombres como la tierra y combina las caricias con la mano fuerte de la lanza y el revólver. La imagen de "marimacho" que le imprimía un sello original a su hermosura: algo de salvaje, bello y terrible a la vez sataniza a Doña Bárbara y la hace una especie de ángel y demo-

nio que devora cuerpos y tierras en un apetito voraz por conquistar el poder.

Siguiendo los postulados de Jung, podemos afirmar que "Doña Bárbara" se convierte en la "Gran Madre", "en esa forma sólo raramente y en muy especiales condiciones aparece en la experiencia práctica" [Jung. 1988: 69], al entronizar todo el poder y convertirse en arquetipo de la historia textual. Ella conjuga lo terrenal (el poder y la fuerza) y lo mítico (pacto con Satanás) para constituirse en icono imperioso y de soberbia presencia dentro de la novela. Es la "gran diosa" consustanciada con el espacio excitante de la llanura y la sujeción de los hombres que se rinden a sus pies.

Pero todo ese poder se traduce en desamor que se agolpa tras de sí haciéndola un ser del desamparo que disfruta con la maldad y sufre con lo bueno y puro que encarna el amor por Asdrúbal. El "amor frustrado" que no pudo hacerla buena sigue corriendo por sus venas en una extraña combinatoria de lujuria y superstición, codicia y crueldad. Al final de todo, Doña Bárbara es en realidad una extraña combinatoria que se desliza en la confusión de roles, o más bien, en la amalgama de ellos; allí convergen al unísono lo masculino y lo femenino como una sola carne y espíritu; la hechicería y las creencias religiosas se concilian en su pecho y altar, al ser adoradas por igual.

Doña Bárbara propicia el caos pero ella encarna la armonía, el encuentro de los contrarios. Es una "totalidad" lograda a través de la suma de sincretismos, no es una simple "Barbarie" sino la polarización de una complejidad de tendencias que se aúnan en el terrible parecido entre el hombre y la tierra. En **Doña Bárbara** la atracción se da a través de un "valor invertido", no se logra por los encantos femeninos sino por los rasgos masculinos acendrados en el cuerpo femenino; en función de la paradoja o contradicción

se logra la "fascinación por el personaje" y donde los atributos del cuerpo femenino han sido desplazados por la asunción de un nuevo cuerpo que engarza la masculinidad como atributo esencial: "el haber traspuesto ya los cuarenta, era todavía una mujer apetecible, pues si carecía en absoluto de delicadezas femeniles en cambio, el imponente aspecto de marimacho le imprimía un sello original a su hermosura: algo de salvaje, bello y terrible a la vez". Al incorporar el término "femeniles", el yo de la enunciación, descarta del discurso narrativo y referencial el amaneramiento propio de la mujer y profundiza la significancia del personaje a partir de una "extraña fascinación" devenida del rompimiento de la norma e incorporación de lo incausal dentro del discurso y lógicamente dentro de la dinámica textual y referencial que comporta la novela.

Especie de centauro, Doña Bárbara articula su pertinencia actancial desde lo contrario, lo absurdo y lo abyecto. La posibilidad erótica/abyecta se abre al relacionar ese cuerpo escindido entre masculino y femenino y sugerir todo un sistema de relaciones que conducen hacia lo pecaminoso, donde el acto erótico será una profunda degradación de los seres absorbidos por la lujuria y condenados en la desgracia de compartir un cuerpo tan igual al suyo o como el suyo revestido de una máscara que guarda la apariencia. Ello teorizará hasta una relación homosexual que conduce a la condena, la parte femenina aparenta ser el ángel que seduce, mientras que la parte masculina, será la otra mitad, la mano que empuña la lanza y el revólver.

Creo que la destrucción de los hombres va más allá de una simple fuerza física; el llegar al paroxismo está relacionado con compartir ese "extraño cuerpo" que devora, donde en vez de poseer, el hombre es poseído y en esta inversión de roles, la destrucción es total y manifiesta, más aun en una realidad textual que reproduce una sociedad de hombres de brega y en la cual lo masculino es detentador del poder hasta que sucumbe bajo la seduc-

ción femenina y es aniquilado en el lado oscuro del erotismo: "del erotismo que es la aprobación de la vida hasta la muerte" [Bataille. 1997: 15] Sentir fascinación por el cuerpo femenino que representa al masculino es mirarse en un espejo que atrae, fuente ilusoria del alcance de la complementariedad de las dos mitades que milenariamente se buscan para el goce de la armonía.

