



86

LETRAS

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

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 54, N° 86
2012

ISSN: 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47



LETRAS (1958-2012)
54 Años

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Rector	Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves
Vicerrector de Extensión	María Teresa Centeno
Secretaria	Nilva Liuval Moreno

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Moraima Esteves
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	Marlene Fermín

**INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”**

Consejo Técnico:

Directora:

Dulce María Santamaría

Subdirector:

José Rafael Simón

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:

José Sánchez Barón

Área de Literatura:

Ligia Yanira Yáñez

**Área Pedagogía de la Lengua
y la Literatura:**

Norma González de Zambrano

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:

Richard Silvera

Sección de Extensión:

Rafael Rondón Narváez

Sección de Promoción y Difusión:

Angélica Silva

Investigadores: Thays Adrián, Luis Alfredo Álvarez, Luis Álvarez, Clara Canario, Viktor Carrasquero, Miren de Tejada Lagonell, Sabrina Delgado, María Elena Díaz, Rosa Figueroa, Lucía Fraca de Barrera, Norma González de Zambrano, Norma González Viloria, Einar Goyo, Claudia Jaimes, Rita Jáimez, Ingrid Krilewski, Élide León, Héctor León, Roberto Limongi, Álvaro Martín Navarro, Freddy Monasterios, Diana Nivia, Anneris Pérez de Pérez, Fanny Ramírez, Yonarki Ramírez, Rafael Rondón Narváez, Rafael Monges, José Sánchez Barón, Dulce Santamaría, Sergio Serrón, Angélica Silva, José Rafael Simón, Elizabeth Sosa, Anyomar Velazco, Minelia Villalba de Ledezma, César Villegas, Ana Vivas, Alejandro Useche, Ligia Yanira Yáñez, Shirley Ybarra, Indira Zambrano.

Personal de secretaría:

Benita Canache

Leyhool Méndez

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:

- . Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
- . Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
- . Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
- . Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE (http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V-52J8FS4PJCESQEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info); Cleaninghouse on Languages and Linguistics (http://www.csa.com/e_products/databases-collections.php); Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es>); ERIC (<http://bib.unne.edu.ar/index.html>); LATINDEX (<http://www.latindex.org>); IRESIE (<http://iisue.unam.mx/irasie>), el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT (<http://www.revencyt.ula.ve>) y SCIELO (<http://www.scielo.org.ve>).

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: 0,50 U.T.

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@gmail.com - ivillab@est.upel.edu.ve

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Arte Final: Prof. José Rafael Simón / T.S.U. Leyhool Méndez

Impreso en Venezuela por: L+N XXI Diseños, C.A.

e-mail: luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

LETRAS, Vol. 54, Nº 86
(ISSN 0459-1283)

Directora: Dulce María Santamaría (dulsam6@hotmail.com)

Coordinador: José Rafael Simón (taller1976@gmail.com)

Correspondencia y canje: Leyhool Méndez (letras.ivillab@gmail.com, ivillab@est.upel.edu.ve)

Consejo de redacción: Dulce María Santamaría y José Rafael Simón

Consejo editorial: Thays Adrián (UPEL-IPC), Rita Jáimez (UPEL-IPC), 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), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Miren de Tejada (UPEL-Sede Rectoral), 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 – México), Gloria Balcarcel (Univ. de Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye Pedrosa (Univ. Federal de Sergipe-Brasil), Angélica Tornero (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – México).

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

Traducción: Élide León (Inglés), Rafael Monges (Francés), Luis Álvarez León (Italiano), Alejandra Saavedra (Portugués)

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com - ivillab@est.upel.edu.ve

Página Web IVILLAB: http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121

Facebook: ivillab ipc

Twitter: @ivillabipc

LETRAS, VOL. 54
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

Consejo de arbitraje del Vol. 54 (86)

Ana Gabriela Vivas (UPEL-IPC)
Angelica Silva (UPEL-IPC)
Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC)
Álvaro Martín Navarro (UPEL-IPC)
Carlos Sandoval (UCV)
Cesar Villegas (UPEL-IPC)
Daniel Alexander Vásquez (UPEL-IPC)
Dulce Santamaría (UPEL-IPC)
Freddy Monasterio (UPEL-IPC)
Héctor León (UPEL-IPC)
Jose Álvarez (LUZ)
Josefa Pérez (UPEL – I.P.M. JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ)
José Rafael Simón (UPEL-IPC)
Kristel Guirado (UCV)
Luis Alfredo Álvarez (UPEL-IPC)
Luis Álvarez León (UPEL-IPC-UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA)
Luis Barrera Linares (USB)
Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC)
María Elena Díaz (UPEL-IPC)
Mariela Díaz (UDO-CUMANÁ)
Marisol García (ULA-TACHIRA)
Marlene Arteaga (UPEL – I.P.M. JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ)
Miren de Tejada (UPEL-IPC)
Norma González Vilorio (UPEL-IPC)
Pablo Arnáez (UPEL- I.P.M. RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA).
Roberto Limongi (UPEL-IPC)
Ronny Velasquez (UCV-UBV)
Rosynella Cardozo (UPEL-IPC)
Rita Jáimez (UPEL-IPC)
Simón Ruiz (UPEL-IPC)
Thays Adrián (UPEL-IPC)
Vanessa Hidalgo (UPEL-IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 54, N^o 86
(ISSN 0459-1283)

Nota sobre la permeabilidad prologal en el libro del Arcipreste de Hita <i>Ray Luna Rodríguez</i>	13
Dos caminos del mestizaje lingüístico <i>Jorge Gómez Rendón</i>	43
Un estudio textual como aporte al ejercicio de la ciudadanía <i>María Magnolia Claudeville Abreu</i>	79
La lectura extensiva en inglés: Una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela <i>Idami Nieves – Carlos A. Mayora</i>	105
Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita <i>Érika Campos Fernández</i>	137
Boris Izaguirre o la importancia de ser Miss Venezuela <i>Luis Alfredo Álvarez Ayesterán</i>	153
Reseñas: * Saberes y prácticas escolares <i>Ana María Morales García</i>	169
* Shakespeare para principantes <i>Alí. E. Rondón</i>	173
* La divina comedia <i>Jackeline Méndez González</i>	177
Autores 185	
Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84 y 85)	189
Normas para la publicación	
Normas para los árbitros	

TABLE OF CONTENT

Notes on the prologue permeability in the book of Archpriest of Hita <i>Ray Luna Rodríguez</i>	13
Two paths in linguistic mestizaje <i>Jorge Gómez Rendón</i>	43
A textual study as a contribution to the exertion of citizenship <i>María Magnolia Claudeville Abreu</i>	79
Extensive reading in english: a theoretical proposal for the improvement of reading comprehension of high school students in Venezuela <i>Idami Nieves – Carlos A. Mayora</i>	105
Towards a comprehensive didactics of written argumentation <i>Érika Campos Fernández</i>	137
Boris izaguirre or the importance of being miss Venezuela <i>Luis Alfredo Álvarez Ayesterán</i>	153
Reseñas: * Saberes y prácticas escolares <i>Ana María Morales García</i>	169
* Shakespeare para principantes <i>Alí. E. Rondón</i>	173
* La divina comedia <i>Jackeline Méndez González</i>	177
Autores 185	
Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84 y 85)	189
Normas para la publicación 197	
Normas para los árbitros	

INDEX

Note sur la perméabilité prologale dans le livre de l'Arcipreste de Hita	<i>Ray Luna Rodríguez</i>	13
Deux chemins du métissage linguistique	<i>Jorge Gómez Rendón</i>	43
Une étude textuelle en tant qu'apport à l'exercice de la citoyenneté	<i>María Magnolia Claudeville Abreu</i>	79
La lecture extensive en anglais: une proposition théorique pour améliorer la compréhension de lecture chez les collégiens et lycéens au Venezuela	<i>Idami Nieves – Carlos A. Mayora</i>	105
Vers une didactique intégrée de l'argumentation écrite.	<i>Érika Campos Fernández</i>	137
Boris Izaguirre ou l'importance d'être miss Venezuela	<i>Luis Alfredo Álvarez Ayesterán</i>	153
Reseñas:		
* Saberes y prácticas escolares	<i>Ana María Morales García</i>	169
* Shakespeare para principantes	<i>Alí. E. Rondón</i>	173
* La divina comedia	<i>Jackeline Méndez González</i>	177
Autores	185	
Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84 y 85)		189
Normas para la publicación	197	
Normas para los árbitros		

