



76

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y
LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 50, N° 76
2008

ISSN: 0459-1283

Depósito legal: pp. 195202DF47



LETRAS (1958 - 2008)
50 Años

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Luis Marín
Vicerrector de Docencia	Francia Celis
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Pablo Ríos
Vicerrector de Extensión	Moraima Esteves
Secretaria	Rosa Olinda Suárez

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Pablo Ojeda
Subdirector de Docencia	Alix Agudelo
Subdirector de Investigación y Postgrado	Elizabeth Sosa
Subdirector de Extensión	Hernán Hernández
Secretario	Juan Acosta Bool
Coordinador General de Investigación	Belkys Guzmán

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”

Consejo Técnico:

Director: César A. Villegas Santana
Subdirectora: Anneris Pérez de Pérez

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística: Rita Jáimez
Área de Literatura: Álvaro Martín Navarro
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura: Norma González de Zambrano

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia: Dulce Santamaría
Sección de Extensión: José Rafael Simón Pérez
Sección de Promoción y Difusión: Angélica Silva

Investigadores: Thays Adrián, Luis Álvarez, Clara Canario, Miren De Tejada Lagonell, Sabrina Delgado, María Elena Díaz, Rosa Figueroa, Lucía Fraca de Barrera, Norma González de Zambrano, Einar Goyo, Rita Jáimez, Élide León, Roberto Limongi, Yolibeth Machado Key, Álvaro Martín Navarro, Luislis Morales, Diana Nivia, Anneris Pérez de Pérez, Fanny Ramírez, Rafael Rondón Narváez, José Sánchez Barón, Dulce Santamaría, Sergio Serrón, Angélica Silva, José Rafael Simón, Elizabeth Sosa, Anyomar Velazco, Minelia Villalba de Ledezma, César Villegas.

Personal de secretaría: Carmen Rojas
Odalís Mata

Asistente de biblioteca: Francisco Urbina

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.
- *Letras* tiene por objetivos fundamentales:
 1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
 2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
 3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
 4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.
- **INDEXADA Y REGISTRADA** en: -Ulrich' s International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC), LATINDEX, CLASE, IRESIE, el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT y SCIELO.
- **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.
- © Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”
- **Depósito legal:** pp. 195202DF47
- **ISSN:** 0459-1283
- Es una publicación cofinanciada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (FONDEIN) de la UPEL
- Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 15.000,00
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarias y pedagógicas.
- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- Correspondencia:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela
- Correo electrónico: letras-ivillab@cantv.net y letras.ivillab@gmail.com

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por: Litografía Metrotip

Arte Final: Profa. Anneris Pérez de Pérez

T.S.U. Carmen Rojas

LETRAS, Vol. 50, N° 76

(ISSN 0459-1283)

Depósito legal: pp. 195202DF47

Director: César A. Villegas Santana (valladolid@cantv.net)

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

Correspondencia y canje: Odalis Mata (letras-ivillab@cantv.net)

Consejo de redacción: César Villegas y Anneris de Pérez.

Consejo editorial: Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), César Villegas (UPEL-IPC), Élide León (UPEL-IPC), Fanny Ramírez (UPEL-IPC), José Simón (UPEL-IPC), Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Luislis Morales (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Miren de Tejada (UPEL-Sede Rectoral), Rita Jáimez (UPEL-IPC), Sergio Serrón (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-Maracay), Rudy Mostacero (UPEL-Maturín), Marlene Arteaga (IP. "Siso Martínez"), Ebelio Espínola (UPEL-Barquisimeto), Gregory Zambrano (ULA), Mariela Díaz (UDO), Godsuno Chela-Flores (LUZ), Luis Barrera Linares (USB), Iraida Sánchez (UCAB), Juan Francisco García (UNEG), Marisol García (ULA), Diana Castro (USB), Gregorio Valera Villegas (USR), Elba Bruno de Castelli (UCV), María Nélide Pérez (USB), Francisco Freitas (ULA), Juan Pascual Gay (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – Chile), Gloria Balcarcel (Univ. de Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye (Univ. Federal de Sergype-Brasil).

Director artístico: Luis Domínguez Salazar. Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, creador de la Portada de la revista Letras.

Traducción: León (inglés), Rafael Monges (Francés), Celia Guido (Portugués), Luis Álvarez (Italiano) y SP Traductores e Intérpretes Públicos C.A. (Alemán)

TABLA DE CONTENIDO

Los verbos en las pasivas con se: un intento de clasificación.....	17
Lourdes Díaz Blanca – Carmen Luisa Domínguez	
Soy lo que no fui. Persona y personaje en el límite de lo real y lo ficcional.....	55
Gregorio Valera Villegas	
Creando un público. Lectores y espectadores para el Círculo de Bellas Artes y la Generación del 18.....	73
Rafael Rondón Narváez	
La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica.....	103
Stella Serrano de Moreno	
El ciudadano en los <i>Pequeños seres</i> de Salvador Garmendia y en <i>Si yo fuera Pedro Infante</i> de Eduardo Liendo.....	133
Ruby Ojeda	
Cambios en la creatividad verbal: un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares.....	155
Rubiela Aguirre - Leonor Alonso	
Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas.....	185
Beatriz Luque	
Reseñas:	
* El desbarrancadero.....	213
Alí E. Rondón	
* Falke.....	216
José Rafael Simón	
Autores.....	221
Índices previos Vol. 49 (74-75).....	225
Normas para la publicación	227
Normas para los árbitros.....	251

TABLE OF CONTENT

The verbs in the passive with “se”: an attempt of classification.....	17
Lourdes Díaz Blanca – Carmen Luisa Domínguez	
I am what I was not. person and character in the border between the real..	55
Gregorio Valera Villegas	
CREATING A PUBLIC. Readers and expectators for the <i>Círculo de Bellas Artes</i> and <i>La Generación del 18</i>	73
Rafael Rondón Narváez	
Critical literacy. conceptualization of critical reading competences and strategies.....	103
Stella Serrano de Moreno	
The citizen in <i>Los Pequeños Seres</i> of Salvador Garmendia and <i>Si Yo Fuera Pedro Infante</i> of Eduardo Liendo.....	133
Ruby Ojeda	
Changes in verbal creativity; an analysis of figurative language found in texts written by school children.....	155
Rubiela Aguirre - Leonor Alonso	
Current approaches in the teacheing of second languages.....	185
Beatriz Luque	
Reviews:	
* El desbarrancadero.....	213
Alí E. Rondón	
* Falke.....	216
José Rafael Simón	
Authors.....	221
Previus contents Vol. 49 (74 - 75).....	225
Guidelines for contributors.....	231
Guide for referees.....	253

INDEX

Les verbes dans les phrases au passif avec « se » : un essai de classement.....	17
Lourdes Díaz Blanca – Carmen Luisa Domínguez	
Je suis ce que je ne fus pas. personne et personnage á la limite de la réalité et de la fiction.....	55
Gregorio Valera Villegas	
CRÉATION D'UN PUBLIC. Lecteurs et spectateurs pour le Cercle des Beaux Arts et la Génération de 1918.....	73
Rafael Rondón Narváez	
L'alphabétisation critique. Conceptualisation des compétences et des stratégies de lecture critique.....	103
Stella Serrano de Moreno	
El ciudadano en <i>Los pequeños seres</i> de Salvador Garmendia y en <i>Si yo fuera Pedro Infante</i> de Eduardo Liendo.....	133
Ruby Ojeda	
Changements dans la créativité verbale: une analyse du langage figuré présent dans des textes écrits par des écoliers.....	155
Rubiela Aguirre - Leonor Alonso	
Approches actuelles employées dans l'enseignement de langues secondes.....	185
Beatriz Luque	
Notice bibliographique :	
* El desbarrancadero.....	221
Alí E. Rondón	
* Falke.....	216
José Rafael Simón	
Auteurs.....	221
Index préalable Vol. 49 (74-75)	225
Reglement pour publier dans la revue "Letras".....	235
Règlement pour les arbitres.....	255

ÍNDICE

Os verbos nas passivas com <i>se</i> : uma tentativa de classificação.....	17
Lourdes Díaz – Carmen Luisa Domínguez	
Sou o que não fui. <i>persona</i> e <i>personagem</i> no limite entre o real e o ficcional.....	51
Gregorio Valera Villegas	
Criando um público – Leitores e espectadores para o Círculo de Belas-Artes e a Geração de 18.....	69
Rafael Rondón Narváez	
A alfabetização crítica – conceptualização das competências e estratégias de leitura crítica.....	103
Stella Serrano de Moreno	
Le citoyen dans « <i>Los Pequeños Seres</i> » (Les Petits Êtres) de Salvador Garmendia et dans « <i>Si Yo Fuera Pedro Infante</i> » (Si J'étais Pedro Infante) de Eduardo Liendo.....	133
Ruby Ojeda	
Mudanças na criatividade verbal: uma análise da linguagem figurada presente em textos escritos por estudantes do ensino básico.....	155
Rubiela Aguirre – Leonor Alonso	
Perspectivas actuais usadas no ensino de línguas segundas.....	185
Beatriz Luque	
Recensão crítica:	
* El desbarrancadero	213
Alí E. Rondón	
* Falke.....	216
José Rafael Simón	
Autores.....	221
Indices de números prévios Vol. 49 (Letras 74 – 75).....	225
Normas de publicação.....	243
Normas para consultores.....	259

LETRAS: MEDIO SIGLO A LA VANGUARDIA DE LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN VENEZUELA

El Departamento de Castellano, Literatura y Latín del –hoy– Instituto Pedagógico de Caracas ha sido, a lo largo de su extensa trayectoria, un importante referente en el quehacer pedagógico nacional. Por sus aulas pasaron, primero como brillantes alumnos y luego como destacados docentes e investigadores, muchos nombres que dan lustre al trabajo lingüístico y literario en el país. Fue pionero – cuatro décadas atrás - en el desarrollo de los estudios de postgrado en el campo educativo y sus subprogramas de Maestría han servido de modelo a otros creados con posterioridad, y casi contemporáneamente con el inicio de éstos, nació el que hoy nos acoge, Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, primera y hasta ahora única unidad de este nivel en la UPEL, y que no fue producto de una decisión administrativa, sino de un largo, y fructífero, proceso de crecimiento y consolidación de un colectivo.

En este marco, se inscribe este aniversario que toda la comunidad especializada nacional y, por que no, latinoamericana, celebra: el aniversario cincuenta de nuestra publicación, vinculada desde su origen, a esa dependencia docente.

En mayo de 1958 se editó el primer número con el nombre de Boletín del Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Era una época fermental para la sociedad y la educación venezolanas, que obligaba a una visión renovada de la realidad y, por supuesto, a un compromiso que, sin duda, fue asumido a cabalidad por sus fundadores y por quienes lo siguieron: “llevar a los profesores y alumnos, los trabajos de cátedra o de investigación, relacionados con la Especialidad¹” /.../ “especialmente a los profesionales y estudiosos del interior del país, que por muchas circunstancias, confrontan

1 Todas las citas corresponden a la presentación que el inolvidable maestro Marco Antonio Martínez hizo al número 23 de la Revista Letras (1967: 5 y 6).

serias dificultades en la adquisición de textos de enseñanza, materiales didácticos, información literaria y bibliográfica”.

Nueve años después, y 22 números publicados, en 1967 (mayo también), el número 23 implicó un cambio fundamental: su adscripción al Centro de Estudios Andrés Bello (germen del CILLAB, hoy IVILLAB), con el “sugestivo nombre de LETRAS”. Si bien se reconocía “continuar la tarea emprendida, difundir ideas”, se acentuaba “señalar caminos, crear una conciencia de una Venezuela de futuro”, y ésa, precisamente, ha sido su labor.

En esta etapa, como en toda su historia, nuestra revista ha convocado a las voces más destacadas en el país y ha contado con los aportes de prestigiosos investigadores extranjeros. Sería una larga tarea enumerar a unos y otros, como puede apreciarse en los periódicos índices acumulados, por lo cual, a continuación, destacaremos algunos hechos que podrían pasar desapercibidos para el lector, especializado o no.

Si bien el hecho sólo de cumplir 50 años de labor y de contar con 75 números publicados hasta la fecha ya es de por sí, mérito suficiente, no podemos ignorar que *Letras* es hoy una revista paradigmática en el país por la calidad de sus contenidos y de su edición, modelo a seguir para quienes se atrevan a incursionar en este agotador pero tan reconfortante espacio editorial para las publicaciones periódicas científicas.

En efecto, para dar cumplimiento con amplitud a las normas de excelencia, dispone de un equipo que apoya la labor de su dirección y coordinación, ubicado en un plural y calificado consejo de arbitraje para cada número, un prestigioso consejo editorial y un cuerpo de traductores en varias lenguas. Sus normas para publicación y normas para árbitros son presentadas en español, inglés, francés, italiano, portugués y alemán y los artículos son precedidos por resúmenes en las mismas lenguas, lo que facilita y amplía el espectro de lectores.

Como consecuencia, es una publicación acreditada a nivel nacional e internacional, no sólo entre los colectivos especializados, sino entre los organismos de revisión y evaluación. Ocupa desde hace años, un lugar privilegiado (cuarta en el Área de Humanidades - 2007) en la tan exigente Evaluación de Méritos del FONACIT (que, además la financia parcialmente), y está incluida en los más relevantes Índices internacionales: Ulrich's International Periodicals Directory, Linguistics & Language Behavior Abstracts, ERIC, LATINDEX (Catálogo), CLASE, IRESIE, REVENCYT y SCIELO (donde además puede encontrarse su versión digital). Un valor agregado que lleva al reconocimiento de sus aportes para el Programa de Promoción del Investigador y, como consecuencia, despierta el mayor interés entre sus eventuales colaboradores.

En resumen, estamos hablando de una publicación científica periódica que no necesita presentación en sus áreas de acción, que ha cumplido con amplitud sus objetivos sociales, educativos y científicos en total consonancia con la realidad del país y de la región, dispone de un equipo académico valioso y representativo, insistimos plural, y con la colaboración de destacadas figuras del país y del exterior para dar forma a cada uno de sus números, referentes obligados para docentes e investigadores.

50 años parecen, y son, un largo camino, que se ha hecho al andar de cada paso, pero también son apenas un comienzo, un diario desafío que llena de orgullo, y de compromiso, a quienes en tiempos y por tiempos diferentes y en roles diversos, hemos ido transitando nuestras vidas a su cálido cobijo.

Sergio Serrón M.
Abril de 2008

LOS VERBOS EN LAS PASIVAS CON SE: UN INTENTO DE CLASIFICACIÓN

Lourdes Díaz Blanca

(UPEL- IP de Maracay)

ludiblan@hotmail.com

Carmen Luisa Domínguez

(Universidad de Los Andes)

cldominguez@linguisticahispanica.org

Resumen

Los objetivos de este artículo son: a) proponer una clasificación semántica de los verbos que aparecen en las oraciones pasivas con *se* y b) determinar las clases semánticas de verbos más frecuentes en estas construcciones. Como muestra de estudio consideramos las transcripciones de las 24 entrevistas que aparecen en *El Habla de Mérida* (Domínguez y Mora, 1998) y de ahí aislamos las oraciones pasivas con *se*, particularmente las presentes en las intervenciones del informante. Para realizar nuestra propuesta clasificatoria, revisamos y adaptamos la clasificación semántica de los verbos, presentada por el Proyecto ADESSE (García Miguel, 2003). En conclusión, encontramos que en las pasivas con *se* concurren verbos de *proceso mental*, *proceso relacional*, *proceso verbal*, *proceso material*, *proceso existencial*, *conducta* y *causativo*, pero predominan los de *proceso material*, *proceso relacional* y *causativo*. Estos tres grupos alcanzan un porcentaje de 76.96%, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra. Por su parte, los verbos de *proceso existencial*, *proceso mental*, *proceso verbal* y *conducta* apenas suman 23.03%. La preeminencia de los verbos que nombran *procesos materiales* se debe a la condición de los pacientes de ser [+afectables] y [+concretos]. Por el contrario, los verbos que nombran *procesos existenciales*, *mentales*, *verbales* y *conductuales* tienen una incidencia mucho menor en virtud de la naturaleza [+experimentante] y [+abstracto] que define a los pacientes.

Palabras clave: pasivas con *se*, verbos, clasificación semántica.

Recepción: 02-05-2006 Evaluación: 03-05-2007 Recepción de la versión definitiva: 01-06-2007

THE VERBS IN THE PASSIVE WITH "SE": AN ATTEMPT OF CLASSIFICATION

Abstract

The objectives of this communication are: a) to propose a semantic classification of the verbs that appear in the passive orations with *se* and b) to determine the semantics classes of frequents verbs in these constructions. As study sample we considered the transcriptions of the 24 interviews that appear in the *Habla de Mérida* (Domínguez and Mora, 1998) and of we isolate the passive orations with *se*, particularly the presents in the interventions of the informant. In order to make our qualifying proposal, we reviewed and we adapted the semantic classification of the verbs, presented by ADESSE Project (García Miguel, 2003). In conclusion, we found that in the passive with *se* verbs of mental process, relational process, verbal process, material process, existencial process, conduct and causativo are concurred, but predominate those of material process, relational and causativo process. These three groups reach a percentage of 76,96%, that is to say, more the three fourth parts of the sample. On the other hand, the verbs of existencial process, mental process, verbal process and conduct as soon as they add 23.03%. The preeminence of the verbs that name processes material must to condition [+concretos] and [+afectables] the patients of *be*. On the contrary, the verbs that name processes existenciales, mental, verbal and conductuales have a much smaller incidence by virtue of the [+experimentante] nature and [+abstracto] that defines the patients.

Key words: passive with *se*, verbs, semantic classification.

LES VERBES DANS LES PHRASES AU PASSIF AVEC « SE » : UN ESSAI DE CLASSEMENT

Résumé

Les objectifs de cet article sont de : a) proposer un classement sémantique des verbes présents dans les phrases au passif avec *se* et b) déterminer les classes sémantiques des verbes les plus souvent utilisés dans ce type de constructions. On a pris comme échantillon les transcriptions des 24 entrevues publiées dans « *El Habla de Mérida* » (Le Parler de Mérida) (Domínguez y Mora, 1998), dans lesquelles on a repéré les phrases au passif avec *se*, notamment celles de l'informant. Pour faire notre proposition de classement, on a lu et adapté le classement sémantique des verbes présentés par le Projet ADESSE (García Miguel, 2003). On a pu conclure que dans les phrases au passif, on peut trouver des verbes de *processus mental*, de *processus relationnel*, de *processus verbal*, de *processus matériel*, de *processus existentiel*, de *processus comportemental* et *causal*. Mais ceux qui prédominent sont des verbes de *processus matériel*, de *processus relationnel* et *causal*. Ces trois groupes atteignent un pourcentage de 76,96 % de l'échantillon. De leur côté, les verbes de *processus existentiel*, de *processus mental*, de *processus verbal* et de *processus comportemental* n'englobent que 23,03 % de l'échantillon. La prééminence des verbes dits de *processus matériels* est due à la condition des patients d'être [+ affectables] et [+concrets]. Par contre, les verbes dits de *processus existentiels*, *mentaux*, *verbaux* et *comportementaux* ont moins d'influence en vertu de la nature [+expérimentale] et [+abstraite] qui définit les patients.

Mots clés : phrases au passif avec *se*, verbes, classement sémantique.

I VERBI NELLE FRASI PASSIVE CON LA PARTICELLA SE: UN TENTATIVO DI CLASSIFICAZIONE

Riassunto

Gli scopi di quest'articolo sono: a) Proporre una classificazione semantica dei verbi che appaiono nelle frasi passive con la particella SE e b) Determinare le classi semantiche dei verbi più frequenti in queste costruzioni. Come mostra di studio abbiamo considerato le trascrizioni delle 24 interviste che appaiono ne *El Habla de Mérida* (Domínguez y Mora, 1998). Da questo testo, estrapoliamo le frasi passive con la particella SE, in particolare quelle che erano contenute negli interventi dell'informante. Per realizzare la nostra proposta classificatrice, rivediamo e adattiamo la classificazione semantica dei verbi, presentata dal Progetto ADESSE (García Miguel, 2003). Per concludere, abbiamo concluso che nelle frasi passive con la particella SE concorrono verbi di processo mentale, processo relazionale, processo verbale, processo materiale, processo esistenziale, condotta e causativo, ma predominano quelli di processo materiale, processo relazionale e causativo. Questi tre gruppi hanno un percentuale di 76,96%, vale a dire, più dei tre quarti della mostra. I verbi di processo esistenziale, di processo mentale, di processo verbale e della condotta hanno appena il 23,03%. La preminenza dei verbi che nominano processi materiali ha il loro origine nella condizione di essere [+affettabili] e [+concreti]. Al contrario, i verbi che nominano processi esistenziali, mentali, verbali e di condotta hanno un'incidenza molto minore a causa della natura [+esperimentante] e [+astratto] che definisce i pazienti.

Parole chiavi: Passive con la particella SE. Verbi. Classificazione semantica.

OS VERBOS NAS PASSIVAS COM SE: UMA TENTATIVA DE CLASSIFICAÇÃO

Resumo

Os objetivos deste artigo são: a) propor uma classificação semântica dos verbos que aparecem nas orações passivas com se e b) determinar as classes semânticas dos verbos mais frequentes nestas construções. Como amostra de estudo considerámos as transcrições de 24 entrevistas que aparecem no jornal *El Habla de Mérida* (Domínguez e Mora, 1998) e a partir dessa amostra isolámos as orações passivas com se, particularmente as presentes nas intervenções do informante. Para realizar a nossa proposta classificatória, revimos e adaptámos a classificação semântica dos verbos apresentada pelo Projecto ADESSE (García Miguel, 2003). Concluimos que nas passivas com se ocorrem verbos de *processo mental*, de *processo relacional*, de *processo verbal*, de *processo material*, de *processo existencial*, de *conduta* e *causativo*, mas predominam os de *processo material*, de *processo relacional* e *causativo*. Estes três grupos alcançam uma percentagem de 76,96%, ou seja, mais de três quartas partes da amostra. Por seu lado, os verbos de *processo existencial*, de *processo mental*, de *processo verbal* e de *conduta* apenas somam 23,03%. A preeminência dos verbos que nomeiam *processos materiais* deve-se ao facto de os pacientes serem [+afectáveis] e [+concretos]. Pelo contrário, os verbos que nomeiam *processos existenciais*, *mentais*, *verbais* e de *conduta* têm uma incidência muito menor, devido à natureza [+experimentante] e [+abstracto] que define os pacientes.

Palavras-chave: passivas com se, verbos, classificação semântica

DIE VERBEN IM PASSIV MIT SE: EIN KLASSIFIKATIONSVERSUCH

Abstract

Dieser Beitrag hat die folgenden Ziele: a) Vorschlag einer semantischen Klassifikation der Verben, die in den Passiv-Sätzen mit *se* erscheinen und b) Bestimmung der häufigsten semantischen Verbklassen in diesen Konstrukten. Als Untersuchungsprobe wird die Transkription der 24 Interviews aus *El Habla de Mérida* [Der Sprachgebrauch von Mérida] (Domínguez und Mora, 1989) betrachtet und von dort wurden die Passiv-Sätze mit *se*, besonders die des Informanten, herausgefiltert. Zur Durchführung unseres Klassifikationsvorschlags wurde die semantische Klassifikation der Verben, die in dem Projekt ADESSE (García Miguel, 2003) vorgestellt worden war, untersucht und adaptiert. Schlussfolgernd wurde festgestellt, dass im Passiv mit *se* Verben des *mental*en Prozesses, des *Beziehungs*prozesses, des *verbalen* Prozesses, des *materiellen* Prozesses, des *existenziellen* Prozesses, des *Verhaltens* und des *kausativen* Prozesses auftreten, vorherrschend sind jedoch die des *materiellen* Prozesses, des *Beziehungs*prozesses und des *kausativen* Prozesses. Diese drei Gruppen machen 76,96% aus, das heißt mehr als ein Dreiviertel der Probe. Die Verben des *existenziellen* Prozesses, des *mental*en Prozesses, des *verbalen* Prozesses und des *Verhaltens* betragen ihrerseits nur 23,03%. Die Vorrangstellung der Verben, die *materielle* Prozesse bezeichnen, ist der Kondition der Objekte geschuldet, [+beeinflussbar] und [+konkret] zu sein. Die Verben, die *existenzielle*, *mentale*, *verbale* und *Verhaltens*prozesse bezeichnen, haben andererseits einen viel geringeren Einfluss auf Grund der Kennzeichen [+experimentierend] und [+abstrakt], die die Objekte definieren.

Schlüsselwörter: Passiv mit *se*, Verben, semantische Klassifikation

LOS VERBOS EN LAS PASIVAS CON SE: UN INTENTO DE CLASIFICACIÓN

Lourdes Díaz Blanca - Carmen Luisa Domínguez

Introducción

En torno a estas construcciones pasivas con *se* existe una prolífica investigación en la que se tratan distintos aspectos. Para Bello (1995), la pasiva con *se* es una construcción *regular* (transitiva) *cuasi-refleja*, caracterizada por expresarse en tercera persona y con verbos activos que pertenecen a la conjugación ordinaria. Con una orientación similar, Manacorda de Rosetti (1969) la caracteriza como: a) una construcción endocéntrica verbal de persona coincidente; b) *cuasi-refleja*; c) de tercera persona exclusivamente; d) con sujeto; e) con verbo activo en singular o en plural; y f) con el elemento *se* que no es objeto directo ni indirecto, sino forma pronominal *refleja* que no admite refuerzo reflexivo ni intensificador.

La RAE (1973) y Gili Gaya (1983) describen claramente la *pasiva refleja* como una construcción con sujeto en tercera persona del singular o del plural, con *se* y verbo en activa. Para Hockett (1971), estas construcciones están conformadas por la partícula *se* y un sintagma nominal pospuesto. Marcos Marín (1972) distingue los siguientes componentes de las *pasivas reflejas*: *partícula se + tercera persona del singular o plural + sujeto concordado con el verbo*, y agrega que funcionalmente, prescinden del sujeto agente para ocultarlo e imprimirle una significación más impersonal a la construcción.

Roca Pons (1974) considera que la *pasiva refleja* es uno de los valores (valor pasivo) que adoptan las construcciones con

verbo reflexivo. En esta misma línea se mueve Manuel Seco (2001), quien la considera como *construcción de sentido pasivo* que puede convertirse en pasiva perifrástica y sólo se puede emplear en tercera persona. Para Camus (1987), la pasiva con *se* tiene sujeto paciente, lleva morfema *se*, normalmente el sujeto concuerda con el verbo en número y no muestra el “complemento circunstancial agente”. Para Gómez Torrego (1998), las pasivas con *se* son impersonales exclusivamente semánticas porque carecen de agente expreso. Se caracterizan por: a) llevar la “partícula gramaticalizada *se*”, sin función nominal ni categorial; b) tener sujeto léxico, nominal o proposicional, pospuesto al verbo: *Se dice que no hay dinero*; y c) no poseer agente: *En la reunión se tratarán asuntos de interés*.

Como puede verse, hay un amplio interés hacia diferentes aspectos de esta construcción, todos susceptibles de ser estudiados exhaustiva, profunda y detalladamente. No obstante, en este artículo nuestro interés se centra en: a) proponer una clasificación semántica de los verbos que aparecen en las oraciones pasivas con *se* y b) determinar las clases semánticas de verbos más frecuentes en estas construcciones.

Ahora bien, ¿por qué interesa la clasificación semántica de los verbos en estas oraciones? Partimos de que el significado de los verbos influye en la organización sintáctica de las oraciones en que concurren, lo que no quiere decir que estemos negando el papel que otros factores podrían desempeñar. La descripción del comportamiento semántico de los verbos sensibles de aparecer en las pasivas con *se* da cuenta de su prefiguración sintáctica y de qué condicionamientos semánticos privan al momento de optar por esta construcción u otra de sus formas alternas o “alocláusulas”, como las *pasivas perifrásticas* y las impersonales con *se*.

En la revisión bibliográfica encontramos un solo trabajo en el que se ofrece la clasificación semántica de los verbos de la

pasiva con *se*. Se trata de la tipificación propuesta por Mendikoetxea (1999): 1) Transitivos de objeto inanimado, sin restricciones con respecto al papel temático del sujeto nocional: *Se divulgaron rumores sobre un nuevo encarcelamiento (agente), Se han recibido varias quejas... (destinatario), Se temen las nuevas movilizaciones anunciadas (experimentante) y Se están enviando cartas a todos los ayuntamientos (fuente)*. 2) Ditransitivos, cuyos argumentos semánticos son: *agente* y *tema-destinatario*, como dar, entregar, prestar: *Se entregaron los diplomas a los participantes*. 3) De movimiento, con objetos locativos como *andar, correr, nadar*: *Se bajan las escaleras demasiado deprisa*. 4) *Hacer* con objeto interno: *Ayer se hicieron muchas visitas a los hospitales*. 5) Con verbos transitivos cuyo complemento es oracional y está introducido por las expresiones: *se cree que..., no se sabe si..., se afirma que...* Por ejemplo: *Se presentía que el rector suspendería el claustro pero no se deseaba*. 6) Con verbos que alternan usos transitivos e intransitivos, como los de objeto que repite el significado del verbo, como *vivir la vida, cantar canciones*, etc.

Sin embargo, no adoptamos esta clasificación porque en primer lugar, se considera el SN que acompaña al verbo de las pasivas con *se* como objeto y no como sujeto; y en segundo lugar, entran consideraciones de distinta naturaleza, como tipo de objeto del verbo (inanimado, locativo, interno o derivado del sentido del propio verbo), papel temático del sujeto nocional, la condición del verbo (transitivo o que tienen usos transitivos e intransitivos) y configuración sintáctica del objeto (oración introducida por verbos modales).

Fundamentación teórica

Modelos teóricos y metodológicos diversos se han conjugado para lograr una sistematización coherente de las distintas clases

de palabras y en especial de los verbos. Una de las clasificaciones de los verbos es la propuesta por Cano Aguilar (1981) quien -desde el punto de vista semántico y de las contexturas sintácticas en que se presentan- analiza más de cuatrocientos verbos, que agrupa en función de su significado y modo de significar; del carácter de su sujeto, los rasgos semántico-sintácticos del sujeto, en especial su animación; y de los tipos de objeto (su aparición con sujetos y verbos determinados).

En total, obtiene 11 clases de verbos: acción resultativa, carácter causal, modificación, objeto afectado, movimiento, objeto de lugar, verbos de posesión, actitud, percepción, voluntad, emoción o sentimiento y comunicación verbal. En su análisis queda supuesto que la transitividad reside en el verbo mismo y, además, que el prototipo semántico transitivo se funda: a) en el valor agentivo y la animación del sujeto, b) en el carácter activo del verbo, y c) en la naturaleza nominal del objeto. Esta tipificación descansa sobre el modelo transitivo tradicional *agente – acción – objeto* de la acción y de su reflejo sintáctico en *sujeto – verbo – objeto directo*.

Halliday (1975), por su parte, propone una tipología de verbos derivada de la categorización de las cláusulas transitivas: *acción, proceso y relación*. En correspondencia con esos tipos de procesos, el Proyecto ADESSE coordinado por García Miguel (2003), presenta una amplia clasificación semántica de los verbos:

Macroclase	Clase	Subclase	Ejemplos
Proceso mental	[Mental General]		<i>Sentir</i>
	Sensación		<i>gustar, querer</i>
	Percepción		<i>ver, escuchar</i>
	Cognición	[General]	
Conocimiento			<i>saber₁, recordar</i>
Creencia			<i>creer, opinar</i>
Proceso relacional	Atribución	[General]	<i>ser, parecer</i>
		Relación	<i>equivaler, depender</i>
		Propiedad	<i>estar₂, quedar₂</i>
		Valor	<i>medir, costar</i>
		Apariencia	<i>oler₂, saber₂</i>
		Denominación	<i>nombrar₂, llamar₂</i>
		[General]	<i>deber, compartir</i>
	Posesión	Pertenencia	<i>tener, perder₁</i>
		Transferencia-1	<i>dar, pagar</i>
		Transferencia-2	<i>recibir, cobrar</i>
Proceso material	Espacio	[General]	<i>mover, girar</i>
		Desplazamiento	<i>ir, andar, llevar</i>
		Localización	<i>poner, pender</i>
		Postura-posición	<i>sentar, agachar</i>
		Orientación	<i>señalar, apuntar</i>
		Manera movimiento	<i>aletear, mecer</i>
		Unión	<i>juntar, añadir</i>
	Cambio	[General]	<i>pintar, cocinar</i>
		Creación	<i>crear, fabricar</i>
		Modificación	<i>romper, secar</i>
		Cuidado personal	<i>lavar, cepillar</i>
		Destrucción	<i>destruir, eliminar</i>
		Consumo	<i>comer, gastar</i>
	Hecho	[General]	
		Meteorología	<i>llover, atardecer</i>
		Emisión	<i>brillar, emitir</i>
		Contacto	<i>golpear, tocar</i>
		Control	<i>agarrar, coger</i>
		Uso	<i>emplear, usar</i>
		Sustitución	<i>reemplazar, suplir</i>
		Actividad	<i>trabajar, actuar</i>
		Competición	<i>luchar, vencer</i>
		[General]	<i>portar₂, comportar₂</i>
Conductas	Comportamiento	Vida	<i>nacer, matar</i>
		Fisiología	<i>llorar, orinar</i>
		Relaciones sociales	<i>acoger, casar₂</i>
		[General]	<i>decir, hablar</i>
Proceso verbal	Comunicación	Valoración	<i>criticar, felicitar</i>
		Mandato	<i>ordenar₁, pedir</i>
		[General]	<i>haber, ocurrir</i>
Proceso Existencial	Existencia	Fase	<i>empezar, acabar</i>
		Tiempo	<i>durar, retrasar</i>
		[General]	<i>hacer₂</i>
	Causativo	Inductivo-colaborativo	<i>incitar, ayudar</i>
		Permisivo	<i>permitir, dejar₂</i>
		Obligativo	<i>obligar, forzar₁</i>
		Dispositivo	<i>atreverse, aspirar₂</i>

Cuadro 1. Lista provisional de clases verbales en ADESSE

Estos verbos se clasifican bajo una perspectiva semántico-conceptual y relacional. En este sentido, se establecen macroclases, clases y subclases que suponen áreas experienciales o dominios cognitivos generales, en cuyo interior se ubican verbos que remiten a tales áreas o dominios. Hay una relación de subordinación desde las áreas más generales hasta las más específicas; por tanto, se parte de un significado básico, abstracto, general y aislado de las influencias contextuales, pues este aspecto podría multiplicar los matices de sentido, y con ello las clases y subclases verbales.

Metodología

a. Corpus y muestra

La muestra de análisis para este trabajo fue tomada del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de Mérida¹, conformado por cuarenta horas de grabación de conversaciones con ochenta hablantes merideños, que nacieron en Mérida, se han mantenido permanentemente en el estado o bien, aun cuando hayan vivido en otro lugar, su estadía en Mérida es superior.

Ahora bien, de esa muestra total consideramos las transcripciones de las 24 entrevistas que aparecen en *El Habla de Mérida* (Domínguez y Mora, 1998) y de ahí aislamos las oraciones pasivas con *se*, particularmente las presentes en las intervenciones del informante, sin que ello impidiera tomar en cuenta las participaciones del entrevistador para efectos de la interpretación de los datos. Siguiendo a Cortés Rodríguez (2002), entendemos la intervención como cada uno de los enunciados que emite un hablante, de manera continua o interrumpida ocasional y brevemente.

¹ Para una completa caracterización de este corpus, Cfr. Domínguez 1996 y Domínguez y Mora 1998.

b. Tipo de investigación

En este trabajo se presenta un reporte estadístico acerca de los tipos de verbos más frecuentes en las oraciones pasivas con *se*, no obstante, los datos numéricos muestran tendencias en el empleo de la construcción considerada de manera aislada y sin tomar en cuenta el papel de los hablantes ni del contexto de uso, por tanto, no permiten mirar el fenómeno en su justa dimensión. El balance cuantitativo ha de acompañarse con la explicación del fenómeno, con el porqué y para qué se usan esos verbos y no otros, para lo cual se requiere su estudio en el contexto discursivo en que se encuentran.

Este elemento contextual- discursivo nos llevó a observar el fenómeno en situaciones específicas, en el habla de Mérida, y de cara a los propósitos que parecen perseguir los hablantes; a describir cómo se presentan las pasivas con *se* en segmentos o en la totalidad del discurso (lo que justifica la extensión de los ejemplos), sin conclusiones predeterminadas; y a generar perspectivas teóricas que ofrezcan una visión detallada del asunto. Por lo tanto, nos encontramos frente a una investigación explicativa, cuya base lingüística - metodológica es el enfoque discursivo funcional.

c. Procedimiento de clasificación

Para elaborar la clasificación semántica de los verbos de la pasiva con *se*, tomamos varias decisiones. Separamos las acepciones cuando los sentidos eran claramente divergentes; pero a diferencia del Proyecto ADESSE, y apelando a la polisemia verbal, consideramos sentidos más o menos derivables de un sentido básico. Es así como, de acuerdo con el DUE de María Moliner (2000) y el contexto oracional, realizamos las siguientes distinciones:

Verbos	Sentidos
Abrir ₁	Dejar libre una abertura
Abrir ₂	Iniciar el funcionamiento de algo
Conseguir ₁	Encontrar algo
Conseguir ₂	Obtener un beneficio
Dar ₁	Pasar algo a alguien voluntariamente
Dar ₂	Conceder, otorgar
Dar ₃	Impartir, dictar, facilitar
Dar ₄	Decir algo
Dar ₅	Originar(se) o producir(se) algo
Dar ₆	Dar forma a algo
Dejar ₁	Poner en un sitio una cosa que se tiene agarrada
Dejar ₂	Mantener por un tiempo
Hacer ₁	Producir algo corpóreo
Hacer ₂	Producir cosas no corpóreas
Hacer ₃	Conseguir un resultado económico como producto de una actividad
Hacer ₄	Reclamar
Hacer ₅	Distinguir
Hacer ₆	Dictar una clase, un seminario, etc.
Llevar ₁	Llevar algo a un destino determinado
Llevar ₂	Usar
Meter ₁	Introducir algo en algún lugar
Meter ₂	Solicitar
Necesitar ₁	Tener necesidad de algo
Necesitar ₂	Emplear una cantidad de materiales en la ejecución de algo
Perseguir ₁	Seguir a alguien que está huyendo con el fin de apresarlo
Perseguir ₂	Pretender, desear algo
Prestar ₁	Dar un dinero al alguien, para que lo use y luego lo devuelva
Prestar ₂	Poner alguien su disposición al servicio de otras personas
Saber ₁	Conocer
Saber ₂	Tener noticias, información o conocimiento de algo
Tocar ₁	Tener contacto con un objeto
Tocar ₂	Tratar un tema
Tomar ₁	Agarrar algo y sostenerlo con la mano
Tomar ₂	Considerar, tener en cuenta o presente algo
Tomar ₃	Adoptar una posición determinada
Tomar ₄	Fotografiar o filmar algo

Cuadro 2. Distinción de sentidos de los verbos de la muestra analizada

En el caso de *hacer*₄, *hacer*₅, *tomar*₄, tenemos que se comportan como verbos soporte (Vsop) o verbos de apoyo (Vap) porque forman la estructura Vsop+ SN, equivalente a un verbo sencillo, así *hacer un reclamo* vale por *reclamar*, *hacer distinciones* por *distinguir* y *tomar una foto* por *fotografiar*². Al respecto se discute si el SN que acompaña a tales verbos es el Objeto Directo (OD) o, por el contrario, Vsop+ SN se fusionan, en cuyo caso permiten la aparición de otro complemento directo.

El índice de las acepciones no coincide con el propuesto por María Moliner, sino que se asignó en la medida en que iban apareciendo los distintos usos de los verbos. Por otra parte, cabe destacar que hay verbos como *abrir*, *llevar*, *dejar*, *perseguir*, *prestar*, *saber*, *necesitar*, *tocar* y *tomar* que, aun cuando no presentan su primera acepción (sentido básico), se identificaron a partir del índice₂ para precisar que sus usos distan de ese sentido básico.

Hechas estas precisiones, identificamos un total de 72 verbos, con frecuencias de 1 a 3, salvo *vender* y *hacer*₁ con 10 y 5 ocurrencias respectivamente:

² Para detalles sobre los verbos de apoyo, Cf. Varela y Piera (1999), García Miguel (1995b), Blanco Escoda (2000), Herrero Ingelmo (2000).

Verbo	Ocurrencia	Verbo	Ocurrencia
abrir ₂	3	llamar	2
adelantar	3	llevar ₂	1
aprobar	2	lograr	1
asumir	1	machucar	1
atender	1	manejar	2
calentar	1	meter ₁	1
cocinar	2	meter ₂	2
comprar	3	modificar	1
conceder	1	necesitar ₂	1
conseguir ₁	1	originar	1
conseguir ₂	1	pagar	1
controlar	1	permitir	1
cumplir	2	perseguir ₂	1
dar ₁	4	poner	1
dar ₂	1	prestar ₂	1
dar ₃	1	procesar	1
dar ₄	1	producir	1
dar ₅	1	publicar	1
dar ₆	1	recibir	2
dejar ₂	1	recomendar	1
dictar	1	revisar	1
ejercer	1	rezar	1
encontrar	1	saber ₂	2
ensayar	1	sacar ₁	1
enseñar	1	sacar ₂	3
evitar	1	sembrar	2
exigir	1	someter	1
firmar	1	suplementar	1
freír	1	tocar ₂	1
hacer ₁	5	tomar ₂	2
hacer ₂	2	tomar ₃	1
hacer ₃	1	tomar ₄	1
hacer ₄	1	trasladar	1
hacer ₅	1	usar	3
hacer ₆	1	vender	10
incorporar	1	ver ₁	2
Iniciar	1	ver ₂	1

Cuadro 3. Lista de verbos identificados en la muestra analizada

A la luz de estos datos, hicimos algunas adaptaciones a la propuesta clasificatoria del Proyecto ADESSE:

- e. Proceso verbal. En la clase *comunicación*, agregamos la subclase *tratamiento* que cubre al verbo *tratar*, cuando se refiere a la discusión de un tema.
- e. Proceso material. En la clase *cambio*, incluimos la subclase *recreación* para dar cuenta de los verbos *tomar*₄ y *dar*₆. Así como las subclases *supervisión* y *dirección*, a las cuales se ajustan los verbos *revisar* y *controlar* (*supervisión*), y manejar (*dirección*).
- e. Conducta. En la clase *comportamiento*, incorporamos la subclase *relaciones institucionales* para ubicar verbos como *cumplir* y *recibir* que van más allá del trato y la convivencia, porque responden a compromiso ya de carácter más formal.
- e. Causativo. En la clase *causativo*, incluimos la subclase *restrictivo*, por oposición a *permisivo*, para situar al verbo *evitar*.