Será un juego de realidad/apariencia para ir decantando en el proceso discursivo los elementos que despuntan como opositores a los ideales del héroe que en primera instancia tiene que luchar contra las premoniciones geneáticas que lo condenan a ser un "espejismo" y no una realidad. Los espejismos provienen del discurso mismo y desaparecen cuando él concluye, por lo tanto el "oasis" de salvación estará en la palabra, puesto que el silencio conduce a la derrota, a la negación del cuerpo y la apariencia; lo devorador radica en quedarse sin palabras, sucumbir ante el silencio que representa el placer del cuerpo; el amor-pasión anula lo "razonador", por ende hacer claudicar las palabras y desde allí inmola los cuerpos y los anula, en palabras de Lorenzo Barquero: "lo que todos llamaban mi gran talento, no funcionaba sino mientras tuviera hablando, en cuanto me callaba desvanecía el espejismo de mi inteligencia y mi sinceridad".

El texto a ratos se constituye en una expresión lúdica donde las imágenes se tejen sobre una realidad/espejismo y desde allí las evocaciones atraviesan al unísono un presente y un futuro envueltos en la ensoñación que alienta los deseos por un nuevo horizonte: más cercano, más humano; un cuerpo de contornos bien delineados. Por lo tanto el antagonismo deviene entre el "amor" y el "desamor", es una lucha desde la seducción y lo corporal como instrumentos de deseo y atracción. Anulándose lo simplemente bárbaro en oposición a lo civilizador.

Porque algo debe ser puntualizado, no se es "bestia" simplemente desde la animalidad, se es "bestia" desde la racionalidad seductora y el uso del cuerpo y su figuración de tentación carnal como arma de destrucción. La bestialidad asoma cuando se seduce malévolamente desde el cuerpo, o cuando el cuerpo femenino aflora entre manifestaciones viriles y la candidez angelical pretendida se ve sustituida por las incorporaciones hombrunas. Y entre ese entrecruce de cuerpos y paradojas, el amor y el erotismo cambian indistintamente de piel.

Doña Bárbara con respecto a Luzardo se acerca a las fronteras del amor, y allí, los celos se convierten en el detonante que la hará sucumbir en su ímpetu por no dejarse sustituir como mujer, amante o feminidad hecha cuerpo y atractivo. Es la clásica oposición entre el cuerpo viejo y el cuerpo joven que antagonizan y pugnan por un lugar dentro del contexto. "Celar" representa la máxima expresión de la apropiación del otro, manifestar un sentido de pertenencia que de alguna u otra manera "materializa" el amor a través de la posesión y la aprehensión. El amor me pertenece a medida que más me pertenece el cuerpo y ese cuerpo puede ser devorado a través de mi cuerpo como objeto de seducción y tentación. Ya no es el "cuerpo de Cristo" sino el "cuerpo de Satanás" el que se incorpora dentro de la relación que se vuelve asertiva para un solo extremo y destructiva para el otro, una figuración de la "madre araña" que devora a sus hijos, a quien quiere en un acto de bestialidad, una bestialidad desde la racionalidad del amor y el compromiso del poder.

Dos términos en apariencia ambivalentes, pero en la práctica discursiva de Doña Bárbara, complementarios y estructurantes de un conspicuo referente que proyecta la noción de bestialidad desde diferentes órdenes y perspectivas. Existe una explícita condenación para el "amor" surgido de la "racionalidad del cuerpo"; mientras se "bendice" el amor que deviene de la espontaneidad y

la candidez, nacido de la inocencia que es el más "desgarrador" ímpetu del amor. Por lo cual, el amor es la aporía que estructura la historia textual y abre las posibilidades de interpretación que pueden ser conciliadas con palabras de Octavio Paz: "El amor no es la eternidad; tampoco es el tiempo sucesivo. El tiempo del amor no es grande ni chico: es la percepción instantánea de todos los tiempos".