CONTENUTI

Sulla permeabilità proemiale nel libro de buen amor, del Arciprete d'Hita <i>Ray Luna Rodríguez</i>	13
Due strade del meticcio linguistico <i>Jorge Gómez Rendón</i>	43
Uno studio testuale come apporto all'esercizio del civismo <i>María Magnolia Claudeville Abreu</i>	79
La lettura estensiva in inglese: una proposizione teorica per migliorare la comprensione della lettura negli studenti dell'educazione superiore Venezuelana <i>Idami Nieves – Carlos A. Mayora</i>	105
Verso una didattica integrata dell'argomentazione scritta <i>Érika Campos Fernández</i>	137
Boris Izaguirre o l'importanza di essere miss Venezuela <i>Luis Alfredo Álvarez Ayesterán</i>	153
Reseñas: * Saberes y prácticas escolares <i>Ana María Morales García</i>	169
* Shakespeare para principantes <i>Alí. E. Rondón</i>	173
* La divina comedia <i>Jackeline Méndez González</i>	177
Autores 185 Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84 y 85)	189
Normas para la publicación 197 Normas para los árbitros	

ÍNDICE

Nota sobre a permeabilidade do prefacio no livro de Arcipreste de Hita <i>Ray Luna Rodríguez</i>	13
Dois caminhos da miscigenação lingüística <i>Jorge Gómez Rendón</i>	43
Um estudo textual como apoio no exercício da cidadania. <i>María Magnolia Claudeville Abreu</i>	79
A leitura extensiva em inglês: uma proposta teórica para melhorar a compreensão de leitura em estudantes do ensino médio na Venezuela <i>Idami Nieves – Carlos A. Mayora</i>	105
Em direção a uma didática integrada da argumentação escrita <i>Érika Campos Fernández</i>	137
Boris Izaguirre ou a importância de ser miss Venezuela <i>Luis Alfredo Álvarez Ayesterán</i>	153
Reseñas: * Saberes y prácticas escolares <i>Ana María Morales García</i>	169
* Shakespeare para principiantes <i>Alí. E. Rondón</i>	173
* La divina comedia <i>Jackeline Méndez González</i>	177
Autores	185
Índices previos Vol. 51 (78, 79 y 80), Vol. 52 (81, 82 y 83) y Vol. 53 (84 y 85)	189
Normas para la publicación	197
Normas para los árbitros	

Nota sobre la permeabilidad prologal en el libro del Arcipreste de Hita

Ray Luna Rodríguez

raylun78@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Este trabajo explica qué es la «permeabilidad prologal» de acuerdo con la teoría del prólogo propuesta por Alberto Porqueras Mayo en 1957 y las teorías retóricas bajomaedievales del prólogo y la predicación. Así, desde esta perspectiva, de la inventio y de la dispositio retóricas, dicha propiedad del prólogo nos permitirá observar cuán inadecuado es el nombre «prólogo en prosa» con que los estudiosos bautizaron durante años la parte del prólogo del Libro de Buen Amor escrita en prosa. Nosotros creemos que este prólogo es un primor de la literatura castellana medieval y que jamás ha sido estudiado desde el punto de vista de la teoría del prólogo como género literario.

El prólogo es, por lo general, una forma a posteriori. Esta característica suya resulta crucial porque revela cuál es la verdadera extensión del prólogo en del Buen Amor y otras cuestiones relacionadas con el autor y su intención. De todo ello hablaremos en este artículo.

Palabras clave: sermón, prólogo, permeabilidad, predicación, retórica.

NOTES ON THE PROLOGUE PERMEABILITY IN THE BOOK OF ARCHPRIEST OF HITA

Abstract

This paper explains what the prologue permeability is on the basis of the theory of prologue stated by Alberto Porqueras Mayo in 1957 and the rhetoric of prologue and predication of the lower Middle Ages. Hence, from this perspective of the rhetoric *inventio* and *dispositio*, the prologue properties will allow us to observe how inadequate the name “prologue in prose” is, with which the scholars termed the part of the prologue written in prose in *The Book of Good Love*. We believe that this prologue is an exquisite piece of Medieval Spanish literature, and that it has never been studied from the point of view of the theory of prologue as literary genre.

The prologue is, generally, an *a posteriori* form. This characteristic becomes crucial, since it reveals its true extension in *The Book of Good Love*, as well as other issues related to the author and his intention. Of all this, we talk in this article.

Key words: sermon, prologue, permeability, predication, rhetoric.

NOTE SUR LA PERMÉABILITÉ PROLOGALE DANS LE LIVRE DE L'ARCIPRESTE DE HITA

Résumé

Dans ce travail, on explique ce que c'est la « perméabilité prologale » d'après la théorie du prologue proposée par Alberto Porqueras Mayo en 1957 et les théories rhétoriques du Moyen Âge du prologue et de la prédication. Ainsi, depuis cette perspective, de l'*inventio* et de la *dispositio* rhétoriques, cette propriété du prologue nous permettra d'observer l'inadéquation du nom « prologue en prose » avec lequel les spécialistes ont nommé pendant des années la partie du prologue du livre le *Bon Amour* écrite en prose. Nous croyons que ce prologue est une merveille de la littérature hispanophone médiévale. Il n'a jamais été étudié d'après la théorie du prologue en tant que genre littéraire.

Le prologue est, généralement une forme a posteriori. Cette caractéristique lui est fondamentale étant donné qu'il révèle quelle est la vraie extension du prologue du *Bon Amour* et d'autres aspects liés à l'auteur et à son intention. Cet article porte sur tout cela.

Mots clés: sermon ; prologue ; perméabilité ; prédication ; rhétorique.

SULLA PERMEABILITÀ PROEMIALE NEL LIBRO DE BUEN AMOR, DEL ARCIPRETE D'HITA

Riassunto

Quest'articolo spiega cos'è la permeabilità proemiale, secondo la teoria della prefazione proposta da Alberto Porqueras Mayo (1957) e le teorie retoriche del basso medioevo per quanto riguarda la prefazione e la predicazione. Così, da quest'ottica, quella dell'inventio e della dispositio retoriche, la proprietà della prefazione ci permetterà di osservare l'inadeguatezza della parola «proemio in prosa» con la quale gli studiosi denominarono quella parte della prefazione del *Libro de buen amor*, dell'Arciprete d'Hita, scritta in prosa. Noi crediamo che questa prefazione sia una parte importante della letteratura spagnola medioevale che non è mai stata studiata dall'ottica del proemio come un genere letterario in sé. La prefazione è, di solito, una forma a posteriori. Questa caratteristica risulta midollare, perché offre l'estensione vera nel *Libro de buen amor* e altre questioni che riguardano l'autore e la sua intenzione.

Parole chiavi: Predica, prefazione, permeabilità, predicazione, retorica.

NOTA SOBRE A PERMEABILIDADE DO PREFÁCIO NO LIVRO DE ARCIPRESTE DE HITA

Resumo

Este trabalho explica o que é a «permeabilidade do prefácio» de acordo com a teoria do prefácio proposta por Alberto Porqueras Mayo em 1957

e as teorias retóricas baixo medievais do prefácio e da predicação. Assim, partindo desta perspectiva, da inventio e da dispositio retóricas, essa propriedade do prefácio nos permitirá observar a inadequação do nome «prefácio em prosa», com o qual os estudiosos nomearam, durante muitos anos, a parte do prefácio do Livro de bom amor escrito em prosa. Nós consideramos que este prefácio é uma obra-prima da literatura espanhola medieval que até hoje jamais foi estudado a partir da teoria do prefácio como gênero literário.

O prefácio é, geralmente, uma forma a posteriori. Esta característica sua resulta fundamental, porque revela qual é a verdadeira extensão do prefácio em de Bom Amor, bem como outras questões relacionadas com o autor e seu objetivo. Essa questão será abordada neste artigo.

Palavras chave: sermão, prefácio, permeabilidade, predicação, retórica.

1. Preámbulo especulativo

Algunos años llevaba ya el hispanófilo Böhl von Faber defendiendo las ideas de Schlegel en *El Mercurio* y otros periódicos gaditanos, cuando escribe una carta al erudito Agustín Durán en la que le indica algunos libros viejos que buscaba ya hacía «bastantes años» y el precio que pagaría por ellos. La carta está fechada en 25 de enero de 1831.¹ Entre los libros que don Nicolás Böhl de Faber solicitaba a Durán, se menciona un raro ejemplar, supuestamente avistado por Tomás Antonio Sánchez en Londres algunos años antes. ¿Cuán importante sería? Pues, no por capricho ofrecía el bibliófilo germano-español la espléndida suma de 1000 Rs. a quien se lo proporcionase. Se trataba, nada más y nada menos, de una temprana edición inglesa de las poesías del Arcipreste de Hita.