Resultados

Finalmente, proponemos la siguiente clasificación semántica de los verbos de las construcciones pasivas con *se*:

Macroclase	Clase	Subclase	Verbo
Proceso mental	Sensación	General	<i>perseguir₂</i>
	Percepción	General	<i>ver₁, hacer₅</i>
	Cognición	General	<i>tomar₂, saber₂</i>
Proceso relacional	Atribución	Denominación	<i>llamar</i>
	Posesión	Transferencia ₁	<i>dar₁, dar₂, dar₃, conceder, vender, enseñar, dictar, hacer₆</i>
		Transferencia ₂	<i>ver₂, conseguir₂, hacer₃, comprar, sacar₂, meter₂, lograr, pagar, producir₂</i>
Proceso verbal	Comunicación	General	<i>dar₄</i>
		Mandato	<i>recomendar, rezar, hacer₄</i>
		Valoración	<i>tomar₃</i>
		Tratamiento	<i>tocar₂</i>
Proceso material	Cambio	Creación	<i>hacer₁, dar₅, originar</i>
		Recreación	<i>tomar₄, dar₆</i>
		Modificación	<i>cocinar, modificar, calentar, freír (fritar), machucar</i>
	Espacio	General	<i>trasladar</i>
		Localización	<i>encontrar, poner, sacar₁, incorporar, meter₁, conseguir₁</i>
		Unión	<i>suplementar</i>
	Hecho	Uso	<i>llevar₂, usar, necesitar₂</i>
		Supervisión	<i>revisar, controlar</i>
		Actividad	<i>hacer₂, ejercer, ensayar, sembrar, procesar, publicar</i>
		Dirección	<i>manejar</i>
Control		<i>someter</i>	
Proceso existencial	Existencia	Fase	<i>iniciar, abrir₂</i>
		Tiempo	<i>adelantar, dejar₂</i>
Conducta	Comportamiento	Relaciones institucionales	<i>cumplir, recibir</i>
Causativo	Causativo	Permisivo	<i>permitir, aprobar, firmar</i>
		Restringitivo	<i>evitar</i>
		Inductivo-colaborativo	<i>atender, prestar₂, asumir</i>
		Obligativo	<i>exigir</i>

Cuadro 4. Clasificación semántica de los verbos en la pasiva con se

En total hay siete *macroclases* y en cada una de ellas los verbos se distribuyen cuantitativamente así:

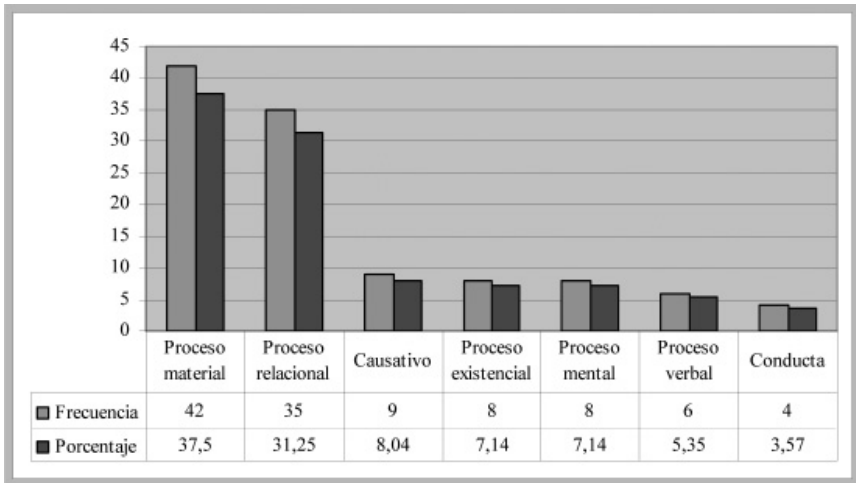


Gráfico 1. Distribución cuantitativa de los verbos según macroclases semánticas

El gráfico muestra la tendencia de las pasivas con *se* a construirse principalmente con verbos de *proceso material*, *proceso relacional* y *causativo*. Estos tres grupos alcanzan un porcentaje de 76.96%, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra. Por su lado, los verbos de *proceso existencial*, *proceso mental*, *proceso verbal* y *conducta* apenas suman 23.03%.

a) Proceso material

Los verbos de *proceso material* comprenden aquellos que en general remiten al *hacer* de alguna entidad. En términos de transitividad, esto significa que una entidad inicia el proceso y actúa de algún modo sobre la otra. Es decir, hay una relación asimétrica entre el agente y el paciente (García Miguel, 1995b). Ahora, si nos ubicamos en las construcciones pasivas, la relación se invierte: el paciente resulta afectado por la acción realizada por el agente.

Los verbos de este grupo presentan la mayor ocurrencia (34.82%). Entre ellos destaca *hacer*₁, acepción bajo la cual se recogen todos los usos que remiten a hacer “una cosa corpórea” (1ª acepción, DUE. María Moliner, 2000:701). A modo de ilustración, tenemos:

1. a. Y el... el traguito el... e... el calentao también se hace... (MDB5MA)
- b. Bueno eso fue... este... se hizo un diseño de Camoula, una clínica de atención integral (MDA3FA)
- c. y... bueno, y todavía faltaba la maqueta, la maqueta la hacía por pedacitos, a veces mm... primero monté el terreno... m (...) ... este... con corcho, que se hacía... que se hace con corcho... (MDA3FA)

Los verbos de (1a-c) suponen un cambio de estado, el paso de la no-existencia a la existencia. No existía un traguito de “calentao”³, ni un diseño de Camoula, ni el terreno que iba en la maqueta y, ahora, tienen existencia objetiva. Es decir, son típicos ejemplos de *objeto efectuado*⁴ porque equivalen al objeto creado y designan el resultado de la acción expresada por el verbo (Jiménez y Marín, 1999). Llama la atención que *hacer*₁ es el único verbo perteneciente a la clase *cambio* y a la subclase *creación*, que aparece en las pasivas con *se*.

Entre los *procesos materiales* destacan también los verbos que implican cambios en las características de los objetos, es decir, los verbos de *modificación*. Así, en (2a-d) vemos como *la caña* pasa de ser un tejido esponjoso, fibroso y húmedo a ser un bagazo; *la verdura*, de cruda a cocida; *el guiso* de frío a caliente y *los pasteles*

³ Bebida típica de los Andes venezolanos, que se elabora con *miche* (bebida alcohólica obtenida por la destilación de la caña de azúcar) y hierbas. Suele ingerirse para contrarrestar los efectos del frío.

⁴ Para detalles acerca del *objeto efectuado*, Cfr. Demonte (1990).

también cambian su condición de crudos a cocidos y crujientes, por lo que son verbos de *objeto afectado*:

2.
 - a. ... porque más producía el... por muy pequeña que fuera la finquita ahí se producía toda esa vaina. La cañita, y en el trapichito de... de madera (no se entiende), *ahí se machucaba*⁵ la caña (MDD3MA).
 - b. Y la verdura se cocina al otro día con el mondongo... y queda sabroso (MDA5FA)
 - c. El guiso sí lo hacen crudo y después lo meten con la hallaca y... *se calienta ahí* (MDB5MA)
 - d. que es donde se fritan.. donde *se fritan*⁶ los pasteles (MDA5FA)

Asimismo, encontramos verbos de *espacio*⁷ que indican cambios ya no a nivel de características físicas, sino de las relaciones espaciales instauradas entre las entidades denotadas:

5 María Moliner (2000) no reporta este verbo, que es un uso equivalente a *machacar*. Tampoco está registrado en el Diccionario de la RAE, pero ofrece las palabras cercanas: (De *machar*). 1. tr. machacar (II golpear). 2. tr. *El Salv.* y *Nic.* pisar (II poner el pie). 3. tr. *El Salv.* y *Nic.* Dicho de un ave macho: pisar (II cubrir a la hembra). Disponible en: <http://www.rae.es/>. Pero, sí aparece en el *Diccionario da Real Academia Galega*. Machucar v.t. Desfacer ou comprimir moito [unha cousa] dándolle golpes ou facendo presión sobre ela. Tamén se di machacar. *Cun martelo, ía machucando as pedras unha a unha. Machuca as patacas co garfo para facer un puré.* SIN. *chafar, esmagar. O neno machucou toda a laranxa na boca e despois botouna fóra.* Disponible en: <http://www.edu.xunta.es/diccionarios/ListaDefinicion.jsp?IDXT=12141>

6 María Moliner (2000) lo reconoce como un uso propio de Colombia, equivalente a *freír*. El Diccionario de la RAE también registra el uso. Fritar: (De *frito*). 1. tr. *Sal., Bol., Col.* y *Ur.* freír. Disponible en: <http://www.rae.es/>. Aunque el verbo se usa en Venezuela, no se señala en estos diccionarios.

7 Para una revisión detallada de los verbos de espacio, Cfr. Martínez (2004).

3.
 - a. (las materias)...se sacaron las que... no eran necesarias (MDA1MB)
 - b. (las materias) se incorporaron unas nuevas (MDA1MB)
y usted sabe, o se... si se pone a... a ponerle atención a
 - c. la... ¿verdad? a los errores, *son miles de errores que se encuentran* (MDD1FA)

Las materias se sacan de un lugar (un pensum de estudios) o se incorporan a él (3 a-b), y en ambos casos los objetos tienen una mayor afectación. Ahora, con *los errores* ocurre algo diferente (3c) pues no sufren ningún tipo de desplazamiento, están ahí y otra entidad sufre el cambio espacial, a saber, el agente de la acción de *encontrar*. Justamente, con los verbos *sacar* e *incorporar* es posible la alternancia con la pasiva perifrástica:

4.
 - a. Fueron sacadas las que no eran necesarias
 - b. Fueron incorporadas unas nuevas

Pero, resulta forzada con *encontrar*:

5. Son miles de errores que son encontrados?

Claro está, son posibles construcciones como en (6 a-b):

6.
 - a. Fueron encontrados los restos
 - b. Fue encontrado comerciante desaparecido desde hace un mes

Sin embargo, en (6 a-b) el hallazgo implicó búsqueda; en tanto que en (3c) *los errores* están en el texto y uno se puede percatar de ellos aun sin estar buscándolos.

Además de estos verbos, tenemos los de *hecho*:

7.
 - a. ... y teníamos que ir a misa todos los días, y *se usaba una cinta...* (MDA3FA)
 - b. Calas, sí. Bueno, *la cala ahorita se está llevando* y la... la buscan hasta para ramos y todo (MDA5MA)
(la autoridad local) *Se ejerce*, se toma en cuenta y se hace tomar en cuenta y se hace respetar... (MDB1MA)
Entonces, *las relaciones de poder, dentro de los Concejos, se manejan básicamente por relaciones de partido...* (MDB1MA)

Los verbos *usar* y *llevar* (7 a-b) suponen manipulación de entidades concretas, pero ello no quiere decir que lo usado (*una cinta*) o lo llevado (*la cala*) sufra modificación alguna por este hecho, en consecuencia, el grado de afectación es menor. Por el contrario, los verbos *ejercer* y *manejar* (7 c-d) implican modificación y esto explica, probablemente, el que *ejercer* y *manejar* acepten la alternancia pasiva con *se* / pasiva perifrástica, pero *usar* y *llevar* manifiesten cierta resistencia.

b) Proceso relacional

Los verbos de *proceso relacional* establecen vínculos entre dos entidades. En la clasificación de las cláusulas transitivas propuesta por Halliday (1975), las cláusulas de relación pueden ser de dos tipos, atributiva y ecuativa, y sabemos que en ellas no tienen cabida las construcciones pasivas en general, ni las pasivas con *se* en particular.

Sin embargo, la inserción de las pasivas en este tipo de cláusulas es posible en atención a la propuesta de García Miguel (1995b). Este autor explica que, en la práctica, Halliday incluye entre los procesos relacionales todas las predicaciones estativas, y en español, éstas se pueden indicar a través de cláusulas *transitivas*

(*Juan tiene un libro*) y *atributivas* (*El libro es de Juan*), así como mediante las estructuras SUJ-PRED-IND (*El libro le pertenece*) y SUJ-PRED-CPREP (*El libro consta de tres capítulos*). A través de estos verbos se refieren situaciones en las cuales no se produce ningún cambio ni aporte de energía.

En nuestro corpus, los verbos de *proceso relacional* ocupan el segundo lugar en cuanto a frecuencia de uso (31.25%) y, específicamente, la mayor incidencia la presenta *vender* con 9 ocurrencias, y con el sentido de “entregar una cosa a alguien recibiendo dinero por ella” (1ª acepción, DUE. María Moliner, 2000:1422)⁸. *Vender* indica un cambio de posesión. El poseedor con rasgo [+Animado] tiene algo (*el bocadillo... de guayaba*) que vende, y al hacerlo pasa a ser propiedad de otro. De manera que el objeto poseído no sufre cambio en sí mismo, sólo varían las condiciones de pertenencia, tal como se observa en (8 a-b):

8. a. ah, y hemos sacado también el bocadillo... de guayaba, también se puede sacar, y se saca también, pero no... *no se vende igual como se vende la... la... la guayaba ¿no?* (MDC3MA)
- b. Sí, del mondongo, sí, por eso será que *aquí se vende bastante* porque... *se vende todito*, ocho kilos... los domingos (MDA5FA)

Ahora bien, ¿es posible conmutar estas construcciones por sus correspondientes pasivas perifrásticas con *ser*?

⁸ Por lo tanto, es un verbo de cuatro actantes (*tetravalente* para Tesnière, 1976): alguien que vende, lo vendido, alguien a quien vender y eventualmente, el costo de lo vendido, reflejados sintácticamente a través de SUJ – V -CDIR- IND- CAN. Sin embargo, no todos los actantes se realizan sintácticamente, pues algunas de las valencias verbales pueden quedar vacías (Tesnière, 1976; García Miguel, 1995a).

9. a. ah, y hemos sacado también el bocadillo... de guayaba, también se puede sacar, y se saca también, pero no... *no es vendido igual como es vendida... la... la guayaba ¿no?*
 Sí, del mondongo, sí, por eso será que *aquí es vendido bastante* porque... *es vendido todito*, ocho kilos... los domingos
 ... resultado se vende, entonces, se compra con lo... que...
 c. con lo que se ha vendido, *es comprada otra semilla de otros... otras semillas*

Los ejemplos de (9 a-c) indican que la conmutación oracional resulta forzada, quizás por el valor habitual o reiterativo que adquieren las acciones momentáneas de verbos perfectivos, usados en presente (Bello, 1995; Alcina y Blecua, 1975); si estuviesen en *pretérito perfecto*, sería posible la alternancia. No obstante, la justificación también parece estar en otra parte. Siguiendo a Morales (2003), consideramos que en los casos de pasivas con *se* la mayor carga informativa no recae en el sujeto oracional (*el bocadillo, el mondongo*) porque de hecho están elididos, sino en alguna unidad de foco, como *igual* y *bastante*. Mientras que en las perifrásticas el sujeto participa de una mayor carga predicativa.

Aparte de estos verbos, se encuentran *dar* y *conceder*:

10. a. Bueno, creo que... que lamentablemente... e... la democracia e... en sus inicios amplió los campos de la libertad en forma excesiva, *se le dieron... demasiados derechos a los estudiantes, e... todo lo que pedían se les concedía* (MDC1MA)
 Las circunstancias... más difíciles han sido con motivo de una jurisprudencia asentada por... mi... tribunal en la que...
 b. concedí la libertad bajo fianza a las... a aquellas personas... procesadas y que... *se les había dictado sentencia absolutoria*, en algunos casos en primera instancia y en el Superior, y en otros casos en alzada (MDC1MA)

Dar en (10a) adquiere el sentido de *conceder* y, de hecho, enseguida aparece *conceder*. A ambos casos subyace la idea de que alguien con autoridad y poder da algo a alguien, que puede ser un permiso, una autorización, un derecho, un privilegio. Precisamente, en este caso se aplica a la concesión de derechos y privilegios a los estudiantes.

Cuando el sujeto de estos verbos remite a una entidad abstracta, es decir, tiene un rasgo [-Animado], y la concesión está respaldada por la autoridad y el poder, es posible el empleo de la *pasiva perifrástica* con *ser*: *Fue concedido / dado el permiso*. Tal como se observa con el verbo *dictar* (10b), con el sentido de “dar o pronunciar una ley, una disposición, un fallo o sentencia, etc.” (DUE. María Moliner, 2000:474).

c) Causativo

Los verbos *causativos*⁹ se caracterizan porque hay una entidad agentiva que ejerce alguna influencia para que se produzca algo. Este grupo ocupa el tercer lugar de ocurrencias (8.03%) en el corpus analizado. Como ejemplos del uso de estos verbos tenemos:

- Bueno, hay postgrados pero más que todo para Farmacia y e... y para el otro año se va se abrir... se va a abrir uno en
11. a. Microbiología, pero... ese está en proyecto, e incluso no se ha aprobado, entonces si *ese se aprueba* sale más o menos como para abril del otro año (MDA3MA)

⁹ Para detalles acerca de los *verbos causativos*, Cfr. RAE (1973), Cano Aguilar (1981), García Miguel (1995b), Jiménez y Marín (1999), Jiménez y Rodríguez (2000), Jiménez Peña (2001), García Miguel *et al* (2003).

- Bueno, creo que... que lamentablemente... e... la democracia e... en sus inicios amplió los campos de la libertad en forma excesiva, se le dieron... demasiados derechos a los estudiantes, e... todo lo que pedían se les concedía, *se les permitió...* con esa... famosas materias que pueden e... ir arrastrando, *estar en quinto y estar en primero, estar en segundo y estar en tercero* (MDC1MA)
- b.

En (11a) *aprobar* implica “expresar alguien con autoridad para ello su conformidad con que se haga cierta cosa” (DUE. María Moliner, 2000: 107). En (11b) *permitir* significa “no oponerse alguien, pudiendo hacerlo o teniendo autoridad para hacerlo, a que se realice u ocurra cierta cosa o a que alguien haga lo que se expresa” (1ª acepción, DUE. María Moliner, 2000:1060). Otra vez aquí vemos cómo las construcciones pasivas con *se* y las pasivas perifrásticas con *ser* alternan perfectamente en acciones en las que está involucrado el poder y la autoridad.

d) Proceso existencial

Los *procesos existenciales* indican la manifestación de las cosas, en su inicio, desarrollo y fin (fases), así como en las alteraciones temporales que pudieran presentar (tiempo), como *atrasarse, adelantarse, durar*, etc.

En el corpus analizado, identificamos una proporción de 7.14% para los *procesos existenciales*. A continuación presentamos algunos ejemplos:

12. a. porque la escuela de Ciencias Políticas antes era... experimental, actualmente goza de institucionalidad entonces... eso permite que existan departamentos, que existan representantes estudiantiles dentro de esos... departamentos, que *se abran concursos de preparaduría...* (MDA1MB)
- Sí, eso fue en julio, después bueno, vino la... el receso docente y bueno, cada quien se fue para su casa y *el grado...*
- b. *se trató de adelantar* porque el grado estaba planteado para el diecinueve de octubre, se trató de adelantar para septiembre pero fue imposible... (MDA3FA)

*Abrir*₂ en (12a) significa “hacer las diligencias con que queda empezado un expediente, una negociación, un proceso, etc.” (Subacepción de la 5ª acepción, DUE. María Moliner, 2000:8). Por lo tanto, marca una fase inicial del proceso. Mientras que *adelantar* (12b) implica “hacer una cosa antes de lo que estaba señalado o señalar para antes su ejecución” (5ª acepción, DUE. María Moliner, 2000:28). En (12a-b) hay un *agente* (no expreso, pero presupuesto en el texto) con control y volición que emprende las acciones y un paciente que sufre un cambio: los *concursos de preparaduría* no están pautados, pero es posible que esto ocurra; *el grado* estaba previsto para una fecha, pero había pretensiones de anticipar su celebración.

e) Proceso mental

Los verbos de *proceso mental* tienen la particularidad de que uno de los participantes es necesariamente un ser consciente (humano o similar), y el otro participante “puede ser cualquier entidad que pueda interiorizarse en la conciencia” (García Miguel, 1995b:70).

En las muestras analizadas aparecen verbos de esta *macroclase* en un porcentaje de 7.14%. Específicamente, encontramos verbos de *sensación*, *percepción* y *cognición*:

13. a. Porque es que realmente nos... nos hace falta... tener mayor conocimiento de lo que es... el sistema político, nuestras leyes, nuestra estructura... del Estado, y *entonces, lo que se persigue, fundamentalmente, es eso*. Hay muchas críticas de... de esa universidad... muchas... (MDA3FA)
- b. ... las piezas que se ven son muy feas (MDA3FA)
- c. Yo me he propuesto, en primer lugar, rescatar la autoridad local, es decir, *que se sepa que en la ciudad hay un gobierno*, un gobierno que tiene que ver fundamentalmente con los intereses locales, que... necesariamente no son los mismos de los intereses regionales o los intereses nacionales... (MDB1MA)

*Perseguir*₂ se usa aquí (13a) en el sentido de “desear, y pedir o hacer por conseguir cierta cosa... ≈ Pretender” (DUE. María Moliner, 2000:1062). Es un verbo de *sensación*, en el cual el fenómeno experimentado no sufre modificación, no resulta afectado; el agente de la acción de *perseguir*, aun cuando no está explícito, se infiere su control y su voluntariedad; e interviene considerablemente el grado de empatía que existe entre *agente* y *paciente*.

*Ver*₁ (13b) tiene su acepción básica de “percibir algo por el sentido de la vista” (DUE. María Moliner, 2000:1425), y esa percepción implica un participante que experimenta el fenómeno (*experimentador*) y un participante que representa lo *experimentado* (*las piezas*). En *saber*₂ (13c) también nos encontramos ante un *experimentador* y el *fenómeno experimentado*, que es una *entidad de tercer orden* (Lyons, 1977), una entidad abstracta representada a través de una proposición, en este caso la preposición *en*.

f) Proceso verbal

Los *procesos verbales* tienen una base comunicativa. Según la clasificación de García Miguel (1995b), en general indican actos vinculados con *decir* (archilexema de este grupo), con la expresión oral (*decir, hablar, criticar, felicitar, ordenar, pedir*, etc.). Son los verbos que Cano Aguilar (1981) llama de *comunicación verbal* (el genérico *decir, contar, referir, declarar, afirmar, aclarar, precisar, anunciar, pronosticar, prometer, jurar, advertir, avisar, preguntar, contestar, responder, negar, callar, silenciar*, etc.).

En las pasivas con *se* analizadas, los *procesos verbales* exhiben una baja preferencia (5.36%). Entre los verbos de este grupo, se encuentran:

14. a. cuando da la casualidad que escucho algún programa... oigo... una... unos disparates, *unos disparates que se dan... con tanta seguridad* y con tanta... con tanta... ¿cómo te digo? o sea, no solamente seguridad sino con tanta... (MDD1FA)
- b. allá, bueno, allá no hemos tenido problemas con las becas, allá nos han llegado las becas que se han metido, y *los reclamos que se han hecho* (MDC3FA)

Los sujetos de (14a-b) se comportan como *objetos efectuados*, pues *unos disparates* y *los reclamos* son el resultado de lo dicho y lo formulado respectivamente por agentes que tienen control y voluntad. Ahora bien, si proponemos la versión pasiva perifrástica el resultado es casi agramatical, como puede verse en (15a-b):

15. a. cuando da la casualidad que escucho algún programa... oigo... una... unos disparates, *unos disparates que son dados... con tanta seguridad* y con tanta... con tanta... ¿cómo te digo? o sea, no solamente seguridad sino con tanta...
 b. allá, bueno, allá no hemos tenido problemas con las becas, allá nos han llegado las becas que se han metido, y *los reclamos que han sido hechos.*

En este sentido, los verbos de *procesos verbales* se aproximan a los de *procesos materiales*, pero se diferencian de ellos en tanto que los sujetos no reciben ningún tipo de afectación o modificación.

g) Conducta

La clasificación de los verbos del Proyecto ADESSE contiene la *macroclase conducta* y dentro de ella, la clase *comportamiento*. En nuestros datos hay una baja incidencia de los verbos de *conducta* (3.57%), representada por los verbos *cumplir* y *recibir* que se ubican en la subclase *relaciones institucionales*:

- Mira, yo aspiro, al entregar la ciudad, en primer lugar que tenga su... plan de ordenación urbanística y su plan mm... local, de desarrollo urbano, porque una ciudad no puede manejarse... en forma... anárquica o... al criterio al saber... al leal saber y entender... de los funcionarios. Tiene que haber, en primer lugar, un... un... un... un modelo de ciudad, una... una... un proyecto de ciudad, y nosotros lo estamos haciendo, ya... aprobamos el plan de desarrollo urbanístico y ahorita estamos comenzando a elaborar el plan local, es decir, de manera que no haya arbitrariedad en los funcionarios... la ciudad sepa para dónde va. En segundo lugar, que *ese plan se cumpla*, y se cumpla estrictamente (MDB1MA)
16. a.

- Desde cuatro años *se reciben niños allá*, y allá también, por lo menos, como es una zona rural, a veces, se pone pues, por ejemplo, muchachos que no han podido asistir a la escuela, se han recibido muchachos ya de edad que prácticamente no es edad escolar pero uno hace concesiones con algún alumno que en realidad se ve que... que si no son problemas pues, y se les ha dejado pues, que continúen con su... su año y su su grado (MDC3FA).
- b.

En (16a) el cumplimiento de *ese plan* no es por razones de trato social, sino que responde a la necesidad institucional (la Alcaldía del Municipio Libertador) de cumplir con los planes y proyectos elaborados durante una determinada gestión, es un deber establecido. En (16b) el recibimiento atiende a la política de la institución escolar de brindar sus servicios según las necesidades y condiciones manifiestas por los alumnos de la comunidad rural donde se sitúa la escuela.

Conclusión

En las oraciones pasivas con *se* concurren verbos de las siete macroclases semánticas de verbos propuestas por el Proyecto ADESSE, coordinado por García Miguel (2003): *proceso mental*, *proceso relacional*, *proceso verbal*, *proceso material*, *proceso existencial*, *conducta* y *causativo*. Sin embargo, predominan los verbos de *proceso material*, *proceso relacional* y *causativo*. Estos tres grupos alcanzan un porcentaje de 76.96%, es decir, más de las tres cuartas partes de la muestra. Por su lado, los verbos de *proceso existencial*, *proceso mental*, *proceso verbal* y *conducta* apenas suman 23.03%. Es decir, las construcciones pasivas con *se* son estructuras especializadas en el español, al menos el de Venezuela, para la comunicación de los contenidos semánticos expresados a través de procesos materiales, relacionales y causativos.

En líneas generales, se puede concluir que la preeminencia de los verbos que nombran *procesos materiales* se debe a la condición de los pacientes de ser [+afectables] y [+concretos]. Por el contrario, los verbos que nombran *procesos existenciales, mentales, verbales y conductuales* tienen una incidencia mucho menor en virtud de la naturaleza [+experimentante] y [+abstracto] que define a los pacientes. De hecho, los verbos que aparecen en estas muestras no son los prototípicos de cada grupo, sino que son usos derivados, como por ejemplo *perseguir* con el sentido de *desear* (13a) y *dar* empleado con el sentido de *decir* (14a).

Referencias

- Academia, Real Española. (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J.M. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Bello, A. (1995 [1847]). *Gramática*. Caracas: Ediciones de la Casa de Bello.
- Blanco Escoda, X. (2000). Verbos soporte y clases de predicado en español. *Lingüística Española. Actual*, XXII, 1. Disponible en: <http://www.oaid.uab.es/lexsem/pdf/LEAXXII1.pdf>
- Camus Lineros, E. (1987). *Curso de Sintaxis Castellana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cano Aguilar, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.

- Cortés Rodríguez, L. (2002). Las unidades del discurso oral. En *Boletín de Lingüística*. Vol. 17, pp. 7-29. Caracas: UCV.
- Coseriu, Eugenio. 1996. *El sistema verbal románico*. México: Siglo XXI editores.
- Demonte, V. (1990). Transitividad, intransitividad y papeles temáticos. En B. Garza y V. Demonte (Eds). *Estudios de Lingüística de España y México*. México: UNA, El Colegio de México, pp. 115-150.
- Domínguez, C. L. (1996). El habla de Mérida: un corpus de estudio. En *Lengua y Habla*. 1, 2, pp. 46-55. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Domínguez, C. L. y Mora, E. (1998). *El Habla de Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones. CDCHT.
- García Miguel, J. M. (1995a). *Las relaciones gramaticales entre predicado y participantes*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Campus Universitario Sur.
- García Miguel, J. M. (1995b). Transitividad y complementación preposicional en español. Verba, *Anuario Gallego de Filología*. Anexo 40. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- García Miguel, J. M. (2003). *Lista provisional de clases verbales en ADESSE*. Disponible en: http://webs.uvigo.es/adesse/Lista_clases.htm

- García-Miguel, J. M.; Costas, L. y Martínez, S. (2003). *Diátesis verbales y esquemas construccionales. Verbos, clases semánticas y esquemas sintáctico-semánticos en el proyecto ADESSE*. VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica. Leipzig 7-12 octubre 2003. Documento en línea. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/adesse/textos/VICILH03.pdf>
- Gili Gaya, S. (1983). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliograf.
- GómezTorrego, L. (1998). *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*. Madrid: Arco/Libros.
- Halliday, M.A.K. Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (Comp.). (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2000). *Los verbos soportes: el verbo dar en español*. Disponible en: <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/darsoporte.pdf>
- Hockett, Ch. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Jiménez, S. y Marín, R. (1999). *La causa y el aspecto de viertas diátesis*. Comunicación presentada en el XXIX Simposio de la Sociedad Española de Lingüística. Cáceres, 13-16 de diciembre.
- Jiménez Peña, S. y Rodríguez Sellés, Y. (2000). *¿Agentes causantes?* Actas del IV Congreso de Lingüística General. Universidade de Santiago de Compostela, Lugo, 25-28 de septiembre. Disponible en: <http://seneca.uab.es/ggt/Reports/GGT-02-11.pdf>

- Jiménez Peña, S. (2001). *El papel temático de causa en los predicados de cambio de estado*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona. Departamento de Filología Española. Disponible en: <http://seneca.uab.es/ggt/Tesis/causa.pdf>
- Lyons, J. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- Manacorda de Rosetti, M.(1969). La frase pasiva en el sistema español. En Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rosetti. M. (Comps.). (1969). *Estudios de gramática estructural*, pp. 91-100. Buenos Aires: Paidós.
- Marcos Marín, F. (1972). *Aproximación a la gramática española*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Martínez Fuentes, S. (2004). *Clasificación de los verbos de espacio en el Proyecto ADESSE*. XIX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas. Valencia, 10-12 marzo 2004. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/adesse/textos/SMF-ajl19.pdf>
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con se: medias, impersonales y pasivas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 1631-1722. Madrid: Espasa.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Morales, A. (2003). Sintaxis y pragmática en las interpretaciones de las oraciones pasivas. En Moreno Fernández, F.; Gimeno, F.; Samper, J.; Gutiérrez, M. L.; Vaquero, M. y Hernández, C.. (Comps.). (2003). *Lengua, variación y contexto*. Estudios dedicados a Humberto López Morales. Madrid: Arco Libros.

Pottier, B. (1977). *Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Roca Pons, J. (1974). *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.

Seco, M. (2001). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa.

Tesnière, L. (1976). *Elementos de Sintaxis Estructural*. Tomo I. Madrid: Gredos.

Varela, S. y Piera, C. (1999). Morfología y sintaxis. En Bosque, I. y Demonte, V. (Coord.). (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 4367-4422. Madrid: Espasa.

SOY LO QUE NO FUI. PERSONA Y PERSONAJE EN EL LÍMITE DE LO REAL Y LO FICCIONAL

Gregorio Valera-Villegas

(Universidad Central de Venezuela y Universidad Simón Rodríguez)

gregvalvil@yahoo.com

Resumen

En este trabajo nos hemos propuesto tratar de comprender el proceso imaginativo-recreativo de *cómo se llega a ser lo que no se es*, a partir de la lectura/re-escritura de una persona y de un personaje (paria-víctima y excluido) al filo de lo representado entre el límite incierto de lo real y lo ficcional, en el contexto histórico-social del siglo XX venezolano y latinoamericano. En este orden de ideas, la investigación consiste en el desarrollo de una fenomenología hermenéutica crítica, tomando como pre-textos unos relatos, que nos sirven como referentes de re-creación de los sujetos en cuestión.

Palabras clave: persona, personaje, narrative, fiction, Pariah

Recepción: 25-10-2006 Evaluación: 24-02-2007 Recepción de la versión definitiva: 09-04-2007

**I AM WHAT I WAS NOT. PERSON AND CHARACTER IN THE BORDER
BETWEEN THE REAL AND THE FICTIONAL**

Abstract

In this work we have aimed at trying to understand the imaginative-creative process of *becoming what one is not*, on the basis of the reading/re-writing of a person and a character (pariah-victim and excluded) on the edge of what is represented on the uncertain border between the real and the fictional, in the historic social context of the Venezuelan and Latin-American XX century. In this sense, this research work consists of the development of a critical hermeneutic phenomenology, whose pre-texts are some stories that stand as recreation referent of the above individuals.

Key words: person, character, narrative, fiction, pariah

**JE SUIS CE QUE JE NE FUS PAS. PERSONNE ET PERSONNAGE Á
LA LIMITE DE LA RÉALITÉ ET DE LA FICTION**

Résumé

Dans ce travail, on a essayé de comprendre le processus imaginatif-récréatif de *comment arrive-t-on à être ce que l'on n'est pas*, à partir de la lecture / réécriture d'une personne et d'un personnage (paria-victime et exclu) au fil de ce qui est représenté entre la limite incertaine de la réalité et de la fiction, dans le contexte historico-social du XXe siècle au Venezuela et en Amérique Latine. Dans cet ordre d'idée, la recherche consiste dans le développement d'une phénoménologie herméneutique critique en prenant en compte comme pré-textes, des récits nous servant de références pour la re-création des sujets en question.

Mots clés : personne, personnage, narration, fiction, paria.

SONO QUELLO CHE NON SONO STATO. PERSONA E PERSONAGGIO NEL LIMITE DEL REALE E DEL FIZIONALE

Riassunto

In questo saggio abbiamo voluto comprendere il processo immaginativo ricreativo per arrivare ad essere quello che non si è, a partire dalla lettura e dalla riscrittura di una persona e di un personaggio (paria, vittima ed escluso) rappresentato tra il limite incerto del reale e del finto, nel contesto storico-sociale appartenente al ventesimo secolo venezuelano e latinoamericano. Per quanto riguarda questo punto, la ricerca consiste nello sviluppo di una fenomenologia ermeneutica critica, con l'uso di pretesti conformati da alcuni racconti, che ci servono come riferimenti nella ricreazione dei cosiddetti soggetti.

Parole chiavi: Persona. Personaggio. Narrazione. Finzione. Paria.

SOU O QUE NÃO FUI. PERSONA E PERSONAGEM NO LIMITE ENTRE O REAL E O FICCIONAL

Resumo

Neste trabalho propomo-nos tentar compreender o processo imaginativo-recreativo de *como se chega a ser o que não se é*, a partir da leitura/reescrita de uma pessoa e de uma personagem (pária-vítima e excluído) no momento exacto do representado no limite incerto entre o real e o ficcional, no contexto histórico-social do século XX venezuelano e latino-americano. Nesta ordem de ideias, a investigação consiste no desenvolvimento de uma fenomenologia hermenêutica crítica, tomando como pre-textos uns relatos, que nos servem de referentes de re-criação dos sujeitos em questão.

Palavras-chave: pessoa, personagem, narrativa, ficção, pária

ICH BIN WAS ICH NICHT WAR. PERSON UND FIGUR AN DER GRENZE VON REALITÄT UND FIKTION

Abstract

Gegenstand dieses Beitrags ist der Versuch, den phantasievollen Neuschöpfungsprozess des *wie wird man, was man nicht ist* zu verstehen, ausgehend vom Lesen/Neuschreiben einer Person und einer Figur (ausgestoßenes Opfer und Ausgeschlossener) auf der Grundlage des Dargestellten an der ungewissen Grenze zwischen Realität und Fiktion im sozial-historischen venezolanischen und lateinamerikanischen Kontext des XX. Jahrhunderts. In diesem Sinne besteht die Untersuchung in der Entwicklung einer hermeneutischen kritischen Phänomenologie, wobei von einigen Erzählungen als Prä-Texten ausgegangen wird, die für die Neuschöpfung der in Frage kommenden Personen als Referenzrahmen dienen.

Schlüsselwörter: Person, Gestalt, Narration, Fiktion, der Ausgestoßene

SOY LO QUE NO FUI. PERSONA Y PERSONAJE EN EL LÍMITE DE LO REAL Y LO FICCIONAL

Gregorio Valera-Villegas

Para una razón narrativa es tan importante lo que han hecho de nosotros como lo que nosotros mismos hacemos con lo que han hecho de nosotros. Reinterpretación de aquella expresión de Sartre: “lo importante no es lo que hacemos de nosotros mismos, sino lo que nosotros mismos hacemos de lo que han hecho de nosotros”. He aquí la clave del asunto del cómo se llega a ser lo que no se es. Tesis que debe mucho a lo planteado por Mèlich (2002). Ahora bien, una interrogante-perspectiva como esta supone un sujeto activo, con intencionalidad, ubicado socialmente dentro de un contexto que ha podido resistir, desviar, distorsionar su proyecto de formación. Al darse cuenta de sus valores como sujeto actuante que busca superar su situación, él enfrenta los efectos del constreñimiento de otros en esta situación, las consecuencias institucionalizadas de sus acciones y las de otros, las sanciones o castigos que puede recibir y las condiciones de su ambiente no social.

Esta razón, en sintonía con esta interrogante-perspectiva, plantea la necesidad de cultivar una sensibilidad histórico-cultural, como estética de lo vivido. Sensibilidad que puede ser desarrollada por ese sujeto, llámese: estudiante pobre, hombre marginal, mujer sometida, negro, extranjero, desplazado, refugiado, entre otros, en la necesaria reafirmación de sus propias historias en tanto herramientas constitutivas de sus identidades narrativas. Por medio del uso de un lenguaje, del conjunto de relaciones socio-culturales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen sus experiencias de vida, políticas y sociales, que re-conforman el tejido, la textura y relatos de sus vidas cotidianas.

Baste citar a esos personajes de la novela *En vida* de Haroldo Conti, que se nos presentan como gente sencilla, resignada, en una

lucha constante por la sobrevivencia, vidas afanadas por conseguir el pan del día y tal vez del siguiente. Sumergidas en un espacio-tiempo de incertidumbres, de lo inestable, de lo asfixiantemente limitado, con sus jolgorios ocasionales del juego de cartas y el baile con alguna mujer “loca” en el bar, de vidas cortas, estrechas, a veces ciegas. Así va Oreste, el protagonista, y también Roque, el inquieto Paco, el gordo Sixto, Pino y los demás. Hombres endurecidos por el fuego de un tiempo y unas circunstancias terriblemente injustas e indolentes. Habitantes supervivientes de ese Buenos Aires aledaño al río, en los submundos de los prostíbulos, bares desolados de alcohólicos enfermos, hombres del llamado Bajo Buenos Aires. O también como el Victorino Pérez de *Cuando quiero llorar no lloro* de Miguel Otero Silva, de un barrio de ranchos de Caracas.

Desde esta perspectiva puede decirse que ese sujeto se realiza en una historia, en un tiempo narrado y en un espacio concretos. Lo que quiere decir que él no se realiza en la historia, ni en el tiempo, ni en el espacio, sino en un tiempo y en un espacio concretos, en el concierto de otras historias y de otras interpretaciones. Desde allí él puede re-inventarse, re-construirse, llegar a ser otro desde su mismidad, y desde allí puede interpretarse desde ese ejercicio finito y vital de su narración. De la misma manera, este ejercicio conlleva a un cambio de relación con lo vivido, con el pasado, su pasado, porque ese giro del *llegar a ser lo que no se es* requiere de ese pasado, el cual necesita ser “leído” de otro modo, para aligerar su excesivo peso, y para lograr el cambio que se busca por medio de un pensamiento y una acción otra. Porque, “pensar y actuar de *otro modo* quiere decir ser de forma diferente a la que se había previsto o planificado, o a la que otros habían previsto o planificado”(Melich, 2002, p.46).

Cabe hacer una pregunta por el ser de ese sujeto, en un intento de mirar(se) desde su *sí mismo*, para conocer quién (se) es y cómo (se) es. Para lograr comprender quién (se) es en su

sí mismo y también en su/mi manera de ser-lo. ¿Cuál es el ser *sí mismo*? ¿Cuál es (mi) su realidad? ¿Su ser (mi ser) sería el estar condenado a vivir en los márgenes, como el ser extraño y raro que es (que soy), condenado a ser siempre un excluido?. No, él es ese (yo soy ese), pero también puede convertirse (puedo convertirme) en otro, siendo a la vez el *mismo/yo mismo*.

En el relato autobiográfico, la diferencia presente entre el sujeto-narrador y el sujeto-héroe o antihéroe es muy significativa por la condición rememorativa de la historia misma. El primero pertenece al nivel del discurso, mientras que el segundo a la historia propiamente dicha. Ahora bien, si lo que le sucedió a este último es importante, no es menos importante el valor que el primero le asigna a los hechos; así como también la relevancia asignada por el lector a la historia. Al fin y al cabo, la autobiografía tiene con mucho que ver con las autointerpretaciones tanto del lector como del sujeto-narrador. El relato en cuestión apunta a la justificación, en tanto discurso-escritura como lectura, de un *llegar a ser*, y también a un deseo de hacer públicos los cambios que este sujeto ha padecido, ya que estos conforman el testimonio de un proceso de formación individual, muchas veces al margen de las pautas establecidas por la sociedad.

El recuento interior del sujeto-narrador, en ese juego doble de introspección y de retrospección hace posible un ejercicio de autoconocimiento del sujeto-héroe o antihéroe, y de manera paralela la ubicación de su lugar en el mundo. Los obstáculos que va enfrentando y salvando lo ponen en situación de experimentar un suceso con cierto impacto formativo que lo conducen de la ignorancia a un saber de experiencia. Este proceso vital, este vivir la vida, puede ir desde la aceptación ingenua o alienada de la realidad pasando por la asunción de una postura crítica de *sí mismo*, del *otro*, y de la sociedad, hasta llegar a asumir una identidad narrativa, un *sí mismo otro*, en términos de Ricoeur, que le permite imaginar otra

vida en una sociedad distinta, lo que conlleva en este caso a la no integración al mundo al que le ha tocado enfrentarse, como sucede con el héroe del *bildungsroman* clásico.

Este autoconocimiento que genera la identidad narrativa, transita en el marco del relato de formación, específicamente en el nivel sintagmático, por dos transformaciones paralelas: a) tiempo diegético: de la pasividad a la acción; y b) de la ignorancia de *sí mismo* al conocimiento de *sí mismo*, o mejor del *sí al sí mismo como otro*, en el sentido de Paul Ricoeur, de la identidad individual a la identidad narrativa.

I. Persona y personaje: memoria, narración y reconocimiento

El protagonista del relato en general, y no sólo en el *bildungsroman*, es el representante del sujeto en el relato, en tanto expresión particular de un dispositivo de configuración del sujeto, que Manuel Cruz denomina *el reconocimiento*, porque dicho sujeto se considera sujeto de su propia realidad. Al narrarla o al ser narrada se despliega un mecanismo que hace patente dicho reconocimiento (Véase a Cruz, 2000).

El sujeto realiza un hacer doble en el tiempo presente, su tiempo: desde él elabora relatos de lo vivido en los que narra y se narra lo acontecido, y también, desde ese pasado, re-imagina proyectos hacia un porvenir incierto e impredecible.

El relato hace, con mucho, de ese individuo un sujeto al considerarlo desde una perspectiva de lo particular e irrepetible. Así la historia narrada constituye una acción desplegada para configurar una identidad desde un (auto)reconocimiento, esto es, desde lo mismo al sí mismo como otro, en un espacio social y público. Porque, como afirma Mac Intyre: “Vivimos narrativamente

nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras, salvo en el caso de las ficciones” (Mac Intyre, 1987, p.261).

Sin duda que en los relatos de ficción, ese vivir las historias se realiza desde y más allá de las palabras que componen la trama, como si se tratara de una experiencia que obra retrodictivamente y proactivamente, desde la lectura-escucha en el presente. La clave del asunto está en la lectura que se realice y también en la intriga desplegada en el relato de marras. La acción de narrar-se no es un acto solitario, es un acto ante el otro, de desvelamiento, y a la vez, de reconocimiento que ese *otro* le da.

Sin memoria no puede realizarse la identidad narrativa, ella hace posible la práctica del auto-re-conocimiento. La memoria pone a disposición los materiales de la experiencia pasada al servicio de la configuración narrativa de una identidad determinada. Sin memoria la posibilidad de existencia del pasado se anula, ella provee de alguna manera el escenario en el que el actor despliega su acción. “Somos, afirma Cruz, no sólo aquello que nos contamos de nosotros mismos, sino también aquello que recordamos, aquello que nos atrevemos a recordar” (Cruz, 2000, p.31).

II. Persona y personaje en el relato testimonio

Ahora bien, el caso es que la experiencia del marginado, la del excluido, el segregado social y político nos lleva al (re) descubrimiento de un lugar: el barrio marginal, el *ghetto* moderno, el lugar de segregación. Este llega a convertirse en el lugar de la indiferencia ante la muerte del *otro*, en el espacio en el que se sobrevive para morir en vida, y en el lugar en el que lo inimaginable

se hace hecho cotidiano. De este lugar es el relato *Cidade de Deus* o *Ciudad de Dios* de Paulo Lins (Lins, 2003), quien habiendo nacido en una favela de Río de Janeiro, crea este relato a partir de su propia experiencia y de lo visto y oído en entrevistas y pesquisas en su condición de ayudante entre 1986 y 1993 de la antropóloga Alba Valuar, que por esos años investigaba la criminalidad en las favelas brasileñas. *Ciudad de Dios* como relato de ficción, testimonio, recorre la historia de *Cidade de Deus*, una de las favelas más conflictivas de Río de Janeiro, como suburbio violento consolidado entre finales de los años sesenta hasta principios de los ochenta. La trama como historia de *Ciudad de Dios* está constituida por tres historias protagonizadas por Inferninho, Pardalzinho y Zé Miúdo y sus procesos de formación, a lo largo de veinte años, sus vidas desgarradas, inmersas en la violencia cotidiana, dejaron una impronta en el mundo miserable y abigarrado de la favela. Una versión filmica con el mismo título, dirigida por el brasileño Fernando Meirelles¹, retrata el crecimiento del crimen organizado en *Cidade de Deus*. El protagonista de la película es este barrio, considerado uno de los más peligrosos de la ciudad de Río. En este relato puede verse cómo el narrador “Buscapé” llega a ser *lo que no se es*, esto es, como un joven negro nacido y criado en la favela, no llega, contra todos los pronósticos, a convertirse en un delincuente, sino en un artista, fotógrafo, de gran talento y sensibilidad. Vemos a través de sus ojos, y del lente de su cámara fotográfica, el desarrollo de la vida, las peleas, el amor y la muerte de los personajes cuyos destinos se alejan y se cruzan en el decurso del tiempo. *Cidade de Deus* es una épica, testimonio-denuncia, del sufrimiento como rutina cotidiana.