Referencias

- Bataille, Georges. (1997). **El erotismo**. Barcelona: Tusquets Editores.
- Fromm, Erich. (1982). **El arte de amar**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gallegos, Rómulo. (1958). **Doña Bárbara**, Argentina: Espasa-Calpe, decimosexta edición.
- Jung, C.G. (1988). **Arquetipos e inconsciente colectivo**. Barcelona. Editorial Paidós.
- Lacan, Jacques. (1984). **Estudios 1 y 2**. México: Siglo veintiuno editores.
- Laplanche, Jean. (1970). **Vida y muerte en psicoanálisis**. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Merleau-Ponty Maurice. (1957). **Fenomenología de la percepción**. México: FCE.
- Nietzsche Friedric. (1973). **El crepúsculo de los ídolos**, Editorial Madrid: Alianza.

- Paz, Octavio. (1993.) **La llama doble**, Colombia: Seix Barral.
- Rama, Ángel. (1984). **La ciudad letrada**. USA. Ediciones del norte.
- Ricoeur, Paul. (1990). **Amor y justicia**. Madrid. Caparrós Editores.
- Vethencourt, José. (1991). "*Comentarios a Hécate*" en: Rísquez, Fernando **Aproximación a la feminidad**. Caracas: Monte Ávila Editores.

RESEÑAS

CÓMO LEER Y POR QUÉ.

Harold Bloom. (2000).

Trad. Marcelo Cohen.

Bogotá: Editorial Norma. 337 páginas.

En la introducción de John Updike a **Lecciones de Literatura** de Vladimir Nabokov el novelista estadounidense indica que "la entonación, el guiño, la sonrisa, el zarpazo excitado están presentes en la prosa [del autor de **Lolita**], una prosa oral y transparente, ágil y brillante, propensa a la metáfora y al retruécano; manifestación deslumbrante, para aquellos afortunados estudiantes de Cornell en los remotos años cincuenta, de una sensibilidad artística irresistible" (pág. 18). Iba develando progresivamente la estructura y el desarrollo de **Mansfield Park**, **Bleak House**, **Madame Bovary**, **Dr. Jekyll and Mr. Hyde**, **The Metamorphosis** y **Ulises**. Reconstruía con verdadero deleite los vericuetos argumentales y trazaba diagramas para visualizar el ámbito de la acción narrada. Eran éstas algunas de las novelas que había leído en profundidad y le habían enseñado cómo ciertos libros exigen del lector nada más ni nada menos que un desafío.

Planteadas así las cosas, el señor Harold Bloom se ha impuesto un nivel mayúsculo al escribir **Cómo leer y por qué**. Haciendo gala de una maestría que nos recuerda a Nabokov, el autor de **Blake: Un profeta contra el imperio** se aproxima a cuentos, poemas, novelas y dramas con el equilibrio de quien sabe focalizar su conciencia en los **Apuntes del álbum de un cazador** (1852) de Iván Turguéniev que Frank O' Connor solía poner por encima de cualquier otro volumen de cuentos. Breves frases suyas sirven para radiografiar, sin sarcasmo pero también sin com-

pasión, al genio cuentístico de Chejov aprendido de Maupassant que éste a su vez había asimilado de su maestro Flaubert con precisión estilística incluida. Disfruta uno al enterarse de que las fantasmagorías de Kafka ingresaron al arte moderno en los provocativos enigmas propuestos por Jorge Luis Borges. Para el apunte social de los personajes inventados por Cervantes, Stendhal y Jane Austen y su entorno respectivo no faltan los encuadres de estirpe balzaquiana. Bloom incluso se atreve a ratos a proponernos nuevas lecturas de transgresión amorosa, un registro perfecto para el dolor que queda en las vidas de Raskolnikov o Isabel Archer y la renovada pasión que vemos cicatrizar en sus rostros.