En realidad, no fue Antonio Sánchez quien avistó el texto impreso, sino su amigo don Gabriel de Sancha, y quien alguna vez le comentó que en el año de 1786 la había visto en poder del librero Huith —o, tal vez, Huth, o White, o Hunt—; era una edición impresa en octavo y en letra de Tortis que se encontraba junto a otra, de igual tamaño, de Alfonso Martínez de Toledo.

De la existencia de una temprana edición inglesa del que hoy conocemos como *Libro del Buen Amor*, se tuvo noticia desde la publicación de su primera impresión conocida, dato que consta en el «Prólogo» de su editor T. A. Sánchez (1790, p. xxii). Ciertamente, al decir de María Brey: «¡Memorable sería la caza en que se cobrase tal pieza!» (1954, p. 19). Infortunadamente, a la fecha, que se sepa, no se ha encontrado el mentado ejemplar. Alan Deyermond creía —y con buenas razones— que, o bien se trataba de un error de Sánchez, o de Sancha, o incluso, de una mentira de alguno de los dos (2004, pp. 13-34). Y digo, *infortunadamente*, porque un descubrimiento semejante quizá podría obligar a la crítica a replantear sus estudios bajo un nuevo paradigma, o todo lo contrario. Sobre todo, si —hipotéticamente hablando— este nuevo material tuviera como base un manuscrito completamente extraño al arquetipo original que hoy se

1. Esta carta fue, probablemente, publicada en la Colección de Documentos inéditos para la Historia de España, de Pedro Sáinz de Baranda y San Juan de Santa Cruz en 1848. Reconozco que no lo sé con certeza.

presume ¿o por qué no? un manuscrito autógrafo de Juan Ruiz. Piénsese –si se encontrara la pretendida edición inglesa– en lo que pudiera suceder con la teoría de la doble redacción; si bien algunos investigadores (Criado de Val, 1998; Gybbon-Monypenny, 2001) han garantizado la existencia de datos que impugnan las fechas de confección del libro, hoy casi todo el mundo da por verídico el aserto de Menéndez Pidal (1973) sobre las dos ediciones del libro: la primera, de 1330, y la segunda, de 1343.

De manera que unos apuestan por el aprovechamiento y refundición gradual por parte del autor de materiales anteriores y otros por la revisión. Ello nos fuerza a preguntarnos entonces ¿será que el estudio de los Códices y los pequeños fragmentos que se conocen, como se ha dicho, señalan un proceso de creación progresiva? ¿En qué o quién podemos confiar? En nadie y en todos. Sólo mediante la contribución de diversos estudiosos, ideológica y metodológicamente distintos, se podrá ir aclarando la verdadera génesis de este tipo de obras.

Mientras unos creen que un análisis minucioso de la composición y variantes de los tres códices del *Libro de Buen Amor* (desiguales en sus características dialectales, pero que, teóricamente, enlazan con un tronco común desaparecido), no arroja dos redacciones, producto de la revisión del autor; otros han intentado, como dice Girón Alconchel ver la «conciencia artística del poeta y en la singular estructura de su obra los motivos de la versión más amplia de S» (1985, p. 29). Es de suponer que el criterio por el cual se rigen los que así piensan tiene su pedestal bajo la notable diferencia entre la extensión de un manuscrito y otro. Pero también abundan quienes piensan que la versión de S obedece a la intención de reforzar el carácter didáctico de la obra; que lo supuestamente añadido con respecto de G y T, procura justificar el objeto y carácter no frívolo del libro.

Esta idea se sustenta, sobre todo, en lo que han dado en llamar «prólogo en prosa», por un lado, y en los nuevos poemas marianos, la queja contra la Fortuna y la Cántiga de los Clérigos de Talavera, por el otro (Girón Alconchel, 1985, p. 29). Lamentablemente, quienes suscriben esta idea no han tomado en cuenta las monografías y estudios preexistentes sobre el *prólogo literario* que podrían, en este caso tan particular, ser de muchísima ayuda. Me explico: siguiendo la tipología propuesta por

el erudito español Alberto Porqueras Mayo (1957), una de las características del prólogo literario es, justamente, la *Introductoriedad* o «función introductiva». Esto es, todo prólogo introduce a algo además de *presentar, defender, justificar, declarar, alabar*, etc. (harina de otro costal son su estilo y sus tópicos, que varían de época en época). Pero nos parece claro que el reproche más significativo que merece la postura de estos críticos, es ignorar que el prólogo contaba desde la antigüedad clásica con dos fases en su creación: la una, a priori, y la otra, a posteriori (Fabia, 2010; Montoya & De Riquer, 1998). ¿Qué quiere decir esto? Que lo más probable es que el Arcipreste haya ido concibiendo un prólogo bajo la inspiración temática de su libro. Sin embargo, una vez acabado, el autor se percata de que sus ideas son atrevidas², se percata de que algunos pasajes pueden ser mal interpretados e idea, entonces, una explicación y aclaración de todo.

La primera fase es, obviamente, un proceso *in mente*. La segunda, consiste en poner esas ideas en papel, porque, no se concibe fácilmente en la Edad Media un prólogo antes de escribir la obra (Beltrán, 1977).³ Esto vale tanto para el prólogo supuestamente agregado en 1343, como para el viejo prólogo.

Con todo, aunque resulte embarazoso poner entre paréntesis la idea de la doble redacción del libro, al estudioso del prólogo poco o nada aprovecharía corroborar esas figuraciones, puesto que, el prólogo es en sí, una forma a posteriori. Inclusive, si acaeciese el fortuito hallazgo de la antedicha edición impresa avistada por Sancha en Londres y perseguida con ansias eruditas por Nicolás Böhl de Faber, escaso valor tendría para los estudiosos del prólogo literario si ésta derivase de un modelo genérico que determinase, de una vez y por todas, si «el mismo autor lo limó, ò (...) alguna mano diestra y antigua lo retocó» (Sánchez, 1790, p. xix), ya que el prólogo es cosa que se deja siempre para el final. Ahora bien, la adopción de esta perspectiva por su parte no anula ni resuelve el problema autobiográfico de la cárcel; y aun menos los problemas de género, inten-

2. No vale la pena, por ahora, hablar de la posibilidad de una cárcel de cal y canto, si no se está vislumbrando el asunto desde la teoría de la doble redacción.

3. Me anticipo a cualquier escepticismo y remito al lector a Luis Beltrán, pues, este autor, aunque por otras vías, llegó a la misma conclusión.

ción y sentido de la obra, arrojados por el examen de los manuscritos. Pero vayamos por partes.

2. Viacrucis

El prólogo está muy próximo al libro al que acompaña; esa proximidad lo afecta moldeándolo, atravesándolo y hasta transformándolo. En palabras de Porqueras Mayo: «Su carácter introductorio a *algo*, hace que este *algo* se prolongue hasta él y le revista de sus características» (1957, p. 100); por supuesto, la razón de su existencia está subordinada a esa existencia superior que lo hace posible; de aquí que la modificación al prólogo inicial haya sido impuesta por la modificación del propio libro. A esta propiedad de los prólogos Porqueras Mayo le dio el nombre de *permeabilidad*.

Veamos, antes de proseguir, una definición de prólogo que nos será muy útil de ahora en adelante:

Es el vehículo expresivo con características propias, capaz de llenar las necesidades de la función introductiva. Establece un contacto —que a veces puede ser implícito— con el futuro lector u oyente de la obra, del estilo de la cual a menudo se contamina en el supuesto de que prologuista y autor del libro sean una misma persona (Porqueras Mayo, 1957, p. 43).