¹ *Ciudad de Dios* de Fernando Meirelles, Brasil, 2002, 135 min. Guión de Braulio Mantovani basado en la novela de Paulo Lins. Interpretación: Matheus Nachtergaele (Sandro Cenoura), Seu Jorge (Mané Galinha), Alexandre Rodríguez (Buscapé), Leandro Firmino da Hora (Zé pequeno), Phellipe Haagensen (Bené), Jonathan Haagensen (Cabeleira), Douglas Silva (Dadinho), Roberta Rodríguez Silvia (Berenice), Gero Camilo (Paraíba), Graziela Moretto (Marina), Renato de Souza (Marreco).

Los narradores no son sus verdaderos testigos. Los relatos que dan testimonio son de ausencias, son de los ausentes. Sus autores no son, en verdad, sus auténticos autores, sino las víctimas que emergen de los relatos, muchas de las cuales no han podido contarlos. Las víctimas, solamente pueden dar testimonio por medio de la palabra de los autores de los relatos, sólo pueden dar testimonio por medio de las palabras de quienes fungen como sobrevivientes. Así los relatos (testimonios) de los sin voz, de los marginados, de los excluidos, de los antihéroes, de los protagonistas de la literatura de los pobres, nos permiten comprender que su lectura puede ayudarnos a (re)vivir la experiencia vivida por el otro, y a la vez contribuir a sensibilizar-nos para responder de él. Como lectores podemos conocer la tragedia de los testigos-víctimas, y esta recepción de la historia del sin voz, del ausente, puede permitir-nos abrir-nos a una ética y a una estética de radical alteridad en un tiempo de manifestaciones de barbarie. Porque, “*la memoria del otro* que aparece en el relato choca con *la memoria del lector*, y este choque provoca un cambio” (Mèlich, 2000, p. 131).

Hay relatos en los que el narrador “toma” lo que cuenta de la experiencia, la que él mismo algunas veces ha vivido de cerca, o que le han contado o transmitido. Y hace de ella un relato al recrearla para re-transmitirla. La experiencia así narrada se convierte a su vez en experiencia para quien la lee y/o escucha, para el lector/oyente. El que la lee/escucha re-vive la experiencia, y es que capaz de vivir-recordar lo que no ha vivido en su propia piel.

La narración en tanto testimonio exige una escucha atenta de lo vivido, de lo experienciado por el otro, y también por uno mismo. Esa escucha requiere una suerte de autodescentramiento, de un olvido de sí, que permita un oído atento a lo otro, al *otro*, un *sí mismo como el otro*. Una deposición del yo hace posible una identidad ética narrativa, la aparición de un yo responsable tanto de lo que ha hecho directamente, como de lo que no ha hecho.

La vulnerabilidad y fragilidad del *otro* expresado en su relato, me responsabiliza de él al escucharle. En palabras de Benjamin, se sintetizaría esta idea así: “Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído” (Benjamin, 2001, p. 118).

La narración hace posible el surgimiento de la singularidad que somos, pero no una singularidad autónoma egoísta, incluso autista ante el otro y su llamado. Sino *con él* y *desde él*, esto es, esa singularidad es consustancial con una heteronomía, en términos de Levinas (Véase a Levinas, 1999). Ese surgimiento de la singularidad en el sujeto se da a partir del comprender en la narración que realiza, que debe dar cuenta de su experiencia ante el *otro*. Al *narrar-me* ante ti me constituyo, y a la vez, al *oír-te* me constituyo. Yo soy mi narración desde tu oído y desde tu voz.

Por otra parte, cabe decir que el lector/escucha del relato, al concebir la identidad narrativa en el sentido de Ricoeur, se constituye y es constituido por la dinámica cambiante de su identidad no fija. De tal manera que reafirmando la tesis de Mèlich puede decirse que: el ser humano es un *ser en camino* y de identidad cambiante. Por tanto: “*la identidad del lector frente al relato es una identidad narrativa*” (Mèlich, 2000, p.134)². En la lectura/escucha/transmisión del relato es como la identidad se forma desde la experiencia, el pasado, y el juego memoria/olvido.

La identidad ante los relatos (testimonios) de los sin voz, de los marginados, de los excluidos, de los antihéroes, es narrativa en tanto y en cuanto se constituye mediante la dinámica memoria/olvido/recuerdo del *otro*, singular presente o ausente, y desde el relato narrado en primera persona o por el sobreviviente o narrador que lo hace en memoria del ausente. Así, la memoria se erige en pieza fundamental en la constitución de la dimensión ética de esta

2 La idea de camino no tiene un sentido espacial, sino de cambio.

identidad, la lucha contra el olvido se constituye en el imperativo ético de referencia. El relato histórico y de ficción, en tanto relato testimonio –y más allá de él- el narrador del testimonio del ausente, e incluso de su propio testimonio, supone el oído del lector/escucha en el trípode: pasado-memoria y negación del olvido.

A este respecto puede traerse a colación, la formación de la identidad de Ramón Antonio Brizuela, de acuerdo con su relato testimonial *Soy un delincuente* (Brizuela, 1974), el cual puede verse como una especie de *bildungsroman* al absurdo y del fracasado, por cuanto al comenzar a reflexionar sobre sí mismo se aboca a un proyecto que sería una fase superior de su identidad delincuente que lo conduce a una muerte temprana. Escuchemos su narración:

Quando yo digo esto, y todo lo que me falta por decir en los cuadernos que estoy escribiendo, ya dirán que Ramón Antonio Brizuela es un delincuente peligroso, porque está incitando al delito; pero no quieren comprender que son ellos los que están incitando al delito, con sus injurias que manchan a toda una familia. Dirán que Ramón Antonio Brizuela es peligroso, pero no se detendrán a pensar que también ellos, los que dicen esas injurias, también son peligrosos (...) Porque el que está preso, sea varón o sea hembra, no tiene autoridad moral para reclamar nada (Brizuela, 1974, pp. 262-266).

En su decurso narrativo no hay una inflexión hacia otra cosa radicalmente distinta a *lo que se era* en el pasado, sino por el contrario, hacia una especie de nivel de perfeccionamiento consciente para llegar a ser lo que se es, a contrapelo de las instancias que intentaron disciplinarlo. De esta forma, estando en prisión, presumiblemente en su última entrada a la cárcel Reten de Catia en Caracas, período durante el cual escribe su relato testimonio, decide convertirse en el delincuente “más famoso de

Venezuela”, es decir, pasar de un delincuente juvenil a un ladrón profesional.

Soy un delincuente es una auténtica narración-testimonio dirigida a los sobrevivientes desde lo vivido por el ausente en su experiencia de pobreza, exclusión, represión extrema, explotación, crimen y lucha de una vida que por momentos duda quién es y le urge narrar-se.

III. Persona y personaje en la pantalla espejo

En un relato fílmico, por ejemplo, el asunto del no olvido es el mismo, allí se cuenta con el ojo/oído del “lector”/espectador/escucha. Es el caso de *Soy un delincuente* de Clemente de la Cerda³, se narra la vida social de un excluido y sus compañeros, desde el punto de vista de éstos. La película está basada en el relato testimonial de José Antonio Brizuela (Brizuela, 1974). “Soy un delincuente” no serían las palabras literales con las que Ramón Antonio se identificaría a sí mismo, probablemente diría: “soy un malandro”. Él es un producto del subdesarrollo, de la ausencia de su padre, y de la complicidad silente de su madre. De las condiciones económicas y socioculturales de su entorno sale a la calle en un ejercicio de supervivencia. Es un sujeto excluido social que habla como el muchacho de los barrios de ranchos de la Caracas de aquel entonces, menor de edad, amparado y al mismo tiempo destruido por leyes corrompidas que se mediocumplen. Sobrevive delinquiendo para vivir la peor vida (drogadicción, prostitución, etc.) que considera la mejor. Sólo la muerte produce una fuerte inflexión

3 De la Cerda, Clemente (1976), *Soy un delincuente*. Guión: Clemente de la Cerda, basado en el libro de José Antonio Brizuela. Fotografía: José Jiménez. Montaje: Alcides Longa. Sonido: Iván Croce, Juan Rodríguez. Música: Miguel Ángel Fúster, Ricardo Landaeta, Grupo Crema. Intérpretes: Orlando Zarramera, María Escalona, Consuelo “Chelo” Rodríguez. Duración: 112 minutos – 35 mm.

en el decurso de la vida de Ramón Antonio, no la de él sino de uno de sus compinches. Pero esto no significa que allí termine todo, más bien, es sólo un respiro entre la transición de una etapa a otra⁴.

El cine, tanto como documento histórico o como relato de ficción, muestra en la pantalla-espejo unas circunstancias sociales extremas en la cual *mirar-se*, si lo liberamos del rancio dilema de la objetividad vs la subjetividad. Películas pioneras como *Los olvidados* de Buñuel⁵ han narrado por medio del objetivo de la cámara testimonios en los que lo real y lo ficcional se unen en un alto nivel de indiferenciación. Buñuel incorporó en el film niños de la calle como actores, actores-intérpretes de sí mismos, en una realización de conjunción de persona/personaje. Y sin distinguir entre lo que formaba parte del guión de la película y lo que era captado por la cámara de la realidad. En la zaga de este film de Buñuel puede señalarse la película *Pixote*⁶ de Héctor Babenco, los niños protagonistas son niños de la calle escogidos por Babenco, y con historias paralelas a las de los personajes que los caracterizan. Por cierto, que en este mismo tipo de puesta en escena de personas y/o personajes encontramos a *Huelepega: ley de la Calle* de Elia Schneider, en la que los menores protagonistas del film son los mismos niños de la calle quienes re-interpretan su papel llevado a costas en su cotidianidad. De la misma manera, de camino a esta zaga, pueden señalarse, sin intención clasificadora ni de lista exhaustiva, películas del cine mejicano como: *Amores perros* de

4 Dentro de esta misma línea, de relato filmico testimonio y denuncia de la violencia y la marginalidad, en el cine venezolano se encuentran películas como: *Sicario*, 1994, de José Ramón Novoa y *Huelepega: ley de la calle*, 1999, de Elia Schneider. En el cine colombiano se encuentran, entre otras, a: *La vendedora de rosas*, 1998, de Víctor Gaviria.

5 *Los olvidados*, de 1950, trata sobre la vida, de miseria y abandono, los niños y jóvenes de las áreas marginales, o el extrarradio, de la ciudad de México.

6 *Pixote*, de 1981, muestra las miserias y tragedias de la delincuencia juvenil en las calles de São Paulo.

Alejandro González Iñárritu, *Y tu mamá también* de Alfonso Cuarón⁷. Del cine argentino pueden señalarse: *Pizza, birra, fasso* de Adrián Caetano y Bruno Stagnaro, del cineasta Pablo Trapero: *Mundo grúa* y *El bonaerense*⁸. Esta zaga nos conduce al encuentro con una experiencia narrativa de las circunstancias de marginalidad y exclusión extrema que constituyen a las personas y/o personajes.

Telón

El sujeto, narrador, lector, del relato histórico y de ficción, es capaz de recordar, de conmemorar lo narrado (o testimoniado), y re-construye su identidad desde lo que pasó como anticipación de un por-venir distinto. En una dinámica de narración, memoria lectura/escucha, recuerdo representada por *lo que pasó*, lo que *le pasó*, lo que *me pasó*, lo que *te pasó*, lo que *nos pasó*. La narración hace de ese sujeto un escucha de lo que pasó, y se hace hospitalario, en el sentido de Levinas, esto es, recibe al otro, sea el narrador o el testigo ausente, haciéndose responsable de él. Al comienzo de la lectura/escucha del relato, ese sujeto es muchas veces un extraño ya sea para el relato o para el mundo del texto, como lo denomina Ricoeur (1999), En el contraste mundo del texto y mundo del lector. Luego, este mundo puede llegar a ser parte del mundo de él en cuanto llega a asumir la experiencia narrada como propia, esto es, el paso de lo que *te pasó* a lo que *nos pasó*. Un *nos pasó* que no es pura identificación con el *otro*, en cuanto compasión, sino fundamentalmente con-memoración. Porque "... *7 Amores perros*, del 2000, que plantea una vía de escape a la violencia del extrarradio de Ciudad de México. *Y tu mamá también*, de 2001, recorrido vial por la riqueza y miseria en sus contrastes extremos.

⁸ *Pizza, birra, fasso*, de 1997, muestra la vida de cinco jóvenes marginales en las calles de Buenos Aires; de este film se ha dicho que: "la cámara abandona su característica neutralidad para convertirse en un personaje más de la acción, un testigo participativo" (Roncero, 2002) *El bonaerense*, de 2002, en ella, Zapa el personaje central, va de la cárcel a convertirse en policía y se identificará con lo mejor y lo peor de su oficio.

lector y narrador se enfrentan a un imperativo implícito en la lectura: *¡recuerda!* Pero este *¡recuerda!* no debe entenderse solamente en el sentido adorniano de que el pasado no vuelva. No. Se trata de ir más allá, y de darse cuenta de que en este *¡recuerda!* está la base de una teoría de la justicia, de una teoría ética y política. Incluso pedagógica. El *¡recuerda!* no hace referencia al pasado, sino al futuro, al porvenir, a lo que está por-venir, a la natalidad, a la hospitalidad” (Mèlich, 2000, p.141). De esta manera la lectura del relato se convierte en un acto de acogida del otro, aunque sea sólo desde su recuerdo como ausente, y desde lo que vendrá.

Los personajes presentados en estas narrativas oscilan entre los que viven en la miseria absoluta hasta los que dilapidan sus vidas en un vivir por vivir, o en un sobrevivir por sobrevivir, sin aparente sentido, con sus excepciones y matices. Desde luego, que el decurso formativo de algunos de estos sujetos presenta inflexiones, puntos de ruptura que permiten giros hacia un: *soy lo que no fui*, o un *soy lo que no era, lo que no se esperaba de mí*, como *Buscapé* en *Cidade de Deus* (Ciudad de Dios) de Paulo Lins.

En la constitución de una identidad narrativa, dentro del juego pasado-futuro desde un presente inestable, a través de la dinámica introspectiva-retrospectiva, se sortea el autoconocimiento del sujeto (anti)héroe, en ese darle un sentido a su vida, en la imaginación de un pro-yecto, que haga posible darse un lugar en el mundo. Así, y desde una filosofía de finitud de la dialéctica vivir o morir, pueden entenderse las variadas pruebas o acontecimientos de valor formativo que encauzan a este sujeto a la adquisición de unos saberes que pudieran conducirlo a un momento emancipador al asumir-se críticamente, y llegar incluso a cuestionar su entorno social. Es un punto de inflexión que dispara ese momento de auto-reflexión crítica liberadora, que puede propiciar un ejercicio de imaginario social, al re-inventar-se un proyecto de vida diferente a lo que era, y a lo que se era.

Referencias

- Benjamin, W. (2001). El narrador. En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus.
- Brizuela, J.A. (1974). *Soy un delincuente*. Caracas: Fuentes.
- Cruz, M. (2000). Tiempo de narratividad (el sujeto, entre la memoria y el proyecto), to). En: *Análisi, Quaderns de Comunicació i Cultura*, Nº 25, pp. 23-40. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf>. (Consulta: 2005,22/02).
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lins, P. (2003). *Ciudad de Dios*. Barcelona: Tusquets.
- Mac Intyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. En: *Análisi, Quaderns de Comunicació i Cultura*, Nº 25. 2000, p.131. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf>. (Consulta: 2005,22/02)
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración: el tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Roncero Moreno, F. (2004). *Los Olvidados: Modelos de violencia y marginalidad en el cine latinoamericano*. (Página Web en línea). Disponible en: http://www.naya.org.ar/congreso2004/ponencias/fernando_roncero.doc. (Consulta:2005,22/01)

CREANDO UN PÚBLICO. LECTORES Y ESPECTADORES PARA EL *CÍRCULO DE BELLAS ARTES Y LA GENERACIÓN DEL 18*

Rafael Rondón Narváez ¹
(UPEL – IPC)

Resumen

Durante el gobierno de Juan Vicente Gómez surgen dos agrupaciones fundamentales para el desarrollo estético de Venezuela: El Círculo de Bellas Artes y La Generación del 18. Ambas han sido consideradas como movimientos modernos debido a sus propuestas novedosas en el campo estético.

En el siguiente trabajo quisiéramos desarrollar uno de los aspectos menos estudiados de ambas agrupaciones vinculados con ese proyecto. Específicamente, examinaremos las acciones que ellas acometieron para lograr la independencia de los estamentos gubernamentales y el intento de consolidarse como grupos autónomos.

A tal fin, pretendemos demostrar cómo estas formaciones se plantearon crear e ilustrar un público, que les permitiera adquirir independencia y profesionalizar su oficio.

Palabras clave: Generación del 18, Círculo de Bellas Artes, público

Recepción: 02-06-2006 Evaluación: 19-03-2007 Recepción de la versión definitiva: 27-06-2007

¹ Este trabajo se desarrolló dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, el cual recibe financiamiento del FONACIT (PEM 2001002027) y del FONDEIN-UPEL

**CREATING A PUBLIC. READERS AND EXPECTATORS FOR THE
CÍRCULO DE BELLAS ARTES AND LA GENERACIÓN DEL 18**

Abstract

During Juan Vicente Gómez's government two groups emerge for the aesthetic development in Venezuela: The *Círculo de Bellas Artes* and *La Generación del 18*. Both have been considered modern movements due to their novel proposals in the aesthetic field. In this work, we would like to develop one of the aspects of these groups that have been less studied. Specifically, we will examine the actions that they carried out in order to reach independence from governmental regulations as well as the attempt to become consolidated autonomous groups. To do so, we intend to show how these groups were committed to create and enlighten a public that would allow them to acquire independence and make their occupation a profession.

Key words: Generación del 18, Círculo de Bellas Artes, públic.

**CRÉATION D'UN PUBLIC. Lecteurs et spectateurs pour le Cercle des
Beaux Arts et la Génération de 1918**

Résumé

Pendant le gouvernement de Juan Vicente Gómez ont surgit deux groupes fondamentaux pour le développement esthétique du Venezuela : le Cercle des Beaux Arts et la Génération de 1918. Tous les deux ont été considérés comme des mouvements modernes dûs à leurs propositions novatrices dans le domaine de l'esthétique.

Dans ce travail, on souhaite aborder un des aspects les moins étudiés des deux groupes liés à ce projet. On examinera notamment les actions qu'ils ont fait pour obtenir l'indépendance des états gouvernementaux et la tentative de devenir des groupes autonomes.

Pour ce faire, on prétend démontrer comment ces groupes se situaient face à la création et à l'illustration d'un public leur permettant d'acquérir l'indépendance et de professionnaliser leur métier.

Mots clés : Génération de 1918, Cercle des Beaux Arts, public.

CREANDO UN PUBBLICO. LETTORI E SPETTATORI PER IL CIRCOLO DELLE BELLE ARTI E LA GENERAZIONE DEL 18.

Riassunto

Durante il governo di Juan Vicente Gómez sorgono due gruppi fondamentali per lo sviluppo estetico del Venezuela. Il Circolo delle Belle Arti e La Generazione del 18. Tutti e due sono stati considerati come movimenti moderni, perché le loro proposte hanno la modernità nel campo estetico. In quest'articolo vogliamo sviluppare uno degli aspetti che sono stati poco studiati di tutti e due i gruppi, collegati con quel progetto. Specificamente, esamineremo ciò che loro hanno fatto affinché si raggiungesse l'indipendenza degli strati governativi e il tentativo di consolidarsi come gruppi autonomi. Con questo obiettivo, vogliamo dimostrare che questi gruppi hanno prospettato la creazione di un pubblico che permettesse loro di acquisire l'indipendenza e la professionalizzazione del loro mestiere.

Parole chiavi: Generazione del 18. Circolo delle Belle Arti. Pubblico.

CRIANDO UM PÚBLICO – LEITORES E ESPECTADORES PARA O CÍRCULO DE BELAS-ARTES E A GERAÇÃO DE 18

Resumo

Durante o governo de Juan Vicente Gómez surgem dois grupos fundamentais para o desenvolvimento estético da Venezuela: o Círculo de Belas-Artes e a Geração de 18. Ambos têm sido considerados movimentos modernos devido às suas propostas inovadoras no campo estético. No presente trabalho tentaremos desenvolver um dos aspectos menos estudados de ambos grupos vinculados com esse projecto. Examinaremos especificamente as acções que tais grupos levaram a cabo para conseguirem a independência relativamente às estratificações governamentais e a tentativa de se consolidarem como grupos autónomos. Para tal fim, pretendemos demonstrar como estas formações se propuseram criar e ilustrar um público que lhes permitisse adquirir independência e profissionalizar o seu ofício.

Palavras-chave: Geração de 18, Círculo de Belas-Artes, público

DIE SCHAFFUNG EINES PUBLIKUMS. Leser und Zuschauer für den *Círculo de Bellas Artes* und die *Generación del 18*

Abstract

Während der Regierungszeit von Juan Vicente Gómez bildeten sich zwei für die ästhetische Entwicklung in Venezuela fundamentale Gruppierungen heraus: El *Círculo de Bellas Artes* [Der Zirkel der Schönen Künste] und La *Generación del 18* [Die Generation von 18]. Beide wurden auf Grund ihrer neuen Vorschläge auf dem Gebiet der Ästhetik als moderne Bewegungen betrachtet.

Der vorliegende Beitrag stellt sich zum Ziel, einen der am wenigsten untersuchten Aspekte, die mit diesem Projekt in Verbindung stehen, von beiden Gruppierungen herauszuarbeiten. Insbesondere sollen die Aktionen untersucht werden, die sie unternahmen, um die Unabhängigkeit von den regierungsfreundlichen Schichten zu erlangen, sowie den Versuch, sich als autonome Gruppen zu konsolidieren.

Zu diesem Zweck soll aufgezeigt werden, wie diese Formationen sich die Schaffung und Auklärung eines Publikums zum Ziel gesetzt hatten, das ihnen erlauben würde, Unabhängigkeit zu erlangen und ihr Gewerbe zu professionalisieren.

Schlüsselwörter: *Generación del 18*, *Círculo de Bellas Artes*, Publikum

CREANDO UN PÚBLICO. LECTORES Y ESPECTADORES PARA EL CÍRCULO DE BELLAS ARTES Y LA GENERACIÓN DEL 18

Rafael Rondón Narváez

Introducción

Después de concluida la independencia latinoamericana, las nacientes repúblicas se dedicaron a consolidar la nación. Para lograr esta tarea debieron fortalecer los aparatos institucionales del Estado. Darle un carácter moderno a las naciones fue una misión que debió definirse con la formación de un amplio número de funcionarios. Pero si atendemos a los que nos menciona el historiador Elías Pino Iturrieta, ésta fue una labor complicada en Venezuela, pues pocos hombres deseaban pertenecer al aparato estatal:

(...), no aparecen destinatarios para la incipiente burocracia. Las solicitudes del gobierno chocan con una apatía o una reacción negativa, debido a las cuales podemos suponer que se hace difícil la marcha del Estado. El desinterés por el ejercicio de las funciones públicas es una constante en los primeros treinta años de autonomía. (Pino Iturrieta, 2000: 143).

Sin embargo, algunos funcionarios se dedicaron a diferentes labores administrativas, entre las que estaban las legislativas, judiciales, educativas militares. Dentro de esa burocracia, se debió insertar un trabajador particular: el artista. Esta inclusión tuvo un rasgo peculiar, debido a las características propias de su oficio y a la valoración que de él tuvieron los gobernantes y funcionarios de Estado.

En el siguiente trabajo acudiremos a algunas ideas de Pierre Bourdieu (1983, 1990, 1995) en cuanto a la construcción de un

campo cultural, su autonomía y su relación con otros sectores de la sociedad. Veremos cómo para alcanzar la independencia con respecto a sectores tradicionales de dominio como la Iglesia y el Estado se hacía necesario la creación de un público. Además, nos orientamos por las sugerencias que aporta Raymond Williams (1981) cuando establece las relaciones entre las formaciones artísticas y las instituciones públicas o privadas.

Estas ideas serán aplicadas al proceso cultural venezolano de los primeros decenios del siglo XX, cuando se producen reajustes estéticos, algunos de ellos conducidos por los poetas de la Generación del 18 y los pintores del Círculo de Bellas Artes.

Artistas y estado

Durante la Colonia el artista dependió fundamentalmente de la Iglesia. Esta es una realidad que puede sustentarse con las obras artísticas legadas por ese período. Este cotejo lo ha realizado concienzudamente el investigador Carlos Duarte, quien ha mostrado a través de sus variados libros las acciones de escultores, artesanos y alarifes, pero asimismo de los pintores que dejaron sus obras en los templos. Alfredo Boulton acometió una tarea parecida, y en su monumental obra sobre la pintura venezolana llega a conclusiones similares a la de Duarte.

Sin embargo, esta situación de patronazgo cambió con la creación del estado republicano. La Iglesia perdió de manera progresiva su poder para cederlo a las autoridades laicas. Esta nueva relación con el Estado y con incipientes coleccionistas privados, generó un cambio en la temática de las obras. La situación la describe Boulton de la siguiente manera:

La honda crisis de Independencia trajo una violenta ruptura de los lazos tradicionales. En pintura esto

representó, principalmente, la abrupta transformación de la temática artística. Del ser celestial al ser humano, de los santos patronos a los padres de la patria (Boulton, 1971: 7-8).

Como un nuevo representante de ese arte podemos distinguir a Juan Lovera. A comienzos del siglo XIX, realizó un trabajo plástico que anunciaría la actividad más acendrada de los futuros artistas. Sus obras más conocidas se relacionan con fechas cruciales para la creación de la República como la declaración de la Independencia y la firma del acta de la misma. En esos cuadros, Lovera registró los sucesos, plasmando a los ilustres personajes.

Además de nuestros próceres, Lovera retrató también a importantes personajes civiles en otras obras. Lo mismo hicieron después otros pintores como Martín Tovar y Tovar, Cristóbal Rojas, Arturo Michelena. Se podría pensar que los encargos de retratos estarían creando un público para los obras de estos artistas. Los datos aportados durante el siglo XIX y bien comenzado el XX desmiente esta conjetura.

Que la actividad del coleccionismo no se había consolidado durante el siglo XIX lo evidencia una reseña periodística sobre la exposición de 1874 organizada por el diplomático inglés James Mudie Spencer en el café El Ávila:” Y en verdad estamos pocos acostumbrado a ver sino en retretes particulares algún paisaje o retrato de familia o alguna imagen de santo” (Calzadilla, 1967:12) La nota de “El Mercurio” prueba que pocas exposiciones como éstas se habían realizado y que pocas familias tenían una colección de arte.

La carencia de una instancia privada que les permitiera al artista y al intelectual vivir de su oficio es una característica que perdurará por muchos años. Inés Quintero (2005) nos ha mencionado los avatares de esta situación a finales del siglo XX y comienzos

del XX, cuando la situación hostil generada por las revoluciones legalista y restauradora ocasiona una profunda crisis económica y social que incide en el estamento artístico de la época.

Sin embargo, antes de este cruento periodo, se puede recorrer un camino tortuoso, hacia el reconocimiento del artista. Por supuesto que la afirmación de un estado patrono no se produjo de manera completa. Fue un proceso gradual con antecedentes que habría que buscarlos en la época de los gobiernos de José Antonio Páez, en la formación de la Sociedad Económica de Amigos del País (1830) y en la creación de la primera clase de dibujo (1839).

Durante el siglo XIX, Antonio Guzmán Blanco fue el gobernante que más le preocupó la función de un estado benefactor. Entre las muchas acciones de acercamiento al campo cultural, el gobernante dio una importancia capital a la Academia, a la cual se acercaron muchos de los mejores intelectuales de la época. En el caso de la literatura, don Mariano Picón Salas nos hace un recorrido por los letrados del guzmancismo, mostrando el cortejo áulico que transitaba por la academia:

Contra aquellos ingenios legos y espontáneos que lanzó el movimiento romántico, se requiere ahora erigir como un nuevo humanismo. Tal propósito se alberga en la agitada Caracas de 1869 en la 'Academia de Bellas Artes'. Algunos de los más eminentes letrados que entonces tiene el país animan los trabajos de dicha Academia (Picón Salas, 1984:110)

Entre esa pléyade estaban: Rafael Seijas, Idelfonso Riera Aguinalde, Amenodoro Urdaneta, Francisco Guaicaipuro Pardo, Cecilio Acosta. Más adelante don Mariano dice:

La 'Academia de Bellas Letras' es como el camino que conduce a la 'Academia Venezolana Correspondiente

de la Real Española' (...) Los letrados más ilustres y no públicamente antiguzmancistas van incorporándose a la Academia(...) Guzmán Blanco y su padre, el viejo Guzmán, que ya había cumplido ochenta y un años, son las dos primeras personalidades. Después siguen el Dr. Seijas; el Dr. Jerónimo Blanco (114-115)

Luego, continúa con la enumeración: Jesús María Sistiaga, Manuel María Fernández, Eduardo Blanco, José María Manrique, Julio Calcaño, Aníbal Dominci, Manuel Fombona Palacio, Marco Antonio Saluzzo, Felipe Tejera, Eduardo Calcaño.

Durante este proceso de nombrase a sí mismo próceres o de permitir la adulación, los poderosos acudieron muchas veces a los artistas nacionales. La colocación en el gobierno les permitió convertir el Estado en un instrumento para beneficiar a los creadores que se avinieran a sus designios. De esta manera, el Estado se confundía con el individualismo del gobernante. Esta situación se mantuvo durante todo el siglo XIX.

¿Gómez: Un tirano liberal?

Luego de muchos años de guerras domésticas, después de cruentas asonadas y montoneras, Venezuela se asoma al siglo XX con la ascensión de los andinos al poder. En 1908, el Benemérito deviene en amo y señor del país. Desde la sombra de Maracay o desde su fugaz presencia en Caracas, rigió al país por 27 años. Para muchos, su larga permanencia cumplía viejas esperanzas de continuidad, orden y paz. En esto se parecía a otros gobernantes, sobre todo a Antonio Guzmán Blanco, el déspota ilustrado. Gómez, más iletrado, ejecutó, sin embargo, un proyecto más extenso. A tropiezos, tal vez sin la clara formulación de un modelo moderno, durante su permanencia se gestaron y consolidaron las bases de un país. Mucho se le ha recordado por sus crueldades, por el

dominio brutal de los oponentes, pero recientemente también se le convoca como un modernizador. Hay varias razones que sostienen esas conjeturas.

Logró la pacificación del país. Si bien a costa del exterminio de todos los caudillos para convertirse en el único dueño. El siglo XIX había presenciado una larga cadena de levantamientos y guerras que Manuel Caballero resume así: “Entre 1830 y 1903, la respuesta política conocida y casi única es la guerra. Durante el gomecismo, se dio a conocer la contabilidad hecha por Arcaya: entre 1837 y 1903 hubo en Venezuela apenas 16 años de paz contra 50 de guerra civil” (Caballero, 1995:52). Ante un panorama como éste, lógico y común fue el deseo de sosiego político.

Gómez creó un ejército nacional. Si bien éste ejerció la guardia y el orden de un territorio y estuvo sustentado por la complicidad de presidentes estadales, obedientes al señor de Maracay. Consiguió el saneamiento fiscal, con la cancelación total de una deuda que había mantenido a Cipriano Castro al borde de una intervención foránea. La nación se incorporó de manera integral al mercado internacional. Si bien esto se debió sólo a la explosión petrolera, que inició el enriquecimiento y la transformación del país.

A través de la construcción de una amplia red vial, consolidó la unión de un país. Es cierto que por ella no sólo viajaron los habitantes normales y civiles, sino también los gendarmes del régimen. También es cierto que muchas de esas vías fueron realizadas por presos a los que se les pagaba una miseria. Obligados y con grilletes, fabricaron las tortuosas carreteras. Ésas que todavía siguen funcionando para comunicar algunas poblaciones. La foto de Gómez sonriente, montado en un antiguo autobús que cubría la ruta San Cristóbal - Cúcuta refleja la importancia reconocida por el dictador al transporte terrestre. Pero además también creó la Escuela de Aviación Militar en Maracay. Otra imagen del General,

dándole la espalda al espectador, y viendo en la lejanía los aparatos que lo saludaban desde el cielo de Aragua es también icono de ese periodo.

A pesar de todas esas múltiples facetas relacionadas con el proyecto moderno, deberíamos preguntarnos por otros aspectos como el de la educación y la cultura. Sería interesante revisar lo que nos dice al respecto el libro **Las luces del gomecismo** de Yolanda Segnini, sobre todo porque en ese trabajo se trata de mostrar los aspectos culturales resaltantes del periodo:

Ciertamente en la Venezuela de Juan Vicente Gómez, la salud, la educación y la cultura no se encuentran dentro de las prioridades del régimen. También hemos verificado que un 75% de la población, indiscutiblemente, sufre de la esa carencia cultural y de otras (Segnini, 1997: 258).

Estas palabras muestran la paradoja del gobierno gomecista. Por una parte, se imponen aspectos modernos y modernizadores, pero en otras facetas, sobre todo en las culturales y educativas, hay una gran negligencia.

Es cierto que Juan Vicente Gómez favoreció a un grupo de creadores y mantuvo algunas becas. Sin embargo, esto fue un pírrico reconocimiento a unos cuantos artistas que accedieron a las obras encomendadas por el gobierno. Con una de estas prebendas, por ejemplo, es beneficiado Tito Salas, quien tuvo la fortuna de estudiar fuera del país. Cuando regresa, repite el hacer de los maestros del XIX, es decir, el trabajo de encargo gubernamental que lo lleva a la elaboración de obras históricas como las realizadas en la casa natal de El Libertador. Esta necesidad de un arte patriótico se mantuvo como herencia, manifiesta no sólo en los trabajos de Salas, sino en los muchos monumentos que realizaron Lorenzo González y otros escultores.

El arte oficial era decidido por los jerarcas, muchos de ellos con gustos cercanos a lo académico. Una descripción de un periodo anterior, pero que podría servir como ilustración de la época, es que la nos ofrece Manuel Díaz Rodríguez en **Ídolos rotos**, cuando nos muestra a Alberto Soria recorriendo las distintas dependencias gubernamentales para acceder al encargo de una obra pública. Después de humillantes diligencias, el funcionario decide encargarle la obra a otro escultor, el cual se avenía a los gustos estéticos del jerarca y seguramente a razones políticas

Sin embargo, esta situación va a entrar en crisis con el surgimiento de la Generación del 18 y del Círculo de Bellas Artes. Con ellos se comienzan a practicar otros mecanismos que incidirán en la producción y la recepción de las obras.

Círculo y generación

La Generación del 18 estuvo conformada por escritores más o menos contemporáneos. Algunos publicaron por primera vez en 1912 en la revista *Cultura*, y en general todos fueron adquiriendo un lugar importante en el campo cultural con la difusión en los medios impresos. El grupo lo integraron fundamentalmente poetas. Mario Torrealba Lossi, uno de los primeros estudiosos del grupo, inscribe así los nombres fundamentales:

Los primeros en constituirse en grupo fueron (...) Fernando Paz Castillo, Luis Enrique Mármol y Andrés Eloy Blanco (...) Poco después Enrique Planchart, Rodolfo Moleiro, Jacinto Fombona Pachano, Ángel Miguel Queremel, Gonzalo Carnevalli y Pedro Sotillo robustecen con su incorporación la célula primigenia (Torrealba Lossi, 1957:12).

En el contexto de las primeras décadas del siglo XX, estos escritores mantienen un estrecho vínculo con un grupo de artistas emergentes. Dedicados a otra disciplina, los pintores del Círculo de Bellas Artes ven en los poetas unos compañeros de ruta; con ellos estrechan vínculos personales y también estéticos.

La creación del Círculo ocurrió de manera casi azarosa. Muchos de los primeros integrantes de la agrupación se encontraban estudiando en el Instituto de Bellas Artes, dirigido por el pintor Emilio Mauri. A la muerte de éste en 1909, el estado gomecista nombró al pintor Antonio Herrera Toro como sustituto. Al poco tiempo, los jóvenes expresaron una serie de incomodidades con él. Se dirigieron al Ministro de Instrucción Pública, Samuel Darío Maldonado para pedir su remoción. Si esta exigencia no se cumplía, realizarían una huelga general. Entre los descontentos estaban Carlos Otero, Próspero Martínez, Francisco Valdez. Pablo Wenceslao Hernández, Salustio González Rincones y Manuel Cabré. Además del cambio del director, había otros reclamos como: "La falta de solución a los asuntos administrativos, la severidad y escaso cariño demostrado hacia los alumnos y la obtención de pensiones por influencias y no méritos" (Caballero, 1995:84). A pesar de todo, el Ministro no atendió las quejas y ratificó a Herrera Toro como director. Esto produjo la huelga anunciada y la salida posterior y definitiva de un grupo considerable de estudiantes.²

Esta acción fue ratificada con otra gestión fundadora ocurrida en septiembre de 1912, cuando se instaló el Círculo en el Teatro Calcaño. Por esa misma fecha salió publicado un artículo de Leoncio Martínez en "El Universal", donde se señalaban algunas expectativas del Círculo:

² Por el Círculo pasarían otros pintores, entre los que se encontrarían Rafael Monasterios, Armando Reverón, Luis Alfredo López Méndez, Federico Brandt y los hermanos Monsanto.

Hoy, cuando en industrias y comercio, entre la dulzura de una paz efectiva, se siente palpitar el resurgimiento patrio; cuando a impulsos de progreso se abre cauce a la vida adormitada del interior del país tendiendo carreteras y caminos de pueblo a pueblo; cuando el ejército, reformado, expresa, por su decoro y cultura, una garantía de la Entidad, suena la hora de volver los ojos hacia las regiones del arte; factor de los más importantes en el buen nombre nacional; se advierte el momento propicio para tender la mano a los que en silencio luchan, (...) renovando becas, pensiones y premios, hacer que los concursos de pintura y escultura tornen, y aún sobrepasen, a su antiguo esplendor. (Calzadilla, 1967: 31)

Es evidente que la modernización del país se hacía tangible para los artistas. La presencia reciente de Juan Vicente Gómez en el poder auspiciaba una paz anhelada por muchos años. Parecía, además que el país se encaminaba hacia el progreso. Varios aspectos sustentaban esas esperanzas: desarrollo económico, consolidación del ejército, construcciones públicas. Martínez, como tanto otros, consideraba que dentro de ese proyecto nacional se debía crear un espacio decisivo para los artistas. Por eso se muestra como un efectivo propagandista que reclama ese espacio para los intelectuales. En esto persiste una aspiración muy decimonónica de un estado benefactor. El gobierno debería atender de múltiples maneras el oficio creativo y sustentarlo, a la vez que le exigía los artistas la adecuación a los gustos de los dirigentes estatales, plasmados en la producción de obras civiles.

Sin embargo, en ese contexto los discursos y las acciones son a veces contradictorios. En un artículo posterior, el mismo Martínez propondría una crítica a ese sistema de mecenazgo, avizorando de alguna manera lo que sería el desarrollo de agrupaciones

independientes: “Una enfermedad hereditaria, endémica en política, contagia a todos; esperando todo del gobierno y quejarnos del gobierno” (Palenzuela, 1983:106). El comentario pareciera definir el desarrollo posterior de las agrupaciones, es decir, el distanciamiento del poder político y la búsqueda de otros receptores y benefactores.

Las protestas de 1909 estarían determinando esta tendencia. La renuncia a la escuela representaba la separación con una institución gubernamental. Que esta institución obedecía a directrices oficiales se hace evidente con el nombramiento del director y todavía más con la tozudez en mantenerlo ahí a pesar de las críticas de los estudiantes. El grupo de pintores se distanciaba del Estado, al alejarse de la escuela. Esa actitud demarcaba un distanciamiento político, pero también uno estético, porque en esos momentos la institución mantenía los procedimientos pictóricos del siglo anterior: el cuadro realizado en el taller, la copia de modelos o de estampas antiguas, la perpetuidad de géneros como la alegoría, la naturaleza muerta y los retratos.

Consolidar un público

Durante el gobierno de Gómez, Venezuela presenciara una de las transformaciones más cruciales de su historia. Gradualmente dejará de ser un país fundamentalmente agrícola y pecuario para convertirse en uno exportador de petróleo. Esta mudanza incidió decisivamente en los estamentos urbanos y sociales.

Arturo Almandoz (1997, 2002) ha estudiado decisivamente estos cambios refiriéndose específicamente a la ciudad caraqueña. Entre las diversas transformaciones, quisiéramos referirnos a sólo dos, al crecimiento demográfico y a la ampliación urbanística.

El cambio urbanístico se puede determinar de varias maneras. Se manifiesta en el traslado de las linajudas familias caraqueñas hacia las nuevas urbanizaciones que comienzan a construirse hacia el este de la ciudad. Simultáneamente, se edifican urbanizaciones para la clase trabajadora. El centro de Caracas pierde el prestigio de épocas pasadas, pero se mantienen algunos caserones convertidos en pensión de estudiantes y de obreros. En el caso de El Paraíso, antigua zona privilegiada de la ciudad, empieza a ser abandonada y a albergar vecinos menos favorecidos.

En este contexto se produce el surgimiento de una nueva burguesía, una parte de ella favorecida por la bonanza petrolera. Constituida por los funcionarios públicos y también por alguna nueva familia enriquecida con los negocios generados por el Estado. Esa prosperidad llega a unos cuantos privilegiados y se expresa en una nueva forma de vida, que incide no sólo en la construcción de nuevas casas, sino también en la adquisición de objetos de consumo y en nuevas prácticas sociales:

Apareció un nuevo tipo de rico diferente del encerrado en las mansiones de El Paraíso. Que abrió las puertas de su residencia y dejó que los curiosos vieran y admiraran todo lo valiosos que poseía, que gozaba haciendo conocer su estilo de vida. Que miraba hacia el este de la ciudad y se proponía llenarlo de viviendas amplias de dos y más plantas con muchas luces, paredes de colores chillones, cocinas de kerosen y escaparates llenos de vestidos amplios, cómodos y piezas íntimas traídos desde Nueva York. (Almandoz, 2000: 85)

Una parte de esta misma burguesía es la que va a ser considerada por las agrupaciones como eventual público para sus producciones. Poseen ahora un ingente ingreso que debe ser encaminado a la adquisición de otros productos, además de los mencionados en la cita.

En cuanto al crecimiento demográfico es asunto que se concretará en los años posteriores a la creación del Círculo. La población de Caracas en 1920 era de 92.212; pero el cambio se apreciará muy pronto, pues ya en 1926 la cifra ascendió a 135.253 habitantes (Almandoz, 1997: 233-234). Podemos determinar, entonces, que se produjo un incremento poblacional considerable durante los años comprendidos entre la fundación del Círculo (1912) hasta bien entrado los años veinte, cuando se concretaron las acciones de las dos formaciones.

A pesar de que las exposiciones se realizaron en los años iniciales del primer decenio, cuando Caracas no era aún una gran metrópolis, ya en las mentalidades de los pintores y poetas se estaba gestando la necesidad de nuevos aires para la ciudad provincial; ya las mentalidades estaban preparándose para incidir de una manera decisiva en una sociedad más estratificada y masiva.

Crecimiento poblacional, mejoras económicas de los estamentos sociales y alejamiento de las instancias gubernamentales se convierten en el caldo de cultivo necesario para el accionar de las agrupaciones artísticas.

Después de la salida de la escuela, se abrieron nuevos rumbos para los pintores. Junto a los poetas de la Generación, comenzaron a organizar una serie de actividades. Al principio, algún representante del gobierno fue invitado y parece apoyarlos, pero en general estas actividades se cumplen casi exclusivamente con el apoyo privado. En los años siguientes, ese distanciamiento se confirma y el Estado niega cualquier ayuda³. Ante esta realidad, se hizo necesaria la búsqueda de un nuevo apoyo económico y fuese así como se dedicaron a crear un público.

3 El allanamiento de la sede donde trabajaban y el posterior encarcelamiento de algunos de ellos, acusados de escándalo público por pintar una modelo desnuda, pueden darnos pista de la relación con los estamentos gubernamentales.

Los testimonios confirman que las acciones en las cuales se embarcaron fueron realizadas por poetas y pintores. Juntos tendieron puentes hacia los estamentos privados de la sociedad. Para lograrlo perfilaron acciones específicas. En el caso de los poetas se hicieron articulistas y se convirtieron así en los primeros promotores de las artes plásticas, pero también en los iniciales críticos y teóricos del movimiento.

El trabajo se realizó también con múltiples actividades culturales entre las que se encontraban conciertos, exposiciones y recitales. Luego de obtener el Teatro Calcaño en 1912 como espacio de reunión, se realizaron allí actividades consuetudinarias que eran anunciadas en prensa y que, si atendemos a lo dicho por Leoncio Martínez, lograron congregarse un cierto público.