Ubicados como estamos en un país tercermundista donde las condiciones de analfabetismo superan extraordinariamente las políticas ineptas del Ministerio de Educación, donde las intenciones de lectores reales (no virtuales) disminuyen ante los mermodos niveles de remuneración salarial y una devaluación —disfrazada de control de cambio— por lo que entre comer y leer la gente prefiere lo primero, donde la anarquía financiera del gobierno se refleja hasta en su torpeza editorial totalmente desinteresada en el autor venezolano —ignorado como patrimonio cultural de primera—, el desarrollo del oficio literario ha quedado sujeto a la mera afición, resistencia o manía de los artesanos de la palabra. Algo parecido le ha ocurrido a la lectura. Por ello nos regocija la llegada a Venezuela de **Cómo leer y por qué**. Se trata de un libro de verdades retenidas con intrínseca solidaridad; sus páginas destacan una sosegada devoción hacia ese mundo de la literatura donde invencioneros como Cervantes, Shakespeare, Dickens, Proust, Thomas Mann y Ernest Hemingway supieron cumplir su faena vital coloreando de ficción la provincianidad de sus ideas.

Este distinguido conferencista y profesor de Literatura en las universidades de Nueva York, Columbia, Yale y Harvard con autoría de más de veinte libros entre los que destacan **El canon**

occidentaly Shakespeare: La invención de lo humano, siempre ha utilizado sus escritos para escudriñar profundamente su experiencia como lector, su confrontación con las escuelas estructuralista, deconstructivista y todo lo que huele a postmodernismo a fin de demostrarnos que escribir es un compromiso. La escritura ha sido su manera de situar el yo dentro de un proceso en el que lo personal y lo profesional no se pueden deslindar. Desde un punto de vista retrospectivo sus libros lo han convertido en figura heroica cuya erudición no nos impide ver su lucha y su voluntad como medios para obtener una perspectiva sobre lo que puede alcanzar el ser humano cuando se empeña en leer, analizar, pensar, investigar, reflexionar, sintetizar y, finalmente, consignar en papel sus hallazgos. Siguiendo la tradición de los Alfonso Reyes, Mariano Picón Salas, Segundo Serrano-Poncela, Mario Praz, Leslie Fiedler o Anthony Burgess, Bloom ha sabido conservar esa mirada a largo plazo sobre la Literatura Universal para construir puentes ejerciendo la docencia y luego sumergirse en las aguas turbulentas de la crítica literaria. Todo ello con la recóndita esperanza quizás de que los curiosos de esta orilla aprendamos cómo leer y por qué.

Alí E. Rondón

VIVIR PARA CONTARLA.**García Márquez, Gabriel. (2002).**

Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma. 579 páginas.

*"La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda
y cómo la recuerda para contarla"*
Gabriel García Márquez.

En los siguientes párrafos, se reseñará la obra **Vivir para contarla**, relato de tono biográfico del escritor colombiano Gabriel García Márquez (GGM), nacido en Aracataca en 1928, paradigma de la literatura latinoamericana y uno de los representantes más connotados del llamado "boom de la novela latinoamericana". Como veremos más adelante, en **Vivir para contarla** se (des)tejen vivencias y recuerdos, que permiten a su autor, con absoluta maestría, desde criticar aspectos de la sociedad colombiana actual, hasta hablar de cómo surgieron algunos de sus textos fundamentales.

En este sentido, el encuentro con la madre para proceder a vender la casa familiar de Aracataca, lugar de nacimiento de GGM como ya se dijo, sirve de catalizador para que afloren los recuerdos y las vivencias del pasado. Un pasado marcado, en buena medida, por lo maravilloso y lo sorprendente.

A través del relato biográfico, GGM realiza diferentes críticas sociales. Una de las tantas que se encuentran en el texto, se refiere a la situación actual del principal río colombiano: el Magdalena, muchas veces navegado en los tiempos mozos. Por ejemplo: "Hoy el río Magdalena está muerto, con sus aguas podridas y sus animales extinguidos. Los trabajos de recuperación de

que tanto han hablado los gobiernos sucesivos que nada han hecho, requerirán la siembra técnica de unos sesenta millones de árboles en un noventa por ciento de las tierras de propiedad privada, cuyos dueños tendrían que renunciar por el solo amor a la patria al noventa por ciento de sus ingresos actuales". Otra crítica importante tiene que ver con la situación de abandono de la región del Chocó, una de las de mayor pobreza en el territorio colombiano, a pesar de la abundante vegetación y lo caudaloso de sus aguas.