¿Acaso habrá alguno de estos requisitos con el que no cumpla el prólogo del Arcipreste? Quizás, en este sentido, el prólogo literario, *in genere*, sí sea dependiente de un *algo* a lo que sirve, porque no se concibe —al menos en España— antes del siglo XIX un prólogo aislado. El grado de peligro de penetración del estilo al que se ven expuestos los prólogos varía según el género al que acompañan (novela, poesía, teatro, etc.). En el caso del *Libro de Buen Amor* la crítica ha parangonado su grado de originalidad con el de otras obras contemporáneas suyas ateniéndose a la imposibilidad de encasquetarle un modelo genérico conocido. Como la organización de sus piezas constituyentes es única, sin realizaciones previas ni continuidad, ello estimuló a los críticos a derivar la etiología de su disposición a partir de las fuentes, o bien, trazando una estructura unitaria de la obra. Como era de esperarse, tuvo más éxito aquella que optó por

separar sus piezas con el objeto de poder referirlas a modelos conocidos. Por este motivo unos lo han llamado «poema» y otros «libro». De la misma forma, la fracción del prólogo no escrita en verso, cuyo relieve resalta a simple vista, no tardó en merecer el nombre —cuasi tautológico— de «prólogo en prosa». Esta manía comenzó desde que T. A. Sánchez (1790) sacó a luz el tomo cuarto de su Colección..., en cuyo «Índice de las poesías del arcipreste de Hita, contenidas en este tomo» aparece por primera vez el estigma nominal del proemio arciprestal: «*Prólogo del poeta en prosa*» (p. xxxiii).⁴

3. De donde cae el Prólogo

Pierre L. Ullman (1967) demostró que la frase «Jesus nazarenus rex judaeorum», de la «Oraçion quel Arcipreste fizo a Dios quando començó este libro suyo»; así como el fragmento escrito en prosa, de acuerdo con la retórica parenética, forman un cuerpo homilético innato, connatural; de esta manera adquiere una inteligibilidad que según él Félix Lecoy no percibió. La tesis de Ullman, contra su rigurosidad, ha tenido poca fortuna dada su nula repercusión en los esquemas propuestos por diferentes estudiosos para delimitar los elementos que componen la materia poética del libro.⁵ ¿Dónde arranca entonces la aproximación crítica al problema de la unidad y diversidad del *Libro*, tanto en lo que respecta al tema y a la forma como en lo que se refiere al género literario? Sencillo, a partir del esquema formulado por Marcelino Menéndez Pelayo (Reyes, 1950, p. 22).⁶ En su esquema, el portento santanderino demuestra que la diversidad de temas y géneros literarios es inseparable de la diversidad de fuentes. Son muchos los esquemas propuestos desde entonces. Pero ninguno de ellos observa el prólogo como un todo desde la copla 1 a la 70, sino como algo separado. Se explica sumando sus partes: Oración + Prólogo en prosa + Rogación +... etc.

4. El subrayado es mío.

5. Luis Beltrán, como uno de los pocos ejemplos que puedo dar, sí ha sabido apreciar el valor de este trabajo; pero de eso hablaré más adelante.

6. Originalmente ese esquema aparece en Menéndez Pelayo [1944]. Se ha dispuesto un apéndice con todos los esquemas que en lo adelante citaremos por si llegase a ofrecerse su consulta.

Pese a la heterogeneidad de los elementos temáticos de su contenido, el Libro de Buen Amor puede leerse siguiendo un hilo narrativo: ya sea a través la novelita picaresca de forma autobiográfica soterrada bajo un sinnúmero de interpolaciones y exhumada por Menéndez Pelayo (1944) con su hermosísima analogía del Guadiana –río que suele andar gran parte de su curso bajo tierra–; o como lo propone Gonzalo Sobejano: a partir de la unidad lógica de las líneas principales de su argumento, entiéndase por «argumento» la sucesión de correlaciones y contrastes entre los temas que se van aconteciendo, y no la historia del protagonista, ya que, «la forma autobiográfica de la obra —nos dice Sobejano—, lejos de pretender coherencia psicológica, se limita a servir de sostén a las funciones morales del sujeto: el hombre pecador» (1973, p. 7).

Cuando examinamos, por ejemplo, los esquemas, general y de capítulos, diseñados por Girón Alconchel (1985, p. 33) para su antología del *Libro de Buen Amor*, a simple vista se ve que la división capitular representa una ampliación confusa del esquema general tripartito.⁷ La pregunta que se sigue es ¿dónde cae allí el prólogo?, o mejor, ¿por qué clasifica como preliminares los pasajes de la copla 1 a la 180? Si nos guiamos por el esquema general tripartito, su introducción (coplas 1-70), termina donde comienza la Primera serie de aventuras amorosas (coplas 71-180); a todo este largo pasaje que forma el Cap. I. de su antología dio el nombre de Preliminares ¿por qué? Por la siguiente razón, lo que él llama «preliminares» se compone de dos partes:

- a) Introducción teológica: cuyo parentesco temático es La Trinidad (coplas 1-70);
- b) El apetito sexual y la comida como necesidades humanas:
 - 1) Justificación por el argumento de autoridad y por la experiencia genérica humana (coplas 71-76);
 - 2) Justificación por el argumento de autoridad y por la experiencia individual del protagonista.

7. Véanse, los cuadros 1. y 2. del Apéndice.

Este segundo subapartado incluye las tres primeras aventuras amorosas: la primera dama seguida de una digresión sobre la vanidad; la segunda aventura: la panadera Cruz, seguida de una digresión sobre la astrología y la tercera aventura: segunda dama (1985, pp. 77 y 78).⁸

¿Será el prólogo un preliminar?, y en ese caso, ¿qué era un preliminar en la Edad Media? Es cierto, el prólogo es un preliminar; pero, ¡cuidado! es el más importante de esos apéndices de diverso carácter que van delante de la obra. Sin embargo, tómese en cuenta que, nominalmente hablando, preliminar y prólogo no son sinónimos.⁹ En lo referente a qué cosa era un preliminar en la época del Arcipreste, no tenemos por el momento armas con que argumentar; lo que sí se sabe, es que después de la imprenta, poco a poco, fueron apareciendo unos preliminares de carácter meramente burocrático y legal como *la tasa, la aprobación, la censura, el privilegio, la dedicatoria* y los *versos laudatorios*. ¿Podría considerarse preliminar en la época del código cualquier cosa que estuviera delante del cuerpo de la obra? No lo sabemos con certeza. La tradición manuscrita es muy compleja. Muchas veces se presentan mamotretos cuyos legajos van cosidos sin orden e incluyen textos de materias totalmente ajenas a la que ocupa la mayor parte de su cuerpo. Otros incluyen textos de otros autores, pero que funcionan como preliminares de la que sigue. A pesar de ello, casi siempre las obras presentan un prólogo, ora en verso, ora en prosa.

Luis Beltrán (1977) observa en la sección del libro comprendida entre la copla 1 y 70, una unidad compuesta de cinco elementos de los cuales los dos primeros (la oración y el sermón) se integran en el sermón escolástico. Estos son los cinco elementos de Beltrán: «1. Oración inicial o primera invocación (cs. 1-10). 2. Prosa. 3. Segunda invocación (cs. 11-19). 4. Gozos de Nuestra Señora (cs. 20-43). 5. Griegos y romanos (cs.

8. Véase, lo que Sobejano entiende por los preliminares del Libro en el Cuadro 4. del apéndice y compárese con el esquema de Girón Alconchel.

9. He aquí una lista de algunos ejemplos, cuyo conocimiento es fundamental para el entendimiento de este apartado: a) Advertencia; b) Advertimiento; c) Discurso; d) Epístola (al lector); e) Exordio; f) Introducción; g) Introito; h) Al Lector; i) Loa; k) Prefacio o Prefación; l) Prohemio o proemio; m) Prólogo [v. Porqueras Mayo, 1957, pp. 47-71].

44-70)» (p. 87). Todos estos pasajes —afirma el estudioso— están conectados por el tema de la Trinidad. No será necesario corroborar entonces la hipótesis de Tomás Antonio Sánchez de que el manuscrito de Salamanca es el más correcto y arreglado «ò porque el mismo autor lo limó, ò porque alguna mano diestra y antigua lo retocó» (1790, p. xix); pues, quien lo haya hecho, quienquiera que haya sido, no sólo fue hombre de gran cultura y canonista, sino que sabía al dedillo la obra cual si fuera el primero autor de ella. No obstante, el editor del siglo XVIII estaba seguro de que había sido el propio Juan Ruiz quien lo había modificado. Luis Beltrán también está convencido de esto: «...quienquiera lo hizo fue alguien que entendió muy bien lo que había en la primera versión del *Buen Amor*» (1977, p. 22). Por supuesto, el prólogo está tan «permeado» que no puede pensarse otra cosa.

Girón Alconchel diseñó otro esquema para el trozo del prólogo escrito en prosa:

- I. Exposición del alma limpia, compuesta por el entendimiento, voluntad y memoria;
- II. Exposición del alma en el cuerpo con la desvirtuación de estas tres potencias;
- III. Aparición del yo del autor en relación a sus lectores como un compuesto de dualidades alma/cuerpo, ciencia/rudeza, buen amor/ loco amor, lector «de buen entendimiento»/ «de poco entendimiento» y
- IV. Presentación del libro como obra de arte y ponderación de su valor métrico poético (1985, p. 62).