Igual expansión cultural se manifestó en la creación de revistas y publicaciones periódicas. En este sentido, es justo el panorama que nos ofrece Yolanda Segnini, cuando muestra esas luces culturales que coincidieron con el régimen gomecista. Sin embargo, habría que insistir en que la ingerencia del Estado en estas acciones fue escasa. Casi siempre fue iniciativa privada, liderada por una clase que se estaba consolidando y agrupando:

Desde el punto de vista de la actividad cultural organizada de manera sistemática —limitada a las manifestaciones artísticas y literarias—, continúan siendo protagonistas las élites ilustradas que tienen acceso a la instrucción; sus residencias particulares siguen sirviendo de escenarios para la misma, y las publicaciones periódicas mantienen el carácter de voceros de dicha actividad, dado que los referidos grupos disfrutaban de los medios económicos necesarios para emprender cualquier empresa editorial. Juan Vicente Gómez no interviene ni modifica esos patrones culturales. (Segnini, 1993: 206).

En varias ocasiones Fernando Paz Castillo se refiere a ese trabajo promotor. En uno de sus ensayos, reseña la exposición del pintor rumano Samys Mützer y cita el comentario de Julio Planchart al respecto: “A todos aleccionará sobre elegir el asunto y sobre expresarlo con gracia y propiedad. A los aficionados dará ocasión de obtener cuadros vernáculos que engalanarían sus mansiones con la dignidad de una real obra de arte” (Paz Castillo, 1970:126).

La función del texto de Planchart se acerca mucho a la que utiliza un marchante para mostrar los beneficios de las obras de arte, alabando sus contenidos plásticos, pero sobre todo tratando de convencer a los espectadores sobre lo adecuado y afortunado de la adquisición.

Esa mención concreta sobre cuestiones pecuniarias, se hizo sin ningún embarazo por parte de los voceros del movimiento. El mismo Leoncio Martínez lo menciona con claridad en un texto de 1913, lo cual nos habla de la temprana preocupación sobre la materia:

Todas las obras están justipreciadas y tienen indicado al margen su valor, apareciendo en toda ocasión costosas, lo cual conviene para que los *amateurs* de por aquí sepan, más o menos en cuanto se calcula una obra de arte que merezca nombre de tal, y eso influya en bien de nuestros pintores, a quienes se ofrece las más de las veces estipendios irrisorios (Palenzuela, 1983:103-104)

Se hace necesario observar cómo la imagen que los pintores y escritores tienen de sí mismo abandona la visión romántica del artista desasistido y marginal. Una imagen que muchas veces se fue construyendo como la de un santón que se conforma con las altas esferas de lo espiritual y desatiende el mundo terrenal, al cual desprecia, pero del cual evidentemente necesita. A diferencia

de esto, los escritores y pintores venezolanos se plantearon un asunto material como el sustento diario, que les aseguraría la supervivencia. Se podría pensar que estaban así dotados de una conducta apropiada para instalarse en una sociedad venezolana cambiante y que estaban igualmente conscientes de que en ese panorama era necesaria la profesionalización del artista, la cual se debía lograr a través de las ventas de sus productos.

Este es un tema reiterativo no sólo en los comentarios de la época; aparecerá también en los ensayos memorísticos de Paz Castillo y en las entrevistas que les hicieron a los integrantes del Círculo. Se pasa, así, de una petición de mecenazgo al Estado, idea residual aún en el artículo de Leoncio Martínez de septiembre de 1912, al alejamiento de ese patronazgo; al reconocimiento de que esas prebendas forman parte de un pasado y que en todo caso para mantener cierta independencia de los gustos académicos del gobierno era necesaria la promoción dentro de los grupos privados.

Sin embargo, estas propuestas no deberían llevarnos a la apresurada conclusión de que sólo les interesaba el segmento más alto de la sociedad, aquel que podía darse el lujo de adquirir una obra de arte. Las acciones culturales se orientaron también a las clases más desfavorecidas a las que buscaban insertarlas en la distribución del arte. A ellas se les invitaba a ser espectadores de los cuadros, oyentes de los poemas y conciertos, así como lectores de los ensayos, formas propicias para cimentar esa nueva circulación del arte.

Ese afán de contar con un público numeroso y heterogéneo lo muestra Leoncio Martínez cuando hace el recuento de todas aquellas personas que habían pasado por el Teatro Calcaño:

Desde la dama de alcurnia hasta lo más modestos hijos del pueblo, van a ver los cuadros y dibujos, se interesan en su examen y si se hubiera tenido la paciencia de contar con los visitantes de todo un día, la suma habría de sorprendernos. (Palenzuela, 1983: 169).

Seguramente la sorpresa no podría revelarnos cifras numerosas. Más aún cuando en otras crónicas del mismo escritor y de otros testigos hay quejas producidas por la impericia y escasez del público. Sin embargo, cualquiera fuese la cantidad, significaba una conquista para estas agrupaciones en el marco de una ciudad que todavía no contaba con instituciones privadas especializadas, ni con habituales prácticas de este tipo.

Orientados con esa finalidad se publicaron los textos en los catálogos, pero sobre todo en los periódicos. De esta manera, se produjo el incremento de la circulación de los textos, pues además de atender al lector tradicional del libro, se buscó incidir masivamente, utilizando otros mecanismos de mediación.

El caso de de Leoncio Martínez es ejemplar en este sentido, pues se convirtió en uno de los promotores fundamentales del Círculo. Su labor como articulista la realizó fundamentalmente en los periódicos. Un trabajo que, por cierto, estuvo silenciado durante muchos años y que Juan Carlos Palenzuela se dio a la tarea de exhumar y reunir en un libro donde se compilan todos los textos publicados durante los años que van de 1912 a 1916, época crucial en la conformación de estas instituciones.

A pesar de poseer una condición económica favorable, los estamentos de las clases altas no habían cambiado completamente los patrones de conducta hacia la cultura y el arte. Cuando Pino Iturrieta confirma con cifras el aumento en gastos suntuarios durante la época, puntualiza este llamativo dato:

Mientras ocurre tanta adquisición suntuaria, raya en la total desestimación lo relativo a la bibliografía sobre artes y ciencias. En 1919 llegan libros del aludido contenido sólo por el flaco valor de 53.000 bolívares. En 1928, según la cámara de comercio, apenas se gastan 346.052 bolívares en libros diversos. Entre esos libros diversos, por cierto, predominan novelas románticas y folletones. Pocos ensayistas contemporáneos. Pocas obras maestras de la literatura” (Pino Iturrieta, 1988: 64).

Lo pírrico del presupuesto se hace más evidente si vemos que para la última fecha el gasto en bebidas alcohólicas finas fue de 11.269.000 bolívares.

Por esas y otras razones no es de extrañar que la situación les fuera adversa. Los testimonios contemporáneos y posteriores de escritores y pintores coinciden en presentar aquel panorama como desalentador. Leoncio Martínez lo manifestaba en un artículo, donde se quejaba de esa poca formación:

El público, nuestro público es niño en arte: no sabe ver, no sabe oír, porque no ha visto ni oído gran cosa. En música, en teatro, en plástica, se queda lelo cuando una obra sobrepasa los rudimentos: la labor de estos artistas es educarlo y la lección de pintura ponerle cuadros ante sus ojos (Palenzuela, 1983: 107)

En otro texto, el ensayista se lamenta de que prácticas sociales que muestran un cambio de gusto no se hayan extendido hacia el conocimiento y consumo del arte: “En verdad, la gente sigue su instinto y no teniendo los ojos educados para ver, no sabe distinguir. El buen gusto, tan fácilmente adoptado en la percha, parece que tardará mucho en llegar a la sala” (141). Manuel Cabré también se

quejó de la misma situación en innumerables entrevistas. Manifestó en ellas el poco reconocimiento pecuniario y el escaso de gusto de la sociedad caraqueña de esos años.

Por eso, la necesidad de crear un público debía tener como colofón la ilustración de esos espectadores para que entendiera las nuevas obras. La misión fue crear pares que tuvieran semejantes expectativas estéticas. Debieron convencer, así, a los futuros clientes del valor de sus trabajos; formarlos para que aprendieran a distinguir entre el arte verdadero y el objeto decorativo y de mal gusto.⁴

Esta conquista tenía además un matiz particular debido a las propuestas estéticas desarrolladas por ambas formaciones. Sin pretensiones de ruptura radical con el pasado, representaban la avanzada estética del momento y proponían la renovación de las tradiciones literarias y plásticas, lo cual podía convertirse en un obstáculo para la conquista del pequeño público culto apegado a las formas académicas del arte y a la tradición literaria nacional.

En el caso de los escritores había una tendencia a alejarse del Modernismo pero asimismo del criollismo y del romanticismo. Si bien es cierto que el primer movimiento era un cisne moribundo, había que terminar de darle la vuelta al cuello y distanciarse de una temática que para muchos significó un exotismo excesivo. Igualmente, estaban lejos de la brillantez de las imágenes y de los adornos dorados de Darío. Aunque los poetas compartían con el romanticismo y el criollismo la preocupación por el paisaje nacional, los apartaba de esos movimientos la vocación anecdótica

4 En esta campaña es fácil dilucidar la función propagandística. Lo que se define como buen gusto son las formas y los estilos propuestos por ellos. El mal gusto estaría en las formas tradicionales del arte académico, en las de expresión popular y sobre todo en la ostentación de nuevas formas culturales de la clase burguesa.

y descriptiva de ambos, cuando pretendieron atrapar el alma local solamente por sus presentaciones exteriores.

En el caso de los pintores, se dedicaron a la temática del paisaje de una manera casi inédita en la plástica nacional. Si bien es cierto que hubo ensayos anteriores de algunos maestros, como Arturo Michelena y Martín Tovar y Tovar, nunca antes se había producido el género con las características que les otorgó el Círculo. No sólo era asunto de abundancia, sino también de una orientación diferente. Influidos por las nuevas tendencias de la pintura europea, sobre todo del impresionismo y post impresionismo, los pintores se dieron a la tarea de hacer un paisaje diferente. La decisión de salir al aire libre y la técnica de pinceladas sueltas producían obras que parecían inacabadas. Una sensación que debieron percibir los espectadores, muchos de ellos no ilustrados, de la Caracas de ese entonces cuando veían los lienzos de los artistas del Círculo. Luis Alfredo López Méndez hace un recuento de esos días. En su comentario se perfila la situación de la recepción de las obras:

En la época del Círculo nadie compraba un cuadro. La gente le concedía poca o ninguna importancia a aquellas 'manchitas'. Era corriente en una exposición que el amigo o conocido se acercara al autor de la tela para decirle: 'Mira, tú sabes, me gusta tu cuadrito, me lo llevo porque no está mal del todo' Y de ahí, como si fuera un honor llevárselo, no pasaba la cosa. De dinero, ni hablar. (López Méndez, 1976: 46- 47).

De una manera diáfana define luego el trabajo realizado por sus compañeros. En primera instancia, aclarar al público que el acto de pintar requiere de un esfuerzo y de una técnica. Si el artista realiza este oficio no es un holgazán ni un iluminado, sino un trabajador. Por ser éste un oficio tan respetable como cualquier otro, requiere de una retribución pecuniaria:

Enfrentándose a circunstancias tan adversas, Manuel Cabré, Leoncio Martínez, Enrique Planchart, Fernando Paz Castillo y Félix Eduardo Pacheco Soubllette, iniciaron la batalla para dar a comprender al público que una 'manchita' requería toda una trayectoria de trabajo, de talento y de disciplina y que esa 'manchita' tenía necesariamente un valor económico, entre otras cosas porque el pintor, como todo ser humano, precisaba comer para vivir. (48)

Ante la impericia del público, debemos subrayar la insistencia y el esfuerzo que significó el trabajo de formación del espectador. Esas manchitas a las cuales se refería López Méndez debían ser entendidas como nuevas formulaciones artísticas que transcurrían por las sendas de la pintura posterior al impresionismo, y que seguramente debieron chocarles a muchos espectadores acostumbrados a una pintura más civil y heroica frecuentada en los espacios públicos.

Frente al arte más realista y académico del XIX, se crearon unos paisajes que requerían formas diferentes de observación y análisis. Para entenderlos y apreciarlos se hacía necesario un saber y el manejo de ciertas herramientas, además de la simple y espontánea mirada. Los textos debían instaurar esos conceptos plásticos para facilitar la observación de las obras y la comprensión del proyecto creativo. Esta intención la ratifica Fernando Paz Castillo, cuando avala para la posteridad el trabajo crítico de Enrique Planchart:

Tiene Planchart la convicción de que por medio del estudio se puede llegar a comprender la obra de arte, bien que el espectador no sea artista por vocación. Por ello, dirige sus esfuerzos a enseñar, con la prédica constante, la manera de comprender, pues 'para gozar de la pintura – dice- basta pararse delante de un cuadro

abrir los ojos y ver lo que el pintor ha hecho, si esto no se logra en un primer momento, detenerse un rato más, que al cabo hasta el más ignorante espectador comienza a ver cosas que antes no había sospechado'. Sin embargo, este método puede equivocar a muchos que no tengan una buena orientación si no existe una crítica que conduzca la sensibilidad ambiente hacia los verdaderos méritos de la obra: una crítica inteligente que ejerza, por igual, influencia en el público y en el autor (Paz Castillo: 1970, 26-27)

Esa función directriz, explicativa y casi didáctica es un elemento que definiría los escritos de Martínez, Paz Castillo y Planchart. No es difícil entender que esa fuera la orientación, pues estaban viviendo una situación casi inédita. Además de los receptores habituales, debían ahora convencer e ilustrar a una emergente población que buscaba satisfacciones culturales no sólo en los medios tradicionales, sino también en el cine, la radio y el periódico. A ellos debieron ilustrar y convocar.

Esa función propagandística de los textos, les ha valido la observación de algunos comentaristas posteriores sobre la visión parcializada a la hora de comentar las obras de sus contemporáneos. Desliz que se les podría perdonar si sopesamos las obras ensayísticas especializadas que dejaron y sobre todo si comprendemos el contexto adverso que les tocó vivir.

Conclusiones

Este ensayo ha querido mostrar la coyuntura por la que estaba atravesando el campo cultural venezolano durante los primeros decenios del período gomecista. Todavía de manera residual sobrevivía una sociedad provincial no ilustrada, que no había adquirido una plena conciencia del espacio reservado a los artistas.

Sobrevivía igualmente un estado benefactor que seguía apoyando el trabajo artístico que se aviniera a los designios y gustos de la jerarquía gubernamental.

En este contexto, surgen el Círculo de Bellas Artes y la Generación del 18. Ambas formaciones mantienen una crítica relación con el gobierno gomecista, lo cual las lleva a organizarse de una manera particular y a acometer acciones orientadas a la conquista de un público. El distanciamiento del Estado obligó a los creadores a ser gestores de las artes, pero más aún, mentores de las obras.

Esta situación precaria por la que atravesaron las formaciones cambiaría posteriormente. Con los años, vendría el reconocimiento de los organismos estatales de los que se habían alejado en un primer momento, y llegaría también la consolidación de coleccionistas privados. Se realizarán exposiciones en los museos recién creados; uno de los pintores sería nombrado director de la misma escuela a la que había renunciado. Pero más allá de ello, su labor incidiría favorablemente en la concepción que la sociedad tenía del artista. Un cambio paulatino, es cierto, porque este camino aún no se ha recorrido completamente.

Difícilmente se podría afirmar que la situación del país en la actualidad sea idéntica a la de comienzos del siglo XX, sin embargo cien años no han bastado para que se estructure un sólido campo cultural. Todavía muchos artistas venden sus obras ellos mismos y pocos escritores subsisten con las ventas de sus libros. Aún se plantea el espinoso tema de la literatura nacional, relacionándola con la musculatura de las editoriales y el mercado. Algunos intelectuales se siguen quejando de la poca promoción del Estado o de los entes privados en beneficio de las artes. Sin embargo, pareciera que éste no es un panorama privativo del país, sino una situación común y continental, como alguna vez lo afirmara Néstor García Canclini:

En los países latinoamericanos, las relaciones económicas y políticas no han permitido la formación de un amplio mercado cultural de élite como en Europa ni la misma especialización de la producción intelectual ni instituciones artísticas y literarias con suficiente autonomía respecto de otras instancias de poder. (Bourdieu: 1990: 1988,22)

Referencias

- Almandoz, A. (1997). *Urbanismo europeo en Caracas (1870-1940)*. Caracas: Fundarte.
- Almandoz, A. (2002). *La ciudad en el imaginario venezolano (I)*. Caracas: Fundación para la cultura urbana.
- Boulton, A. (1968). *Historia de la pintura en Venezuela (2 Tomos)*. Caracas: Editorial Arte.
- Boulton, A. (1971). *Historia abreviada de la pintura en Venezuela. (2 Tomos)*. Caracas: Monte Ávila.
- Bourdieu, P. (1983) .*Campo intelectual y campo del poder*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama
- Caballero, M. (1994). *Gómez, el tirano liberal*. Caracas: Monte Ávila.
- Caballero, M. (1995). *Ni Dios ni federación*. Caracas: Planeta.

- Caballero de Borges, M. (1995). Antonio Herrera Toro. Una visión temática de su obra. En: *Antonio Herrera Toro, 1857-1914. Final de un siglo*. Caracas: Galería de Arte Nacional.
- Calzadilla, J. (1967). *El arte en Venezuela*. Caracas: Círculo Musical.
- Calzadilla, J. (1978). Artista de dos tiempos: Juan Lovera. En: *Juan Lovera y su tiempo*. Caracas: Galería de Arte Nacional.
- Duarte, C. (1979). *Historia de la escultura en Venezuela. Época colonial*. Barcelona, España: J.J. Castro y asociados.
- Liscano, J. (1973). *Panorama de la literatura venezolana actual*. Caracas: Publicaciones españolas.
- López Méndez, L. A. (1979) *El Círculo de Bellas Artes*. Caracas: Editora El Nacional.
- Palenzuela, J. C. (1983). *Leoncio Martínez. Crítico de arte 1912-1916*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Palenzuela, J. C. (1994). Bellas Artes en la segunda mitad del siglo XIX. En: *Antonio Guzmán Blanco y su época*. Inés Quintero. Caracas: Monte Ávila.
- Paz Castillo, F. (1970). *Entre pintores y escritores*. Caracas: Editorial Arte.
- Paz Castillo, F. (1986). *Poesía*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Paz Castillo, F. (1992). *Obras completas*. Caracas: Casa de Bello.
- Picón Salas, M. (1984). *Formación y proceso de la literatura venezolana*. Caracas: Monte Ávila.

- Pino Iturrieta, E. (1988). *Venezuela metida en cintura: 1900-1945*. Caracas: Lagoven.
- Pino Iturrieta, E. (1994) Sondeo para entrar en el guzmancismo. En: *Antonio Guzmán Blanco y su época*. Inés Quintero. Caracas: Monte Ávila.
- Pino Iturrieta, E. (Compilador) (1992). *Juan Vicente Gómez y su época*. Caracas: Monte Ávila.
- Pino Iturrieta, E. (2000). *Fueros, civilización y ciudadanía*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Planchart, E. (1957). *Prosa y verso*. Buenos Aires: Editorial Arte.
- Planchart, E. (1979). *La pintura en Venezuela*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Quintero, I. (2005). Arte, fin de siglo y revolución. *Conciencia*. (Nº 10). 93-114.
- Rodríguez Gallad, I. (1992) Perfil de la economía venezolana durante el régimen gomecista. En: E. Pino Iturrieta (Comp.). *Juan Vicente Gómez y su época*. Caracas: Monte Ávila.
- Segnini, Y. (1987). *Las luces del gomecismo*. Caracas: Alfadil.
- Torrealba Lossi, M. (1957). *Los poetas venezolanos de 1918*. Madrid: Artes Gráficas Arges.
- Williams, R. (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA

Stella Serrano de Moreno

(Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes)

stelaser25@hotmail.com

Resumen

La consciencia creciente del valor que tiene la comprensión crítica en el campo de las diversas disciplinas y en el medio social, nos permite examinar, desde una perspectiva sociocultural, qué significado adquiere hoy, en la cultura postmoderna, la práctica de la lectura crítica. Por lo tanto, este trabajo se propone: 1) abordar aspectos teóricos sobre la alfabetización crítica en sus presupuestos básicos. 2) definir y caracterizar la lectura crítica y aspectos conceptuales sobre las competencias que ha de desarrollar el lector crítico y las estrategias de lectura que requiere para abordar con éxito la diversidad de discursos escritos que le permitan formarse como ser sensible a los valores democráticos de justicia y equidad. Esperamos contribuir con la tarea de repensar el currículo en el cual la lectura y la escritura formen parte de la vida de los aprendices, incidan en sus vidas y en los ciudadanos que ellos desean ser.

Palabras clave: alfabetización crítica, lectura crítica, competencias y estrategias

Recepción: 04-07-2006 Evaluación: 21-03-2007 Recepción de la versión definitiva: 15-10-2007

CRITICAL LITERACY. CONCEPTUALIZATION OF CRITICAL READING COMPETENCES AND STRATEGIES

Abstract

Increasing awareness of the value of critical comprehension in the field of various disciplines and in the social context allows us to examine, from a socio-cultural view, the significance of a critical reading practice in today's post-modern culture. Therefore, this work aims at: a) approaching theoretical aspects of critical literacy in its basic assumptions; b) defining and characterizing critical reading and conceptual aspects related to the competences that the critical reader should develop, as well as those strategies required for him/her to successfully approach a diversity of written discourses that will allow him/her to grow sensitive to the democratic values of justice and equality. We hope to contribute to a new view of a curriculum where reading and writing become part of the learners' lives and influence on their formation as citizens.

Key words: critical literacy, critical reading, competences and strategies.

L'ALPHABETISATION CRITIQUE. CONCEPTUALISATION DES COMPETENCES ET DES STRATEGIES DE LECTURE CRITIQUE

Résumé

La conscience croissante de la valeur qu'a la compréhension critique dans le cadre des diverses disciplines et dans le cadre social, nous permet d'examiner, d'après une perspective socio-culturelle, la signification qu'actuellement possède la pratique de la lecture critique dans la culture post-moderne. C'est pourquoi, à travers ce travail, on se propose de : 1) aborder des aspects théoriques de l'alphabétisation critique dans ses présupposés basiques. 2) définir et caractériser la lecture critique et les aspects conceptuels des compétences que le lecteur critique a à développer, ainsi que les stratégies de lecture dont il a besoin pour aborder avec efficacité la diversité de discours écrits. Ceux-ci lui permettant de se former en tant qu'être sensible aux valeurs démocratiques de justice et d'équité. On espère apporter une contribution dans la redéfinition du curriculum, dans lequel la lecture et l'écriture feront partie de la vie des apprenants, et influenceront sur leur vie afin de leur permettre de devenir les citoyens qu'ils souhaitent être.

Mots clés : alphabétisation critique, lecture critique, compétences et stratégies.

L'ALFABETIZZAZIONE CRITICA. CONCETTUALIZZAZIONE DELLE COMPETENZE E DELLE STRATEGIE DELLA LETTURA CRITICA

Riassunto

La coscienza crescente del valore che ha la comprensione critica nel campo delle diverse discipline e nel ambito sociale ci permette di esaminare, da una prospettiva socioculturale, il senso che oggi acquista, nella cultura postmoderna, la pratica della lettura critica. Infatti, questo articolo si propone di: 1) Esporre gli aspetti teorici sull'alfabetizzazione critica nei suoi basamenti. 2) Definire e caratterizzare la lettura critica e gli aspetti concettuali sulle competenze che deve sviluppare il lettore critico e le strategie di lettura che gli occorrono per trattare con successo la diversità dei discorsi scritti che gli permettano di svilupparsi come un essere sensibile ai valori democratici di giustizia e di equità. Speriamo di contribuire con il compito di ripensare il curriculum, nel quale la lettura e la scrittura formino parte della vita degli studenti, affinché incidano nelle loro vite e in quella dei cittadini che desiderano essere.

Parole chiavi: Alfabetizzazione critica. Lettura critica. Competenze. Strategie.

A ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA – CONCEPTUALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA CRÍTICA

Resumo

A consciência crescente do valor que tem a compreensão crítica no campo das diversas disciplinas e no meio social permite-nos examinar, a partir de uma perspectiva socio-cultural, que significado adquire hoje, na cultura pós-moderna, a prática da leitura crítica. Nesse sentido, este trabalho propõe-se: 1) abordar aspectos teóricos sobre a alfabetização crítica nos seus pressupostos básicos; 2) definir e caracterizar a leitura crítica e os aspectos conceituais sobre as competências que o leitor crítico necessita desenvolver e as estratégias de leitura que requer para abordar com êxito a diversidade de discursos escritos que lhe permitam formar-se como ser sensível aos valores democráticos de justiça e equidade. Esperamos contribuir para a tarefa de repensar um currículo no qual a leitura e a escrita formem parte da vida dos aprendentes, incidam nas suas vidas e nos cidadãos que desejam ser.

Palavras-chave: alfabetização crítica, leitura crítica, competências e estratégias

**DIE KRITISCHE ALPHABETISIERUNG.
KONZEPTUALISIERUNG DER KOMPETENZEN UND
STRATEGIEN FÜR KRITISCHES LESEN**

Abstract

Durch das zunehmende Bewusstsein in Bezug auf den Wert des kritischen Verstehens im Bereich verschiedener Disziplinen sowie im gesellschaftlichen Bereich wird es möglich, aus einer soziokulturellen Perspektive heraus, die Bedeutung der Praxis des kritischen Lesens zu untersuchen, die sie heute, in der postmodernen Kultur, erlangt. Aus diesem Grunde hat dieser Beitrag die folgenden Ziele: 1) Auflistung von theoretischen Aspekten über die Grundlagen der kritischen Alphabetisierung. 2) Definition und Charakterisierung des kritischen Lesens und der konzeptuellen Aspekte in Bezug auf die Kompetenzen, die der kritische Lese entwickeln muss, sowie der Lesestrategien, die er für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit des schriftlichen Diskurses benötigt, um sich als sensibles Wesen in Bezug auf die demokratischen Werte von Gerechtigkeit und Gleichheit zu entwickeln. Wir hoffen damit beim Überdenken eines Curriculums beizutragen, in dem das Lesen und Schreiben Bestandteil des Lebens der Lernenden sind, ihr Leben beeinflussen sowie das Bild der Bürger, die sie sein wollen.

Schlüsselwörter: kritische Alphabetisierung, kritisches Lesen, Kompetenzen und Strategien

LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA

Stella Serrano de Moreno

Si necesitamos una mirada crítica no es porque haya discursos tendenciosos. Tampoco es porque algunos medios estén controlados por autoridades, políticos (...)
Si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir.
Cassany (2006, p. 57)

Introducción

La lectura es uno de los aprendizajes más poderosos para la inserción del hombre en las diversas prácticas culturales que dan vida a diferentes instituciones sociales. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, cambian los significados y cambia nuestra manera de leer y escribir, de modo que hoy, estas tareas son concebidas no sólo como procesos cognitivos, sino también como prácticas socioculturales.

Si la práctica de lectura ha cambiado, debe cambiar también su enseñanza, pues necesitamos formar a los niños para convertirlos en ciudadanos que comprendan los diversos discursos como productos ideológicos. Así lo destaca Cassany (2004) al afirmar que la sociedad actual nos convoca a leer y procesar en nuevos contextos otro tipo de textos, con propósitos, géneros, formas e idiomas también diversos. Sin duda, hoy estamos expuestos a una cantidad infinita de textos, de los cuales esperamos procesar y construir significados.

En el contexto educativo, la lectura para la comprensión crítica ha de convertirse en un área de formación permanente, a fin

de desarrollarla no sólo para que el estudiante pueda acceder a la diversidad de obras escritas, reflexionar y hablar acerca de ellas, sino para acrecentar su pensamiento crítico y desarrollar competencias para el análisis y la crítica, reconocer intereses del autor, identificar intenciones y cuestionarlas, construir argumentaciones razonadas; en definitiva, fortalecer en el individuo la responsabilidad en sus propias ideas, la tolerancia de las ideas de los otros y el intercambio de opiniones, como componentes que son esenciales en la formación y en el ejercicio de la ciudadanía y en la comprensión y el conocimiento del mundo. De ahí que este trabajo se propone reflexionar sobre aspectos teóricos de la alfabetización crítica en sus presupuestos básicos, definir la lectura crítica y examinar y conceptualizar las competencias y las estrategias requeridas en la formación del lector para esta sociedad.

La alfabetización crítica

Hoy se habla de educación alfabetizadora como la formación del individuo para sumergirse en diversas prácticas sociales y para usar los recursos culturales que le permitan su integración y actuación idónea dentro de una cultura particular, de modo que alcance maneras normativas para manejar los textos y desarrolle competencias y procedimientos para el acceso a las tecnologías y a las instituciones sociales donde estos instrumentos son usados (Luke y Freebody, 1997). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización, entonces, involucran la formación del repertorio de capacidades necesarias para interpretar y componer textos en forma apropiada en contextos variados y heterogéneos; y capacidades para el análisis y la crítica y para descubrir relaciones entre los textos, el lenguaje, el poder y los grupos sociales. Este punto de vista enfatiza la variedad de capacidades que la alfabetización involucra, la multiplicidad de propósitos de actividades sociales en las cuales estas capacidades juegan parte importante y la variabilidad de

actividades de alfabetización propias en cada tiempo y lugar (Luke & Elkins (2002). Decir que la alfabetización es una práctica social es decir que está sujeta al juego de las relaciones de poder que ocurren en los diferentes contextos: la clase, las comunidades, lugares de trabajo, los hogares y otros. De igual modo, decir que la alfabetización es una práctica social es también decir que es limitada, mediada y conformada por relaciones de poder, relaciones que pueden ser asimétricas, desiguales e ideológicas (Luke y Freebody, 1997).

La alfabetización crítica está ganando espacio en el campo de la educación. Varios autores han ofrecido algunas definiciones que describen lo que este proceso significa. Para Luke (2004) la alfabetización se refiere tanto a las ideologías, identidades y valores como a los códigos y habilidades. Consiste en desafiar textos, hacer visible las diversas versiones del mundo que ellos contienen. Pitt (1995) habla acerca de la alfabetización crítica como pensamiento analítico, sustentado en la lectura, la escritura, la conversación y el diálogo o discusión. De acuerdo a Morgan (1997) la alfabetización crítica intenta desarrollar la comprensión sobre la manera en que los textos y sus discursos trabajan para representar la realidad y definir lo que es necesario para nosotros; y sobre las maneras en que nosotros podemos comprometernos con aquellos textos, sus intencionalidades y sus diversos debates. Worth & Guy (1998) afirma que el contenido de la alfabetización crítica debería tener su origen en la vida de los participantes y de las comunidades y que los procesos deberían involucrar preguntas relacionadas con su vida, como un trampolín para el diálogo. De acuerdo con estos planteamientos, la alfabetización crítica nos proporciona maneras de pensamiento que permiten descubrir las injusticias y desigualdades sociales. Nos capacita para descubrir intereses, señalar las desventajas y llegar a ser agentes de cambio social.

Es útil considerar los aportes que hacen los autores citados para comprender el alcance de la alfabetización crítica en la vida de los aprendices para, en consecuencia, disponer de estrategias y experiencias que los capaciten para visitar los textos, releerlos, analizarlos y reimaginarlos, abriendo espacios para construir críticamente la vida que se desenvuelve inserta en una cultura determinada.

Luke (2004) sostiene que "... enseñar y aprender a leer es enseñar y aprender puntos de vista, expectativas culturales, normas de acción social y consecuencias" (p. 209). Cassany (2006) afirma que de acuerdo a la teoría contemporánea de la literacidad, el discurso no posee conocimiento en sí, sino que el significado del discurso emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. Tampoco es adecuado tomar los propósitos de autor como fuente básica del significado, el autor es un elemento más junto con el contexto, la comunidad, las relaciones y representaciones establecidas. En concordancia con estas posturas, Costa (2006) argumenta que "aprender a leer y escribir es más que un proceso psicológico y lingüístico, es también un proceso sociológico. Leer es más que decodificar, emplear el conocimiento previo y aplicar estrategias de comprensión" (p. 50), es más que adquirir las destrezas cognitivas que permitan extraer el significado del texto y detectar las intenciones del autor. Se debe concebir el leer y escribir como un proceso sociológico por cuanto adopta prácticas diversas de acuerdo al contexto sociocultural en que se realiza. Así lo destaca Cassany (2004):

En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor (...) Existen múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. (p. 7)

Por consiguiente, desde la perspectiva contemporánea, leer es una actividad cognitiva y sociocultural (Vigotsky, 1979), debido a que la construcción del significado no sólo se ubica en la mente con los conocimientos que el lector aporta, sino que también se ubica en la esfera de lo espiritual, de los afectos y en la esfera de la experiencia social que la realidad de la comunidad le brinda para la construcción de las múltiples representaciones sociales (concepciones, imaginarios, opiniones y valores) que también proporciona al leer. Conocimientos y experiencias de origen social porque son construidos en su interacción con una comunidad de una lengua determinada, con normas, cultura y tradiciones histórico-sociales. Es precisamente, por este motivo, que no existe *un significado*, sino múltiples y diversas interpretaciones que varían según los individuos y las circunstancias.

¿Qué es la lectura crítica?

Cuando se discute el concepto de “*crítico*” en el campo de la educación, diversas definiciones pueden surgir. Para algunos “*crítico*” se refiere a pensamiento crítico. Para otros, trata acerca de conciencia crítica y alfabetización crítica; y aún más, otros ubican el término en el campo de la pedagogía crítica. Conocer qué diferencias existen entre estas visiones, sin embargo, no significa que existe una jerarquía entre ellas en cuanto a conocimiento. A menudo estas capacidades trabajan juntas, dependen unas de las otras y se apoyan entre sí para alcanzar una comprensión más completa. Ubicados en la alfabetización crítica, el hecho de llegar a ser concientes críticamente y cuestionar los significados del discurso, los estudiantes llegan a ser mejores lectores de la palabra, del mundo y de los tipos de representaciones que subyacen dentro de los textos que ellos leen (Macedo y Freire, 1987).

McPeck (1981, citado en Smith, 1994) observa que “el *ser crítico* alude a una disposición, una tendencia a comportarse de determinada manera en determinadas ocasiones (...) una disposición al “escepticismo reflexivo”, o sea, una juiciosa suspensión del asentimiento, una inclinación a considerar explicaciones alternativas” (p.50). Desde la perspectiva de la alfabetización o literacidad crítica, Green (2001), define *crítico* como “la habilidad para construir una crítica personal respecto a los temas que nos afectan en la vida, la escuela o el trabajo, de modo que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida” (p. 85). Estas visiones coinciden con la apreciación de Horkheimer (1974, en Cassany, 2006) sobre *crítica* al afirmar:

Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; (...) por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real. (p. 47)

Ubicados en la lectura crítica, ésta se define entonces, como una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Cassany, 2006; Smith (1994), para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Supone entonces, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones y distinguir posiciones.

Así mismo, se ha demostrado el reconocimiento de la lectura crítica como instrumento poderoso para que las personas puedan

acceder y dominar el registro sociocultural actual en la sociedad (Olson, 1998), como una herramienta de concientización y de liberación del hombre para salir de la opresión y mejorar su vida (Freire, 1997); como una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada para mejorar los niveles de vida y lograr una mayor participación en la vida civil y una mejor comprensión del mundo (UNESCO, 1976 en Colomer y Camps, 1996).

De ahí que leer críticamente, requiere en el lector actual el empleo de estrategias para la reconstrucción y análisis ideológico, cultural, semiológico de los componentes implícitos y de los procesos de razonamiento del autor, que aparecen en los discursos convencionales como en aquellos con soportes electrónicos de internet o los que llegan por la web.

Supone discutir cómo el poder es usado en los textos por los individuos y los grupos para influir en las diversas concepciones que podemos adoptar de la realidad. Esto conduce a examinar el discurso para poder leer el punto de vista o la mirada particular que refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconden y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores. Sólo así podemos estar en capacidad de comprender diversas situaciones, de tomar posturas, de hacer elecciones conscientes, que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida. Sólo así tendremos capacidad de pensar y actuar para vivir en democracia. Bien lo afirma Cassany (2006) “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (p.48).

Por consiguiente, la comprensión crítica es la que asume que:

- a) El discurso tiene ideología y, por tanto, no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la

misma. El conocimiento que aporta refleja sólo un punto de vista local.

- b) Para comprender el discurso, el lector crítico reconstruye tanto el contenido como la ideología, examina el conocimiento desde su perspectiva, lo discute y le atribuye sentido en el mundo personal.
- c) El conocimiento está siempre situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcada con su cultura. (Cassany (2006, pp.92-93)

En definitiva, aprender a leer es un aprendizaje trascendente para el individuo por cuanto le permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, favorece el desarrollo y enriquecimiento de sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica, así como también permite internalizar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática. De este modo, la lengua escrita se convierte en un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social de la persona.

La formación en la comprensión crítica

Encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica en la formación de los estudiantes como ciudadanos partícipes en contextos sociales y culturales específicos, supone, desde nuestra perspectiva, una mayor apertura curricular que capacite a profesores, estudiantes y comunidades para explorar maneras alternativas de estructurar las prácticas alrededor de la diversidad de textos que circulan en la vida social, dirigidos a nuevos contextos económicos y culturales y nuevas formas de prácticas e identidad. Por consiguiente, la enseñanza de la lectura crítica debe involucrar decisiones morales, políticas y culturales acerca de cuáles son

las competencias que el lector requiere desarrollar, cuáles son las estrategias de lectura necesarias en el proceso de construcción de la comprensión crítica y cuáles los tipos de prácticas que se necesitan para llevar a cabo la formación. Educar en la lectura crítica descansa entonces, en el tipo de sociedad alfabetizada que queremos construir y de ciudadanos alfabetizados que necesitan ser formados. Por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje no pueden concebirse como un asunto de adquisición de habilidades y de transmisión de conocimiento.

Esta reflexión sobre la formación en la comprensión crítica debe considerar fundamentalmente la reconceptualización de:

(1) Las competencias de lectura crítica que, de modo específico, han de desarrollar los estudiantes en cualquier nivel.

(2) Las estrategias de lectura eficaces que le permiten al lector interactuar con las ideas para construir representaciones y significados, y

(3) Las prácticas pedagógicas prioritarias para la tarea de formación.

(1) Las competencias de lectura crítica

Cuando hablamos de competencias nos referimos a aquellas capacidades individuales necesarias para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la Ciudadanía. Se trata de un saber-hacer que toda persona posee de manera particular en un campo determinado, que siempre es diferente en cada momento y que sólo es posible identificar en la acción misma; en virtud de lo cual, se trata de capacidad es para saber y saber hacer y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le permite a la persona desenvolverse en la vida y construir su horizonte social, siempre, bajo la condición de estar en relación con los otros. En este sentido, Bogoya (2000) define *competencia* como:

... la actuación idónea que emerge en una situación concreta en un contexto con sentido. Es un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (...) Se expresa al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber o una experiencia. Implica, en el plano formativo, pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre y una idea de educación autónoma y permanente (pp. 11 y 12).

Con relación a la lectura, específicamente, las competencias se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto social particular (Hymes, 1996; Vigotsky, 1979) que conforman las capacidades cognitivas, valorativas y afectivas para interpretar significados y reconocer las intenciones del autor para desenvolverse como lectores críticos y autónomos en la sociedad actual.

En un intento de categorización de las competencias requeridas para comprender críticamente, nos fundamentamos, para su construcción, en la propuesta de Freebody & Luke (1990) y Luke & Freebody (1997) que ordena los componentes de la alfabetización crítica en cuatro dimensiones: descifrar el código de los textos escritos; participar en la comprensión y composición de significados; usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales, y finalmente, analizar críticamente, valorar y transformar su significado, al enfatizar sobre el conocimiento de que los textos no son ideológicamente neutrales, sino que representan

puntos de vista particulares, los cuales contienen valores, actitudes e ideologías que influyen en el lector.

Proponemos, por razones didácticas, agrupar las competencias en *cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales* y *valorativas y afectivas*, las cuales, en razón del funcionamiento holístico del pensamiento y de las emociones y afectos (Bruner, 1994; Rosenblatt, 1996), han de concebirse como categorías no excluyentes, por cuanto funcionan integradamente, interactúan, se complementan y se determinan mutuamente.

Competencias cognitivas

Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto, poniendo en juego los conocimientos previos o esquemas de conocimiento, la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Se reflejan en la capacidad para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural, para lo cual requiere:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; al detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; al formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.
- Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los intereses que mueven al autor a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.
- Distinguir las voces aportadas en el discurso (Bakhtín, 1981), con relación a las voces manifestadas previamente

sobre el tema. El lector identifica las expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas.

- Evaluar la solidez de los argumentos: Detectar incoherencias o contradicciones.
- Se puede preguntar: ¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Qué ideas están subyacentes? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es su punto de vista y los presupuestos implícitos en el discurso? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos? ¿En qué difiero?

Competencias lingüísticas y discursivas

Se refiere a la capacidad del lector para identificar el género discursivo *concreto que propone el texto*: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito. Comprende:

- Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones;
- Reconocer la forma de organización de los contenidos, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo.
- Comparar y contrastar la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias.
- Se pregunta ¿Cómo funciona el texto? ¿Con qué estructuras, unidades, componentes?

Competencias pragmáticas y culturales

Son aquellas que muestran la capacidad del estudiante para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales.

Son las que capacitan al estudiante para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos.

- Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso y desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en el discurso; reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta.
- Mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aún cuando no los comparte.
- Comprender las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas electrónicas en que se presenta el discurso.
- Valorar la incorporación de la lectura a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético, comprensión del mundo, de su entorno y de sí mismo.
- Identificar los referentes del autor, su nivel cultural e ideología; sobre el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor sobre el discurso.
- El lector se pregunta: ¿Qué utilidad tiene este mensaje? ¿Para qué me sirve ahora o en el futuro? ¿Con qué situaciones se vincula? ¿Puedo hacer uso de estos planteamientos en la solución de tal problema? ¿Cómo puedo ser tolerante con estas ideas si no las comparto?

Competencias valorativas y afectivas

Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita, para el hombre, la sociedad, la cultura, las interacciones sociales, en definitiva, para la vida humana; reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos. Consisten en:

- Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.
- Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias.
- Mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aún cuando no los comparte.
- Desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.
- Autorizarse a sacar provecho de lo que lee, de lo que coincide con sus valores e ideales, con sus creencias y experiencias.
- Aprender a valorar las ideas, analizando y determinando lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. Acompañar la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.
- Valorar la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético.

- Aprender cómo desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás.

El lector asume el rol crítico y valorativo al preguntarse: ¿Cómo valoro estas ideas? ¿Cuáles son los valores y actitudes que promueve? ¿Cómo estos planteamientos e ideas influyen en las interacciones humanas? ¿Cómo puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales?

Lógicamente que para el enriquecimiento de estas competencias el docente tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje posibles para trabajar con los alumnos la lectura de textos en diversos formatos, la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias, la conversación con el texto a través de preguntas, comentarios, reflexiones escritas, en fin, convertir el aula como lo afirma Lipman (1998), en “una comunidad de investigación, en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre la de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se apoyan en los procesos inferenciales a partir de lo que afirman y de sus elaboraciones” (p. 57).

(2) Las estrategias de lectura crítica

Si bien no es fácil caracterizar al buen lector en cuanto a qué estrategias utiliza al realizar la lectura crítica, sin duda, algo que sí lo caracteriza es la forma en que se relaciona e interactúa con el texto: tiene conciencia y control sobre sus actividades durante la lectura y hace uso flexible de estrategias para ajustarlas al propósito que lo induce a leer, a la tarea que asume al leer y tipo de texto que está leyendo.

La didáctica de la lectura ha de acentuar su preocupación por el desarrollo de lectores estratégicos que apliquen estrategias eficaces, como acciones conscientes, espontáneas y/o aprendidas, que permiten simplificar y orientar la recepción; movilizar sus conocimientos previos, sus valores, actitudes, opiniones e ideologías; activar su competencia lingüística, formularse hipótesis y expectativas y resolverlas en inferencias, necesarias para llegar a la comprensión y análisis crítico de los componentes ideológicos y culturales del texto. Las estrategias sugeridas por estudiosos e investigadores (Goodman, 1982; López, 1998; Smith, 1997; Solé, 1992) son variadas y pueden ser presentadas en tres grupos:

a) Estrategias de planificación, identificación y activación de ideas, son las acciones que se realizan al inicio de la lectura para la identificación de las claves del texto estructurado y conectado con un género discursivo, una tipología textual y con un modelo cultural; identificación de las proposiciones e ideas básicas del texto; la activación de los esquemas cognitivos, de sus teorías y visiones culturales e ideológicas y su relación con los índices recogidos en su proceso de muestreo para dar sentido y vida y construir una aproximación al significado global del texto. Estas estrategias están determinadas por los propósitos u objetivos que orientan la lectura. Estos determinan cómo se sitúa el lector ante el texto y cómo regula su proceso de comprensión. También comprende las estrategias de anticipación de eventos, sucesos, acciones o situaciones que pueden estar presentes, lo que conduce al lector a formular una propuesta de hipótesis semántica global sobre el contenido y valor del texto.

b) Estrategias de comprensión, autorregulación y control. Son acciones que permiten la confrontación de esquemas con las nuevas ideas; comprender los implícitos: ideología, referentes culturales y procedimientos de razonamiento; e integrar la información para hacer la lectura realmente productiva, sustentada en la **formulación**

de expectativas, la elaboración de inferencias, la explicitación, la autorregulación y la autonomía del lector (Mendoza Fillola, (1999).