Del mismo modo, en el texto se comentan los procesos generadores de algunos libros de GGM. Es el caso de **La hojarasca** (1955), novela iniciática, breve, en la que el acto fundacional de ese territorio de epidemias, catástrofes y maravillas llamado Macondo cobra importancia capital. En las páginas de **La hojarasca** figura ya un nombre por demás emblemático: Aureliano Buendía. También es el caso del **Relato de un naufrago**, texto en el que el autor se explaya bastante en la entrevista realizada al sobreviviente famoso, llamado Luis Alejandro Velasco, quien había permanecido diez días a la deriva sin comer ni beber absolutamente nada en una balsa sin remos, luego de que el destructor Caldas de la Armada Nacional de Colombia se hundiera después de una tormenta y faltando aproximadamente dos horas para llegar al puerto de Cartagena de Indias. Esta embarcación había zarpado de la ciudad estadounidense de Mobile, tras meses de continuas reparaciones.

El reportaje del naufrago, producto de una entrevista realizada al protagonista en un tiempo de tres semanas, se publicó en el diario *El Espectador* y sirvió para demostrar la maestría de GGM en el ejercicio del periodismo. El primero de estos reportajes apareció el 5 de abril de 1955 y según la versión del naufrago famoso "el problema es que no hubo tormenta"... El naufragio se produjo, según sus propias palabras, por el exceso de peso provocado por

la cantidad de equipos electrodomésticos comprados por los integrantes de la tripulación. Algunos de estos artefactos, incluso, se amarraron en la propia cubierta de la embarcación.

La historia nacional también tiene cabida en **Vivir para contarla**. Mención especial merece, sin temor a equivocarme, la recreación minuciosa que hace GGM del asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán. Al parecer, GGM vivía con un hermano en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, cuando se produjo el asesinato que marcó el destino de Colombia y conmocionó a sus pobladores.

Vivir para contarla es la historia de un hombre, de sus circunstancias, de sus avatares, de sus viajes, de sus encuentros y desencuentros, de sus creencias, de sus libros, de sus amigos. Pero también en sus páginas se encuentran trozos de la historia de una nación, que por lo demás nos queda y nos late muy cerca. Es, en fin, el recuento no de lo que se vivió con exactitud, sino de lo que se recuerda de esas experiencias.

José Rafael Simón Pérez

COLABORADORES DE LA REVISTA LETRAS

César Augusto Villegas Santana. Profesor egresado del Pedagógico de Caracas (UPEL), en la especialidad de Lengua Española. Magíster en Lingüística en la misma Universidad. Cursó el doctorado en Lingüística Aplicada, en la Universidad de Valladolid (España). En el ámbito laboral, ha tenido experiencia docente en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Profesor de pregrado y postgrado en distintas universidades nacionales, en cursos como Psicolingüística, Pensamiento y lenguaje, Sintaxis, Enseñanza de la lengua, Fundamentos lingüísticos para la lectura y la escritura, Pragmática, Metodología de la investigación, y seminarios de investigación. Fue Coordinador de la revista **Letras**. En la actualidad, se desempeña como Coordinador del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (CILLAB, UPEL). Ha asistido a eventos nacionales y extranjeros (en América y Europa), tanto en el rol de asistente como en el de ponente y tallerista. Sus áreas de investigación son la enseñanza de la lengua, psicolingüística, gramática, español de Venezuela y análisis del discurso, en las que ha publicado en revistas nacionales y extranjeras. Ha sido distinguido por el Sistema de Promoción al Investigador (PPI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y por la Comisión Nacional del Sistema para el Reconocimiento de Méritos a los Profesores de las Universidades Nacionales (CONABA).

Anneris Pérez de Pérez. Egresó en el año 1981 del Instituto Pedagógico de Caracas en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Obtuvo mención honorífica: Cum Laude. Magíster en Lingüística en el año 1997 (UPEL-IPC). Ha publicado artículos en el área de Lingüística General y Aplicada a la Enseñanza de la Lengua y Español de Venezuela. En la actualidad su investigación está centrada en dos líneas: La enseñanza de la Lengua Materna y el Español de Venezuela. Se desempeña como profesora en el Dpto. de Castellano, Literatura y Latín, Instituto Pedagógico de

Caracas. Además, es Adjunta a la Coordinación del CILLAB y Coordinadora de la Revista LETRAS (UPEL-IP). Ha sido distinguida por el Sistema de Promoción al Investigador (PPI) del Ministerio de Ciencias y Tecnología.