Como para la mayoría de la crítica, para Girón Alconchel también el «prólogo en prosa» se puede dividir en un esquema todavía más básico: (1) Un sermón culto, lleno de erudición bíblica y jurídica, compuesto por I, II y III; (2) Una presentación del libro como obra de arte y ponderación de su valor métrico poético compuesto por IV. Muy razonable, pero la cosa está más enredada.

4. De la disposición retórica

En 1967 Pierre L. Ullman propuso abandonar la tesis de Lecoy (1938); alegando que cuando éste desestimó (*dismissed*) el prólogo como un «sermón paródico», ni siquiera se molestó en probar su hipótesis. Resulta sorprendente observar cuánto difiere el prolegómeno de Juan Ruiz del género que Lecoy le asignó (dizque descendiente de la parodia latina, en la cual, entre otras cosas, se alteran deliberadamente los registros sagrados, se citan fuentes que jamás existieron y se exhorta al público a comer y beber alabando a Baco).¹⁰ «Tampoco —agrega Ullman— nuestro prólogo tiene alguna semejanza con el *sermón joyeux* editado por Picot» (1967, pp. 149 y 150);¹¹ este corpus, integrado en su mayoría por textos posteriores a los siglos XV y XVI, incluye algunos obscenamente jocosos en toda su extensión. Todo indica —según Ullman— que tanto el sermón paródico latino como el francés alteran las escrituras. Por otro lado, sus títulos sicalípticos concuerdan muy bien con la materia que tratan. En cuanto a la evidencia cronológica, Ullman demuestra que el género no llegó a Francia hasta el siglo XVI. También Beltrán (1977, pp. 29 y 30) tuvo la sospecha de que Lecoy fundó su aseveración sobre las líneas que dicen: «Enpero, por que es umanal cosa el pecar, si algunos, lo que non conssejo, quisieren usar del amor loco, aquí fallarán algunas maneras para ello» (p. 110, ls. 73-74).¹²

Según Beltrán (1977, p. 56), otros críticos, como A. D. Deyermond y Janet A. Chapman, siguiendo a Lecoy, han intentado probar —basados en la doctrina de la *divisio intra*—, que el pasaje en prosa del manuscrito de Salamanca es un sermón paródico. Ullman se manifiesta contrario a esta postura y —sin entrar en detalles— asegura que el Arcipreste eligió para su discurso la *divisio extra* y no la *divisio intra*, que es para los sermones escritos en latín y no en lengua vernácula.

10. Ullman defiende su punto de vista apoyándose en Lehmann [1963].

11. Se refiere a Emile Picot (1886). Más tarde este artículo se convirtió en libro, exactamente en 1888.

12. Todas mis citas del Libro de Buen Amor, provienen de Gybbon-Monypenny [2001]. Para no atestar más el texto de notas parentéticas demasiado largas pondré tras ellas número de línea (para el caso de la prosa) o de copla entre paréntesis. Sobre la seriedad de esta afirmación del Arcipreste véase Kinkade [1970, pp. 296-315].

En realidad la diferencia es mayor, pues, la *extra* se solía emplear, según Ambrosio Sánchez (1999), cuando el predicador quiere dirigirse *ad populum*, mientras que la *intra* se usaba ante un público culto (*ad clerum*). El objetivo de la *extra* era hacer más comprensible el Evangelio apoyándose en un campo distinto a la materia del *thema*. Tampoco suele emplear distinciones abstractas y complejas, pues, «en su lugar se prefiere imágenes de la vida cotidiana, fácilmente comprensibles por ese público indocto al que el sermón iba dirigido» (Sánchez, 1999, p. 68). Si Ullman lo clasificó como *extra*, lo hizo quizá basándose en el hecho de que está escrito en lengua vulgar, o como cree Beltrán: «(1) por que como dictaba la doctrina, el autor buscó una realidad exterior al *thema* y (2) porque aunque la comicidad de una parodia sólo puede ser captada por aquellos que estaban familiarizados con las sutilezas de estos sermones, no necesariamente tiene por eso que estar dirigida a los expertos, pues, el predicador podía, si quería, dividir *extra* frente al clero e *intra* frente al pueblo» (1977, p. 37 y 38). Además, el nivel cultural de la iglesia española no era muy alto que digamos. Aunque esto no quiere decir que el pasaje no sea cómico; pero no lo es tanto como es menester en los sermones paródicos.

Existen muchos estudios sobre las *artes praedicandi*; cuatro autores se han convertido en clásicos: Harry Caplan (1933), Thomas Charland (1936), Étienne Gilson (1955) y Charles Faulhaber (1973). Es en la obra del segundo que se apoya Ullman para esquematizar brillantemente el sermón proemial de Juan Ruiz. Ahora bien, a pesar de la magistral interpretación hecha por Ullman, es difícil establecer dónde y en qué medida eran seguidos los preceptos de los teóricos por los escritores de sermones medievales. Por otra parte, son muy pocas las *artes praedicandi* hispánicas que se conocían ampliamente (si es que llegaron a serlo). De las cinco que son de obligada referencia, varias son tardías y de carácter periférico. Aunque no lo dice, Ullman usa —no todo el tiempo— la transcripción hecha por Charland (1936) de la *Forma de predicar* de Roberto de Basevorn, el manual teórico del *ars praedicandi* por antonomasia. Este libro —refiere James Murphy— «llegó a congregar en torno suyo toda una gama de tratados subalternos o auxiliares que, sumada al *ars* en sí, podría denominarse un “sistema retórico”» (1986, p. 349).

Se puede achacar a Ullman el que no cumpla con la descripción cabal de las once partes: *prothema*, *oratio*, *thematis introductio*, *thematis*

divisio, partium declaratio, partium confirmatio, transitus, correspondentia, unio, clausio y allusio; o que no sepa justificar el abrupto abandono de la técnica sermonística por parte de Juan Ruiz en un punto dado. Hoy se sabe que los autores de sermones, como ha confirmado Sánchez, «conocían muy bien las prescripciones de las artes pero no escribían con esos manuales encima de la mesa; servían, pues, de marco, mas no eran una referencia inmediata» (1999, p. 65). Como dice Murphy (1986), el sistema retórico del que disponía el predicador medieval se componía de cinco elementos:

- (1) Las Escrituras mismas (con sus glosas), que suministraban tanto la proposición como su prueba apodíctica;
- (2) Colecciones de *exempla* y otros datos sobre el hombre, los animales o el mundo;
- (3) Concordancias, listas alfabéticas, cuadros de tópicos y otras ayudas bibliográficas para buscar materiales;
- (4) Colecciones de sermones, con esquemas de cómo debían componerse y sermones ya hechos, para determinadas circunstancias y
- (5) el *ars* misma, que correspondía al tipo de tratados retóricos preceptivos que escribieron Aristóteles o Cicerón (pp. 349 y 350).

No obstante, se trata de un sistema independiente en cual cada una de las partes sirve en función de las demás; así, el estudioso moderno de la predicación podrá evaluar cada elemento teniendo presente su deliberada interdependencia. ¿Cómo saber cuál manual o qué libros usaría el Arcipreste? No se puede afirmar categóricamente que se basó en el manual del cisterciense Basevorn, pese a que ya estaba asimilado en 1322, tanto en Oxford como en París.