La formulación de expectativas. Las expectativas son previsiones de sentido que van surgiendo de la interacción entre lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector, formuladas a partir de la información inicial y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura (Mendoza Fillola, 1999). Estas versan sobre el contenido, la información implícita, la estructura general de la obra, las peculiaridades estilísticas, la intencionalidad del texto o del autor y los referentes culturales que surgen. El avance en el proceso lector se regula por las matizaciones, revisiones y rectificaciones de las expectativas iniciales, las cuales son provisionales y se van ajustando. Por ello el avance de la lectura no es lineal. Cada expectativa funciona como un elemento que guía y orienta, porque enlaza la descodificación con la actividad cognitiva de generar un conocimiento coherente.

La elaboración de inferencias. Son también manifestaciones de la actividad cognitiva que realiza el lector para alcanzar la comprensión. Las inferencias son concreciones de conocimiento construido mediante conjugación e integración de conocimientos, establecimiento de relaciones, identificación de presupuestos, actividades de síntesis y de recapitulación valorativa de los datos. La inferencia según Goodman (1982) es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y cultural y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencias para inferir lo que no está explícito en el texto, pero también infieren información que se hará explícita más adelante. Para Johnston (1990), son actos fundamentales de comprensión que permiten atribuir sentido global al texto y completar las partes de información ausente o implícita. Trabasso

(1981) sostiene que la inferencia es una estrategia que subyace a todo proceso de búsqueda y construcción de significado y consiste en agregar elementos que no han sido incluidos por el autor de manera manifiesta, o que pueden surgir de otros datos explícitos en el texto (p. 169). El lector al inferir encuentra relaciones semánticas o lógicas entre proposiciones o eventos que están expresados en el texto, las conjuga con sus experiencias culturales y completa la información que falta para establecer conexiones entre los hechos. La inferencia representa una de las estrategias más importantes para la comprensión crítica.

La explicitación constituye según Mendoza Fillola (1999) la confirmación definitiva de las expectativas y de las inferencias generadas. Consiste tanto en la organización y elaboración de los significados construidos en un nuevo texto, realizado a partir de las anticipaciones, comprobación de hipótesis, inferencias, reconocimiento de presupuestos e ideologías, como en la comprobación por el lector de que ni las expectativas generadas ni las inferencias formuladas se contradicen entre sí, logrando así la verificación del significado construido en la comprensión.

La autorregulación posibilita al lector regular su comprensión del texto al permitirle tomar conciencia de su proceso, de las inferencias y elaboraciones realizadas, de sus descubrimientos, de sus reflexiones sobre el discurso. Esto le permite darse cuenta de cómo es que está procesando el texto, de sus aciertos y de las dificultades que confronta, valorar su desempeño como lector y tomar decisiones sobre cómo superar las limitaciones observadas y lograr así avanzar en su desarrollo como lector crítico.

c) Estrategias de valoración y consolidación de las interpretaciones, son acciones que ayudan al establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes y las creencias y valoraciones del lector; consolidación de las representaciones;

elaboración de la síntesis personal del significado global del texto, resultante de la valoración de informaciones, intenciones, ideologías, referentes culturales, recuerdos y evocaciones que el texto le ha producido.

El desarrollo en el lector de estas estrategias de comprensión crítica lo hace consciente de su propio proceso y le permite procesar el texto, interpretarlo, juzgarlo, para construir así significado de manera adecuada. Lo capacita para elegir aquello que necesita hacer para aprender y para lograr la comprensión crítica del significado.

El énfasis en la lectura estratégica ayudará a los estudiantes a saber qué estrategias utilizar, cómo utilizarlas y cuándo hacerlo. Este conocimiento de qué estrategias utilizar les permitirá tener control para automonitorear y ajustar su proceso para la comprensión (Paris, Wasik y Turner, 1991).

(3) Las prácticas pedagógicas prioritarias para la tarea de formación.

En el entorno académico, para alcanzar la mediación es muy importante que el profesor se proponga reducir esa gran distancia entre las actividades de aprendizaje que se proponen y las necesidades reales que los estudiantes requieren satisfacer a través de la lectura.

Para impulsar el desarrollo de todas estas capacidades individuales que los formen como ciudadanos críticos, más humanos y competentes en el ejercicio de sus derechos civiles, a continuación presentamos algunas prioridades pedagógicas que se deben atender en la tarea de formar en la comprensión crítica:

- Incorporar la lectura crítica como formando parte de la vida académica cotidiana, como vía de acceso a la información, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores.
- Mostrar al estudiante una concepción más relativista del conocimiento, de la percepción de la realidad y del papel del discurso en la comunicación. Hacer comprender al estudiante que el significado del discurso emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector; que el conocimiento es siempre cultural e ideológico; que el significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente... (Cassany, 2006)
- Proporcionar a los estudiantes distintos enfoques para analizar y aprender acerca de un mismo tema; incitarlos a consultar más de una fuente para ampliar la información; consultar materiales en la web; leer materiales con argumentos y posiciones opuestas, analizarlas para identificar dónde están las diferencias.
- Proponer en el debate, diálogo permanente y elaboración de ensayos la yuxtaposición de textos para el tratamiento y resolución de problemas, de forma tal que al problematizar el tópico, las lecturas, las preguntas y cuestionamientos se nutran del conocimiento de diversas disciplinas para fomentar múltiples significados. Orientarlos para interrogar los textos e identificar la ideología del autor y cotejarlo con otras perspectivas; ayudarlos a construir sus propios puntos de vista y organizar foros para debatir esos puntos de vista y perspectivas diferentes.
- Incorporar el uso de autobiografías narrativas para enlazar experiencias personales con las relaciones de poder institucionales.

Estas son algunas sugerencias para la formación del lector crítico. Son orientaciones que pueden ayudar a la comprensión. No son recetas a seguir, son posibilidades y recursos que los lectores pueden elegir cuando lo consideren oportuno.

Reflexiones finales

Hoy, la diversidad de textos sobre temas multidisciplinares, de géneros discursivos diferentes y presentados en soportes innovadores, plantea la necesidad de una reorientación conceptual y metodológica de la lectura. Reorientación que requiere cultivar la lectura crítica en los educandos para permitirles la apropiación del conocimiento, transformar su pensamiento y cultivar su sensibilidad como herramientas necesarias para convivir con capacidad, responsabilidad y autonomía en las sociedades democráticas.

Encarar este propósito educativo de desarrollar la comprensión crítica en la formación de los estudiantes como ciudadanos, supone una mayor apertura curricular que capacite a profesores y estudiantes para explorar maneras alternativas de estructurar las prácticas alrededor de las competencias y estrategias de lectura crítica a desarrollar, para capacitarlos como ciudadanos conscientes de interpretación, creación y transformación de la vida y la cultura y preparados para participar con plena libertad y autonomía en el quehacer de la ciudadanía.

Gracias a su poder epistémico, la lectura deviene en incuestionable instrumento no sólo para incorporar información, sino para construirla y transformarla en conocimiento y en prácticas de vida. Cuando leemos relacionando, evocando sentimientos y experiencias, infiriendo, hipotetizando, construyendo nuevas perspectivas y opiniones sobre la realidad y acercándonos a nuevos mundos de significados, estamos aprendiendo y, al mismo tiempo, estamos ampliando nuestras estrategias de pensamiento y alcanzando nuevas perspectivas de comprensión de la realidad.

Este hecho supone replantear la práctica de la formación para abordar la comprensión crítica de múltiples textos; la comprensión de contrastes expresivos entre producciones escritas

con diferentes códigos lingüísticos: científicos, artísticos, literarios. Como sostienen Cassany (2004) y Mendoza Fillola (1999), alcanzar estas capacidades, sugiere múltiples posibilidades de interpretación interdisciplinaria y multicultural, y subraya, en todo momento, el carácter transversal que debe tener la lectura en la sociedad actual. Estas consideraciones debemos tenerlas presente en el tratamiento educativo que hacemos de la lectura porque nos ayudan a comprender su función en la formación integral de la persona a lo largo de su vida y nos alertan sobre la necesidad de hacer que cada niño y joven, durante su proceso educativo, use la lectura en contextos y situaciones reales, como herramienta de aprendizaje y de reelaboración del pensamiento (Solé, 1992) y como instrumento de participación social y de ejercicio de derechos y deberes ciudadanos.

La lectura para el conocimiento y la información, tanto en el contexto educativo como en el medio social, asume nuevas prácticas y nuevas funciones, a fin de evitar el uso de conocimientos fragmentados y, más bien, favorecer el dominio de los más globales, que permitan, como afirma Edgar Morin (2001), “relacionarse y conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la tierra, en el mundo y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo” (p.17).

Si educamos en la lectura para la comprensión crítica, desde temprana edad, estaremos ayudando a los educandos a incursionar en el vasto mundo del conocimiento, facilitando que aprendan a aprender de forma autónoma, en múltiples situaciones y les estaremos facilitando los instrumentos para que construyan posibilidades de actuación ciudadana, con autonomía para ejercer sus derechos y deberes en democracia.

Referencias

- Bogoya, M. D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto, en D. Bogoya, M. Vinent, G. Restrepo, M. C. Torrado, Jurado, F., Pérez, M. et. al (2000). *Competencias y Proyecto pedagógico* (pp.7-29). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. UNIBIBLOS.
- Bakhtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas: Holsquit, Ed. University of Texas Press.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, vol. 25, (2), p. 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Costa, M. R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y Vida*, 27, (4), 48-56
- Freire, P. (1997) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones. XXI Editores.

- Goodman, F. (1982). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: E. Ferreiro y M. Gómez, P. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Green, P. (2001). Critical Literacy revisited, en Fehring Hather y Pam Green (eds.) (2001). *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy*. Newark, DE, IRA.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función 2*, 16-23. Universidad Nacional de Colombia
- Johnston, P. (1990). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- López, G. S.(1998). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid:Ediciones de La Torre.
- Luke,A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohy (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A., & Elkins, J. (2002). Towards a critical, worldly literacy. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 45, 668-673.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Further Notes on Four Resources Model*. Disponible: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> [Consulta: 2007, abril 22]
- Macedo, D. & Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the Word an the World*. Westport, CT: Bergin & Garvey

- Mendoza Fillola, A. (1999). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza Fillola (Coord.) (1999). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: SEDILL /ICE /HORSORY.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy. Readings and Resources*. Norwood. AATE.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa
- Paris, S., Wasik, B. y Turner, J. (1991). The development of Strategic Reader. En R. Barr, M. Kamil y P. Pearson (eds) *Handbook of reading Research*, vol 2, p. 609- 640.
- Pitt, J. (1995). *Critical Literacy: A personal view*. New York. IRA.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura, En M.E. Rodríguez, (Ed.) *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. pp.13-71). Argentina: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE-Graó.

Trabasso, T. (1981). On The making of inferences during reading and their assessment. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 167-179). Erlbaum, USA: IRA.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Worth, G. & Guy, R. (eds.) (1998). *Critical Theory and Reflective Practice*. New York. VATE.

EL CIUDADANO EN *LOS PEQUEÑOS SERES* DE SALVADOR GARMENDIA Y EN *SI YO FUERA* *PEDRO INFANTE* DE EDUARDO LIENDO

Ruby Ojeda
rubyojeda@cantv.net

Resumen

Tomando en cuenta la teoría de actos de ficcionalización de Iser Wolfgang, según la cual en todo acto creativo hay un proceso de selección, combinación y autoexposición, aquí se presentan algunas características del ciudadano caraqueño partiendo de las obras *Los pequeños seres* de Salvador Garmendia y *Si yo fuera Pedro Infante* de Eduardo Liendo. Se realizó una breve reseña del contexto histórico-social en donde está enmarcada la obra y los postulados estéticos predominantes en la época. Para caracterizar al ciudadano que dibuja el relato, se partió del personaje principal con su ambiente y cómo éste afecta su individualidad. Se concluyó en que la dinámica cambiante de la misma y la realidad social afectan de manera abrumadora al ciudadano originando en él crisis de identidad y evasión.

Palabras clave: actos de ficcionalización, ciudad, identidad, evasión

Recepción: 28-03-2006 Evaluación: 09-11-2006 Recepción de la versión definitiva: 15-02-2007

**THE CITIZEN IN *LOS PEQUEÑOS SERES* OF SALVADOR GARMENDIA AND
SI YO FUERA PEDRO INFANTE OF EDUARDO LIENDO**

Abstract

On the basis of Iser Wolfgang's theory of fictionalization acts, according to which there is a process of selection, combination and self-exposure in every creative act, this paper presents some of the characteristics of the citizen from Caracas as found in *Los pequeños seres* of Salvador Garmendia and *Si yo fuera Pedro Infante* of Eduardo Liendo. A brief overview has been carried out of the historic-social context where the works are framed and of the predominant aesthetic postulates of the time. In order to characterize the citizen as conveyed in the stories, the main character was studied in relation to his environment and how it affects his individuality. It was concluded that the changing dynamics of individuality and the social reality affect the citizen in an overwhelming way, which gives birth to a crisis of identity and evasion.

Key words: Fictionalization acts, city, identity, evasion.

**LE CITOYEN DANS « *LOS PEQUEÑOS SERES* » (LES PETITS ÊTRES) DE
SALVADOR GARMENDIA ET DANS « *SI YO FUERA PEDRO INFANTE* » (SI
J'ÉTAIS PEDRO INFANTE) DE EDUARDO LIENDO**

Résumé

À partir des ouvrages « *Los pequeños seres* » (Les petits êtres) de Salvador Garmendia et « *Si yo fuera Pedro Infante* » (Si j'étais Pedro Infante) d'Eduardo Liendo, on présente certaines caractéristiques du citoyen de Caracas en prenant en compte la théorie des actes de fictionalisation d'Iser Wolfgang. Cette théorie établit que dans l'acte créatif, il existe un processus de sélection, de combinaison et d'auto-exposition. On a fait une courte notice du contexte historico-social durant lequel a été écrit l'ouvrage et se sont développés les postulats esthétiques prédominants de cette époque. Pour caractériser le citoyen présenté dans le récit, on s'est servi du personnage principal et de son environnement. De la même façon, on a analysé l'effet de l'environnement sur l'individualité de ce personnage. On a conclu que la dynamique changeante de cette individualité et de la réalité sociale touche d'une façon accablante le citoyen, ce qui fait que celui-ci subit des crises d'identité et d'évasion.

Mots clés : actes de fictionalisation, ville, identité, évasion.

**IL CITTADINO NE *LOS PEQUEÑOS SERES*, DI SALVADOR GARMENDIA ED
IN *SI YO FUERA PEDRO INFANTE*, DI EDUARDO LIENDO**

Riassunto

Secondo la teoria degli atti di rappresentazione della fantasia di Iser Wolfgang, secondo la quale in ogni atto creativo c'è un processo di selezione, di combinazione e di auto-esposizione, qui sono presentati alcuni caratteri del cittadino "caraqueño", dopo la lettura di *Los pequeños seres*, de Julio Garmendia e di *Si yo fuera Pedro Infante*, de Eduardo Lindo. È stato realizzato un breve commento del contesto storico-sociale dove si svolgono le opere ed i postulati estetici predominanti nell'epoca. Per caratterizzare il cittadino che disegna il racconto, si è partito della considerazione del personaggio principale e del suo ambiente e anche come questo influisca nella sua individualità. Per concludere, si afferma che la dinamica cambiante della città e la realtà sociale influiscono troppo nel cittadino e questo origina all'interno di sé stesso, crisi d'identità e di evasione.

Parole chiavi: atti di rappresentazione della fantasia. Città. Identità. Evasione.

**O CIDADÃO EM *LOS PEQUEÑOS SERES*, DE SALVADOR GARMENDIA, E
EM *SI YO FUERA PEDRO INFANTE*, DE EDUARDO LIENDO**

Resumo

Tendo em conta a teoria de actos de ficcionalização de Iser Wolfgang, segundo a qual em qualquer acto criativo há um processo de selecção, combinação e auto-exposição, apresentam-se aqui algumas características do cidadão caraquenho partindo das obras *Los pequeños seres*, de Salvador Garmendia, e *Si yo fuera Pedro Infante*, de Eduardo Liendo. Efectuou-se uma breve descrição do contexto histórico-social no qual se inscreve a obra e dos postulados estéticos predominantes na época. Para caracterizar o cidadão que é desenhado no relato, partiu-se da personagem principal, do seu meio-ambiente e da forma como este afecta a sua individualidade. Conclui-se que a dinâmica de mudança dessa individualidade e a realidade social afectam de maneira arrasadora o cidadão, levando-o a uma crise de identidade e à evasão.

Palavras-chave: actos de ficcionalização, cidade, identidade, evasão

**DER BÜRGER IN *LOS PEQUEÑOS SERES* [Die kleinen Wesen] VON
SALVADOR GARMENDIA UND IN *SI YO FUERA PEDRO INFANTE*
[Wenn ich Pedro Infante wäre] VON EDUARDO LIENDO**

Abstract

Unter Berücksichtigung der Fiktionsakttheorie von Wolfgang Iser, nach der alle kreativen Akte über einen Selektions-, Kombinations und Selbstdarstellungsprozess verfügen, werden hier einige Charakteristiken der Bürger von Caracas auf der Grundlage der Werke *Los pequeños seres* [Die kleinen Wesen] von Salvador Garmendia und *Si yo fuera Pedro Infante* [Wenn ich Pedro Infante wäre] von Eduardo Liendo dargestellt. Es erfolgt eine kurze Vorstellung des sozial-historischen Kontextes, in dem das Werk eingebettet ist sowie der vorherrschenden ästhetischen Postulate jener Zeit. Für die Charakterisierung des Bürgers, der in der Erzählung vorgestellt wird, wurde von der Hauptfigur mit seiner Umgebung und davon, wie diese seine Individualität beeinflusst, ausgegangen. Schlussfolgernd wird festgestellt, dass deren wechselnde Dynamik und die soziale Realität einen erdrückenden Einfluss auf den Bürger haben und in ihm eine Identitäts- und Ausbruchskrise hervorrufen.

Schlüsselwörter: Fiktionsakte, Stadt, Identität, Ausbruch

**EL CIUDADANO EN LOS PEQUEÑOS SERES DE SALVADOR
GARMENDIA Y EN SI YO FUERA PEDRO INFANTE DE
EDUARDO LIENDO**

Ruby Ojeda

*De alguna manera todo escritor
escribe por su tiempo
Ana Teresa Torres.*

Cada elemento dentro de una obra narrativa se organiza de manera tal que su percepción resulte verosímil para el lector, es decir, que pueda inmiscuirse en ella y comprender, recrear y vivir su contenido. Históricamente se ha defendido la tesis de que dichas obras son un elemento de ficción y que aunque tratan de representar la realidad, no lo son, es decir, ficción y realidad se han visto desde siempre como dos elementos contrapuestos. Sin embargo, los estudios de la literatura actual han dado origen a nuevas teorías que tratan de explicar los procesos de creación. Iser (1985) expone una teoría literaria que rompe con la tradición de presentar lo real y lo imaginario como elementos que se contraponen. Al contrario, piensa que se complementan para dar origen a lo que él denomina “actos de ficcionalización. Manifiesta que “el texto literario es una mezcla de realidad y ficciones, y como tal produce interacción entro lo dado y lo imaginado.”(p. 2).

El acto de ficcionalización conduce lo real hacia lo imaginario y lo imaginario hacia lo real, y así condiciona la extensión en la cual el mundo dado debe ser transcodificado, el mundo no-dado debe ser concebido, y los mundos intercambiados deben hacerse accesibles a la experiencia del lector. (p.5)

El autor demuestra así que, en la creación literaria, no se puede hablar de una oposición realidad-ficción. En el acto de ficcionalización estos tres aspectos (lo real, lo ficticio y lo imaginado) se fusionan y se interrelacionan para dar paso al texto literario. Habla de que existen tres actos por separado a saber: (1) selección, (2) combinación y (3) autoexposición. El primero se refiere a que el autor tiene una visión muy particular de la realidad y de acuerdo a ella va a tomar aspectos sociales, históricos, culturales y literarios que sirven de referencia al texto. Este acto, según el autor, representa una transgresión ya que los elementos seleccionados son apartados del sistema en el cual cumplen una función específica, lo que los convierte en un acto de ficcionalización. Ahora bien, el segundo acto (combinación) representa un complemento de la selección ya que, una vez hecha la selección, el autor va a combinar los elementos de acuerdo a su visión y el efecto que quiere producir en el lector, lo que también representa una transgresión de los límites. Finalmente, se refiere a la autoexposición como el hecho de que el texto se revela a sí mismo como un elemento de ficción, es decir, el lector sabe, al enfrentarse a una obra literaria que debe hacerlo de una manera específica; asumiendo que está ante un hecho de ficción. En la creación de una obra literaria el autor toma, selecciona aspectos de la realidad circundante que le preocupan y quiere resaltar para dar una visión muy particular de la misma.

De lo anteriormente expuesto se desprende que las obras de ficción representan también un testimonio de hechos, acontecimientos, situaciones y referencias históricas que se pueden ser empleados como vía de análisis de una época determinada. En ellas se pueden encontrar indicios que llevan a descubrir relaciones, situaciones sociales, políticas y económicas que influyan en la visión de mundo de una generación a la cual pertenece. Es descubrir en el imaginario que representa una obra literaria los paradigmas dominantes de un período histórico.

Desde este punto de vista, aquí se pretende caracterizar o identificar los elementos representativos de época que aparecen en *Los Pequeños Seres* de Salvador Garmendia y “*Si yo fuera Pedro Infante*” de Eduardo Liendo. Específicamente, se tomará en cuenta al personaje como un habitante de ciudad, pues las características de este espacio, sus transformaciones, son concluyentes cuando se trata de las relaciones que se establecen entre los individuos.

Por otra parte, Delprat (2002) al hablar de la urbe en el campo de la literatura menciona que esta, desde la *Ilíada*, se ha utilizado como espacio central y figura narrativa. Específicamente, “la urbe como topos es un espacio imaginado, escrito, con un nombre o sencillamente en su vocablo de ciudad. Por efecto de la mimesis, sustituye una percepción del mundo.”(p. 288) y en el campo de la ficción, afirma que se une inseparablemente a la sucesión de las acciones. La ciudad no sólo es el lugar donde se desarrollan las acciones, sino que ella y las relaciones que en su espacio se establecen, influyen directamente en la psique del personaje.

Salvador Garmendia y *Los Pequeños Seres*

González (2004) al referirse al escritor, afirma que éste es un insigne escritor venezolano nacido en Barquisimeto en el año 1928. Fue miembro fundador de la revista “Sardio”. Obtuvo premios por su producción literaria entre los cuales se encuentran el Premio Municipal de Prosa de Caracas por su primera novela *Los Pequeños Seres* (1959) y el Premio Nacional de Literatura en 1973. Participó como colaborador en numerosas revistas latinoamericanas entre las cuales se puede mencionar: “Papeles”, “Actitud”, “Eco”, “Amaro” y “Casa de las Américas”. También fungió como director del Departamento de Publicaciones de la Universidad de los Andes. Los títulos que figuran en sus publicaciones son: *Los habitantes* (1961), *Día de Ceniza* (1963), *La mala vida* (1968), *Doble fondo*

(1966), *Difuntos, extraños y volátiles* (1970), *Los escondites* (1972), *Los pies de barro* (1973) y *El único lugar posible* (1981). Falleció el 13 de mayo de 2001.

La participación de Garmendia en la revista *Sardio* debe tener una mención especial puesto que en ésta se ponen de manifiesto los postulados estéticos que compartía el autor con los autistas de la época. En tal sentido, Sigrid (1966) afirma, en primer lugar, que por ser una revista editada después de la dictadura tiene una orientación izquierdista. En segundo lugar, plantea que su visión acerca de la literatura se podía resumir en tres tipos de discursos que ordena cronológicamente.

El primero de ellos, ubicado en sus inicios en 1958, defiende la tesis de que el tiene un compromiso con la sociedad, por lo cual el artista, sin hacer militancia política, debe tener una postura crítica frente a la dinámica social. Desde su posición de intelectual es “actor y espectador”, por lo cual tendrá el deber de orientar a la sociedad para que se preserven los valores de libertad y espiritualidad del hombre, los cuales consideran como los más importantes.

El segundo discurso es ubicado por Sigrid (*idem*) en el año 1960. Se ve el arte ya no como “compromiso” sino como parte esencial de la vida humana. Ya el artista no es representado como un actor social sino como un “creador”. La literatura es visualizada como una “penetración en una dimensión trascendental, esencial y compleja de la esencia humana y del universo, revelación de su faceta misteriosa que la poesía ilumina sin explicarla racionalmente.” (p. 182)

El tercer y último discurso planteado por la autora tiene su aparición en el año 1961. Se basa en la individualidad del autor y en su mundo interior. Utiliza el lenguaje en función de sus necesidades expresivas y lo distorsiona si es necesario. Primordialmente, “se

aplica al novelista la imagen romántico-simbolista del poeta maldito acosado por la locura y la muerte.

En *Los Pequeños Seres*, se narran algunos días en la vida de un ciudadano común que trabaja como Jefe de sección del Departamento de Contabilidad de una empresa, casado, con un hijo. El primer transcurre con la asistencia de Mateo Martán al entierro de su jefe inmediato. El siguiente día, el personaje asiste a una consulta psicológica y a la salida de la misma es atraído por una compañía cirquense. Por último, se cuenta la visita que realiza a una estación de trenes abandonada. Como se puede observar la anécdota es breve pero lo que se quiere resaltar es el mundo interior del personaje. Se hace énfasis en su reacción ante cada acontecimiento, en su necesidad de pensar, de buscarle un sentido a su vida, pero la sucesión de acontecimientos y de personas a su alrededor no se lo permiten: “Mateo se sintió libre y aliviado, dichoso de poder regresar a sus ideas. Su necesidad de pensar seguía siendo apremiante: reconstruir mentalmente grandes trozos de vida, tiempos enteros donde se sucedieran acontecimientos notables, dignos de contar.” (p.42) Su pensamiento se convierte así en una forma de evasión de una realidad cambiante, pero a la vez monótona. La dinámica del mundo externo no lo deja vivir su individualidad, construir sus propias historias y termina abandonando todo para poder encerrarse en sí mismo

Tomando en cuenta lo expuesto, es evidente que la obra literaria, *Los pequeños seres*, se ubica en el discurso del “compromiso” social de la literatura. No sólo porque la fecha de su edición es justo después de la creación de Sardio, sino porque en ella Garmendia selecciona a los personajes más insignificantes de una ciudad para dejar evidencia de cómo la vida en una ciudad que cambia de forma abrumadora afecta sus estados psicológicos. Expresa las preocupaciones más íntimas de esos “pequeños seres” que se mantienen al margen de una realidad política pero

que irremediablemente los afecta. También se evidencia el discurso literario de Sardio con respecto al arte de escribir en el final de la obra ya que la libertad y espiritualidad de Mateo privan por sobre su trabajo y su familia.

Debido a que la obra de Garmendía (1972) se circunscribe principalmente a la vida de un personaje que habita en la ciudad, a su vida íntima, para su estudio y ubicación histórica se debe partir de algunos aspectos básicos que describen la Caracas de entonces, ya que éste es el ambiente donde se desarrolla la historia y que influye directa mente sobre los personajes. Es importante aclarar que, durante el desarrollo de la historia, en ningún momento se menciona directamente la ciudad ni ninguno de sus espacios. Pero algunas de las descripciones del ambiente físico hacen recordar sus espacios. Se puede citar como ejemplo un pasaje donde Mateo narra una caminata con su tío Adrián: “Yo me apretaba a su mano al bajar las aceras empinadas, andando más y más hasta que comenzaba a aparecer el cerro desnudo, la tierra vivía por cuyas grietas bajaba el agua negra y así llegábamos al monte, casi sin darnos cuenta. Mirábamos atrás y allí estaba el barrio precipitado en la falda del cerro, inexpugnable, inmenso.”(59) Ese cerro “inexpugnable” en cuyas faldas se forma el barrio, no puede ser otro que “El Ávila”, eterno guardián de Caracas.

La obra fue publicada, por primera vez, en el año 1959, poco después de la caída de Pérez Jiménez y donde se marca el inicio del período democrático. Primero, se instaúra una junta de gobierno, en el año 1958, posteriormente, se realizan las elecciones que dieron como resultado el ascenso al poder de Rómulo Bentancourt quien instaúra una política petrolera. Comienzan las grandes masas campesinas a emigrar de las áreas rurales y a ocupar las adyacencias de la ciudad. Según González (2005) de la noche a la mañana, el pueblo venezolano con 80% de analfabetos, viviendo en un mayoritario mundo rural mal nutrido y enfermo, y entre ellos

sus mujeres, pudieron elegir al presidente y demás autoridades gubernamentales. Ya la población venezolana venía aumentando debido a acciones tomadas por los gobiernos anteriores. Al respecto, Liscano (1995) plantea lo siguiente:

Entre 1936 y 1961, en razón de la campaña de los sanitaristas iniciada con el Gobierno que sucedió a la dictadura del general Gómez, los coeficientes de natalidad y de mortalidad pasaron respectivamente de 32/1000 a 42/1000 y de 17,2 a 7,3. La consecuencia de ese saneamiento de la salud trajo la duplicación de la población, esta vez en 20 años, entre 1950 y 1961 (p.84)

A la par de este aumento de la densidad de la población, aparece también un cuadro de desarrollo urbano. Dicho desarrollo se caracteriza por la proliferación de grandes carreteras, la aparición de inmensas edificaciones de concreto y lugares de esparcimiento. Esto produce un ritmo acelerado de cambios que toman por asalto al ciudadano común y lo hacen sentir desconcertado, ya que no tiene tiempo de reflexionar lo que sucede a su alrededor. En tal sentido, Navarro (1970) al hacer un análisis de la obra de Garmendia expone, principalmente, que en ella se observan las experiencias del hombre de la ciudad y cómo dichas experiencias van a afectar su conducta y la manera de observar al mundo.

La narrativa de Garmendia, más que en la imaginación, se centra en la realidad inmediata y en los recuerdos del protagonista como elementos constitutivos de su realidad personal, íntima; es la ciudad y sus habitantes alienados la materia bruta que el escritor maneja y asimila, gracias a su sensibilidad y a un sentido estético altamente desarrollado (p. 59)

Simmel (1980) afirma que “la metrópolis exige del hombre en tanto criatura discriminadora una cantidad diferente de conciencia de la que requiere la vida rural” (p.102) También expresa que “la base psicológica del tipo de individualidad metropolitana consiste en *la intensificación de la estimulación nerviosa*, consecuencia del cambio veloz e ininterrumpido de estímulos internos y externos” (p.102) Según este autor, el ciudadano, al estar sometido a estímulos constantes y a un ritmo de vida acelerado, necesita acomodar su intelecto para reaccionar de manera efectiva, “reacciona con su cabeza en lugar de hacerlo con su corazón” (p. 103) lo que presupone un predominio de la inteligencia y la conciencia. Pero en el caso de Mateo, la diversidad de estímulos externos, lo hace retrotraerse, aislarse y evadir su realidad exterior.

Es contradictorio que en las grandes ciudades donde se concentra una cantidad significativa de personas y se éstas movilizan constantemente de un lado otro; el individuo se encuentra cada vez más aislado. Se construyen vías de comunicación para acercar a los pobladores, viviendas multifamiliares, edificios de concreto, grandes empresas y cada vez son más las poblaciones urbanas. Sin embargo, el individuo se encuentra cada vez más solo. Esto se debe a que el ritmo de vida que llevan para sobrevivir y la rutina diaria a la que es sometido no le dejan tiempo para compartir. La vida de Mateo pasa, como ya se mencionó, entre el trabajo y el hogar. En el trabajo está siempre sometido a los cálculos de la contabilidad y casi no se da cuenta de la existencia de los otros. Una tarde al observar a sus compañeros de trabajo, piensa lo siguiente: “Los he estado mirando desde hace años –interminables años- y nunca hemos llegado a fatigarnos de tantas miradas y tantos gestos repetidos, pues cada uno habita su escaño solitario, sin permitir que otro se acerque demasiado...”(p. 45) En el hogar, Amelia está tan ocupada en las labores domésticas y enfrascada en sus pensamientos que casi ni le dirige la palabra y, Antonio, su hijo, sólo tiene tiempo para la universidad, su novia y el deporte.

Según Rotker (1993), “uno de los rasgos de Caracas como espacio de representación y referente es la mutación, la falta de historicidad.” (p. 410) Esta ahistoricidad hace que el ciudadano caraqueño se aferre a los recuerdos como única vía de hacer presente lo que se ha desvanecido. En el caso de Mateo, éste se aferra de tal forma a sus recuerdos y pensamientos que deja de escuchar a sus interlocutores, creando un mundo paralelo que lo hace perderse entre el pasado y el presente, llegando a tener vacíos mentales. La forma de vivir en ocasiones afecta y altera la psique del individuo, produciendo en él algunas desviaciones. Desde este punto de vista, se puede citar lo dicho por Eaton (1980), quien al mencionar como algunos factores culturales influyen en la manifestación de psicosis cita las conclusiones de la Universidad John Hopkins

Los síntomas esquizofrénicos son más comunes entre trabajadores no especializados, granjeros, residentes en casa de departamentos urbanos y otras personas relativamente aisladas socialmente, mientras que las reacciones maniáco-depresivas prevalecen entre los profesionales, las personas socialmente prominentes y los religiosos, que tienen una mayor necesidad de vivir de acuerdo con las expectativas sociales p. 272

En el caso de Mateo Martán se puede afirmar que pertenece a la categoría de los profesionales que sienten la necesidad de vivir de acuerdo a las exigencias de su entorno social. Debe ser un profesional respetado, honrado, padre de familia y excelente trabajador.

Eduardo Liendo. Si yo fuera Pedro Infante.

Este escritor venezolano nació en Caracas el 12 de enero de 1941. Es de procedencia humilde, hijo de Francisco José Liendo,

Talabartero de profesión y Rosa Zurita, una mujer noble mujer dedicada a las labores del hogar. Este autor, por su producción literaria, obtuvo el Premio Municipal de Literatura en el año 1985 y en 1990 el Premio CONAC de narrativa. Trabajó por mucho años en la Biblioteca Nacional donde se desempeñó como Director de Extensión Cultural. En su haber literario se encuentran obras como: *Los Topos* (1975), *Mascarada* (1978), *El mago de la cara de vidrio* (1983), *Los platos del diablo* (1985), *El cocodrilo rojo* (1987), *Si yo fuera Pedro Infante* (1989), *El diario del enano* (1998) y *round del olvido* (2002).

Su producción literaria se enmarca principalmente entre las décadas de los años 70, 80 y 90. Desde el punto de vista de la literatura y su contexto, según Rivas (2004), durante estas décadas, los escritores retomaron la anécdota bien contada y trataban de ampliar su público lector. Afirma que, en los años ochenta y noventa, los escritores ya no sentían la obligación de hacer una literatura comprometida socialmente ni de escribir para la crítica literaria. Su enfoque se dirigía a la búsqueda de una temática más variada, fantástica y que tomara en cuenta lo cotidiano. Se van a incorporar elementos del cine, el deporte, la música, los medios de comunicación y, principalmente, el caos urbano.

Según González (2005), desde el punto de vista del contexto socio-histórico, estas tres décadas estuvieron enmarcadas por una democracia institucional del Pacto de Punto Fijo y financiada por los recursos provenientes del petróleo. Para el autor, el clima de las instituciones públicas estaba dominado por la violencia externa e interna y el chantaje político. Plantea que la renta petrolera era distribuida de acuerdo a las presiones de grupos clientelares y reivindicaciones muy conflictivas, además de existir formas abiertas de corrupción.

Torres (1993) expresa que en la década de los ochenta Venezuela, que hasta entonces se consideraba un país rico, pasó a ser un “monstruo” que fue creciendo progresivamente y donde se ponían en tela de juicio las instituciones de orden democrático, asaltado por la violencia de la calle y un creciente deterioro del entorno económico y los servicios sociales. Se convirtió en un país donde el 80% de la población vive en condiciones de “pobreza crítica” y “pobreza relativa”. La autora afirma que “la década de los ochenta sorprende a Venezuela en una devaluación no sólo económica, sino también política y ética”. (p. 36) Luego, continúa exponiendo, que ante esta realidad que cerca al hombre, el cual rechaza la delincuencia de cualquier tipo, sea ésta callejera o, como se dice comúnmente, de corbata, no le queda otra salida que no sea evadirse.

Es precisamente esta evasión del ciudadano común en la que se va a sumergir el personaje principal de *Si yo fuera Pedro Infante*, la obra de Liendo (1999). En ella se narra (en primera persona) la historia de habitante de ciudad que, por haberse lesionado un brazo, se encuentra de reposo. Desde la habitación de su departamento, se comienza a escuchar el ruido de la sirena de un carro que no lo deja dormir. Por insomnio que le ocasiona el ruido, el personaje comienza a recordar su vida pasada y a tejer una historia donde el protagonista es él mismo encarnado en la vida de Pedro Infante.

El personaje se encuentra desesperado por no poder dormir y la única manera que encuentra de olvidar esta situación es recordando un tiempo mejor: “me cubrí la cara con la almohada como avergonzado por mi flaqueza y, sin saber por qué, mi boca pronunció una frase de conmiseración ‘Dios mío, si yo fuera Pedro Infante’. Es así como comienza a recordar la época de su adolescencia, evadiendo el momento presente, cuando salía al cine con sus amigos a ver películas mejicanas. Es en este evadir y recordar que se convertirá en su héroe Pedro Infante.

Pero no sólo evade el sonido de la corneta y el no poder dormir. También evade la angustia de no saber de su novia Fabiola que en ese momento se encuentra en Chile: “Hoy tampoco pude comunicarme telefónicamente con Fabiola que está visitando a su mamá en Santiago, y eso me provoca una angustia terrible porque en Chile los militares se agarraron el poder y ninguna dictadura es confiable.” (p.2) Evidenciando así la presiones a las cuales es sometido el hombre común, viéndose afectado por la situación política.

Además, trata de evadir su propia esencia, trata de olvidar lo que es. No acepta su condición de individuo común de ser anónimo: “Qué bueno sería sepultar a ese ser anónimo que habita en la oficina como un ánima sola, silencioso, distante, tragándose los memos del secretario ejecutivo, ignorado por la féminas que pululan en el Ministerio.”(p. 8) Es así como decide dejar de ser él mismo para convertirse en el héroe de su juventud.

Pero esta actitud de Perucho Contreras, este empeño en ser otro distinto, en regresar a su adolescencia, en ser un héroe, también revela una crisis de identidad muy común en las zonas urbanas. Esto según lo planteado por Schachtel (1980) para quien el hecho de tener que presentar un papel para que se identifique a la persona, un pasaporte, una licencia de conducir, genera problemas de identidad en el ciudadano común. Agrega además, que los individuos en “la sociedad industrial moderna (...) se encuentran alienados con relación a su prójimo, a la naturaleza, a la obra de sus manos, su inteligencia y a sí mismo.”

Para Schachtel (ob.cip) en las personas adultas existen dos formas diferentes de manifestar el sentimiento de no estar contentos consigo mismos o de no haber encontrado una identidad aceptable. En primer lugar, el individuo presenta “un retraimiento ansioso o una resignación depresiva, o una combinación de

ambas.” (p. 37) En segundo lugar, el individuo hace un esfuerzo más o menos conciente de disfrazarse, trata de ser otro, busca jugar un papel y de presentar al mundo una fachada artificial.

La primera característica la presenta Perucho Contreras al iniciar su historia, cuando se sentía desdichado, como abandonado por el mundo entero:

Yo estaba postrado con un brazo roto y sentía una de esas tontas desdichas en las que uno se piensa el ser más desamparado del planeta. Me cubrí la cara con la almohada como avergonzado por mi flaqueza (...), de inmediato sentí una lástima mayor cuando me dije: “¿Qué pensaría Pedro Infante si me viera ahora, en esta situación tan lamentable?” (p. 1)

Su crisis de identidad se acentúa más adelante cuando al darse cuenta, al ser conciente de lo que le pasa expresa: “Y no me explico por qué este maldito insomnio ha revivido estos estúpidos recuerdos; como si fuera muchas personas en una misma vida, como si yo mantuviera alguna identidad con aquel muchacho alelado” (p. 32) Para Torres (1993) “la nostalgia del protagonista por los años sesenta (...) es también la nostalgia de una generación y la expectativa mágica de los que esperan una reinvención.” (p. 39) Por esa razón, en sus recuerdos reiteradamente regresa a su adolescencia, esperaba un futuro diferente y en su presente sueña con ser un héroe de película. Para esta autora, la novela de Liendo (op. Cit) da cuenta de “una impotencia social que sólo podría ser reivindicada por personajes míticos, y a la vez del descrédito del poder ante el ciudadano común, y de la necesidad de inventar algún tipo de utopía particular.” (p. 40)

La idea de ser este héroe o cantante también representa una forma de crisis de identidad, de no reconocerse como persona. Quiere ser el otro para tener una imagen aceptable de sí mismo,

para ser lo que soñaba en su adolescencia. Se identifica con Pedro Infante porque este es también de origen humilde, pero con una historia diferente, aunque con un final trágico. Pero dicho final no reviste ninguna importancia para Perucho Contreras, lo importante es dejar de ser lo que es, para no pensar en la visión que tiene de sí mismo. Esto lo expresa de la siguiente manera:

Al incorporarme, llamaría a mamá por teléfono para darle la buena nueva de la forma más considerada: “Vieja querida, yo entiendo que papá y tú hicieron todo lo posible, pero no me soporto más, me caigo mal ¿qué voy a hacer? Sé que siempre me has querido como soy, pero es algo aburrido. Tienes que entenderlo, que importa si al final de todo uno se monta de piloto en un avión de carga y termina estrellado y frito en cualquier patio. Es bueno morir así, si uno es un mito llamado Pedro Infante héroe de película. (p. 41)

Otro aspecto que es importante destacar en el personaje principal de este relato, es la presencia de una violencia contenida, que a su vez se convierte en impotencia. Se observa cuando Perucho Contreras ante la permanencia del ruido desea ser un personaje valiente para atreverse a destrozarse el carro que lo ocasiona: “Parece que no hay un hombre arreo en este país, (...) porque un hombre macho bajaría ahora con una lata de gasolina y le prendería fuego a ese monstruo con ruedas. Eso haría yo si fuera Pedro Infante.” (p. 3) Esta violencia contenida se repite una y otra vez cuando recuerda que Fabiola, su novia, podría estar en peligro: “llego a Chile y ra-ta-ta-ta, tumbo esa vaina” (p. 5), “ra-ta-ta-ta-ta, ra-ta-ta-ta-ta, para hacer una revolución quimérica. Para derrotar todas las malditas cornetas del mundo.” (p. 47) La presión a la que es sometido por tener que estar encerrado en su apartamento y tener que soportar el ruido durante la madrugada y la tensión que le genera una situación política externa lo hace sentir el deseo de explotar en una agresividad contenida que descarga a través de

la escritura de la historia de Pedro Infante. Se evade y a la vez contiene sus sentimientos de rabia e impotencia.

En este punto, vale la pena recordar que al año siguiente de ser publicada por primera vez esta obra, se produjo el sonado caracazo. Este fue una explosión social que se produjo a raíz del anuncio de las políticas económicas del, para entonces, recién electo presidente Carlos Andrés Pérez. González (ob. Cit) expresa que Pérez fue reelecto con la ilusión popular de un renovado reparto rentista pero el país quedó sorprendido ante el anuncio de que el país estaba quebrado y que requería fuertes medidas económicas y del desencanto se pasó a la rabia y de allí a la explosión social. Fue el desenlace final de un desencanto acumulado por algunos años.

A manera de conclusión

Como se pudo determinar a lo largo del trabajo, la ciudad como elemento de espacio y tiempo en la obra de ficción, se puede extrapolar y tomar de ella elementos que pueden ser identificables con el contexto político-social en el cual fue creada. En las obras presentas se mostró como la realidad cambiante de la ciudad afecta al individuo ocasionándole trastornos de personalidad. En ambas se pudo determinara que los protagonistas presentaban crisis de identidad ocasionada por la frustraciones externas. Los personajes principales evadían su realidad inmediata de forma diferente: Mateo Martán se encerraba en sí mismo, en sus pensamientos y creaba un mundo muy particular; mientras que Perucho Contreras evocaba su pasado y a la vez, se convertía en un héroe de película. En ambos casos es un elemento externo el que ocasiona la crisis interna: En Mateo, la muerte súbita de su jefe, en Contreras, el ruido infernal de una alarma de un carro.