Sebastiana J. Ponte de Golik. T.S.U. en Educación Especial (Cum Laude) - C.U. Monseñor de Talavera. Licenciada en Educación Especial - Universidad José María Vargas. Especialista y Magíster en Educación (Cum Laude) - Universidad Católica Andrés Bello. Profesor - área docente y de investigación Universidad Simón Rodríguez.

Lucía Fraca de Barrera: Profesora de Lengua y Literatura (1976, UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas), Especialista en Investigación Lingüística (1978, Instituto de Cultura Hispánica, Madrid, España), Magister en Lingüística Descriptiva y Aplicada (1985, Universidad de Essex, Inglaterra), Doctorado en Educación (2005, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela). Investigadora activa del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Ha publicado diversos artículos especializados y algunos libros, en las áreas de psicolingüística, enseñanza de la lectura y escritura, metalingüística, entre otras.

Jorge E. González P. B.A. of Arts in English Language and Literature, New England College, 1981. M.A. of Arts in English Language and Linguistics, University of New Hampshire, 1984. M.A. of Arts in Hispanic Linguistics, University of Massachusetts - Amherst, 1999. Ph.D. in Hispanic Linguistics, University of Massachusetts - Amherst, 2001. Profesor Titular de la Universidad Simón Bolívar - Departamento de Formación General y Ciencias Básicas.

Gladys J. Romero M. Profesora de Inglés, IUPC, 1978. Especialista en Programas de Asesoramiento y Desarrollo Humano de la Universidad Simón Bolívar, 1985. Profesora Titular, Universidad Simón Bolívar - Departamento de Formación General y Ciencias Básicas.

Luis Javier Hernández. Magíster en Literatura Latinoamericana (ULA, 1992). Profesor Agregado de la Universidad de los Andes. Investigador adscrito al CILL "Mario Briceño Irragorry". (ULANURR). Entre sus publicaciones se encuentran: **Mario Briceño Irragorry, Artesano de la escritura**, 1992. **Trazos en la niebla**, (1994). **Árboles de fuego**, (1998). **Mario Briceño Irragorry: la palabra en el tiempo, el tiempo en la palabra**, (1998). *"lo regional. La obertura utópica del mundo contemporáneo latinoamericano"* en: **La literatura iberoamericana en el 2002. Balances, perspectivas y prospectivas**, (2003). **País portátil: la itineraria discursiva entre cuerpo, pecado y olvido**, (2004). Colaborador en las revistas : **Silabario** (Argentina), **Cuadernos Americanos** (México); **Actual, Ágora, Utopía y Praxis, Revista Nacional de la Cultura, Conciencia Activa 21, Cifra Nueva** (Venezuela).

Alí E. Rondón. Docente, ensayista, crítico de cine y Magister en Literaturas Norteamericanas 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. Fue Jefe de la Cátedra de Literatura en el Departamento de Idiomas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha publicado **Detrás del Mito** (Planeta, 1998) y **Mundo Mítico de Ernest Hemingway** (Fedupel, 1999).

José Rafael Simón Pérez. Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el año 1995. Magíster en Lingüística de la misma institución, iniciada en el año 1998. Docente becario del

Programa de Formación de Generación de Relevo desde julio-1998 hasta julio-2000, adscrito al departamento de Castellano, Literatura y Latín, cátedra de Lingüística General. Actualmente, se desempeña como profesor ordinario (Asistente-Tiempo Completo) del IPC, Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Ha publicado en la revista **Letras** ("La obsesión paterna en los cuentos *El retornoe Igual* de Slavko Zupcic"). Es autor del libro de cuentos **Los prisioneros de Masala y otros relatos** (UPEL-IPC-CILLAB, 2000), así como de otros dos textos escolares publicados por Editorial Excelencia.

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. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo de artículos a revistas distintas incluyendo LETRAS. 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. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, 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. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
4. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre

15 y 30 cuartillas a doble espacio (más tres para la 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 (03) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar 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 Windows 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 (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, negritas, 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 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 (04) meses más.
11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.
12. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

ESTA REVISTA SE TERMINÓ DE
IMPRIMIR EN LOS TALLERES DE
LITOGRAFÍA METROTIP
JULIO 2005