He aquí la descripción del esquema de Ullman para el prólogo:

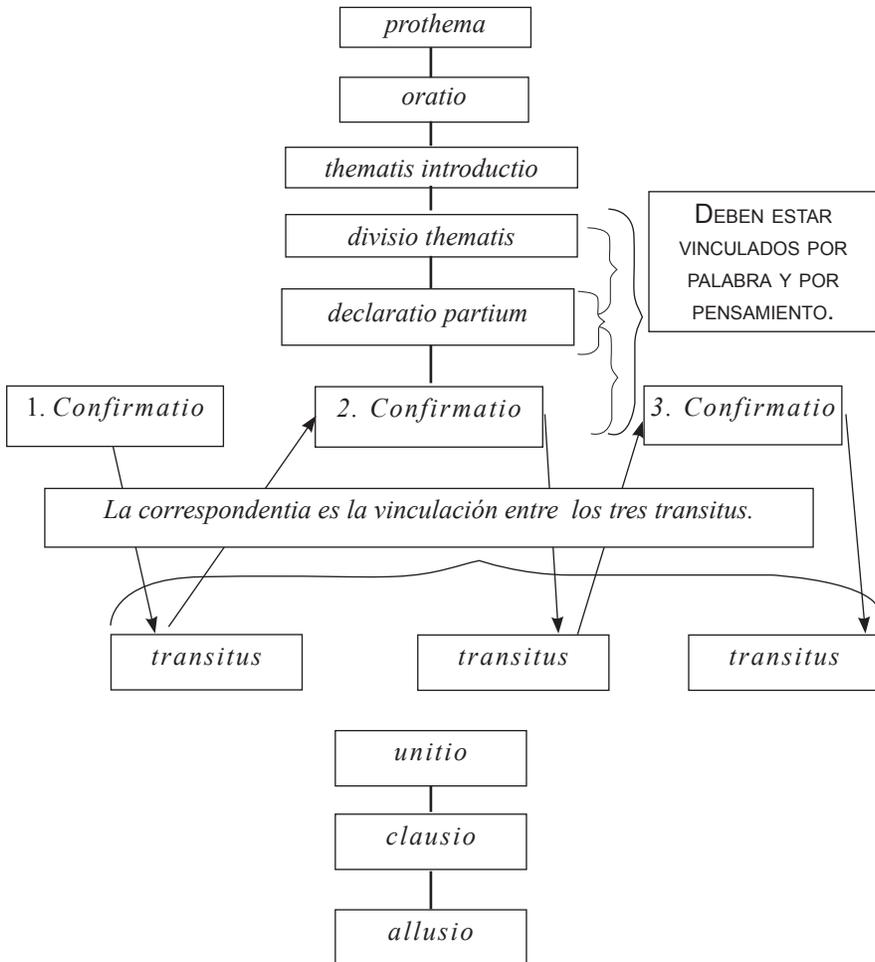
1. *prothema*: «Jesús Nazareus Rex Judaeorum»;
2. *oratio*: «Señor Dios que a los judíos...»;¹³

13. La oración tiene su propio esquema [Beltrán, pp. 13-29]. Beltrán tiene sus reservas acerca de lo que Ullman determina como *prothema*, ya que Basevorn entiende por *prothema* los tres primeros de los 22 ornamentos del sermón: *thematis inventio*, *auditus allectio* y *oratio*. Pero, como dije antes, no existe la certeza de que Ullman utilizara siempre el manual de Basevorn.

3. *thematis introductio*: «Intellectum tibi dabo et unstruam te in vi hac qua gradieris; firmabo super t oculos meos. El profeta David, por Spiritu Santo fablando, a cada uno de nós dize, en el psalmo triçésimo primo, del verso dezeno, que es el que primero suso escreví. En el qual verso entiendo yo tres cosas, las quales dizen algunos doctores philósofos que son en el alma e propia mente suyas...» (Incluía la repetición del *thema* para aquellos que llegaban tarde a la iglesia.)
4. *divisio*: «...son éstas: entendimiento, voluntad e memoria.»;
5. *declaratio partium*: ¿«La quales, digo, si buenas son, que traen al alma consolaçión e aluengan la vida al cuerpo, e dan le onra con pro e buena fama.»? (No está especificada.);
6. *confirmatio partis*: a) de la línea 7 a la 14, b) de la línea 15 a la 20, c) de la línea 21 a la 27;
7. *transitus o digressio*: las que comienzan con la palabra «otrossí»;
8. *correspondentia*: está implícita;
9. *unitio*: «E por ende devemos tener sin dubda que [*buenas*] obras sienpre están en la buena memoria, que con buen entendimiento e buena volunta escoje el alma e ama el amor de Dios, por se salvar por ellas.»;
10. *clausio*: «Ca Dios, por las buenas obras que faze omne en la carrera de salvación en que anda, firma sus ojos sobre él.» y
11. *allusio*: «E esta es sentencia del verso que enpieça primero breve» (ls. 1-31, págs. 104-107). (véase representación gráfica en pag. 29)

Ullman y Beltrán están de acuerdo en que el pasaje homilético concluye con la palabra breve y, también, en que a partir de allí Juan Ruiz continúa utilizando la división tripartita lo mismo para la exposición sobre los pecados, como para el pasaje donde se cuestiona si el libro bloquea el camino de la salvación. Por otra parte, si bien es cierto que de la copla 11 a la 15 el Arcipreste habla de su libro como si fuese algo aún por hacerse y que esto da la impresión de ser un prólogo a priori, no debemos engañarnos. A partir de ahí, como en el texto en prosa, hay muchas referencias

Representación gráfica.¹⁴



14. Véase la explicación complementaria del Apéndice.

al contenido del *Libro* que claramente nos revelan algo ya realizado. Una de las características del Libro —sobre la cual Beltrán argumenta en buena medida sus primeros capítulos— es esa especie de guiño, esa gota de humor que el Arcipreste deja caer en medio o después de uno que otro mensaje árido y seco para sorprender a su escucha (o lector). Esa nota de ambigüedad propia de todo el libro, «permea» el pasaje en prosa y también el resto del prólogo.

Roberto de Basevorn destinó quince ornamentos de aplicación directa y siete extrínsecos a la forma o realización del sermón. Entre los siete últimos se encuentra la *opportuna jocoatio* o humor oportuno «que según Cicerón se consigue añadiendo algo gracioso que agrade al auditorio cuando éste parezca aburrirse; se aconseja usarlo sobre todo si los oyentes se empiezan a dormir» (Murphy, 1986, p. 360). Tiene el Arcipreste un afán por sorprender poco común. Todo su humor alcanza al lector a propósito y cuando más conviene. En las líneas 73-74 (*vid. supra*) se halla esa gota de humor a la cual Beltrán (1977, p. 65) llama armonía entre sermón y libro. Nosotros lo llamaremos «permeabilidad prologal». Así, a la par de Beltrán, no nos cabe la menor duda que el complicado juego paródico del *exemplum* de los «Griegos y Romanos» deja al espectador igualmente sorprendido, en una situación de cero en certeza, a causa, justamente, de la mezcla de chufas y veras. Dicho *exemplum* anima, por supuesto, las coplas precautorias que le siguen. Es obvio que acaba el prólogo y que el libro va empezar.

Es, pues, lamentable el mal-trato que los estudiosos del prólogo literario han dado a este primor que es el proemio del *Libro de Buena Amor*. Montoya Martínez lo tildó de «mera sarta de sentencias» (1998, p. 52), *ipse dixit*.¹⁵ Porqueras Mayo, otro ejemplo, ni siquiera lo incluye dentro del selecto grupo de prólogos medievales que consideraba como curiosas innovaciones. Éste no pudo ver sino en el prólogo a la *Dozena parte de las comedias de Lope de Vega y Carpio* el máximo paradigma de la permeabilidad prologal; no en sentido estructural, sino en el manejo dramático del yo. Pues, al desaparecer el poeta detrás del personaje «El Tea-

15. Creemos que con esa excusa, un poco torpe, este autor se libró de tratar en su monografía nuestro prólogo.

tro» da a entender —alegóricamente— un sentido recto y otro figurado, ambos completos: que él, Lope, era El Teatro de los Siglos de Oro o que El Teatro, simplemente, hablaba al público lector en vez de hacerlo como lo hacía en la antigüedad aquél personaje llamado *prologus* (v. p. 102).

Pero, con licencia de las autoridades, debemos recordar que en esta suerte de actitudes, el Arcipreste es pionero:

De todo instrumento *yo*, libro, só pariente:

Bien o mal, qual puntares, tal te dirá ciertamente.

Qual tú dezir quisieres, ý faz punto, ý, ten te;

Si me puntar sopieres, sienpre me avrás en miente (copla. 70).