Referencias

- Delprat, F. *Venezuela narrada. Mérida, Venezuela: el otro, el mismo*
- Eaton, J. (1980). La Salud Mental de los Hutteritas. *En La Soledad del Hombre*. 6ª ed. Caracas: Monte Ávila pp. 267-278.
- González, S. (2005). *La ciudad venezolana. Una interpretación de su espacio y sentido en la convivencia nacional*. Caracas: Fundación Para la Cultura Urbana.
- Iser, Wolfgang. (1985) *Interpretación y análisis de la obra literaria*. (M. Mouton y V. García, Trad.). Madrid: Gredos.
- Liscano, J. (1995). *Panorama de la literatura venezolana actual*. 2º ed. Caracas: Alfadil ediciones
- Navarro, A. (1970). *Narradores Venezolanos de la Nueva Generación*. Caracas: Monte Ávila
- Rivas, L.M. (2004). *Las mujeres toman la palabra. Antología de mujeres venezolanas*. Caracas: Monte Ávila
- Rotker, S. (1993) *Crónica y Cultura Urbana: Caracas, la última década*. *En Venezuela: Fin de Siglo*. Caracas: Ediciones la Casa de Bello
- Schachtel, E. (1980). Identidad y Alienación. *En La Soledad del Hombre*. 6ª ed. Caracas: Monte Ávila pp. 33-48
- Sigrid V., Y. (1995). Diálogos sobre literatura en el umbral de los sesenta. *En: Literatura y Cultura Venezolanas* (pp. 179-193). Caracas: Ediciones La Casa de Bello, Colección Zona Tórrida

Simmel, G. (1980). *Metrópolis y Vida Mental*. En: *La Soledad del Hombre*. 6^a ed. Caracas: Monte Ávila pp. 99-119

Torres, A. (1993) *El escritor ante la realidad política venezolana*. En: *Venezuela: Fin de Siglo*. Caracas: Ediciones la Casa de Bello

CAMBIOS EN LA CREATIVIDAD VERBAL: UN ANÁLISIS DEL LENGUAJE FIGURADO PRESENTE EN TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES

Rubiela Aguirre

(Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes)
rubiela@ula.ve

Leonor Alonso

(Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes)
lalonso@ula.ve

Resumen

Partiendo de la idea según la cual la creatividad verbal está relacionada con el lenguaje figurado y constituye una dimensión de la función imaginativa del lenguaje, esta investigación describe cómo se mejora la creatividad verbal en textos escritos por escolares de Educación Básica, después de una experiencia pedagógica de aula que siguió la modalidad de taller. Se aplicaron un conjunto de ejercicios para el desarrollo de la creatividad verbal en los ámbitos: lúdico, sensoperceptivo, metafórico y narrativo del lenguaje. Para ilustrar la mejora en la escritura durante la experiencia pedagógica, se presenta el análisis de los textos escritos por una escolar, basándose en los criterios de evaluación de creatividad verbal de Desrosiers (1978) Se observa un aumento en la calidad de la estructura narrativa y de las figuras del lenguaje presentes en los textos analizados. Por último, se destaca la importancia de crear modelos de actuación pedagógica propicios para el desarrollo de la imaginación literaria en niños escolares.

Palabras clave: Creatividad verbal; lenguaje figurado; Educación Básica.

Recepción: 04-07-2007 Evaluación: 03-05-2007 Recepción de la versión definitiva: 06-06-2007

CHANGES IN VERBAL CREATIVITY; AN ANALYSIS OF FIGURATIVE LANGUAGE FOUND IN TEXTS WRITTEN BY SCHOOL CHILDREN

Abstract

In the basis of the idea that verbal creativity is related to figurative language, and that it constitutes a dimension of the imaginative function of language, this research work describes how verbal creativity in texts written by children at Basic School is improved, after a classroom pedagogical experience following the modality of a workshop. A set of exercises was proposed for the development of verbal creativity in the ludic, sensoperceptive, metaphorical and narrative fields of language. In order to illustrate the improvement during this pedagogical experience, an analysis of texts written by a child is presented. Such analysis was developed with support on the evaluation criteria for verbal creativity of Desrosiers (1978). An increasement of the quality of narrative structure as well as of language figures can be observed in the texts. Finally, the author foregrounds the importance of creating pedagogic performance models in order to promote the development of literary imagination in school children.

Key words: verbal creativity, figurative language, Basic School.

CHANGEMENTS DANS LA CREATIVITE VERBALE: UNE ANALYSE DU LANGAGE FIGURE PRESENT DANS DES TEXTES ECRITS PAR DES ECOLIERS

Résumé

Dans cette recherche, on décrit comment la créativité verbale s'améliore dans des textes écrits par des écoliers d'Éducation Basique, à partir de l'idée qui établit que la créativité verbale est en rapport avec le langage figuré et constitue une dimension de la fonction imaginative du langage. Ces textes ont été faits suite à une expérience pédagogique de classe suivant la modalité d'un atelier. On a mis en pratique une série d'exercices pour développer la créativité verbale dans les cadres : ludique, sensoperceptif, métaphorique et narratif du langage. Pour illustrer l'amélioration de l'écriture pendant l'expérience pédagogique, on présente l'analyse des textes écrits par une écolière fondés sur les critères d'évaluation de créativité verbale de Desrosiers (1978). On observe une augmentation de la qualité de la structure narrative et des figures du langage présents dans les textes analysés. Finalement, on fait ressortir l'importance de la création des modèles pédagogiques qui conviennent le mieux pour développer l'imagination littéraire chez les écoliers.

Mots clés : Créativité verbale ; langage figuré ; Éducation Basique.

CAMBI NELLA CREATIVITÀ VERBALE: UN'ANALISI DEL LINGUAGGIO FIGURATO PRESENTE NEI TESTI SCRITTI DEGLI SCOLARI

Riassunto

In primo luogo, siamo d'accordo con l'idea che stabilisce che la creatività verbale sia messa in rapporto con il fatto che il linguaggio figurato costituisca una dimensione della funzione immaginativa del linguaggio. Perciò, questa ricerca descrive il miglioramento della creatività verbale dei testi scritti dagli scolari dell'educazione elementare, dopo aver fatto un'esperienza pedagogica particolare. È stato applicato un insieme di esercizi per lo sviluppo della creatività verbale negli ambiti: ludico, senso-percettore, metaforico e narrativo del linguaggio. Per illustrare il miglioramento ottenuto nella scrittura durante l'esperienza pedagogica, si offre l'analisi dei testi scritti da una allieva, basata nei criteri della creatività verbale di Desrosiers (1978). È stato osservato un aumento nella qualità della struttura narrativa e delle figure del linguaggio presenti nei testi analizzati. Infine, si distacca l'importanza di creare modelli di attuazione pedagogica favorevoli allo sviluppo della immaginazione letteraria negli scolari.

Parole chiavi: Creatività verbale. Linguaggio figurato. Educazione elementare.

MUDANÇAS NA CRIATIVIDADE VERBAL: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM FIGURADA PRESENTE EM TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

Resumo

Partindo da ideia segundo a qual a criatividade verbal está relacionada com a linguagem figurada e constitui uma dimensão da função imaginativa da linguagem, o presente estudo descreve como se melhora a criatividade verbal em textos escritos por estudantes do Ensino Básico, depois de uma experiência pedagógica de aula que seguiu a modalidade de oficina. Aplicaram-se um conjunto de exercícios para o desenvolvimento da criatividade verbal nos âmbitos lúdico, senso-perceptivo, metafórico e narrativo da linguagem. Para ilustrar a melhoria na escrita durante a experiência pedagógica, apresenta-se a análise dos textos escritos por uma estudante, com base nos critérios de avaliação da criatividade verbal de Desrosiers (1978). Observa-se um aumento na qualidade da estrutura narrativa e das figuras da linguagem presentes nos textos analisados. Por último, destaca-se a importância da criação de modelos de actuação pedagógica propícios ao desenvolvimento da imaginação literária em crianças estudantes do Ensino Básico.

Palavras-chave: criatividade verbal; linguagem figurada; Ensino Básico

**VERÄNDERUNGEN IN DER SPRACHLICHEN KREATIVITÄT:
EINE ANALYSE DER BILDERSPRACHE IN VON SCHÜLERN
GESCHRIEBENEN TEXTEN**

Abstract

Ausgehend von der Idee, dass die sprachliche Kreativität mit der Bildersprache in Zusammenhang steht und eine Dimension der Vorstellungsfunktion der Sprache ist, beschreibt diese Untersuchung, wie die verbale Kreativität in von Schülern der Grund- und Hauptschule geschriebenen Texten, nach einem pädagogischer Experiment im Unterricht, gefolgt von einem Workshop, verbessert wurde. Es wurde eine Reihe von Übungen für die Entwicklung der verbalen Kreativität in den folgenden Bereichen der Sprache durchgeführt: Spiel, sensorische Wahrnehmung, metaphorische und narrative Aspekte der Sprache. Zur Deutlichmachung der Verbesserung des Schreibens während des pädagogischen Experiments wird die Analyse der von einem Schüler geschriebenen Texte auf der Grundlage der Bewertungskriterien für die verbale Kreativität von Desrosiers (1978) vorgelegt. Es wurde eine Qualitätsverbesserung der narrativen Struktur und der in den analysierten Texten vorhandenen Sprachbilder beobachtet. Schließlich wird darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, geeignete pädagogische Modelle für die Entwicklung des literarischen Vorstellungsvermögens bei Schulkindern zu schaffen.

Schlüsselwörter: Verbale Kreativität, Bildersprache, Grund- und Hauptschulbildung

CAMBIOS EN LA CREATIVIDAD VERBAL: UN ANÁLISIS DEL LENGUAJE FIGURADO PRESENTE EN TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES

Rubiela Aguirre - Leonor Alonso

Introducción

¿Cambia la creatividad verbal en los textos escritos por los niños a lo largo de la escolaridad? ¿Es posible desarrollar la creatividad verbal a partir de experiencias pedagógicas? ¿Podemos observar en los textos escritos por escolares la presencia de figuras del lenguaje? ¿Se puede afirmar que las figuras del lenguaje son el núcleo de la creatividad verbal? Como observaremos más adelante en esta investigación se responde positivamente a todas estas preguntas. En efecto, sabemos poco acerca de la creatividad verbal en los niños y cuáles son sus características en los escolares. No obstante, todos los días observamos manifestaciones de ella en el lenguaje cotidiano, incluso los niños más pequeños usan espontáneamente las metáforas, narran historias sorprendentes e inventan juegos de palabras. A partir de esta observación se aborda el tema de la creatividad verbal en la escuela, se hacen algunas consideraciones partiendo desde una perspectiva general sobre la creatividad, para continuar con los aportes de algunas investigaciones que intentan favorecer las actitudes creativas en los niños. Luego se presenta de forma resumida una experiencia pedagógica orientada a estimular un clima propicio para la producción de textos creativos en escolares.

Relaciones entre la creatividad y el lenguaje figurado

Las primeras referencias a lo creativo aparecen bajo la denominación de imaginación creadora, genialidad y originalidad

en el ámbito de la filosofía romántica y sólo a mediados del siglo xx se plantea la investigación sistemática sobre la creatividad en los ámbitos psicológico y pedagógico. Hasta los años sesenta, la definición de creatividad hacía referencia a la inteligencia o, lo que es lo mismo, era un derivado de las “aptitudes”. Sin embargo, un grupo de psicólogos encontró que las nociones de inteligencia estaban muy apegadas al pensamiento lógico y al razonamiento e intentaron establecer métodos de medición para analizar otras variables relacionadas con la imaginación y la fantasía. El líder de este movimiento fue I. J. Guilford (1978) quien formuló una teoría de la creatividad y propulsó el concepto de pensamiento divergente, entendido éste como la forma original de resolver problemas, de aportar soluciones no convencionales a problemas convencionales, de proponer distintas soluciones a un mismo problema. Guilford amplió así el punto de vista de los clásicos quienes basaban el concepto de inteligencia en el pensamiento convergente, que consiste en la generación de una respuesta única a la resolución de un problema. A partir de las ideas de Guilford se empezó a hablar de estilos convergentes y divergentes de pensamiento.

Si se entiende la creatividad como un proceso activo del pensamiento, si éste se expresa en palabras, necesariamente nos encontramos inmersos en el ámbito del significado, el cual nos conduce a un interrogante más general sobre cómo llegamos a darle significado a la experiencia, que es precisamente lo que le preocupa al poeta y al narrador; al que trabaja con la imaginación dentro del lenguaje figurado. Esta interrogante fue el centro de las investigaciones de George Lakoff y Mark Johnson, quienes buscaron una manera más sistemática de analizar los esquemas metafóricos que subyacen al pensamiento cotidiano. En *Metaphors We Live By* (1980), sostienen la tesis de que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica”, así mismo, dichos conceptos metafóricos estructuran nuestras percepciones

y conductas. Apoyados en diversidad de ejemplos, estos autores demuestran de manera convincente que las metáforas se encuentran en el lenguaje cotidiano y que afirmar lo contrario carece de fundamento. A partir de su trabajo de 1980 ya no se ve la metáfora como una mera figura retórica, sino que se entiende como parte de un proceso cognitivo que impregna creativamente nuestro lenguaje y pensamiento habitual.

En este clima intelectual, en los años ochenta, la creatividad verbal se asimila a la idea de pensamiento metafórico, surge así el interés por estudiar sus manifestaciones no solo en el ámbito literario, sino también en el lenguaje corriente; a su vez la pedagogía se interroga sobre la necesidad y la posibilidad de analizar los ambientes educativos que frenan o propician la creatividad verbal. En tal sentido, el interés de esta investigación consiste en promover un clima propicio para estimular la producción de textos creativos en el aula y radica en que estamos conscientes de que en la educación básica se da poco espacio a los escritos que brindan a los estudiantes la posibilidad de expresarse más libremente, de inventar y de jugar con el lenguaje. Esta investigación se centra particularmente en la creatividad verbal, entendida como la forma nueva de producir lenguaje, pues se asume que cada persona al hablar o escribir le da denotaciones y connotaciones especiales y distintas a las palabras para expresar lo que quiere comunicar.

Aquí se ha considerado que la creatividad verbal está relacionada con el lenguaje figurado, especialmente con la metáfora, en tal sentido, dentro de cualquier tipo de estudio relacionado con la creatividad verbal, se hace referencia a la dicotomía literal-figurado. La perspectiva retoricista y sus seguidores insisten, principalmente, sobre dos puntos: primero, en mostrar a la *metáfora* como un mero artificio lingüístico usado para embellecer; segundo, en pensarla como un asunto exclusivamente lingüístico. Hablar en la vida cotidiana es, desde esta perspectiva, hablar literalmente,

mientras que lo figurado es relegado al campo de la poesía, la literatura, y las prácticas artísticas. A su vez, lo literal se identifica con lo preciso, en tanto que lo figurado se asocia con lo vago, lo impreciso. Se piensa que lo figurado sólo es un recurso de tipo poético, una manera eficaz de inducir emociones de toda índole, pero no la clase de lenguaje apropiado para hablar sobre el mundo. La tradición retórica se basa en la extendida idea de que la mayor parte de nuestro lenguaje convencional cotidiano es literal, a la vez que argumenta una especie de cercanía esencial de este tipo de lenguaje al “pensamiento”.

En la perspectiva cognitivista, como se mencionó en Lakoff y Johnson, se considera que muchas manifestaciones verbales de la lengua común son metafóricas, es decir la metáfora no es propia ni exclusiva del discurso poético. En palabras de Serrano (1968:13), “nuestro hablar está compuesto de metáforas en grado mayor que de conceptualizaciones, y la sugerente imprecisión con que las palabras se tornasolan dotan a la vida de esa gracia inextinguible que caracteriza a la imaginación”. La imagen invade el campo lingüístico y determina la mayoría de nuestros modos expresivos; la metáfora es algo que fluye de la naturaleza humana y se impone no sólo en la lengua poética, sino en el lenguaje popular. En resumen, se podría afirmar que la metáfora se refiere a la capacidad fundamental que tiene la mente para expresar relaciones que trascienden la significación directa o habitual.

De manera que, definir la creatividad verbal es aproximarse a la palabra como factor de apertura y a su dimensión figurada. Para efecto de este trabajo se ha considerado a la metáfora como el núcleo del lenguaje figurado, lo cual quiere decir que se está haciendo referencia a las metáforas creativas, “esto es, metáforas que son ideadas sobre la marcha, en el transcurso del intercambio comunicativo, o de metáforas convencionales, pero creativamente aplicadas” (De Bustos, 1998:64). Se puede ver que estamos

usando el término metáfora en un ámbito que rebasa lo puramente lingüístico y, de cierto modo, lo conceptual. Para ello, hemos tomado como punto de partida la función imaginativa propuesta por Michael Halliday (1982), que no es otra cosa que el medio con el cual creamos mundos posibles y trascendemos lo inmediatamente referencial. La función imaginativa o proyectiva permite construir el mundo imaginario por el placer y por el juego. Ella une a la persona con el ambiente o con el medio, pero de manera diferente a como lo hacen las otras funciones del lenguaje. El lenguaje, aquí, no se utiliza tanto para aprender o intervenir sobre las cosas o sobre la realidad, sino para manifestar, recrear o expresar las sensaciones vividas, de allí que esta función dará cuenta del tratamiento de la información relativa a experiencias, sueños o los hechos que se cree pueden ocurrir en el futuro. En los niños esta función se pone de manifiesto a través de juegos de adivinanza, por ejemplo, o cuando se les propone dramatizar una historia, imaginar un nuevo final en una aventura, leer y componer poemas, rimas, versos, entre otros textos. En resumen, la creatividad verbal nos conduce al lenguaje figurado en el que la metáfora es el núcleo, y constituye una dimensión, entre otras posibles, de la función imaginativa del lenguaje.

Los trabajos que han intentado estudiar el lenguaje desde la perspectiva creativa, de la producción y la interpretación personal, se han interesado en la metáfora más que en otras formas de lenguaje figurado. En tal sentido, la investigación sobre la comprensión de metáforas en niños comenzó con los trabajos de Asch y Nerlove, 1960; Douglas y Peal, 1979; Winner, Rosentiel y Gardner, 1979, quienes describieron el pensamiento de los niños como si cambiara desde un modo no metafórico rígidamente literal en la niñez temprana, a un modo metafórico, abstracto y flexible alrededor de la pubertad. Los resultados indicaron que los niños, entre los tres y siete años de edad, eran sensibles sólo a la traslación literal, mientras que los niños de siete y ocho años demostraron habilidad para usar el sentido psicológico de las palabras. La habilidad para

establecer la función dual de los vocablos estaba claramente desarrollada en el grupo de doce años.

En efecto, desde muy temprana edad, los niños utilizan el vocabulario en forma creativa, inventan palabras nuevas y metáforas basadas en otras que ya han aprendido. Esta habilidad para crear vocabulario es la prueba de su notable orientación hacia el lenguaje (Berk, 1999). Las metáforas permiten a los niños comunicarse en forma vívida y memorable y son a veces la única manera de expresar lo que quieren decir (Wirmer, 1988). Los escolares tienen un acercamiento más analítico y reflexivo al lenguaje y aprecian los múltiples significados de las palabras, reconocen que las palabras tienen doble significado y juegan con ellas, dominan la ironía y el sarcasmo; las adivinanzas y juegos de palabras hacen que los niños vayan de un significado a otro significado de la misma palabra. Por su parte Desrosiers (1978), tras estudios realizados a partir de textos de niños de 5 a 12 años, llegó a la conclusión de que sin conocer ningún procedimiento retórico, ellos recurren espontáneamente al juego de las figuras, cuando menos los que han comprendido que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de su ser.

De igual manera, los cuentos escritos por los niños demuestran su capacidad para crear historias sorprendentes, de allí el interés de numerosos estudios, con distintos fines, sobre la forma como los escolares usan el lenguaje; los más frecuentes son aquellos cuya finalidad es demostrar la memoria semántica de los niños. Estos estudios son de gran inspiración para observar el equilibrio en la organización de estos textos. En tal sentido, Tolchinsky (1992), analizó los textos producidos por un grupo de escolares y encontró que la mayoría de los textos presentaron una orientación, un episodio desencadenante, el nudo y la resolución.

Ahora bien, el hecho de que se considere la creatividad verbal como un tema de reflexión, motivación e inducción pedagógica, significa que efectivamente se puede educar la creatividad y que el medio educativo la condiciona. De hecho, nos valemos muchas veces de métodos, técnicas y procedimientos para estimular la creatividad, pero no existe una manera particular para estimularla, sino que se ha hablado de un proceso didáctico creativo que consiste en trasladar al comportamiento didáctico del profesor cierta manera de actuar en los ambientes educativos. No se trata pues de incorporar técnicas nuevas, porque dicha forma de proceder, la del maestro o maestra, puede ser en sí, creativa.

El medio educativo y la actuación docente son por tanto los principales condicionantes de la creatividad. El progresivo aumento de los contenidos curriculares no le da cabida a la fantasía infantil o bien la convierte casi en una exigencia académica que debe usarse sólo en determinadas circunstancias, como por ejemplo en el momento de narrar cuentos. Los contenidos curriculares no deberían ser un obstáculo para el desarrollo de la creatividad sino, por el contrario, un vehículo para acrecentar las ideas a través de contenidos figurados, semánticos o comportamentales. Se trata de un modo distinto de abordarla, fomentando la originalidad, la espontaneidad, la libre asociación, la iniciativa, la intuición, el sentido del humor, el aprendizaje por descubrimiento, pues la creatividad va más allá de lo aprendido.

Planteamiento de la experiencia

Tomando en consideración las reflexiones anteriores y en el supuesto de que los niños antes de enfrentarse a la creación verbal deben alcanzar cierto grado de desarrollo lingüístico, esta investigación se propuso describir y determinar los cambios que se producían en la creatividad verbal de escolares de quinto grado

de la educación básica, después de una *experiencia pedagógica*. La elección de sujetos de quinto grado se debió precisamente al supuesto según el cual la creatividad verbal presupone un dominio formal de la lengua y al mismo tiempo una disposición de libertad creativa que probablemente está inhibida en los alumnos de bachillerato, más preocupados por los aspectos normativos del lenguaje. La investigación permitió estudiar la relación que existe entre la creatividad verbal de los niños y las experiencias pedagógicas diseñadas para incrementar el lenguaje figurado y la calidad de las estructuras narrativas. De manera que para dar respuesta a los interrogantes arriba planteados se propuso el siguiente objetivo: Analizar los cambios que se producen en la creatividad verbal, en textos escritos por un grupo de niños y niñas de quinto grado de Educación Básica, manifiestos en *la estructura narrativa y el lenguaje figurado*, a partir de una *experiencia pedagógica* de motivación para la creación escrita.

La experiencia se realizó simultáneamente en dos instituciones escolares, una pública y una privada. Se podría afirmar que los niños que conformaron el grupo de estudio pertenecen a la clase media baja que representa un sector mayoritario de la población venezolana. Ahora bien, este trabajo no tuvo entre sus objetivos hacer inferencias sobre la condición social y el género de los estudiantes participantes.

Para llevar a cabo la experiencia fue necesario preguntarse ¿Cómo podemos decidir que un producto infantil es creativo sin algún parámetro predeterminado? Necesitamos un modelo para medir la creatividad en textos escritos por niños, y el que más se adaptaba a los planteamientos teóricos que inspiraron este trabajo fue el propuesto por Desrosiers (1978). En tal sentido, el modelo de Desrosiers, plantea la posibilidad de evaluar la creatividad verbal en las producciones escritas por los escolares desde dos perspectivas: 1) Análisis del texto total en su estructura narrativa (Plano del texto)

y 2) Análisis de las metáforas y otras figuras del lenguaje contenidas en el texto (Plano del lenguaje). El análisis de la estructura del texto total se realiza de acuerdo con los criterios de evaluación de la creatividad verbal que se explican a continuación. Aquí se valora tanto la manera como se mantiene la línea narrativa, esto es, la manera en que todos los contenidos están vinculados a dicha línea, así como la organización del contenido. Para el análisis del plano del lenguaje de dicho texto, se toman modelos de figuras del lenguaje para identificarlas, clasificarlas y determinar su frecuencia.

Este modelo se estudió y discutió con tres jueces que evaluaron los textos producidos por los niños y las niñas de acuerdo con el grado de creatividad verbal *antes, durante y después* de la *experiencia pedagógica*, sin conocer que el objetivo de la investigación era evaluar el incremento de la creatividad verbal. Los jueces contaban con un instrumento que contenía los criterios de evaluación de la creatividad del texto en su estructura narrativa y en el lenguaje figurado. Los criterios permiten medir los niveles de creatividad del texto desde el lenguaje neutro (poco creativo) hasta el lenguaje figurado, con presencia de figuras como la personificación, el suspenso, la fantasía, las asociaciones ilícitas, entre otras. De manera que cada juez se pronunció sobre cada criterio mediante una valoración cifrada, que va desde lo imaginario a lo real; de la opacidad a la transparencia; de la originalidad a la trivialidad; de la flexibilidad a la rigidez; de la integración dinámica a la integración estática.

A continuación se describen los criterios para evaluar la creatividad verbal en el plano del texto propuestos por Desrosier (1978:17):

Lo imaginario o lo real: Para jerarquizar lo imaginario y convertirlo en medida de la creatividad verbal, el juez se pregunta sobre el grado de desviación de la realidad. ¿Existe

en el texto del niño transposición de la realidad? A mayor transposición de la realidad, mayor imaginación y mayor creatividad. La definición de imaginario implica que sólo existe en la imaginación, que está desprovisto de realidad, y su área sinónímica es lo irreal, fantástico, fantasioso, quimérico, ilusorio, utópico, novelesco, fantasmagórico, legendario.

La opacidad o la transparencia: Los jueces tienen que pronunciarse sobre la opacidad o transparencia de los textos. El criterio de la opacidad es muy importante en la investigación presente porque la creatividad verbal está relacionada con el uso de metáforas, esto es, en la medida que un texto pueda entenderse en su primera lectura es transparente, mientras que un texto opaco requiere ser interpretado pues su sentido está oculto por figuras que impiden la referencia directa a la significación, ello implica el uso del lenguaje connotativo. El área sinónímica es lo oscuro, misterioso, tenebroso, impenetrable, hermético, figurado, nebuloso.

La originalidad o la trivialidad: Los jueces tienen que pronunciarse sobre la originalidad o trivialidad de los textos. El criterio de la originalidad está relacionado con la sorpresa, lo personal y lo nuevo. La originalidad es definida como lo que parece nuevo, inventado; marcado con un carácter particular que hace que no se parezca a nada más. Su área sinónímica es lo nuevo y personal.

La flexibilidad o la rigidez: Los jueces se pronunciarán sobre la flexibilidad o rigidez de los textos. El criterio de flexibilidad es la capacidad para liberarse de la inercia del pensamiento a la repetición. La definición de flexible es la capacidad de la mente para asociar ideas divergentes que rompen con lo cotidiano y su área sinónímica es la soltura, sutileza y la acuidad.

La integración o el orden estático: Los jueces tienen que pronunciarse sobre la integración o el orden estático de los textos. El criterio de integración se refiere a la organización del texto, que debe presentar equilibrio, orden, concisión y claridad. La definición de integración es el proceso por el cual el texto adquiere unidad y armonía; equilibrio entre los principales elementos dinámicos del texto. Su área sinonímica es el encadenamiento, la unificación, la unidad y la estructuración.

A continuación se describen los criterios para evaluar la creatividad verbal en el plano del lenguaje para lo cual, como ya se adelantó, se tomaron algunas figuras del lenguaje, en este caso las definidas por Alonso (1981) y por Desrosiers (1978), que sirvieron de índices para la evaluación que hicieron los jueces de los textos de los niños y las niñas.

Personalización. El autor se introduce en el relato, no sólo describe los hechos sino que él forma parte de ellos. Se atribuye un papel en su producción o presenta una realidad vista por un sujeto o varios sujetos: “imagínese la sorpresa cuando”.

Personificación. Muy frecuente en la producción creativa infantil. Atribuye acciones o cualidades propias de una persona a los animales o cosas inanimadas o abstractas. La personificación puede variar de calidad, desde atribuciones estereotipadas “sopla el viento” hasta la atribución de rasgos psicológicos inusuales a los objetos: “el sol enamorado”, a los animales “el ratón reía a carcajadas”.

Asociaciones ilícitas. En contradicción con los principios de causa-efecto “cuando llovía la tierra se agrietaba”; en oposición a las leyes físicas o naturales: “se rompió el vaso y

el agua no se derramó”; en relación con las costumbres: “el niño ministro”.

Suspenseo. El relato queda en suspenseo y sorprende con algo que el lector no se esperaba en absoluto.

Humor. Utilización de la ironía, el chiste, la picardía.

Fantasia. Introducción en el relato de objetos o personajes que sólo están en la imaginación del niño, desprovistos de realidad o tangibilidad. Pueden ser ilusorios, quiméricos, legendarios.

Anáfora. Consiste en repetir una palabra al principio de varios versos, frases o miembros de frases.

Apóstrofe. Figura con la que el orador, a la mitad del discurso, en lugar de dirigirse a su público, se dirige a alguna persona u objeto particular.

Comparación. Establece una relación de semejanza entre los objetos, uno de los cuales sirve para evocar al otro.

Enumeración. Consiste en crear un efecto mediante una presentación sucesiva de seres o cosas.

Elipsis. Figura que consiste en la supresión de una palabra necesaria para la comprensión perfecta de las frases, pero que debe sobreentenderse.

Epíteto. Cualquier adjetivo que se añade al sustantivo no sólo para determinar o completar la idea principal, sino para caracterizarla más específicamente y hacerla más evidente, sensible o enérgica.

Inversión. Ruptura del orden progresivo o directo de la lengua que habitualmente enuncia: sujeto, acción, complemento.

Metáfora. Proyección de una palabra objeto hacia una palabra imagen de la comparación. El creador de una metáfora establece tanto una comparación física como emocional entre la palabra objeto y la palabra imagen.

Onomatopeya. Morfema que pretende reproducir un ruido, o, más modestamente, imitarlo o dar su equivalente.

Repetición. Consiste en usar varias veces los mismos términos o el mismo giro, sea simplemente para adornar el discurso, sea para dar una expresión más fuerte o enérgica al pensamiento.

Rima. Figura por la cual se invierte el paralelismo fonosimbólico: se produce una semejanza de sonidos ahí donde no hay semejanza de significados.

De manera que los jueces, para evaluar los textos escritos por el grupo de escolares a lo largo de la experiencia pedagógica, contaron con los criterios de creatividad verbal antes descritos. Con ellos se estudió la creatividad verbal tanto en el plano del lenguaje como en el plano del texto.

¿Cómo se llevó a cabo la experiencia pedagógica?

Para observar si la *experiencia pedagógica* produjo cambios sobre la creatividad verbal manifiesta en los textos escritos por escolares, se optó por una investigación de tipo **Pretest-Tratamiento-Postest**. Para evaluar las condiciones de las que partió esta investigación respecto a la creatividad verbal previa de

los escolares, se solicitó a los alumnos la escritura de un texto a partir de la consigna “Es roja”. El texto así producido fue recogido por las maestras de aula antes de iniciar la experiencia pedagógica con los alumnos. Este texto se denominó **pretest**. En la mitad de la experiencia pedagógica se solicitó a los alumnos un texto a partir de la consigna “Luz y Zapatos”. Es decir, se pidió que escribieran un texto, en prosa o en verso, en el que debían estar presentes estos dos sustantivos. Este texto se denominó **postest A**. Al finalizar la experiencia pedagógica se pidió componer un texto bajo la consigna “Cuéntame la historia del perro que no podía ladrar”. Este texto se denominó **postest B**. Para analizar los cambios producidos en la creatividad verbal, los tres textos escritos por los niños y las niñas a lo largo de la experiencia pedagógica, fueron evaluados por los jueces según los criterios ya mencionados.

Se eligió la modalidad de Taller. Con el taller se pretendía crear un ambiente de libertad y una atmósfera literaria en la escuela que tratara de trascender los usos de la lengua a los que los niños están acostumbrados en la educación formal tradicional. El taller tuvo una duración de ocho semanas con una frecuencia de dos veces por semana; cada sesión tenía una duración de 90 minutos (1 h. 30´), tiempo correspondiente a dos horas académicas del bloque lengua. Es importante señalar que la experiencia pedagógica, además de los diversos ejercicios que se propusieron a los alumnos, como veremos a continuación, se completó con lecturas de textos de la literatura clásica seleccionados por su calidad expresiva y contenido, con ello se buscaba ampliar el horizonte de la imaginación literaria de los niños. Los autores que se leyeron a lo largo de la experiencia fueron Akutagawa, Kayoto, La Fontaine, Esopo, Iriarte, Samaniego, Wells y Tolstoi,

A partir de la abundante literatura consultada sobre creatividad verbal, se seleccionó un conjunto de ejercicios, en especial aquellos que permitían los juegos con los significados,

los sonidos de las palabras, las rimas y las metáforas. Se tomó en consideración el despliegue, a través de la acción pedagógica, de tres ámbitos de la imaginación verbal a saber: *Ámbito lúdico*; *Ámbito sensoperceptivo* y *Ámbito metafórico*.

Ámbito lúdico

En el ámbito lúdico se proponen juegos con el lenguaje: adivinanzas, trabalenguas, onomatopeyas, rimas, invención de palabras y significados, entre otros. Así mismo, la lectura de textos literarios seleccionados por su calidad permite reconocer el uso poético del lenguaje. La idea es disfrutar con el manejo del lenguaje y estimular la fluidez que es uno de los elementos que forma parte de la creatividad. Por ejemplo, se propuso a los alumnos el ejercicio *Crea usos de objetos imaginarios*. Se les pidió que imaginaran y escribieran las ventajas que podrían ofrecer los siguientes objetos: vasos que a las dos horas de llenarse se disuelven en el agua; ruedas de madera para bicicleta; automóviles replegables cuando estén vacíos.

Ámbito sensoperceptivo

En este ámbito se proponen experiencias en las que los alumnos tengan la oportunidad de expresar sus percepciones, por disparatadas que parezcan, ante distintos estímulos que exijan la puesta en marcha de los órganos de los sentidos para resolver distintas situaciones. El propósito de la experiencia sensorial es la búsqueda de relaciones entre sensaciones auditivas, gustativas, táctiles y visuales; el establecimiento de relaciones entre percepciones subjetivas y formas expresivas del lenguaje, pues el estímulo de las percepciones sensoriales activa la imaginación y dispara la creatividad. Por ejemplo, se propuso a los niños y niñas

el ejercicio denominado *Imagina sabores*. Se les pidió imaginar la sensación que producen los sabores más conocidos que se iban nombrando: dulce, ácido, amargo, salado, insípido, picante. Combinarlos: dulce-ácido, dulce-salado, dulce-picante. Mezclar tres sabores básicos: dulce, salado y ácido.

Ámbito metafórico

En este ámbito se estimuló en los alumnos la capacidad para comprender las relaciones literales y figuradas como producto de asociar dos realidades que tienen algún punto de semejanza desde el aspecto connotativo del lenguaje. Se trata de observar por una parte, cómo los niños comprenden relaciones metafóricas, porque imaginar las características comunes de dos realidades puede proveer las bases para la metáfora y, por la otra, que los alumnos establezcan relaciones fuera de lo corriente, pues cuando se intentan asociaciones la tarea puede ser fácil si se trata de analogías literales, pero las relaciones metafóricas justamente se salen de la lógica lo cual exige el uso de relaciones en el lenguaje figurado. Por ejemplo, se propuso a los niños y las niñas el ejercicio denominado *¿De qué color son los sentimientos?* Se les pidió que relacionaran en forma oral sentimientos con colores. O también que relacionaran colores y rasgos de personalidad: Por ejemplo, feliz, triste, serio, agradable, furioso tranquilo con azul, rojo, amarillo, negro, verde o cualquier otro color.

Ámbito narrativo

En el ámbito narrativo se estimula al alumno a comprender la estructura narrativa, para lo cual se le orienta a establecer distintos tipos de relaciones entre los elementos que conforman los cuentos, bien sea discutiendo abiertamente su estructura o jugando con ella.

Para tal fin se proponen ejercicios como *escribir al revés cuentos conocidos*, pues interesa que los niños se hagan conscientes de que el relato implica personajes en acción, con intenciones o metas, situados en ambientes y utilizando determinados medios y, además, se pretende que comprendan que lo que le da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la resolución, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un sentido final. Otro ejercicio consistió en *Imaginar diálogos*, para lo cual se pidió a los alumnos recordar y nombrar los personajes de cuentos conocidos. Una vez identificados los personajes se solicitó agruparse en parejas e imaginar conversaciones entre personajes de distintos cuentos. Finalmente, se propuso el ejercicio *Cambia de narrador* que consistió en solicitar al grupo que pensarán en cuentos conocidos y luego los escribieran como si el narrador fuera uno de los personajes.

Resultados

En este apartado se analiza uno de los casos, entre muchos, que de acuerdo con la calificación de los jueces, obtuvo puntajes notorios en los postest A y B respecto del pretest, lo que significa que mostró aumento de la creatividad verbal después de la experiencia pedagógica. Los textos que se analizan son tres, esto es, un texto escrito antes de la experiencia pedagógica (texto pretest, escrito bajo la consigna “Es roja”), un texto escrito en la mitad la experiencia pedagógica (texto postest A, escrito bajo la consigna “Luz y zapatos”) y un texto escrito después de la experiencia pedagógica (texto postest B, escrito bajo la consigna “Cuéntame la historia del perro que no podía ladrar”).

La intención de este análisis es demostrar, más allá de los datos numéricos, el aumento en la creatividad verbal y en las figuras del lenguaje observadas en los escritos de los niños y las niñas, después de la experiencia pedagógica, tal como se había

esperado. A continuación se presentan y analizan por separado, primero el texto producido en el pretest; seguidamente el producido en el postest A; después el texto producido en el postest B. Luego se relacionan los tres textos según los aspectos de la creatividad que han mejorado en la escritura de los alumnos.

Texto escrito en el Pretest

“Hay muchas cosas que son rojas como una rosa, un color, como digo hay muchas cosas que son rojas. También hay un cuento que se llama la caperucita roja, puede ser un suéter, un pantalón, una camisa. Etc.

Un día yo ví un clavel que era rojo, fui a la biblioteca y ví un cuento que se llamaba las rosas son rojas, ese mismo título lo tenía un poema y en un cuento en su interior tenía una bella dama con escarcha roja en su rostro.

Hay muchas cosas rojas como las que nombre cuentos, flores, vestiduras, poemas, escarchas.”

Este texto está constituido por una serie de oraciones que se imbrican en lo real las cuales aluden, en su mayoría, a objetos de color rojo. Tal vez la autora guiada por la consigna “Era roja”, se propuso nombrar objetos rojos, pues si se observa la forma como se desarrolla el texto pareciera que el autor en el momento de realizar la composición trajo a la mente tanto objetos de color rojo como situaciones que le permitieran evocar dicho color.

Este texto consiste prácticamente en la **enumeración** de objetos y situaciones vividas relacionadas con el color rojo “un día yo ví un clavel que era rojo”. Estas características hacen que el texto tienda a lo real pues no se observa en él lo imaginario. Además, en la manera como está compuesto puede verse que se trata de un texto en el que no se desarrolla un tema en particular.

Texto escrito en el postest A

“Hace mucho tiempo un zapatero y su señora esposa no tenían dinero, ni para la comida sólo tenían un pan duro y viejo, pero ellos tan gentiles se lo dieron a unos pajaritos que estaban muertos de hambre. Pero resulta que esos pajaritos eran enanos y ellos para devolverles el favor, esperaron hasta la noche para que se durmieran, luego se pusieron a trabajar, le arreglaron todos los zapatos que estaban para arreglar y devolver. Cada uno con los zapatos, unos los cosían, otros los pegaban, unos los pintaban y otros les hacían adornos, pero al fin todos hacían algo. Al final de la noche todos arreglaron el desastre que había dejado.

El zapatero cuando despertó a la luz del día se sorprendió y buscaba quién lo había hecho, pero nunca los encontró, luego fue a desayunar y alimentó de nuevo a los pajaritos y dijo ¿Serían ellos? Y los pajaritos cuando el zapatero se fue dijeron: “¡Tal vez!”

El texto comienza con la expresión “Hace mucho tiempo” que conduce al lector a la narración. Está constituido por una historia que presenta **integración** en su estructura narrativa; un nudo dramático o conflicto: el hambre de los protagonistas y, a su vez, la generosidad de ellos mismos que dan lo único que tienen sin esperar nada a cambio. La autora resuelve el cuento felizmente y con **humor** puesto que los pajaritos que devuelven con creces la generosidad mantienen en **suspense** al protagonista que no conoce la identidad de sus benefactores.

De manera que al inicio la autora expone la situación precaria de los personajes para proseguir con una serie de acciones en las que se evidencia la **enumeración**, figura retórica que consiste en crear un efecto mediante una presentación sucesiva de las cosas, dichas acciones invitan a seguir el texto con atención. El contenido del texto se refiere a hechos **imaginarios** matizados con **fantasía** “Pero resulta que los pajaritos eran enanos”. La fantasía hace

que unos pajaritos que son enanos trabajen organizados como las personas y, a su vez, produce **suspense** pues el lector no esperaba la transformación de la identidad de los pajaritos. Las acciones siguen una lógica que desemboca en un final poco común: “¿serían ellos? Y los pajaritos cuando el zapatero se fue dijeron “¡tal vez!”, aquí se presenta además la **personificación** al atribuirle a los pajaritos la potestad de hablar. En suma, se trata de un texto **original** signado por la fantasía.

Texto escrito en el Postest B

Cuéntame la historia del perro que no sabía ladrar!

Bueno María eres mi prima y por eso te la contaré. María esta historia es un poco torcida pero la enderezaré para que tu la entiendas.

Un día en la casa de la abuela cuando estábamos de vaca... encontré un perro en lo profundo del bosque lo llevé a la casa para darle comida y de beber pero de pronto en un buen rato noté que no ladraba pero solo dije ¿a quién le va a ladrar si aquí nadie es amigo? Ah ya sé mañana cuando llegue la tía Martha seguro ladra porque no la conoce. Al día siguiente llegó la tía y nada de nada solo mostró sus dientes definitivamente no puede ladrar, bueno a mí no me importó más ese día, de almuerzo había sopa con espa... de letras y le di un poco a Azabache, ese fue el nombre que le puse yo al perrito. A las 4 p.m. noté que alguien me llamaba pero miraba y miraba no había nadie era Azabache le dije puedes hablar y me contestó pues claro tonta. Creo que te cayeron mal esas letras entonces, no pudo ladrar pero si hablar. Fin.

Desde el inicio del texto la autora enlaza el título de la consigna que se le propone con la historia que está contando, elección que introduce el texto en la **elipsis** “Bueno María eres mi prima y por

eso te la contaré”. A continuación todo el texto está signado por la **personalización**, pues se presenta como un diálogo imaginario entre la autora y su prima quien es la interlocutora, de manera que la historia está narrada desde la perspectiva de la autora que se introduce en el relato y forma parte de los hechos y, aunque la historia se presenta como un diálogo, la prima (interlocutora) no interviene.

La historia que se cuenta es rica en figuras “*es un poco torcida*”, **epíteto** que promete al lector **suspense**; “*pero la enderezaré para que tu la entiendas*”, el “enderezado” de la historia nos remite a una **metáfora** puesto que las historias se pueden enderezar o retorcer. La autora recurre al **apóstrofe** para seguir con su relato: “*¿a quién le va a ladrar si aquí nadie es amigo? Ah ya sé...*”. Usa la **inversión** para introducir el nombre del perro, que a su vez es un nombre que remite a la oscuridad y el misterio: “*... y le di un poco a Azabache, ese fue el nombre que le puse yo al perrito...*”. En mitad de relato continúa con el **suspense** “*A las 4 p.m. noté que alguien me llamaba pero..*”. Por último, el relato se resuelve con **humor**: el perro en vez de ladrar habla gracias a la ingesta de una sopa de letras.

De manera que aunque el texto se presenta como una vivencia personal es **imaginario y fantástico**, pues la autora supone que la prima le ha pedido que narre la historia. Por otro lado, los elementos que conforman el texto se organizan de manera armónica y responden a la estructura narrativa, puede decirse que en este texto se observa la **integración**. El texto es fácil de seguir y posee algunas expresiones muy personales como “vaca” para referirse a las vacaciones y “espa” para hablar de espaguetis, estas expresiones son del lenguaje oral y se usan en el texto escrito suponiendo que el interlocutor sabe a qué se refieren. El final del texto es muy **original**, no se resuelve el problema del perro, el hecho de no saber ladrar, pero a cambio de eso puede hablar, aquí se presenta la **personificación** al atribuirle cualidades humanas al perro.