5. De la invención retórica

Durante el siglo XII —época, sobre todo, conocida por una profunda preocupación acerca de las cuestiones referentes al método— se desarrolló en la escuela de Chartres un tipo de introducción académica que R. W. Hunt (1980, pp. 87 y 129) llamó «tipo D», basada en el *De differentiis topicis* de Boecio. Se piensa que quien desempolvó esta técnica introductiva fue Thierry de Chartres. Sin embargo, este tipo de introducción de pronto se halló favorecida por los glosadores de las artes quienes, durante la segunda mitad del siglo, empezaron a combinar el «tipo D» con otro llamado, «tipo C», que originalmente se usaba para introducir textos filosóficos. Éste, también derivaba de Boecio y su principal objeto no era otro que ayudar al estudiante a distinguir entre *ars extrinsecus e intrinsecus*. Los glosadores no tardaron en combinar una introducción general a un arte específico, como la gramática, por ejemplo, con la introducción a los libros de autores específicos que escribían sobre ese arte. Dicha distinción tuvo una variante: *de arte* (e. g. hablar sobre poesía) y *ex arte* (e.g. hacer poesía). La combinación de estas doctrinas tuvo mucho éxito en las escuelas medievales del período y solamente este prólogo especializado fue apto para introducir cualquier arte o ciencia. El esquema básico —o base tópica conocida también como *didascalica*— del nuevo

prólogo se utilizó igualmente para fijar las divisiones de cualquier ciencia, como la astronomía, por ejemplo; y no pasó mucho tiempo antes de que el «tipo C» (*vita poetae, titulus operis, intentio scribentis, materia, modus agendi [o modus tractandi], utilitas, y cui parti philosophiae supponitur*) diera forma a la enorme colección de accesus ad auctores que se conservan. También los teólogos usaron el nuevo tipo de prólogo en sus glosas bíblicas, los maestros de leyes —civiles y canónicas—, los de medicina y hasta los propios artistas en sus introducciones a otros poetas. No obstante, con la publicación de las obras de Aristóteles que no se conocían íntegramente y su posterior asimilación, un nuevo tipo de prólogo basado en las cuatro causas aristotélicas fue introducido por estos últimos, el cual fue rápidamente adoptado por los teólogos.

El número de combinaciones —bastante tupidas— que los comentaristas del siglo XII y XIII hicieron de los esquemas A, B, C y D clasificados por Hunt (1980, p. 126) son muy variadas; aunque, sin duda, fue el «tipo C» uno de los esquemas más prestigiados. Inclusive, éste llegó a reemplazar al «tipo B» (*vita, titulis operis, qualitas carminis, scribentis intentio, numerus librorum, ordo librorum, explanatio*) usado generalmente para introducir las obras de Virgilio en los comentarios antiguos y algunos accesus ad auctores del siglo XII. También suplantó al «tipo B» en las introducciones a las obras de Ovidio, el único autor del que conservamos estudios exhaustivos en esta materia. Es verdaderamente lamentable que los teóricos del prólogo hispano no hayan prestado atención a la amplia gama de formas prologales que los accesus medievales tardíos a las obras de Ovidio produjeron. Copeland (1991, p. 108) también reconoce el «tipo C» como la forma más popular para los comentarios de Ovidio en los siglos siguientes. Autores como Giovanni del Virgilio en su exposición de las *Metamorfosis* titulada *Allegoriae Ovidii Metamorphoseon* en 1322-3, utiliza una mezcla, usando la terminología escolástica, de las cuatro causas aristotélicas (eficiente, material, formal y final) con el «tipo C»: *materia, intentio, finalis causa, cui parte ethicae supponitur* (Copeland, p. 108). Según Crosas López:

En Castilla el *Libro de buen amor* muestra el acceso del Arcipreste a algunas obras ovidianas. Parece que conocía *Remedia amoris* y *Ars amatoria* pero no las *Metamorfosis*. Quizá también conocía *Amores*, no sólo a través del *Pamphilus*, que imita entre las cuadernas 580-891, sino de

forma directa. No obstante, también se ha sugerido que Juan Ruiz conocía las *medievalia ovidiana* (*Pseudo-Ars amandi*, *De vetula*, *Pamphilus*, *el De amore de Andrés el Capellán*) pero no los textos originales de Ovidio. (2010, p. 80.)

Con todo, es muy probable que algunos manuscritos latinos —o vernáculos— que contenían los textos del *auctor* (Ovidio) junto con una acumulación de comentarios y paráfrasis hayan llegado a las manos de Juan Ruiz. Al observar el estudio que ha hecho Copeland sobre el prólogo del anónimo *Ovide moralisé* (1991, pp. 107-125), que data de entre 1316 y 1328, es imposible no ver el extraordinario parecido que el prólogo arciprestal guarda con relación a éste. La influencia de los prólogos académicos en la obra del Arcipreste de Hita se hace visible en el uso reiterativo de términos como «intención», por sólo citar un ejemplo. Pero, allí donde el prólogo del Buen Amor no ofrece equivalentes castellanos para los términos académicos literarios, podemos encontrar a lo largo de todo lo que aquí hemos denominado como el prólogo los motivos retóricos que por lo general corresponden a *utilitas*, *unde o causa*, *intentio*, *auctor*, *causa efficiens*, y *modus tractandi* (o *modus agendi*), muy notable en el último fragmento de la parte del prólogo escrita en prosa. Todo indica que el influjo temático reflejado en esas líneas muy bien puede provenir de los prólogos a las *Heroidas*, en donde la discusión sobre el valor moral de textos que contienen el bien y el mal estaba gobernada por la idea de la utilidad de la ejemplificación ética. Por otra parte, en esas líneas está perfectamente justificado el *modus agendi*. Aunque, por supuesto, la naturaleza y función del prólogo del *Buen Amor* podrían discutirse exclusivamente bajo los encabezados *intentio* y *utilitas*, dos lugares comunes que tienen sus orígenes en los prólogos a las compilaciones eruditas y bíblicas. Por tanto, su presencia en el prólogo de Juan Ruiz puede ser eco de una convención exegética a que apela para validar su trabajo. Es obvio, al menos para nosotros, que esa «armonía entres sermón y libro», la mezcla de chufas y veras, no refleja otra cosa que una laboriosidad integumentaria sin precedente. El *integumentum* es uno de los motivos retóricos que mejor permea su obra. Ahí tenemos la harto anotada copla 16, si hemos de traer un ejemplo; y no tanto una penetración del estilo como creía Porqueras Mayo (*vid. supra*, p. 7). Otro lugar común cuya secuencia —impresionantemente dominante— informa el prólogo del *Buen Amor* se

halla en la diferenciación entre el poder autoral divino y el humano, que quizás Juan Ruiz tomó prestado de algún comentario bíblico escolástico, la *dupplex cuasa efficiens* o la noción de Dios como primer autor. Juan Ruiz tiene en cuenta que sin la ayuda de Dios no tendrá éxito, no se trata de simples rogaciones. La disquisición teológica de las primeras líneas de la parte del prólogo escrita en prosa muestra un particular refinamiento de esta categoría. El intercambio de técnicas entre el comentario bíblico y el comentario artístico es considerable, mucho más al observar la amplia discusión que el Arcipreste de Hita lleva a cabo bajo el tema de la buena lectura (o correcta).

6. Colofón

No podríamos concluir sin llamar la atención sobre la urgencia que el acercamiento de los estudiosos del prólogo hispano, ora medieval, ora renacentista, tiene. La concepción de los prólogos medievales hispánicos tiene raíces retóricas bastante profundas y hasta ahora, que sepamos, nadie ha cavado lo suficiente como para poder medir con exactitud la extensión de sus ramificaciones literarias. Creemos, sin lugar a duda, que el estudio de esta línea de parentesco significativo puede sernos en extremo útil a la hora de examinar las posibles génesis de los prólogos hispánicos del siglo XV. Pero sobre todo para entender la transcendental reorientación que los prólogos españoles sufrieron en el Barroco. Nuestro juicio acerca la permeabilidad del prólogo del *Libro de Buen Amor* y de la permeabilidad prologal en general, es muy distinto al que teníamos al inicio de esta investigación; ahora sabemos con certeza que su manifestación no se debe tanto a la penetración del estilo de la obra a la que acompaña, sino más bien a la recurrencia de ciertos motivos y disposiciones retóricas. El estudio de la permeabilidad permitirá en el futuro, no sólo establecer los límites del prólogo con respecto a la obra cuando estos no son muy claros, sino también desenmarañar interrogantes relacionadas con la intención autoral y el engendramiento de la obra. Esperamos que se deslienen en lo adelante una serie de investigaciones que superen por mucho nuestra pequeña aportación a este interesante campo de trabajo.

Apéndice

Cuadro 1. Esquema propuesto por Menéndez Pelayo.