Si se compara el **pretest** con el **postest A**, se observa una mejora notoria en el postest A en cuanto a creatividad verbal se refiere. Pareciera que en el pretest la consigna de escritura sólo provocó en la autora la evocación de objetos de color rojo, pero no se planteó la composición de un texto que respondiera a un determinado tema. En cambio, en el postest A la autora se planteó desde el comienzo desarrollar un tema. A pesar de que el texto no presenta título se trata de un diálogo imaginario desarrollado de manera original. Al comparar el **pretest** con el **postest B**, igualmente se observa un incremento de la creatividad en el postest B dado que se presenta como un diálogo imaginario en el que se narra una historia original en la que la autora recurre a diversas figuras que dan una gran fuerza expresiva al texto. Podría entonces afirmarse que la experiencia pedagógica influyó en cuanto la integración del texto y en cuanto al aumento de figuras del lenguaje tal como se había previsto.

Conclusiones

Los resultados nos hacen retomar las reflexiones que planteamos en la introducción. Sabemos que desde muy temprana edad, los niños utilizan el vocabulario en forma creativa, inventan palabras nuevas y metáforas basadas en otras que ya han aprendido, no obstante el trabajo escolar pocas veces saca a la luz esta capacidad creativa de los niños, quizás porque las experiencias destinadas a estimular la escritura creativa no forman parte del currículo escolar. Se entiende erróneamente que estas experiencias se alejan de la “verdadera” tarea de la escuela que es enseñar a leer y escribir eficientemente. Lejos de ello, esta investigación demuestra que la mejor manera de aprender a escribir creativamente es jugando con el lenguaje, activando la sensibilidad y, especialmente, escribiendo sin miedo. Por otro lado, las sesiones de lectura de textos de la literatura clásica en vez de cansar a los

niños produjeron un efecto de goce e inspiración para la escritura creativa. Además esta investigación pudo demostrar que el docente debe tener no sólo conocimiento del lenguaje en sus aspectos formales, sino también sensibilidad para encontrar en los textos aparentemente sencillos escritos por los niños, la riqueza poética que cada uno de ellos encierra.

En general, se observó un aumento de la creatividad verbal en textos escritos por el grupo de escolares a partir de una *experiencia pedagógica*. Esta era la respuesta esperada. Los textos escritos por los niños ganaron en figuras del lenguaje, en integración textual, imaginación literaria y en fantasía de acuerdo con el análisis y a la evaluación de los jueces. Es decir, la investigación puso de manifiesto la función imaginativa del lenguaje cuando los niños descubrían que podían utilizar el lenguaje para inventar a partir de modelos dados, con lo cual se evidenció que conocían la estructura lingüística del habla materna incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales y usaban el lenguaje para obtener cosas, explorar y averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías.

En efecto, se pudo mostrar la creciente capacidad de los niños y las niñas, a lo largo de la experiencia, para explorar relaciones entre percepciones, emociones y formas expresivas del lenguaje. La acción pedagógica mostró también la necesidad de proporcionar a los niños actividades diseñadas para facilitar su natural orientación para expresarse, así como la importancia de mantener un ambiente de gusto por la palabra hablada y escrita que estimule la creatividad.

Por otro lado, durante la experiencia pedagógica los niños y las niñas expresaron sus ideas con naturalidad y confianza, lo cual se evidenció al utilizar en sus textos palabras que son de uso restringido en la escuela y otras inventadas por derivación.

Así mismo, la actitud atenta y entusiasta de los niños y las niñas al escuchar las lecturas de cierre seleccionadas por su lenguaje poético y su potencial evocador, y a veces exótico, sorprendió muy positivamente a las docentes e investigadoras que no esperaban que los alumnos pidieran siempre continuar, a pesar de que se leyeron textos largos o varios capítulos en cada sesión.

Otro aspecto importante que se puso de manifiesto en esta investigación consistió en que la imaginación verbal y las capacidades creativas presuponen un acercamiento analítico y reflexivo al lenguaje para apreciar los múltiples significados de las palabras y reconocer que las mismas pueden tener doble significado, se puede jugar con ellas y usarlas en forma poética. Al mismo tiempo, la creatividad verbal presupone una disposición de libertad y despreocupación por los aspectos normativos del lenguaje (asunto este último que adquiere mucha importancia en la adolescencia, por el efecto de evaluación social que implica “escribir correctamente”). Esto es, la creatividad verbal presupone un desarrollo metalingüístico y, al mismo tiempo, no sentirse ni limitado ni evaluado en el aspecto ortográfico de la lengua.

Referencias

- Alonso, L. (1981). *Autoritarismo contra creatividad: la creatividad verbal y figural en la infancia*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación.
- Akutagawa, R. (1992). *El mago*. Traducción de Álvarez, M. y Terao, R. (mimeo)
- Asch, S. y Nerlove, H. (1960). The Development of double function terms in children. In B. Kaplan And S. Wapner (eds), *Perspectives in psychological Theory*. New York: International Universities Press.

- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Desrosiers, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A.
- Douglas, J. D. y Peal, B. (1979). The Development of metaphor and proverb translation in children grades 1-7. *Journal of Educational Research*, 73, 116-119
- Guilford, J. P. (1978). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kayoto, T. *El cortador de bambú*. Mimeo.
- La Fontaine. Esopo. Iriarete. Samaniego (1989). *Fábulas de siempre*. Medellín: Susaeta ediciones.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y aprendizaje*, 58, 83-105
- Serrano, S. (1968). *La metáfora*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Tolstoi, L. (1996). *El zar y la camisa*. Santa Fe de Bogotá: El cajón de cuentos, Panamericana.
- Wells, H.G. (1997). *El país de los ciegos*. Barcelona: Ediciones Península
- Winner, E., Rosenstiel, A. y Gardner, H. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6, 469-491
- Wirmer, E. (1988). *The point of words: Childrens understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ENFOQUES ACTUALES USADOS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Beatriz Luque

(UPEL-IPC)

beatrizluque_17@yahoo.com

Resumen

Este trabajo se propone presentar un panorama general sobre los enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas, como lo son: el comunicativo, el intercultural y el sociocultural bilingüe. En este sentido se exponen sus objetivos, fines y la importancia de aspectos como la funcionalidad de la lengua, la cultura, los valores y la identidad de las comunidades involucradas, como aspectos esenciales a ser trabajados en la clase de segundas lenguas, así como los beneficios que para el aprendiz tiene su aplicación. Se hace evidente el empeño de los investigadores en el campo en demostrar cómo su aplicación maximizaría la competencia lingüística del aprendiz, aspecto que se ha constituido en la preocupación central desde el punto de vista pedagógico. El trabajo se inscribe en el tipo de investigación documental. Desde el punto de vista metodológico se cumplió con las fases de revisión bibliográfica, análisis de la información y caracterización de los aspectos esenciales de cada enfoque.

Palabras Claves: Bilingüismo, Enfoques, Enseñanza de Segundas Lenguas.

Recepción: 28-03-2006 Evaluación: 27-06-2007 Recepción de la versión definitiva: 25-07-2007

CURRENT APPROACHES IN THE TEACHING OF SECOND LANGUAGES

Abstract

This work aims at presenting a general overview of current approaches in the teaching of second languages: the communicative, the intercultural and the bilingual socio-cultural approaches. In this sense, their aims, objectives and the importance of aspects such as language functionality, culture, values and the identity of involved communities are explained as fundamental aspects to be considered in second language classrooms. The benefits of the application of such ideas are also foregrounded. Researchers in the area have made evident, through their sustained works, that the consideration of such aspects would maximize the learner's linguistic competence, which is the main concern within the pedagogical perspective. This work is framed within the documentary research type. Methodologically, the stages of bibliography review, information analysis and characterization of essential aspects of each approach were followed.

Key words: bilingualism, approaches, second language teaching.

APPROCHES ACTUELLES EMPLOYÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES SECONDES

Résumé

Dans ce travail, on essaie de présenter un panorama général des approches actuelles employées dans l'enseignement de langues secondes, telles que : l'approche communicative, l'approche interculturelle et l'approche socioculturelle bilingue. On expose ainsi leurs objectifs et l'importance de la fonctionnalité de la langue, de la culture, des valeurs morales et de l'identité du public comme des aspects essentiels à travailler dans la classe de langue seconde. De même, on présente les bénéfices que l'apprenant peut en tirer lors de son application. Il est mis en évidence la volonté des chercheurs dans ce domaine à démontrer comment l'application de ces approches développerait chez l'apprenant sa compétence linguistique. Cet aspect est devenu la préoccupation centrale du point de vue pédagogique. Ce travail est une recherche documentaire. Du point de vue méthodologique, on a suivi les phases de révision bibliographique, d'analyse de l'information de caractérisation des aspects les plus importants de chaque approche.

Mots clés : Bilinguisme, Approche, Enseignement de Langues Secondes.

IMPOSTAZIONI ATTUALI USATE NELL'INSEGNAMENTO DI SECONDE LINGUE

Riassunto

Quest'articolo ha lo scopo di presentare un panorama generale sulle impostazioni attuali usate nell'insegnamento di seconde lingue, ad esempio il metodo comunicativo, quello interculturale e quello socioculturale bilingue. In questo senso, si fanno conoscere gli obiettivi, gli scopi e l'importanza degli aspetti fondamentali che devono essere sviluppati nelle lezioni di seconde lingue; e allo stesso modo, i benefici che, per gli allievi, ha la sua applicazione. Si mostra in maniera rilevante, l'impegno dei ricercatori per dimostrare che l'applicazione di questa metodologia massimizzerebbe la competenza linguistica degli allievi. Quest'aspetto costituisce la preoccupazione centrale da un'ottica pedagogica. L'articolo è iscritto nel tipo di ricerca documentale. Per quanto riguarda l'ottica metodologica, sono state fatte la revisione bibliografiche, l'analisi dell'informazione e la caratterizzazione degli aspetti fondamentali di ogni impostazione.

Parole chiavi: Bilinguismo. Impostazione. Insegnamento di seconde lingue.

PERSPECTIVAS ACTUAIS USADAS NO ENSINO DE LÍNGUAS SEGUNDAS

Resumo

O presente trabalho propõe-se apresentar um panorama geral das perspectivas actuais usadas no ensino de línguas segundas, tais como a comunicativa, a intercultural e a sociocultural bilingue. Neste sentido expõem-se os seus objectivos e fins e a importância de aspectos como a funcionalidade da língua, a cultura, os valores e a identidade das comunidades envolvidas como aspectos essenciais a serem trabalhados na sala de aulas de línguas segundas. Indicam-se ainda os benefícios que a sua aplicação oferece ao aprendiz. Torna-se evidente o empenho dos investigadores desta área em demonstrar como a sua aplicação maximizaria a competência linguística do aprendiz, aspecto que se tornou uma preocupação central do ponto de vista pedagógico. O presente trabalho inscreve-se no tipo de investigação documental. Do ponto de vista metodológico, cumpriu-se com as fases de revisão bibliográfica, análise dos dados e caracterização dos aspectos essenciais de cada perspectiva.

Palavras-chave: bilinguismo, perspectivas, ensino de línguas segundas

GEGENWÄRTIGE ANSÄTZE, DIE BEI DER LEHRE VON ZWEITSPRACHEN ZUM EINSATZ KOMMEN

Abstract

Es ist Gegenstand dieses Beitrags, ein allgemeines Panorama der gegenwärtigen Ansätze aufzuzeigen, die bei der Lehre von zweiten Sprachen zur Anwendung kommen: der kommunikative Ansatz, der interkulturelle und der zweisprachige soziokulturelle Ansatz. In diesem Sinne werden die Ziele, der Zweck und die Bedeutung von Aspekten dargelegt, wie Funktionalität der Sprache, Kultur, Werte und die Identität der jeweiligen Sprachgemeinschaften sowie grundlegende Aspekte, die im Zweitsprachenunterricht zu behandeln sind sowie die Vorteile, die sich für den Lernenden durch deren Anwendung ergeben. Es ist klar ersichtlich, dass die Forscher auf diesem Gebiet mit Nachdruck auf den Umstand verweisen, dass ihre Anwendung die Sprachkompetenz des Lernenden maximiert, ein Aspekt, der vom pädagogischen Standpunkt aus zur wichtigsten Herausforderung geworden ist. Methodologisch wurden die einzelnen Phasen eingehalten, Revision der Bibliografie, Analyse der Information und Charakterisierung der wichtigsten Aspekte der einzelnen Ansätze.

Schlüsselwörter: Zweisprachigkeit, Ansätze, Lehre von Zweitsprachen

ENFOQUES ACTUALES USADOS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Beatriz Luque

Introducción

La mayoría de las sociedades son bilingües o plurilingües, pues en muchas de ellas se usan dos o más lenguas en determinadas situaciones. Es común que estas lenguas no tengan el mismo estatus ni cumplan las mismas funciones, lo que implica diferencia de prestigio social al aprenderlas. En estos casos, Siguan (2001) prefiere hablar de sociedades de lenguas en contacto, más que de sociedades bilingües.

Es difícil definir con precisión el concepto de bilingüismo, porque está directamente ligado a los complejos roles sociales; por este motivo, no es conveniente idealizar el concepto, puesto que entre los hablantes nativos de una misma lengua existen grandes diferencias. Tal situación hace poco probable que se pueda definir con precisión el grado de perfección que deba alcanzar un aprendiz de una segunda lengua para ser denominado bilingüe. Por ello, con relación al bilingüismo es preferible no manejarse entre términos contrapuestos y más bien referirse a matices, grados o niveles, decisión que va a depender de las funciones que desempeñen diariamente las personas con ambas lenguas (Harding y Riley, 1998).

Existe una gran variedad de conceptos, opiniones y formas de concebir el bilingüismo, hasta el punto que algunas de ellas son opuestas entre sí. Esto se debe a que el bilingüe habla parte de una y de otra lengua que en raras oportunidades coinciden; por lo tanto, es difícil comparar las competencias en un idioma con

las que se tienen en el otro, sobre todo si se usan en contextos y cumplen funciones diferentes. Es importante señalar que el bilingüe perfecto es casi imposible, pues cualquier persona que domine dos lenguas siempre tendrá mayor habilidad, destreza, vocabulario o preferencia por alguna de ellas (Siguan, 2001; Harding y Riley, 1998). Además habría que considerar la edad en la que se aprende una segunda lengua; por ejemplo, es completamente distinto aprenderla de niño o cuando se es adulto: el segundo caso implica una decisión personal o, lo que es lo mismo, una cierta motivación para su aprendizaje. Este aspecto tiene incidencia en los progresos que haga el aprendiz y hasta es posible que en función de sus expectativas, logre las metas y objetivos propuestos. En el primer caso, en cambio, el niño no hace este tipo de elección.

La variedad en el grado de adquisición de una segunda lengua, según Cenoz y Perales (2000), también depende de una serie de variables contextuales sociolingüísticas y educativas. Entre estas señalan como prioritarias: a) los contextos naturales, es decir, los de interacción comunicativa entre el aprendiz y hablantes de la segunda lengua y b) los contextos formales, en los que se ofrece instrucción programada en tiempo, contenido y estrategias sobre la lengua que se desea aprender.

En ambos procesos intervienen además las características individuales, por lo que resulta difícil decidir cuál es el contexto ideal para el aprendizaje de una segunda lengua. Al parecer, es más lógica la idea de vincular ambos tipos de contextos de forma tal que exista la posibilidad de recibir instrucción y tener interacción comunicativa a través de la inmersión con hablantes naturales de la lengua objeto.

No obstante, tampoco se ha demostrado que estos contextos intermedios puedan dar garantía absoluta de dicho aprendizaje, como se verá a continuación. La combinación adquisición natural-

instrucción como la mejor opción para aprender una segunda lengua no ha sido comprobada en estudios comparativos (Long,1983; Ellis,1990,1994 y Doughty,1991, citados por Cenoz y Perales, 2000), puesto que en estas investigaciones se han cometido fallas teóricas o se han basado en teorías diferentes; a nivel metodológico, presentan carencias de detalles en torno al contexto en el que se han recogido los datos y además se han dedicado a estudiar diferentes aspectos de la lengua. Por tal motivo, no parece haber una respuesta inmediata al respecto, pues es casi imposible que el investigador pueda controlar todas las variables individuales y contextuales en este tipo de estudio.

Con respecto a cómo influye la instrucción formal en contextos de adquisición natural, los resultados apuntan a un mayor éxito en el logro de los objetivos, a pesar de que las investigaciones no han arrojado datos muy precisos por cuanto existe poco control del tipo de instrucción o de interacción que se realiza (cómo, con quién, cuándo y dónde).

Con relación a la influencia de la exposición natural en contextos de adquisición formal, los resultados de los estudios apuntan a que la instrucción formal se combine con períodos de inmersión en comunidades donde se hable la lengua objeto de aprendizaje. Esto favorecería el aprendizaje de estrategias, la expresión y la comprensión (ob.cit). Lo que sabemos de una lengua está directamente relacionado con el contexto en el que ésta se aprendió, lo cual se debe a que, cuando se enseña un idioma, sólo mostramos una parte de la realidad lingüística de éste (de hecho, ni siquiera llegamos a conocer totalmente nuestra lengua materna: siempre la estamos aprendiendo). Por ello es necesario enseñarle al aprendiz metodología, técnicas de estudio, cómo funcionan las lenguas, en síntesis, cómo ser autodidacta; de esta manera, estará enriqueciendo permanentemente la segunda lengua (Bliesener, 1998).

En este mismo orden de ideas, Chaudron (2000) reporta que desde el punto de vista investigativo, existe gran diversidad, tanto en las temáticas como en el tipo de investigación abordados en el estudio de segundas lenguas. Las investigaciones dentro del aula sobre adquisición de segundas lenguas a mediados de los setenta se centraron en proceso-producto o proceso-proceso desde una perspectiva cuantitativa. El aporte consistió en precisar la influencia en los resultados del aprendizaje, de la organización de la clase, el trabajo en grupo, la variación en las asignaciones, la actitud del alumno y del profesor. En las dos últimas décadas se ha adoptado el tipo de investigación cualitativa conocido como investigación en colaboración o investigación acción. En la primera se establece un trabajo cooperativo entre el profesor y el investigador, orientándose en la mayoría de los casos hacia las formas como los docentes se comportan en el aula y sus implicaciones. En la segunda (investigación acción), se aspira que el trabajo esté orientado hacia el “cambio social” de profesores, alumnos y comunidades.

En definitiva, independientemente del tipo de investigación que se acoja para realizar indagaciones en el aula o del tipo de estrategia que se use, todas persiguen optimizar los alcances de quien aprende. Aún queda un largo camino por transitar para conocer más sobre la forma como un aprendiz puede hacerse más eficiente en el aprendizaje de una segunda lengua. A propósito de este tema, a continuación se presentan los enfoques más usados actualmente para la enseñanza de segundas lenguas.

Enfoques

La variedad de enfoques y métodos de enseñanza de idiomas constituye una muestra de la preocupación por cambiar tanto la visión del tipo de competencia lingüística que necesita el aprendiz, como la teoría que sustenta la naturaleza de la lengua

y su aprendizaje. Este planteamiento siempre ha sido motivo de preocupación, sobre todo si consideramos que más del 60% de la población mundial es bilingüe o multilingüe (Richards y Rodgers, 1998; Harding y Riley, 1998).

Los términos enfoque, método, y técnica han sido el centro de la controversia. El lingüista americano Edward Anthony propone las siguientes definiciones y jerarquizaciones: a) en el nivel macro coloca al enfoque, definido como "...un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua...", b) en el nivel mezo, coloca al método y lo define como "...un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en la que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado.....el método es procedimental" y c) en el nivel micro coloca a la técnica, que es definida como "...la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aulase usa para conseguir un objetivo" (Anthony, 1963 citado por Richards y Rodgers, 1998 p 22). En conclusión, un enfoque puede llevar a la aplicación de muchos métodos y las técnicas deben estar en armonía con el método al que corresponden; por tal motivo, también deben guardar correspondencia con el enfoque.

No pretendemos hacer una revisión exhaustiva sobre la definición de los términos enfoque, método y técnica. Por el contrario, el señalamiento hecho sólo servirá de marco de referencia para los temas que se tratarán a continuación.

El enfoque comunicativo

El también llamado Enfoque Nocial Funcional y Enfoque Funcional adopta la postura de que la lengua es comunicación. Plantea que su finalidad es que el alumno sea capaz de comunicarse en la segunda lengua en cualquier circunstancia, y

para lograrlo es necesario que utilice la nueva lengua desde el primer momento, como instrumento de comunicación. Se sustenta en la teoría funcional de la lengua, considerada como la vía para expresar significados con una función específica; por tal motivo, su énfasis está puesto en la dimensión semántica y comunicativa. Para ello pone especial atención en los contenidos y en la forma como se enseña, pero con flexibilidad, para poder moldearse a las necesidades, intereses y contexto del aprendiz.

En las clases bajo este enfoque no se usan textos específicos; por lo general, se proponen diálogos de situaciones reales que deben ser practicados con diferentes hablantes. Además se puede hacer alusión a contenidos gramaticales aplicables, textuales, pragmáticos y sociolingüísticos. Se espera que una vez culminado el proceso, el aprendiz se haya familiarizado con múltiples usos lingüísticos, abundante vocabulario y reglas gramaticales de uso común que le permitan hablar la lengua, de forma tal que pueda tener éxito en la comunicación (Ortega , 2003)

En este enfoque es necesario que el profesor adecue su lenguaje para facilitar la comprensión de los alumnos; debe tratar de mantener la comunicación con éstos y motivarlos para que deseen seguir comunicándose. Además es necesario que promueva la reflexión sobre las estructuras gramaticales, las semejanzas y diferencias entre la primera y la segunda lengua, para que luego las hagan por su cuenta. Contrariamente a lo que se piensa, "... para que un alumno sea capaz de separar ambas lenguas ha de ser capaz de compararlas y de advertir claramente sus límites y sus posibles interferencias" (Siguan, 2001 p 106).

Como se observa, en el Enfoque Comunicativo se considera la enseñanza de la lengua a partir de las funciones comunicativas que cumple, es decir las formas lingüísticas y lo que las personas hacen con esas formas, en situaciones reales (Littlewood, 1998).

Este enfoque se fundamenta en teorías lingüísticas y en teorías de aprendizaje de idiomas. Con relación a las teorías lingüísticas, se basa en la psicolingüística y la sociolingüística en las que confluyen dos factores fundamentales, la lengua y la sociedad. La idea de que para ser hablante de un idioma se necesita algo más que el conocimiento de su gramática busca desarrollar lo que se ha denominado competencia comunicativa. Hymes (1984 citado por Serrón, 1996) fue el creador del concepto de competencia comunicativa y lo usa para contrastar la teoría de la competencia lingüística de Chomsky (1965 citado por Richards y Rodgers, 1998), para quien la competencia se identifica con el conocimiento gramatical abstracto. Por el contrario, Hymes define la competencia comunicativa como la adquisición tanto del conocimiento como de la habilidad para usar la lengua, por encima de la gramática, para integrarse a una comunidad.

Con el tiempo, el concepto de competencia comunicativa se ha ido precisando. Por ejemplo, Ruiz y Chamorro (1992) señalan que, además, es el dominio de la fuerza ilocutiva, de los modos del discurso y los significados de la entonación. También se han incorporado otros conceptos que lo complementan y amplían, como los referidos a las competencias: lingüística (dominio de la capacidad gramatical y léxica), paralingüística (capacidad para acompañar o reemplazar las comunicaciones verbales con movimientos del cuerpo), discursiva (capacidad para usar las estrategias adecuadas en la construcción e interpretación del discurso o textos), pragmática (capacidad para integrar diversas competencias con el fin de realizar un acto comunicativo apropiado), sociocultural o sociolingüística (capacidad para examinar los contextos sociales y su vinculación con los roles), social (capacidades de interacción y control de situaciones sociales) y estratégica (capacidad para iniciar, terminar, mantener, corregir u optimizar la situación comunicativa) (Van Ek 1986 citado por Serrón, 1996; Canale y Swain, 1980 citados por Richards y Rodgers, 1998).

El surgimiento del concepto de competencia comunicativa también ha servido de plataforma para investigaciones en diversos campos, en función de las diversas competencias que lo integran. Gracias a la confluencia de elementos provenientes de la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la sociología del aprendizaje, la sociolingüística aplicada puede definir sus campos de acción: la política y planificación lingüística y la didáctica de la lengua (García, 1992).

Desde una perspectiva sociolingüística, la lengua es concebida como un vehículo de comunicación social condicionado por los componentes de la situación en que se realiza el acto comunicativo. A partir de ésta, surge el término competencia sociolingüística como el dominio de las reglas del lenguaje según el contexto social (función que desea cumplir con el acto comunicativo, roles que asumen los participantes, entre otros), conocimiento que permite al hablante producir y entender oraciones según el contexto y formular juicios sobre su adecuación.

El enfoque comunicativo asocia todos los principios teóricos antes señalados, al considerar que la meta en el aprendizaje de una segunda lengua no es sólo el dominio de su gramática, sino su empleo adecuado para cumplir una función comunicativa.

Entonces tenemos que el objetivo del Enfoque Comunicativo aplicado a la enseñanza de las segundas lenguas será darle las herramientas al aprendiz para que logre la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

Para la aplicación de este enfoque es necesario tomar en cuenta los contenidos que se tratarán, la metodología que se empleará, los recursos que se usarán, el perfil del profesor, la disposición del alumno y el grado de motivación. A continuación se describirán los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

Los contenidos de un programa que responda a este enfoque van a depender del estudio de las necesidades de los aprendices. En éstos se le dará prioridad a los lingüísticos, que además servirán para que el alumno revise su capacidad de análisis con relación a estas estructuras (Alarcón y López, 1992). La satisfacción de las necesidades está directamente relacionada con lo que el usuario requiera en el momento de enfrentar una situación comunicativa. De esta forma se podrá determinar qué se debe enseñar y cuáles son las formas del lenguaje que necesita aprender. También es importante tener claro para qué necesita el sujeto la lengua (trabajo, estudio, formación entre otros), cuál es el canal que más necesita desarrollar (escuchar, hablar, leer, escribir), qué tipo de texto va a abordar (académico, informativo, técnico) y con quién, dónde y cuándo se va a utilizar la segunda lengua.

En este enfoque se debe precisar y escoger los contextos lingüísticos, las funciones, los registros, el vocabulario y los aspectos gramaticales (Sánchez, 1987). Otro criterio importante es la complejidad y pertinencia de las realizaciones, por lo que se le dará preeminencia a este último en virtud de su relevancia en el proceso comunicativo.

Puede causar preocupación el problema de la enseñanza de la gramática; sin embargo, esto podría resolverse explicando o haciendo un análisis de los rasgos gramaticales cuando el alumno utiliza la lengua. Lo que deberá evitarse es la enseñanza exclusiva de este aspecto en todas las clases.

Con relación a la **metodología**, dentro de este enfoque es importante contar con el tiempo para que los alumnos tengan el mayor número de contactos lingüísticos reales, de forma tal que se observe la intención con que se usa la lengua (Cassany, 1999). Estas actividades de inmersión dentro de un contexto natural ayudarían a ampliar el vocabulario y su habilidad de preguntar y contestar. Las

actividades prácticas deberán ser variadas de forma tal que incidan en la programación con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Los profesores deben darles la importancia que se merecen a los factores socioculturales, psicológicos y lingüísticos para el logro del éxito deseado en el aprendizaje de la segunda lengua (Carrasco y Riegelhaupt, 1992).

En lo que se refiere a expresión y comprensión de la lengua, debe señalarse que la primera actividad requiere no sólo del conocimiento de cada uno de los elementos que componen la estructura, sino también de la estimulación de la comprensión, pues ésta potencia la expresión. Por lo tanto, ambas deben darse en forma paralela, insistiendo en que la comprensión debe estar respaldada por actividades de distintos niveles que sienten las bases para una mejor expresión. En este sentido Richards y Lockhart (1998) proponen el desarrollo de estrategias que promuevan: la comprensión de significados explícitos, la comprensión por inferencia y la evaluación sustentada en juicios de valor.

Con relación a los **recursos**, se puede usar gran variedad de materiales para estimular la interacción en la clase y el uso de la lengua, tales como: juegos, periódicos, revistas, mapas, dibujos, símbolos entre otros (Richards y Rodgers, 1998). En especial, los audiovisuales resultan un medio efectivo para motivar la fantasía y provocar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua, sobre todo si los recursos son elaborados por los propios alumnos (Matos y Quintana 1992; López, Morales y Vicente 1992).

En lo que se refiere al **profesor** es lógico pensar que un enfoque con estas exigencias requiere de un docente con unas características bien definidas, tales como: conocimiento de la lengua que va a enseñar, dominio de la metodología, habilidad para crear materiales, conocimientos sobre evaluación y dominio de nuevas tecnologías (Nunan y Lam, 1998; citados por Cenoz y Perales,

2000). Martín (1992) hace un aporte en este sentido, estableciendo un perfil del profesor que enseña una segunda lengua; éste lleva implícitos:

1. La formación, particularmente referida al aprendizaje de lo que es hablar una lengua (análisis del discurso) y cómo se aprende (teoría, adquisición y roles).
2. La actuación, que se asocia a la negociación de objetivos y procedimientos; la selección, propuesta y organización de los recursos y el asesoramiento, consulta y transmisión de información.
3. La investigación, para detectar necesidades de los alumnos (comunicativas y de aprendizaje) y dinámica del grupo.
4. El desarrollo de actitudes positivas de sensibilidad hacia los alumnos (motivación, seguimiento y control), hacia la organización, la cooperación, el reparto de poder, y sensibilidad intercultural (respeto hacia las identidades, convicciones y estilos de vida).

Como podemos observar la aplicación de este enfoque requiere de un profesor que conozca sus principios teóricos, que esté dispuesto al cambio, que sea flexible y que sea capaz de reconocer cuándo debe rezagarse para que sean los alumnos los que establezcan comunicación actuando como guía.

Los **alumnos** también deben reunir ciertos requisitos para poder lograr el objetivo propuesto por este enfoque. Se destacan el deseo de aprender, la motivación, el interés, la responsabilidad ante el proceso de aprendizaje y el deseo de cooperación entre otros. Actitudes como las señaladas llevarán al aprendiz a desarrollar estrategias como las que describe Oxford (1990, citada por Martín, 1992), entre las que se cuentan las siguientes estrategias:

1. De memoria, que propician la creación de imágenes mentales.
2. Cognitivas, que estimulan las habilidades para recibir y emitir mensajes, el análisis y el razonamiento y la creación de estructuras de entrada y salida.
3. De compensación, que facilitan la elaboración de conjeturas,
4. Estrategias metacognitivas, que ayudan a centrar el aprendizaje, organizarlo, planificarlo y evaluarlo.
5. Afectivas, que ayudan a bajar el nivel de ansiedad.
6. Sociales, que ayudan a darse ánimo a sí mismo, cooperar con los demás y compartir ideas y sentimientos.

Carrasco y Riegelhaupt (1992) señalan una serie de conceptos que son perfectamente aplicables a los beneficios que proporciona al alumno el aprendizaje de una segunda lengua: habilidades metacognitivas (conocimiento consciente de la adquisición de la lengua), conciencia metalingüística (análisis de la lengua), conciencia metacultural (concientización de las características de la cultura) y conciencia metapsicológica (conciencia de los problemas que presenta con la adquisición de una nueva lengua).

Con relación a la **motivación**, conviene preguntarse: ¿qué impulsa a un individuo a aprender una lengua? Gran parte del éxito de los individuos que aprenden una segunda lengua no se encuentra en el enfoque, sino en la motivación que éstos sienten, al darse cuenta que satisfacen sus necesidades. Esto puede generar dos tipos de reacciones: la que surge cuando el individuo se da cuenta de lo útil que resulta su aprendizaje y la que impulsa el deseo de integrarse a un grupo.

Estos factores emotivos pueden también depender de las actitudes personales hacia la nueva lengua, la sociedad, la cultura y la experiencia que se haya tenido de esa lengua. Ellos provocan sentimientos de satisfacción o fracaso, agrado o malestar, ansiedad o relajación entre otros (Martín, 1992).

Tal como se desprende de los anteriores planteamientos, el éxito en la aplicación del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua requiere de claridad teórica, cumplimiento de las orientaciones y condiciones por parte del facilitador, así como de una actitud positiva y responsable por parte del aprendiz.

Enfoque intercultural

Es menester referirse aquí en primer lugar a la cultura, lo que significa hablar de un concepto complejo, sobre todo porque en sus definiciones subyace la ideología de la que se derivan la toma de decisiones, las acciones y el análisis, entre otros. "...La cultura comprende tanto los aspectos materiales como los espirituales y expresa la concepción del mundo y de la vida que todo grupo humano tiene.... el conjunto de prácticas, actitudes, valores, tradiciones, costumbres, comportamientos.... es lo que determina la denominada identidad cultural..." (Vallespir, 1999, p. 46).

Por ser la cultura un concepto tan amplio, se hace necesario caracterizarlo. Para ello, a continuación se señalarán algunas precisiones hechas por Vallespir.

1. La cultura es el resultado de un aprendizaje sobre la lengua, los valores, las costumbres, la forma de entender el mundo, entre otros, que se transmite a través de la socialización. Por ello, la relación entre personas de diferentes culturas puede traer como consecuencia el mutuo aprendizaje de los elementos que componen esas culturas (afirmación de cada una de las culturas involucradas) o la aculturización (los grupos minoritarios asumen la cultura del grupo mayoritario).
2. Es simbólica, pues la lengua hace posible la transmisión cultural; por lo tanto, una cultura se conoce por su forma de comunicarse.

3. Es funcional, en la medida en que es compartida de forma distinta por los miembros del mismo grupo.
4. Es normativa, en tanto son necesarias las reglas y el orden para la convivencia.
5. Es un sistema conformado por múltiples elementos.
6. Posibilita el desarrollo cognitivo de los individuos, porque lleva implícita una permanente acción mental para responder adecuadamente a las demandas del entorno.

Existen diferentes posturas para atender la interculturalidad. Una de ellas es la asimilacionista, en la que la cultura de la mayoría predomina, lo que implica la pérdida de la cultura del grupo minoritario. La otra es la multiculturalista, donde se valora la diversidad cultural, aunque en la práctica los grupos están disgregados. Ninguna de las dos ha solucionado el problema de la desintegración social; por el contrario, el **enfoque intercultural** propone la necesaria relación entre las culturas, dándole el justo valor a cada una al reconocer la propia identidad de cada individuo y la aceptación de los demás.

Este enfoque persigue los siguientes objetivos (ob.cit, p 50):

1. Respetar y tolerar las distintas formas de entender la vida y el mundo.
2. Valorar los elementos identificadores de cada una de las culturas.
3. Facilitar el conocimiento de las culturas y propiciar la incorporación de elementos de otros modelos culturales.
4. Superar los prejuicios respecto a personas y grupos culturales distintos al propio, evitando actitudes y consideraciones estereotipadas y cerradas.
5. Potenciar el análisis y la reflexión crítica respecto a la propia cultura y también a la de los demás.
6. Identificarse con la propia comunidad cultural.

Cumplir con estos objetivos es una tarea compleja porque supone ir más allá de lo lingüístico. La instrucción debe adentrarse en la formación de las cualidades esenciales del hombre, lo que difícilmente puede ser restringido a un horario de clase y a unos cursos, donde se ponga en evidencia la realidad cultural de una lengua sin temor a pecar de poco realista. Así como los contenidos de una lengua se fundamentan en conocimientos lingüísticos, los aspectos sociales deben sustentarse en estudios de las ciencias sociales, en el que sus elementos principales son la diversidad, la complejidad y la innovación (Areizaga, 2003).

Cada lengua no sólo contiene en sí misma un sistema léxico y sintáctico, sino que como ya vimos, refleja la cultura, los valores y la concepción del mundo de las personas que la usan a través de las formas de comunicación que adoptan (la pragmática), aspectos que deben ser abordados cuando se enseña una segunda lengua (Meece, 2000).

Las lenguas se aprenden de modo diferente del resto de las materias. Esta diferencia la hace el carácter social implícito, puesto que el lenguaje lo utilizamos para transmitir nuestra identidad. Los actos comunicativos no se producen en un vacío social: se producen en un momento específico, con ciertas personas, en un espacio determinado. Lo que implica que éstos no pueden ser abordado de una forma simplista, superficial o poco real (Dorziat, Giannini y Barbosa, 2001; Areizaga, 2003).

Esto significa que al aprender una nueva lengua debemos adoptar nuevas conductas sociales y culturales, lo que puede provocar un impacto en el aprendiz. En la medida en que se entiende el contexto sociocultural de la lengua objeto de aprendizaje, es más probable darse cuenta de la diferencia que hay entre cómo usa la lengua el hablante nativo y cómo la usa el aprendiz; por tal motivo, la actitud que se adopte frente a la comunidad usuaria de

la lengua puede ser determinante para el éxito del aprendizaje (Williams y Burden, 1999).

Los modelos utilizados hasta ahora para la enseñanza de lenguas no han sido tan asertivos como para que el aprendiz sea competente en la lengua a nivel sociocultural, es decir, en lo “relativo a las estructuras sociales y a la cultura que contribuye a caracterizarlos” (Larousse, 1997 p 931), sobre todo en un mundo cada vez más interconectado y con mayor propensión a los acercamientos interculturales. Esta situación obliga a enseñar aspectos que van más allá de la competencia comunicativa en el uso de una lengua, es decir el conocimiento de la cultura. En este sentido la propuesta de que se usen estrategias para realizar comparaciones entre diferentes culturas cobra cada vez más vigencia, sobre todo por la influencia que puede tener el conocimiento de los aspectos culturales que están reflejados en una lengua, en el éxito o el fracaso del aprendiz en sus intercambios comunicativos.

Cuando se aprende una lengua, se hace en un determinado contexto sociolingüístico, por lo que recibe su influencia. Si la lengua es utilizada en la comunidad o en parte de ella, se habla de una segunda lengua; si, por el contrario, no hay presencia de hablantes de la segunda lengua, estaremos hablando de lengua extranjera. Ambos aspectos influyen en la forma en que se puede aprender la lengua; en el primero de los casos, podría usarse la instrucción formal con la exposición natural, pues existiría la influencia del contexto, de las relaciones entre los grupos y su cultura, entre otros. En el segundo caso, en cambio, sólo se podrá usar la instrucción formal.

Si la segunda lengua que se desea aprender es minoritaria, es necesario estudiar las posibilidades de interacción que tiene el aprendiz y las oportunidades de exposición en diferentes contextos. También resulta importante el estatus de la lengua que se aprende: si no tiene el mismo que la primera lengua, de la que realmente

dependen sus relaciones sociales, ésta pasará a ser menos importante (Cenoz y Perales, 2000).

A través de la lengua podemos establecer contacto con otras personas y esto lo logramos no sólo haciendo uso de ella, sino también respetando normas y formas de comunicación que aprendimos de nuestra cultura. Este comportamiento, además del conocimiento de las variedades sociolingüísticas y funcionales, conforma la competencia **sociocultural**. Resulta difícil creer que el aprendiz de una lengua pueda adquirir todo este conocimiento recibiendo sólo información, por lo que es necesario que se integren en la enseñanza los contenidos lingüísticos y culturales vinculados a las actividades desde el principio. Para ello se podrían organizar los temas sobre variedades sociolingüísticas, usos, valoraciones del comportamiento, comunicación verbal y no verbal, normas en la comunicación, entre otros.

Lo antes señalado indica que la competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural, como parte de la competencia comunicativa. Implica conocimiento, actitudes y destrezas que lleven al aprendiz a establecer una relación entre la lengua y sus significados, de forma tal que en una situación comunicativa no sólo seleccione de la lengua lo que es funcional, sino también lo que es adecuado al contexto. Para ello debe hacer análisis crítico del sistema de valores tanto de la cultura de la nueva lengua como de la suya.

Según Areizaga (2003), el modelo de competencia comunicativa intercultural más difundido es el de Byran (1997). Este consiste en una serie de saberes de los que debemos apropiarnos, para lo cual se necesita el conocimiento de los grupos sociales que la conforman y la competencia para comprender textos y hechos de la nueva cultura. También implica el análisis crítico de hechos, situaciones y acontecimientos para valorar lo propio y lo ajeno.

Antes de asumir un modelo como éste, es necesario que el aprendiz domine primero los saberes sobre su propia cultura, para luego tomar conciencia de la nueva cultura. Lograr este último objetivo requiere contemplar actividades en las programaciones donde estén involucradas las lenguas (incluyendo la propia), con el propósito de estimular la curiosidad y el interés por la indagación sociolingüística y sociocultural, a través de la enseñanza de los estudios sociales. De esta forma, el aprendiz podrá comparar su lengua con las otras lenguas y tal actividad lo llevará a no mirar como extraño o anormal el comportamiento del otro (lingüístico o no) y esto contribuirá a suprimir prejuicios o estereotipos.

El enfoque que sustenta el término competencia intercultural está fundamentado en la teoría de la competencia comunicativa, sólo que el énfasis está puesto en las necesidades del alumno al relacionarse con personas de otra cultura, aspecto difícil de abordar en los cursos si no se cuenta con hablantes nativos de la lengua (Meece, 2000).

La idea básica que este enfoque plantea es la de propiciar situaciones en las que el estudiante interactúe con otras culturas. Esto lleva a realizar otras consideraciones con relación al término competencia comunicativa, tales como la preponderancia de lo sociocultural cuando se aprende una lengua, y lleva también a desechar la idea de las situaciones de comunicación y aprendizaje ideal y a tomar en cuenta los aprendizajes culturales con los que llega el individuo, pues a través de ellos se apropiará de la nueva cultura. Por último, es necesario que en el aula de clase coincidan representantes de ambas culturas y que se generen actividades cuidando siempre de las emociones.

Byran (1995, citado por Oliveras, 2000) opina que el concepto de competencia intercultural comienza con el modelo de Van Ek en 1986 y consta de tres componentes fundamentales: cambio de

actitud, adquisición de nuevos conceptos y aprendizaje a través de la experiencia.

En cuanto al cambio de actitud del individuo, se espera que éste actúe respetando normas y convenciones (sin perder su propia identidad), sobre todo aquellas relacionadas con la comunicación no verbal: gestos, contacto visual, contacto corporal, entre otros. Se les da preeminencia a los aspectos pragmáticos de la competencia lingüística (cortesía, estructura, estilos del discurso y normas sociales) y se realiza la adquisición de los nuevos conceptos a través de las experiencias al relacionarse con las personas de la otra cultura.

Comúnmente la cultura se asimila de forma inconsciente e influye en todo lo que hacemos y en la forma como pensamos (hábitos, costumbres, creencias, valores, ideas, sentimientos, juicios entre otros). Por ello, es cada vez más importante enseñar sobre la cultura en la clase de segundas lenguas. Esto no ocurre si estamos aprendiendo la lengua fuera de su contexto natural, es decir sin el contacto permanente con los hablantes nativos. Además, por lo general las personas no permanecen en un mismo grupo social todo el tiempo y durante toda su vida, es decir no son “monoculturales”. Cuando entran en contacto con personas de otras condiciones sociales o de otros países, aprenden de ellas y se dan cuenta de las diferencias. La cultura también guarda una relación directa con el idioma, porque en cada uno de los enunciados emitidos revelamos algo de nosotros mismos o descubrimos algunos de los aspectos antes mencionados en el otro (Harding y Riley, 1998) . Esto nos lleva a lo que Serrón (2002) denomina “cultura comunicativa”, bajo el argumento de que las realizaciones individuales las concretamos en actos comunicativos sociales, “...el individuo será miembro de un colectivo (sociedad, escuela) comunicativo, es decir donde la comunicación como razón de ser fluya, sea dinámica y, sobre todo, natural. Por lo tanto, más allá de la competencia comunicativa debe estar la cultura comunicativa en la que aquella se realice” (p 100).

Conclusiones

- El bilingüismo debe ser considerado en términos de niveles o grados, lo que va a depender de la efectividad en el cumplimiento de las funciones lingüísticas en su interacción comunicativa en ambas lenguas.
- Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua implica el empleo adecuado de ésta, es decir cumplir con la función comunicativa.
- Los enfoques intercultural y sociocultural bilingüe plantean la urgente necesidad de vincular la enseñanza de segundas lenguas con la cultura, los valores, las costumbres e identidad de las comunidades que usan ambas lenguas.

Referencias

- Alarcón, L y López, M. (1992). ¿Qué hacer con las palabras? *Jornada sobre aspectos del español como lengua extranjera*. (pp 33-40) España: Universidad de Granada.
- Areizaga, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 34, 27-43.
- Bliesener, U. (1998). La enseñanza de lenguas Extranjeras en Alemania. *Bildung und Wissenschaft. Ciencia y educación*, 4. (Jorge A. Pomar ,Trad)
- Carrasco, R y Riegelhaup. (1992). Meta. Un modelo holístico de la adquisición del español. *Jornada sobre aspectos del español como lengua extranjera*. (pp 81- 92). España: Universidad de Granada.

- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. *Papeles de pedagogía*. España: Paidós
- Cenoz, J y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la Adquisición de segundas lenguas. En Muñoz, C (editora), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp 109-125). España: Ariel lingüística.
- Chaudron, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En Muñoz, C (editora), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. (pp 127-144) . España: Ariel lingüística.
- Dorziat, A ; Gianini, E y Barbosa, S. (2001). *A escola de surdos: em busca de sua Identidade*. Ponencia Presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos. Santiago de Chile.
- García, F. (1992). Sociolingüística y didáctica de la lengua extranjera. Cuestiones metodológicas. *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Granada. (pp. 99-105). España.
- Harding, E y Riley, P. (1998). *La familia bilingüe*. (José María Perazo, Trad) España: Cambridge University Press.
- Larousse. (1997). *Diccionario Enciclopédico*. México
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- López, P; Morales, E y Vicente, M. (1992). ¡ De película !. *Jornada sobre aspectos del español como lengua extranjera*. (pp. 107-113). España: Universidad de Granada.

- Matos, F y Quintana, E. (1992). El apoyo visual en el marco de la exploración de textos escritos: dos experiencias. *Jornada sobre aspectos del español como lengua extranjera*. (pp 227-131). España: Universidad de Granada.
- Martín, E. (1992). Nuevas facetas en la figura del profesor de español como lengua extranjera. *Jornada sobre aspectos del español como lengua extranjera*.(pp 227-131). España: Universidad de Granada.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Para educadores. México: Mc. Graw-Hill.
- Oliveras, A. (2000). *Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Serie master E/LE. España: Universidad de Barcelona.
- Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 34 (pp 44-55). España: Editorial Graó.
- Richards, J y Lockhart,C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Richards, J y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Ruiz, G y Chamorro,M.(1992). La importancia del conocimiento del mundo compartido por la comunidad de hablantes en la clase de conversación de español como lengua extranjera. *Jornada sobre aspectos del español como lengua extranjera*. (pp159-163). España: Universidad de Granada.

- Sánchez, A. (1987). *El modelo comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*. España: Sociedad General Española de Libros.
- Serrón, S. (1996). *El enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la lengua materna: una revisión*. ASOVELE. Caracas, Venezuela.
- Serrón, S. (2002). El enfoque comunicativo y sus implicaciones- una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático. *Letras*, 63 (pp 225-260) Caracas, Venezuela: UPEL – CILLAB.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid : Alianzaensayo.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36 (pp 45-56) España.
- Williams, M y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. España: Cambridge University Press.

RESEÑA

EL DESBARRANCADERO

Alfaguara: Bogotá

2001; 194 páginas

Alí E. Rondón

Una cultura crece, se nutre en la oscura marcha a través del tiempo. Así endurece sus raíces, consolida sus tejidos y produce la savia de su destino. Es imposible, sin embargo, la pretensión de echar por la boda el pasado e iniciar una **vita nuova** con un corazón ligero de recuerdos y esperanzas. Es cierto que cada generación trae en sus alas una nueva visión, una nueva sensibilidad histórica, pero en la novela **El desbarrancadero** Fernando Vallejo no puede ocultar hasta donde lleva tatuados el cariño y la admiración hacia su padre y un odio visceral hacia su madre. Para el narrador en primera persona el personaje de La Loca representa sólo un rótulo, una imitación, una vaga apariencia de progenitora y punto, pues no llega a consolidarse jamás como ser cálido, agradable, henchido de amor hacia el marido y hacia su abultada prole de veinte pequeños. El contrapunto de esta encendida metáfora de odio, la intolerancia y la Muerte en tiempos de SIDA, conciliábulo de espectros y fantasmas que se agolpan en los delirios de Darío, hermano menor del protagonista, junto al correlato trágico de esa familia hecha trizas en una Colombia que se está cayendo a pedazos por tanta mezquindad, tanta dinamita, tanta guerrilla, tanto narcotráfico, tanta corrupción y tantos sicarios, nos empuja hacia un mundo terrible de infamias y pesadillas. Cualquiera diría que se ha establecido una vez más la contienda que mueve al mundo, quién sabe si la misma que alguna vez alimentara los sueños alucinantes de Judas y Poe.

Recibido: 15-07-2003

Et Madame la Mort? Est-ce-qu' elle etait partie?
Con treinta mil asesinados al año en es país
vesánico, amén de los que se despachan el
infarto, la tuberculosis, la malaria, Pablo Escobar,
la policía, los buses y los carros (con efusión o
sin efusión de sangre), la pobrecita no se daba
abasto. Trabaje que trabaje que trabaje. Y ese
afán protagónico a lo Papa que le pica el culo día
y noche y no la deja en paz... En todo entierro
tiene que estar.

¡Pero qué va, que se iba a haber ido! Cuando
subía la escalera con mi maleta se soltó a reír de
mí la desgraciada.

--Dove sei, stronza?

¿Dónde estaba? Invisible como el
Todopoderoso en todas partes estaba: girando
como un electrón loco en el corazón del átomo.

--¡Jua, jua, jua! --se burlaba con una risa
horrisona, que ni la cantaba Edipo Rey de mi
difunto maestro de armonía Roberto Pineda el
sordo.

--¿De qué te reís, estúpida?—le increpé--.

Lacaya de Dios!

Con eso tuvo, se calló. Nadie desde que
el mundo es mundo le había dicho verdad más
amarga. (pp. 145-146).

De hecho, la novela galardonada en la XII edición del Premio Internacional "Rómulo Gallegos" (2003) es un grito espeluznante y sostenido que Vallejo le está lanzando al lector. Un impacto difícil de olvidar porque deviene en testimonio irrefutable de una realidad donde lo que se ve y se juzga es precisamente lo inmoral de la sociedad donde se ha vivido. Y ese cumplimiento de

ser fiel a su tiempo hace del autor de *La Virgen de los sicarios* un intérprete excepcional. Al igual que su paisano Fernando Botero, este antioqueño sabe lo que tiene que ser la pintura para el arte y se ha entregado rabiosamente a reproducir en las tonalidades de sus palabras aquello que revele lo verdaderamente importante del mundo que le rodea y sirva para hacer la historia de finales del siglo XX: El malestar del hombre, la vergüenza, la infamia, el crimen, el asco y la nostalgia de una moral verdadera.

Quizás Fernando Vallejo y su novela merezcan una mayor glosa que estos apuntes de lector donde ni siquiera profundizamos en el desmoronamiento de los valores y la fraternidad que a veces, no siempre, late bajo la desdicha. Quede entonces nuestra reseña de *El desbarrancadero* como una sencilla referencia de cómo son y cómo pueden ser las obras de arte nacidas con propósito de “do” de pecho.

FALKE

Federico Vegas

Caracas: Mondadori. Edición a cargo de Cynthia Rodríguez.
2005; 455 páginas.

José Rafael Simón Pérez

Durante el año 2005, se suscitó un debate en el país acerca del estado actual de la literatura venezolana y particularmente de la narrativa, algo que al parecer sucede con cierta recurrencia aquí y en otras partes del mundo. En dicho debate, y desde las páginas del Papel Literario de El Nacional, participaron escritores, críticos, profesores y editores como Milton Quero Arévalo, Antonio López Ortega, Roberto Echeto, Carlos Sandoval y Leroy Gutiérrez, entre otros.

En este sentido, están quienes piensan que el panorama de nuestras letras está teñido de negro, a pesar de que últimamente se señale con insistencia que se han incrementado las oportunidades de publicación a raíz del apoyo estatal y de la aparición de las llamadas editoriales alternativas. También están los otros, los que sostienen que en el país se hace literatura, y de la buena, que existe un puñado de escritores, entre quienes se encuentra Federico Vegas, autor de **Falke**, a los cuales sólo hace falta leerlos y conocerlos, por aquello de lo dado que son los venezolanos a legitimar lo de afuera. Un planteamiento cercano a las líneas anteriores fue expresado por el escritor Israel Centeno, autor de **Exilio en Bowery**, en un encuentro llevado a cabo en el mes de mayo de 2006 en el Instituto Pedagógico de Caracas, con motivo del trigésimo aniversario del Taller Literario “Marco Antonio Martínez”.

En los párrafos siguientes, se reseñará **Falke**, novela del venezolano Federico Vegas publicada en el año 2005, la cual ha logrado importantes niveles de ventas para el mercado editorial nacional. Vegas es un arquitecto que nació en el año 1950 y que se ha dedicado fundamentalmente a la escritura de cuentos, novelas y artículos. En el año 1997, ganó el Concurso de Cuentos de El Nacional, uno de los más prestigiosos del país. Entre sus obras –tal vez desconocidas para muchos- se encuentran: **El borrador**, **Amores y castigos**, **Los traumaturgos de Kosovo** y **Prima lejana**, su primera novela.

Desde el punto de vista estructural, **Falke** se divide en carpetas y no en capítulos como sugiere la costumbre. La primera se titula *Preparativos para la invasión*. La segunda, y la más extensa de todas, lleva por nombre *La travesía. De Cumaná a Puerto España* (en Trinidad y Tobago), es la tercera. La cuarta carpeta de la novela relata los pensamientos y recuerdos del protagonista en su viaje de retorno *De Puerto a España a París*, pasando por la isla caribeña de artinico. *Cuatro años después* se corresponde con la quinta y última de las carpetas.

A esta estructura hay que añadir un prólogo, la carta que Rómulo Gallegos dirige a Rafael Vegas, la carta de Rafael Vegas a Rómulo Gallegos, quien se encuentra en España, y las apostillas que aparecen al final del texto, en las que el autor señala que sin la lectura de algunos libros la aventura escrituraria del **Falke** no habría podido llegar a buen puerto. Entre éstos se encuentran: **Hombres y sucesos de mi tierra**, **Rafael Vegas** y **Memorias de un venezolano de la decadencia**, de Carlos Emilio Fernández, Arístides Bastidas y José Rafael Pocaterra respectivamente. Se podría agregar otro título: **Doña Bárbara**, de Rómulo Gallegos, a juzgar por la reiterada presencia de esta obra y de su autor en la cubierta de ese barco llamado en un primer momento Tritón I. (Mal indicio ése de cambiarle el nombre a un barco, apunta Doroteo

Flores, en uno de los pasajes de la novela). Un último detalle: la obra está dedicada a Helena Vegas, “quien me ofreció las primeras pistas” y a John Lange, “quien le dio rostro a la versión final”.

En esencia, **Falke** relata las aventuras (por qué mejor no decir las desventuras) de un grupo de venezolanos que a finales de los años '20 del siglo pasado, organiza una expedición destinada a derrocar al dictador que para ese entonces dirigía, como si de una compañía de marionetas se tratase, los hilos del país: Juan Vicente Gómez, también conocido con el apodo de el bagre. Al mando de marineros alemanes, el Falke zarpa desde Polonia y llega a costas venezolanas por los lados de Oriente, específicamente por la península de Araya. La intención era tomar la plaza de Cumaná, al mando de Emilio Fernández. Entre esos venezolanos se encontraban: Rafael Vegas, personaje protagónico de la historia, Julio Mc Gill, Armando Zuloaga y Juan Colmenares, jóvenes caraqueños que vivían y estudiaban en París. Los acompañaban Román Delgado Chalbaud, enemigo acérrimo de Emilio Fernández desde que aquel había estado preso en La Rotunda, Luis Rafael Pimentel, Francisco Linares Alcántara y Doroteo Flores, entre otros que el lector irá descubriendo progresivamente. También está el hijo de Román Delgado Chalbaud, Carlos Delgado Chalbaud, personaje determinante en la historia venezolana unos años después.

La expedición desemboca en una estruendosa derrota. Muchos de sus integrantes mueren. Otros son apresados por miembros del régimen. Y Rafael Vegas y Juan Colmenares, con la ayuda de muchos personajes que desfilan por los párrafos de la novela, se ven obligados a huir, a convertirse en fugitivos. Hasta que llegan a Caripe y después a Trinidad y Tobago... No obstante, sería imperdonable, a ojos del posible y futuro lector, detallar aquí las dimensiones de la derrota. Es de muy mal gusto eso de andar contando los finales de los libros y de las películas.

Uno de los elementos que llama la atención de **Falke**, es la enorme cantidad de frases relacionadas con la literatura y con el mismo proceso creador. Para muestra un par de botones. "...Por lo tanto, sólo puedo sugerirle algo que conviene a toda escritura: deje pasar un tiempo antes de comenzar una segunda lectura. Esto siempre es conveniente. No sólo se ven terribles errores de sintaxis sino páginas enteras que parecen escritas por alguien que nos resulta ajeno y hasta ridículo. Revise con calma, sin prisa, sin rencor. Usted me dirá: 'Ya han pasado cinco años'; y tiene razón, tanta, que puede esperar cinco años más". (Carta de Rómulo Gallegos a Rafael Vegas, páginas 21 y 22). Frase por demás certera, por aquello de que el arte de escribir, también es el arte de borrar. En las páginas 147-148 de la segunda carpeta, se puede leer lo siguiente: "El nuevo nombre (de la embarcación), General Anzoátegui, no ha cuajado y seguimos llamando Falke a nuestro barco. Uno se encariña con las palabras. Falke es más breve e incitante. Tiene algo de perro guardián, de halcón, de orden decisiva. Se presta mejor a nuestros ruegos y maldiciones, al grito y al recuerdo". Es indudable que para muchos escritores asignarles nombres a sus obras y a sus personajes, constituye casi una obsesión.

Otro aspecto poderoso de la novela, tiene que ver con la enorme relevancia concedida a la narración oral. A esas historias contadas en la cubierta del barco y que hacían las delicias de los expedicionarios. En este aspecto, dos personajes se disputan el trono, elevándose por encima de los demás: Doroteo Flores y José Rafael Pocaterra, quien llega con el Falke a Trinidad y Tobago y lanza al mar todo el armamento con el cual se pretendía derrocar la tiranía de Juan Vicente Gómez. Muy a pesar de que ..."Nuestro Gómez no será el último venezolano que querrá pegarse al poder como mierda en chinchorro". Frase de lujo, como muchas otras que abundan en la obra, lo cual dice mucho del pulso literario de su autor.

Por ahí, por las aguas de muchas librerías, navega este **Falke**. En espera de marineros-lectores que quieran conocer la historia, mezcla difusa de verdad y de ficción, de una expedición destinada al fracaso desde el mismo momento en que el antiguo Tritón I –o General Anzoátegui o Falke- zarpó de las frías y bálticas costas polacas. A leer, pues.

Autores de la revista LETRAS

Lourdes A. Díaz Blanca. Docente Categoría Agregado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Maracay. Coordinadora de la Maestría en Lingüística de Maracay. PPI Nivel I. Doctora en Lingüística en la Universidad de Los Andes, Mérida. Autora de artículos en revistas nacionales e internacionales. ludiblan@hotmail.com

Carmen Luisa Domínguez. Docente Categoría Titular en la Universidad de Los Andes. Mérida. PPI Nivel II. Doctora en Lingüística de la Université de Paris V. 1985. Profesora invitada en la Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Filología. Doctorado en Lingüística. Autora de los siguientes libros: *Sintaxis: el siglo XX*. (1998) Mérida: Universidad de Los Andes; *El habla de Mérida* (con la profesora Elsa Mora) (1998). Mérida: Universidad de Los Andes; y *Sintaxis de la Lengua oral*. (2005). Mérida: Universidad de Los Andes. cldominguez@linguisticahispanica.org

Gregorio Valera Villegas. Profesor de filosofía de la educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y de la Universidad Simón Rodríguez. Realizó estudios de filosofía y de doctorado en filosofía de la educación en la UCV. Investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI-2) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Ha sido investigador visitante en la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Murcia, España. Varios artículos publicados en revistas especializadas y varios libros. Coeditor del CDCHT y la Revista Ensayo y Error Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 2002. gregvalvil@yahoo.com

Rafael Rondón Narváez . Licenciado en Letras (Universidad Católica Andrés Bello, Caracas). Magíster en Literatura Latinoamericana (Universidad Simón Bolívar, Caracas). Profesor del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas. Investigador adscrito al INVILLAB. Ha sido jefe de investigación del Museo de Arte Contemporáneo de Maracay y director de la Galería Municipal de Arte de la misma ciudad. Ha publicado numerosos artículos sobre artes visuales en diferentes medios nacionales e internacionales. Es autor del libro: *Las artes en Aragua. Imaginario de un territorio*, 2003 (Secretaría de Cultura del estado Aragua) y coautor de la obra: *Literatura y cultura. Espacio para el encuentro*, 2005 (Fondo Editorial del IPASME).

Stella Serrano de Moreno. Profesora Titular e investigadora adscrita al Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Doctora en Educación y Miembro del Sistema de Promoción al Investigador PPI- Nivel III. Docente de pregrado en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Didáctica, y de los Pogramas: Maestría en Lectura y Escritura y Doctorado en Educación en Evaluación de la Lectura y Escritura y Fundamentos y modelos didácticos para el aprendizaje y la enseñanza. Autora de publicaciones sobre lingüística aplicada, evaluación y formación docente en el área de la lengua escrita. stelaser25@hotmail.com

Ruby Ojeda. Profesora de Castellano, Literatura y Magíster en Currículo, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL). Actualmente cursa la Maestría en Literatura Latinoamericana en la misma Institución. Se desempeña como docente en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” (UPEL). rubyojeda@cantv.net

Rubiela Aguirre. Doctora en Educación por la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Profesora titular de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica y del postgrado de Lectura y Escritura de la misma universidad. Realiza actividades de investigación y docencia en el área de Didáctica de la lengua escrita. rubiela@ula.ve

Leonor Alonso. Doctorada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Paris VIII (Francia) en 1986. Es profesora titular en el Departamento de Psicología y Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes (Venezuela) donde desempeña la cátedra de Psicología Evolutiva. Actualmente es Coordinadora del Doctorado en Educación de esa misma Facultad. Ha desarrollado investigaciones pedagógicas para el desarrollo de la creatividad, del juicio moral, del lenguaje, y de la atención psicopedagógica a los niños hospitalizados. lalonso@ula.ve

Beatriz Luque C. Profesora Ordinaria a Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, en la categoría académica de titular. Maestra Especialista en Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje. Profesora en Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje. Magíster en Lingüística. Ha desempeñado cargos de Coordinadora del Subprograma de Deficiencias Auditivas de 1990 a 1997. Jefe de la Cátedra de Deficiencias Auditivas desde 1988 hasta el 2003. Coordinadora del núcleo de investigación del Departamento de Educación Especial desde Julio de 1997 hasta Enero de 2003, entre otros.

Alí E. Rondón. Docente, ensayista, crítico de cine y Magíster en Literaturas Norteamericana e Inglesa en la Universidad de Nueva York. Colaborador de diversas publicaciones literarias nacionales e internacionales. Libretista de micro programas culturales para Radio Nacional de Venezuela.

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), entre otros.

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 retorno e 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.

ÍNDICES PREVIOS
2007

Letras Vol. 49, N° 74

Autor	Artículos	Páginas
Juan Pascual Gay	La poética primera de Tomás Segovia (1943 – 1956).....	13 - 56
Beatriz Arrieta	Criterio de necesidad en neologismos utilizados por docentes universitarios.....	57 - 82
Rosángel Villafañe	El campo léxico - semántico de los apelativos cromáticos de los equinos en el español de Venezuela.....	83 - 106
Valentina Truneanu	Aproximación a un glosario de latinismos en el español de Venezuela.....	107 – 148
Olga Osío	El proceso de identidad a través de la anécdota, el recuerdo y la memoria. (En las obras El exilio del tiempo y Doña Inés contra el olvido de la escritora Ana Teresa Torres)	149 - 168
Elizabeth Sosa	El personaje literario: una expresión fenomenológica de la realidad de la realidad en la literatura.....	169 - 198
Álvaro Martín Navarro	Paidea y homoerotismo para el encuentro de lo epifánico en la novela Paradiso de José Lezama Lima.....	199 – 230
Élida León	Certeza y posiciones de poder de algunos Personajes en cuentos escritos para niños...	231 - 262
Reseñas		
José Rafael Simón	Corrector de estilos (de Miltón Quero Arévalo).....	263 - 267
Luislis Morales Galindo	La piel del cielo (de Elena Poniatowska)..	268 -270

Letras Vol. 49, N° 75

Autor	Artículos	Páginas
Angélica Tornero Salinas	La distinción puro/impuro en “La sumanita” y “Sombras entre sombras” de Inés Arredondo	13
Gladys Madriz	Las memorias como pretexto de la pretexto de la autobiografía, o cómo se (re) crea un escritor latinoamericano.....	47
Leisie Montiel Spluga Johan Pirela Morillo	Sor Juana Inés de la Cruz y la importancia del acto de saber.....	81
Josefa Pérez Terán Luis Barrera Linares	Estrategias pragmático - discursivas y criterios epistemológicos en libros de lectura para primer grado	111
Yildret Rodríguez Ávila	Mujer, infancia y autobiografía en “ Cuadernos de infancia ” de Norah Lange	145
Douglas Bohórquez	Canon y representación de lo real en la Narrativa breve de Laura Antillano.....	165
Francisca Fumero	El proceso de la composición escrita a través del uso del computador como recurso didáctico.....	189
Dulce Santamaría	Consideraciones sobre arquetipo en la novel: El Cobate de Ednodio Quintero.....	211
Reseñas		
José Rafael Simón	El niño malo cuenta hasta cien y se retira (de Juan Carlos Chirinos).....	233
Alí E. Rondón	Los tres usos del cuchillo: sobre la Naturaleza y la función del drama	237

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. Asimismo, quienes envíen sus trabajos, se comprometen a cumplir las obligaciones económicas establecidas en estas normas, en caso de infringirlas.

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 a otras revistas. 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 y señalando su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales.** En la misma, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico.

Lugar y fecha

Señores
Editores de la revista Letras
IVILLAB

Me dirijo a ustedes a fin de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista *Letras*.

Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista, entre las cuales está la cancelación de los gastos generados, especialmente con los árbitros.

Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de *Letras*, en artículos de mi área de competencia.

Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,

Grado académico y nombre del autor
(por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)
Dirección de contacto
Teléfono fijo y celular
Correo electrónico

3. El envío se hará a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Asimismo, puede enviarse una copia a la siguiente dirección electrónica: letras-ivillab@cantv.net y letras.ivillab@gmail.com

4. 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). Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, impresas por una sola cara en hojas tamaño carta.

5. El trabajo 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.

6. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (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.

7. 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.

8. Las reseñas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.

9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Préstese atención a las siguientes normas y sus ejemplos:

(a) Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego *p.* y el número de página.

Según Pinker (1999, p.122) "la productividad lingüística es la habilidad para producir y comprender un número ilimitado de formas nuevas".

(b) En caso de que no se cite el número de página, es suficiente con la referencia *apellido y el año* entre paréntesis:

Explica Dilthey (1976) que el arte de la interpretación nace por la virtualidad de los filólogos, seguida por una serie de reglas.

(c) Si la referencia posee dos autores, se cita el apellido del primer autor, la conjunción y, seguida por el apellido del segundo autor. Luego se coloca entre paréntesis el año y, de ser necesario, el número de página:

“El término diccionario ha actuado como una especie de hiperónimo de todos los subgéneros y productos lexicográficos” (Campos y Pérez, 2003, p.55).

(d) Si hay tres autores o más y se los cita por primera vez, se colocan todos los apellidos. Luego se especifica entre paréntesis el año y, de ser necesario, el número de página. Sirva de guía el siguiente ejemplo:

De acuerdo con Villegas, Gil, Díaz, González, Pérez e Inojosa (1999) hablar de las deficiencias que tienen los estudiantes para expresar su pensamiento en forma escrita es un lugar común; sin embargo, se impone la necesidad de encarar con mayor rigor la problemática.

Luego de esta primera referencia, sólo se cita el primer apellido, seguido de *y otros* o *et al*: Villegas *et al*.

10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**. Cada registro transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Libro de varios autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.

12. El proceso de arbitraje contempla que tres (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 (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 tal caso, el autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

15. 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.

16. 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.

17. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Papers submitted for the consideration by LETRAS should meet the following requirements. Otherwise, they will not be admitted for the refereeing process. Also, contributors submitting papers compromise on the financial obligations hereby established in case of infringement.

1. Materials must be unpublished. The paper should not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.

2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.

Place and date

Editorial board of Letras
IVILLAB
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico. Piso 2
Av. J.A. Páez
Caracas, Venezuela.

Dear sirs,

I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subjected to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.

I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. So I claim for its originality.

If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal, among which there is the meeting of the expenses produced, especially those related to the referees.

Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a referee of future articles in my area of expertise.

Attentively yours,
Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX)
Contact Address
Home and mobile phone
E-mail address

3. Papers will be sent to the following address:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Also, a copy may be sent to: letras-ivillab@cantv.net

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be "Times New Roman" 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.

5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, three keywords must be included.

6. Authors must submit an electronic copy in diskette, and printed original and two copies. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.

7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.

9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).

10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle **References**, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

- Book by a single author:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Book by several authors:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapter included in a book:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- Paper included in a journal:
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Thesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process contemplates three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of four (04) months is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. The final version will be handed in diskette 3 ½, using programs compatible with Word for Windows (please specify in the tag), together with a printed version. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded. In that case, the author will have to pay the refereeing fees.

13. There shouldn't be any orthographic or typing mistakes; this is the responsibility of the authors

14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.

15. Approved papers become part of future numbers. Their printing could take time, approximately three (03) months. This is due to a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two numbers per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final printing process.

16. In the case of papers that are not approved by referees, the Coordination will send the author those arguments that, according to the referees, support their refusal. No originals will be sent back.

17. Referees of articles not approved for publication will be considered as part of the refereeing committee of an edition of LETRAS.

REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE “LETRAS”

Les articles envoyés à la revue « LETRAS » devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d’arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s’engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication. L’auteur devra couvrir les frais équivalents à l’arbitrage, c’est – à – dire, à la révision de l’article de trois experts dans le cas où l’on constate l’envoi simultané à d’autres revues. S’il existe d’autres versions en espagnol ou dans d’autres langues, elles doivent être rendues afin de vérifier leur valeur inédite.

2. Ceux qui enverront une recherche, devront adjoindre une lettre où l’on demande son arbitrage pour la publier dans la revue. De la même manière, dans la lettre on doit exposer son engagement de faire office d’arbitre dans sa spécialité au cas où l’on serait admis. Il est clair que l’auteur accepte ces règles éditoriales. Par ailleurs, dans la lettre on doit aussi indiquer : l’adresse de l’auteur, ses numéros de téléphones fixe et de portable et son courrier électronique.

**Votre nom et votre
adresse**

(Indiquez votre
courrier électronique
et votre numéro de
téléphone-fixe et
portable)

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas
y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto Pedagógico de Caracas,
Edificio Histórico, Piso 1
Av. Páez, Urbanización El Paraíso.
(1080) Caracas – Venezuela
Tél. 0058-212-451.18.01

Objet de la letter: _____ Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J’ai l’honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d’arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n’est pas soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication dans une autre revue, c’est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on demontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m’engage à respecter le règlement d’édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la révision de l’article des arbitres.

De la même façon, au caso où mon travail serait admis, je m’engage à faire office d’arbitre d’articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l’attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d’agréer mes sentiments les meilleurs.

3. L'envoi doit être fait à :

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

On peut même envoyer une copie à l'adresse électronique suivante : letras-ivillab@cantv.net.

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.

5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer trois mots clés ou descripteurs.

6. L'article doit être envoyé sur une disquette. De même, on doit envoyer trois exemplaires (un original et deux copies). La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.

7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductrice, son but ; dans le corps de l'article, on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.

9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de « p. » et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).

10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre « Referencias » en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques règles :

- Livre d'un seul auteur:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
 - Chapitre inclus dans un livre:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliariadad. En M. Alvar (Dir.), *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
 - Thèse
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
 12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.
 13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.
 14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.
 15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.
 16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.
 17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista **LETRAS** dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chieda l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche compromettersi ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

Luogo e data

Spettabili
Editori della rivista *Letras*
IVILLAB

Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____,
da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la
vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se voleste prenderne visione ai fini di un'
eventuale pubblicazione.

Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad
un simile processo, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui
si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione
in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le
quali il pagamento delle spese generate.

Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardano
la mia competenza.

In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.

Grado accademico e nome dell'autore: _____

(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)

Recapiti telefonici:

a) Fisso: _____

b) Cellulare: _____

Posta elettronica: _____

3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio
Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01
Caracas, 1023.- Venezuela.

Allo stesso modo, si può inviare una copia a questa casella di posta elettronica:
letras-ivillab@cantv.net

4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (se ci sono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.

5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo tre parole chiave o descrittivi.

6. Devono inviarsi un floppy disk, l'originale e due copie stampate. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.

7. Per quanto riguarda la struttura, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.

9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi i lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).

10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: **Referenze**. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A.; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

- a) Libro di un autore: Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguistica e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
- c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla*

- linguística spagnola*. Barcelona: Ariel.
- d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- e) Tesi: Jáimez, R. (1996). L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quattro (04) mesi perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in floppy disk, in programmi compatibili con Word for Windows (specificare nell'etichetta), con una copia stampata. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.

13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la loro impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.

16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.

17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais esubmetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros consultores ou a outro processo de publicação. Caso se constate o envio simultâneo a outras revistas, o autor deverá pagar o equivalente ao custo de revisão de três consultores especialistas. Caso haja versões em espanhol ou em outras línguas, estas deverão ser entregues para verificar o seu carácter inédito.

2. O autor que enviar um artigo deverá adjuntar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por consultores para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de consultor na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, telemóvel e correio electrónico.

Exmos. Srs.
Editores da revista *Letras*
IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me a V. Exas. a fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista *Letras*.

Deixo constância de que este material não está a ser avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista, entre as quais a que diz respeito ao pagamento dos gastos criados, especialmente os tidos com os consultores especialistas.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de consultor especialista da revista *Letras*, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referência, despede-se de V. Exas.,
atentamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)

Morada de contacto

Telefone fixo e telemóvel

Correio electrónico

3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

Também se poderá enviar uma cópia para o seguinte endereço electrónico:letrasivillab@cantv.net.

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra “Times New Roman”, tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.

5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objectivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de três palavras-chave.

6. Deverão ser enviados o original, uma cópia em disquete e duas cópias em papel. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto à estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

8. As resenhas deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo à parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado à margem esquerda: **Referências bibliográficas**. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra deverá dar espaço e meio. Dever-se-á seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

- Livro de um só autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Livro de vários autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluído num livro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artigo incluído numa revista:
Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertação:
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quatro (04) meses para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em disquete 3½, em programas compatíveis com Word for Windows (especificar na etiqueta), juntamente com uma cópia em papel. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, consequentemente, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção à extensão da revista, à sua periodicidade (dois números por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE VERÖFFENTLICHUNG

Die Artikel, die der Zeitschrift LETRAS zugestellt werden, müssen folgende Bedingungen erfüllen. Sollten diese nicht eingehalten werden, können die Artikel nicht an dem Gutachter-Verfahren teilnehmen. Ebenfalls müssen sich die Einsender der Artikel dazu verpflichten, im Falle eines Verstoßes die in diesen Vorschriften festgelegten finanzielle Forderungen einzuhalten.

1. Die Arbeiten müssen einen unveröffentlichten Charakter haben. Der Artikel darf nicht gleichzeitig weder einem anderen Gutachterverfahren noch einen Veröffentlichungsverfahren unterworfen werden. Sollte der gleichzeitige Versand an andere Zeitschriften festgestellt werden, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen. Sollte es Fassungen in Spanisch oder anderen Sprachen geben, müssen diese zur Prüfung ihres unveröffentlichten Charakters abgegeben werden.

2. Die Personen, die eine Arbeit zuschicken, müssen einen Brief beilegen, in dem sie um ein Gutachten bitten, um die Möglichkeit zu prüfen die Arbeit in der Zeitschrift zu veröffentlichen; sie müssen ebenfalls ihre Verpflichtung ausdrücken an die Stelle eines Fachgutachters zu treten, für den Fall, dass die Arbeit angenommen werden sollte. Es ist selbstverständlich, dass der Autor sich diesen Verlagsnormen unterwirft. In dem Brief müssen ebenfalls nachstehende Daten des Autors angegeben werden: Adresse, Telefonnummer (Festnetz und Mobiltelefon), e-Mail-Adresse.

3. Der Versand muss an folgende Adresse vorgenommen werden:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
(IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso

Teléfono: 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Es kann ebenso eine Kopie an nachstehende e-Mail-Adresse geschickt werden:

letras-ivillab@cantv.net

4. Der Artikel muss folgende Information enthalten: a) Titel; b) Vollständiger Name des Autors; c) Curriculum (Institutionen, Lehrbereich, Forschungsbereich, Titel und Quelle der vorigen Veröffentlichungen (falls vorhanden).

Es müssen folgende Angaben eingehalten werden: Schriftart "Times New Roman", Grösse 12, doppelter Zeilenabstand, Seiten nummeriert; Papier nur auf einer Seite gedruckt und Papiergrösse: Letter.

5. Die Arbeit muss den Titel und eine Zusammenfassung auf Spanisch und Englisch haben. Diese Zusammenfassung muss eine Seite oder zwischen 100 und 150

Wörter betragen und folgendes erläutern: Zweck, Theorie, Methodologie, Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Am Ende müssen drei Schlüsselwörter oder Beschreiber angegeben werden.

6. Die Arbeit muss auf Diskette und auf Papier (Original und 2 Kopien) eingereicht werden. Die Länge der Artikel muss zwischen 15 und 30 Seiten (zusätzliche 3 Seiten für die Bibliografie) betragen. Keines der Manuskripte darf weder Identifizierungsdaten noch -spuren beinhalten; es dürfen auch keine Widmungen oder Danksagungen erscheinen. Diese Aspekte können in der endgültigen Fassung, nach dem Gutachterverfahren, eingefügt werden.

7. Was die Struktur des Textes betrifft, so muss in der Einleitung der Zweck des Artikels angegeben werden. Im Hauptteil muss klar hervorgehoben werden welche Teile eigene Beiträge darstellen und

welche anderen Forschern zukommen. Die Schlussfolgerungen dürfen nur von den in der Arbeit gehandhabten Argumenten abgeleitet werden.

8. Die Rezensionen stellen Darlegungen und kritische Kommentare über die neuesten wissenschaftlichen oder literarischen Texte dar, mit dem Zweck die interessierten Leser zu orientieren. Sie dürfen 6 Seiten nicht überschreiten.

9. Wenn ein Zitat eingeführt wird und dieses mehr als 40 Wörter hat, muss es in einem separaten Absatz, ohne Anführungszeichen, einfacher Zeilenabstand und mit einer beidseitigen Einrückung der Zeilen von 5 Anschlägen, aufgeführt werden. Im Falle von kürzeren Zitaten, werden diese im Text in Anführungszeichen angegeben. Die Quellenreferenzen beinhalten den Namen des Autors, gefolgt von dem Veröffentlichungsdatum, den Buchstaben S. und die Seitenzahl in Klammern. Zum Beispiel: Hernández (1958, S. 20).

10. Die Liste der Referenzen wird am Ende des Textes aufgeführt, und zwar mit folgendem Untertitel in Fettschrift und links: Referenzen: Jedes Register wird einzeilig, eingerückt eingetragen. Es muss das System der APA verwendet werden. Siehe nachstehende Beispiele einiger Normen:

- Buch eines einzelnen Autors:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Buch mehrerer Autoren:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila
- In einem Buch eingefügtes Kapitel:
Hernández, C. (2000). *Morfología del verbo. La auxiliaridad*. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- In einer Zeitschrift eingefügtes Kapitel:
Cassany, D. (1999). *Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica*. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertation: Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la estructura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, "Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Die Fussnoten, durchgehend nummeriert, gehören am Ende einer jeden Seite und nicht am Ende des Kapitels.

12. Das Gutachterverfahren sieht vor, dass drei Gutachter die Arbeit bewerten. Da sie verschiedenen Institutionen und Universitäten angehören, wird ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen, damit die Fachleute ihr Urteil abgeben. Sobald alle Beobachtungen eintreffen, erstellt die Koordination der Zeitschrift einen Bericht, den sie dem Autor zustellt; dieses kann nochmals einen Monat dauern. Nach Erhalt der Kommentare verfügt der Verfasser über 30 Tage, um die endgültige Fassung abzugeben, und zwar auf einer 3 1/2- Diskette, in einem mit Word for Windows kompatiblen Programm (bitte auf dem Etikett angeben), zusammen mit einem Ausdruck auf Papier. Sollte dies nicht in diesem Zeitraum von dem Autor vorgenommen werden, so wird die Koordination annehmen, dass er sein Veröffentlichungsvorhaben abgelehnt hat. In diesem Falle, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen.

13. Die Arbeit darf weder orthographische noch Tippfehler aufweisen. Die Autoren haben die Verantwortung auf diese Punkte zu achten.

14. Die Zeichnungen, Graphiken, Fotos und Diagramme müssen sich in dem Text, an der entsprechenden Stelle, befinden.

15. Die genehmigten Arbeiten werden dann Teil zukünftiger Ausgaben der Zeitschrift sein. Der Druck kann einige Zeit dauern (ca. 3 Monate), da auf Grund des Umfangs der Zeitschrift, ihrer Periodizität (2 Ausgaben pro Jahr), der Verschiedenartigkeit der Artikelschreiber, der Thematikabwechslung und der Perspektiven, eine Ausgabeplanung besteht. Anschliessend kann das Drucken nochmals ca. 4 Monate dauern.

16. Im Falle der durch das Gutachterverfahren nicht angenommenen Arbeiten, wird die Koordination dem Autor die Argumente der Gutachter, die die Ablehnung begründen, zuschicken. Originale werden nicht zurückgegeben.

17. Die Gutachter nicht veröffentlichter Artikel werden innerhalb des Gutachterausschusses in einer Ausgabe von LETRAS berücksichtigt.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de treinta (30) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente cuatro (4) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:

Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:

- Título del trabajo
 - Área
 - Sub-área
 - Categoría: Artículo especializado __Reseña: __Creación __
 - Apellidos y Nombres del árbitro
 - Institución
5. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.
 - A) Aspectos relativos a la forma:
 1. Estructura general
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
 - Bibliografía
 - Otros
 2. Actualización bibliográfica
 3. Referencias y citas
 4. Redacción
 5. Coherencia del discurso
 6. Otras (especificar)
 - B) Aspectos relativos al contenido:
 - Metodología
 - Vigencia del tema y su planteamiento
 - Tratamiento y discusión
 - Rigurosidad
 - Confrontación de ideas y/o resultados

- Discusión de resultados (si procede)
 - Otros (especifique)
6. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
 7. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
 8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
 9. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
 10. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
 11. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

GUIDE FOR REFEREES

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than one month for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of four months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:

Identification of the work to be evaluated and of the referee:

- Work title.
 - Area.
 - Sub-area
 - Category: Specialized article ____; Review: ____ Creation: ____
 - Referee's last name and name.
 - Institution
5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:
 - A) Aspects related to form:
 1. General Structure:
 - Introduction.
 - Development.
 - Conclusion
 - Bibliography.
 - Others
 2. Bibliographic updating.
 3. References and quotations.
 4. Wording.
 5. Discourse coherence.
 6. Others (specify)
 - B) Aspects related to content:
 - Methodology.
 - Theme relevance and its statement.
 - Treatment and discussion.
 - Thoroughness
 - Ideas and/or results confrontation.
 - Discussion of results (if applicable)
 - Others (specify)

6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
 - Referee suggests publication.
 - Referee does not suggest publication
9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par trois experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de trente (30) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de quatre (4) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
 - Titre du travail
 - Domaine
 - Sous domaine
 - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
 - Noms et prénoms de l'arbitre
 - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
 - A. Aspects concernant la forme :
 1. Structure générale
 - Introduction
 - Développement
 - Conclusions
 - Bibliographie
 - Autres
 2. Actualisation bibliographique
 3. Références et citation
 4. Rédaction
 5. Cohérence du discours
 6. Autres (spécifier)
 - B. Aspects concernant le contenu
 - Méthodologie
 - Exposé du thème et sa pertinence chronologique
 - Traitement et discussion
 - Rigueur
 - Confrontation d'idées et / ou résultats
 - Discussion de résultats (Si possible)
 - Autres (indiquez)

6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
 - On suggère sa publication
 - On ne suggère pas sa publication
9. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
10. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
11. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di trenta (30) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

- Titolo dell'articolo
 - Area
 - Sotto-area
 - Categoria: Articolo specializzato _____
 - Recensione _____ Creazione _____
 - Cognome e Nome del giudice
 - Istituzione
5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:
 - 5.1. Aspetti formali:
 - 5.1.1. Struttura generale
 - Introduzione
 - Sviluppo
 - Conclusioni
 - Bibliografia
 - Altri
 - 5.1.2. Aggiornamento bibliografico
 - 5.1.3. Riferimenti e citazioni
 - 5.1.4. Redazione
 - 5.1.5. Coerenza del discorso
 - 5.1.6. Altre (specificare)
 - 5.2. Aspetti del contenuto
 - 5.2.1. Metodologia
 - 5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione
 - 5.2.3. Il trattamento e il dibattito
 - 5.2.4. Rigorosità
 - 5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati
 - 5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)
 - 5.2.7. Altri (specificare)

6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - 8.1. Suggestisce la sua pubblicazione
 - 8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

- Título do trabalho
 - Área
 - Sub-área
 - Categoria: Artigo especializado___Recensão___Criação___
 - Últimos e primeiros nomes do consultor
 - Instituição
5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:
 - A) Aspectos relativos à forma:
 1. Estrutura geral
 - Introdução
 - Desenvolvimento
 - Conclusões
 - Bibliografia
 - Outros
 2. Actualização bibliográfica
 3. Referências bibliográficas e citações
 4. Redacção
 5. Coerência do discurso
 6. Outras (especificar)
 - A) Aspectos relativos ao conteúdo:
 - Metodologia
 - Vigência do tema e sua problematização
 - Tratamento e discussão
 - Rigor
 - Confrontação de ideias e/ou resultados

- Discussão de resultados (se for o caso)
 - Outros (especifique)
6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
 7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
 8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 - Sugere a sua publicação
 - Não sugere a sua publicação
 9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
 10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
 11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE GUTACHTER

1. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird überprüfen, dass sich die erhaltenen Arbeiten den geforderten Veröffentlichungsbestimmungen und Kenntniss-bereichen anpassen.
2. Die Arbeiten, die die Veröffentlichungsbestimmungen erfüllen und sich den in LETRAS festgelegten Kenntnissbereichen anpassen, werden zur Bewertung drei (3) Fachrichtern vorgelegt, die verschiedenen Institutionen und nationalen und internationalen Universitäten angehören.
3. Jeder Gutachter verfügt über einen Zeitraum von höchstens 30 Tagen, um den Gutachterbericht zu hinterlegen. Da jedoch die Gutachter verschiedenen nationalen und internationalen Hochschulinstitutionen angehören, sieht der Verlagsausschuss eine Frist von ca. vier (4) Monaten vor, um alle Beurteilungen zu erhalten und den entsprechenden Bericht zu erstellen.
4. Jeder Gutachter wird einen Gutachterantrag, zusammen mit einen Berichtsformat, erhalten, der nachstehende Punkte beinhaltet:

Identifizierung der zu bewertenden Arbeit und des Gutachters:

- Titel der Arbeit
- Bereich
- Unterbereich
- Kategorie: Fachartikel _____ Rezension _____ Schöpfung _____
- Name und Vorname des Gutachters
- Institution

5. Dieses Formular setzt nachstehende Bewertungskategorien fest, über die der Gutachter Stellung nehmen muss:

A) Formaspekte:

1. Allgemeine Struktur
 - Einleitung
 - Hauptteil
 - Schluss
 - Bibliografie
 - Sonstiges
2. Aktualisierung der Bibliographie
3. Referenzen und Zitate
4. Abfassung
5. Kohärenz des Diskurses
6. Sonstige (bitte erläutern)

B) Inhaltsaspekte

- Methodologie
- Geltung des Themas und Fragestellung
- Bearbeitung und Erörterung
- Genauigkeit
- Gegenüberstellung der Ideen und/oder Ergebnisse

- Diskussion der Ergebnisse (falls angebracht)
- Sonstiges (bitte erläutern)

6. Neben den oben angegebenen Aspekten, müssen die Gutachter die Anpassung des Artikels an die Veröffentlichungsbestimmungen der Zeitschrift LETRAS berücksichtigen, welche am Ende einer jeden Ausgabe veröffentlicht werden.

7. Die Gutachter können diese Information mit Bemerkungen, die die abgegebenen Urteile unterstützen, vervollständigen, und jeglichen anderen für sie in der bewerteten Arbeit relevanten Aspekt hinzufügen.

8. Die Bewertungsergebnisse werden nach folgenden Parametern ausgedrückt:

- Veröffentlichung wird vorgeschlagen
- Veröffentlichung wird nicht vorgeschlagen

9. Die Gutachter müssen die Argumente (hinsichtlich der Form und/oder des Inhaltes) angeben, die ihre oben angegebene Entscheidung rechtfertigen.

10. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird den Artikel, der grössere Veränderungen benötigt, nochmals den entsprechenden Schiedsrichtern zur Erwägung vorlegen.

11. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS behält sich das Recht vor, nach Annahme des Artikels für die Veröffentlichung, die nötigen Korrekturen vorzunehmen.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”**

**Esta revista se terminó de imprimir en los talleres de
Litografía Metrotip en Caracas en el mes de abril de 2008
El tiraje fue de 500 ejemplares**