- a) Una novela picaresca, de forma autobiográfica, cuyo protagonista es el mismo autor. Esta novela se dilata por todo el libro; pero a semejanza del Guadiana, anda bajo la tierra una gran parte de su curso, y con intermitencias. En los descansos de la acción, siempre desigual y tortuosa, van interpretándose los materiales siguientes:
- b) Una colección de *enxiemplos*, esto es, de fábulas y cuantos que suelen aparecer envueltos en el diálogo como aplicación y confirmación de los razonamientos;
- c) Una paráfrasis del *Arte de amar* de Ovidio;
- d) La comedia *De Vetula* del pseudo Pamphilo, imitada o más bien parafraseada, pero reducida de forma dramática a forma narrativa, no sin que resten muchos vestigios del primitivo diálogo;
- e) El poema burlesco o parodia épica de la *Batalla de Don Carnal* y de *Doña Cuaresma*, al cual siguen otros fragmentos del mismo género alegórico: el Triunfo del amor y la bellísima descripción de los meses representados en su tienda, que viene a ser como el escudo de Aquiles de esta jocosa epopeya;
- f) Varias sátiras, inspiradas unas por la musa de la indignación, como los versos sobre las propiedades del dinero; otras inocentes y festivas, como el delicioso elogio de las mujeres chicas;
- g) Una colección de poesías líricas, sagradas y profanas, en que se nota la mayor diversidad de asuntos y de formas métricas, predominando, no obstante, en lo sagrado, las cantigas y loores a Nuestra Señora; en lo profano, las *cantigas de serrana* y las *villanescas*;
- h) Varias digresiones morales y ascéticas, con toda la traza de apuntamientos que el arcipreste haría para sus sermones. Así, después de cantarnos cómo pasó de esta vida su servicial mensajera *Trotaconventos*, viene una declamación de doscientos versos sobre la muerte, y poco después otra de no menos formidable extensión sobre las armas que debe usar el cristiano para vencer al diablo, al mundo y a la carne.

Cuadro 2. Esquema General propuesto por Girón Alconchel.

- a) INTRODUCCIÓN (1-70).
- b) CUERPO NARRATIVO
 - 1) Serie de aventuras amorosas (71-180).
 - 2) Alegoría: pelea con don Amor y preceptiva amorosa (181-575).
 - 3) Serie de aventuras amorosas (576-1066).
 - 4) Alegoría: Carnal y Cuaresma (1067-1314).
 - 5) Serie de aventuras amorosas (1315-1625).
- c) CONCLUSIÓN (1626-1709).

Cuadro 3. Esquema capitular de Girón Alconchel.

- I. Preliminares: comprenden una introducción variada y la narración de las primeras aventuras amorosas (coplas 1-180).
- II. Diatriba contra don Amor y respuesta de éste en forma de arte de bien amar (coplas 181-575).
- III. Episodio de don Melón y doña Endrina: aplicación práctica de la preceptiva a morosa expuesta en II (coplas 576-949).
- IV. Aventuras de “loco amor” en la Sierra y meditación sobre la muerte de Cristo (coplas 950-1066).
- V. Batalla de don Carnal y doña Cuaresma (coplas 1067-1314).
- VI. Nuevas aventuras amorosas. Episodio de la monja Garoza: triunfo del “buen amor” y trabajo de Trotaconventos (coplas 1315-1507).
- VII. Muerte de Trotaconventos y elegía. Nuevos fracasos amorosos del protagonista (coplas 1508-1625).
- VIII. Conclusión del libro como obra de santidad y deleite (coplas 1626-1709).

CUADRO 4. Esquema para los preliminares de Gonzalo Sobejano.

En el momento primero del Libro se suceden siete pasos verdaderamente preliminares, es decir, previos al umbral de la acción dramática decisiva:

- 1) oración a Dios y a la Virgen en súplica de protección como criatura;
- 2) justificación del Libro en un raciocinante prólogo en prosa;
- 3) invocación a Dios en demanda de gracia particular para componer el Libro;
- 4) convocación a los oyentes;
- 5) cantigas en memoria de las alegrías o gozos de la Virgen;
- 6) preludio acerca de la alegría del Libro y su significación sutil; y
- 7) exposición del tema del Libro, el amor, mediante reflexiones sobre la condición erótica del hombre, las excelencias de la mujer, el signo venusino de muchos humanos, las noblezas del amor y la fuerza de la costumbre, y mediante relatos de aventuras amorosas malogradas por ignorancia del arte de bien amar (reflexiones y relatos en los cuales se intercalan ejemplos ilustrativos a propósito del escarmiento, las vanas promesas, el cumplimiento de los hados, y el rechazo de los falsos halagos que apartan del bien, así como cantares y trovas, todos, menos uno, anunciados y no incluidos) De la diversidad de estos preliminares no hay que hacer ponderación: amor de Dios, buen amor humano, loco amor; temas tan distintos como la alegría y la fatalidad; variedad de ejemplos narrados; pluralidad de símiles que trasponen al oyente de una esfera a otra. Más digna de atención es la consecuencia. ¿La hay en asunto, transiciones, referencias del autor, en las aventuras y sus ejemplos, en el estilo?

Explicación complementaria de la representación gráfica del «prólogo en prosa»¹⁶

El enlace por palabra, entre *prothema* y *oratio*, se da por «Judaeorum» y «Judíos»; en cuanto al de pensamiento, ocurre al dirigirse, Juan Ruiz, a Dios desde una prisión simbólica, y por lo tanto, es muy apropiado creer que el *prothema* fue originalmente un insulto al Cristo cautivo, y que una oración por su simbólica liberación, como es lógico, debió ser precedida por este insulto que, según él, ha experimentado una apreciable transformación en la tradición cristiana.¹⁷ Aparte, en contraposición al «Rex judaeorum» nos encontramos otro rey, el Faraón, quien, de acuerdo con esta transformación metafórica puede ser visto como símbolo de cautiverio. La invocación o rogación también debe estar vinculada por palabra y pensamiento con el *thema* que le sigue si vemos cómo una y otra vez el Arcipreste pide a Dios y la Virgen su gracia, su merced, su misericordia. Entonces, el Señor responde a la oración por el tema, dándole los instrumentos para ayudarse a sí mismo: «Intellectum tibi dabo».

En la oración, nos dice Ullman (1967, pp. 155 y 156), Juan Ruiz también pidió a Dios que lo liberase de la prisión donde yacía, «desta coyta tan maña» (copla 3d), ¿qué mejor respuesta pudo darle, sino diciéndole por el *thema* que le mostrará el camino de salida: «instruam te in via hac qua gradieris»? La tercera frase del tema, «firmabo super te oculos meos», responde a su petición: «Señor, tú sey conmigo, guárdame de traydores» (copla7d).

El autor cree que, de acuerdo con la retórica parenética, el predicador debe indicar con precisión el libro y el capítulo de la Escritura de donde se saca el *thema*. Se trata de una introducción por autoridad, la cual puede proceder lo mismo de algo original, de un filósofo, un poeta, alguien con autoridad, pero no por la Biblia (Murphy, 1986, p. 356). Después, viene la *thematis introductio*, donde el autor anuncia la habitual división tripartita.

Luego viene la *divisio*, en ella el Arcipreste analizará el tema sobre la base del alma que, vista desde la teoría aristotélica, es un todo virtual o

16. Como ya hemos aclarado antes, todas las citas del Libro de Buen Amor provienen de Gybbon-Monypenny [2001], como no queremos atestar el texto con citas parentéticas nos pareció lo más indicado no colocar tras cada cita en número correspondiente a la línea en «prólogo en prosa».

17. Véase la copla 1053: «pueblo porfiado/por aquesto morrá,/en captivo dado, del cual nunca saldrá/nin avrá librador» (p. 332).

potencial, y, por lo tanto, aceptable como base para la divisio. Parece ser una división hecha de acuerdo con el orden de la construcción (Ullman, 1967, p. 157). «¡Cuán apropiada es la respuesta de Dios —exclama Ullman—, su regalo para el alma que lucha debe ser examinado por medio de la trinidad analógica de san Agustín, *memoria*, *intelligentia*, y *voluntas*, ya que las potencias de los receptores por su propia naturaleza reflejan la naturaleza del Dador!» (1967, p. 157).

Ullman olvida la declaración de la partes (*declaratio partium*), no designa un pasaje para este ornato, que es el punto número seis de su lista de ornamentos, y entra directo al número 8, la confirmación o prueba de las partes (*confirmatio partis*). Según Roberto de Basevorn, la declaración de las partes consiste en mostrar las diferentes partes del thema mediante uno de estos tres modos: «(1) Mostrando las partes de un todo virtual, (2) mostrando las partes de un todo universal y (3) de alguna otra manera» (Murphy, 1096, p. 357).

De acuerdo con el esquema tripartito que el Arcipreste ha escogido, el tema se divide de la siguiente manera: (1) «Intellectum tibi dabo», (2) «et instruum te» y (3) «in via hac qua gradieris; firmabo super te oculos meos.» La prueba de las partes sigue inmediatamente a la declaración de las mismas. Ullman piensa que, por «entendimiento», Juan Ruiz entiende la capacidad del hombre para discernir entre el bien y el mal y es por eso que «conoce la ley de Dios y la guarda en el corazón: “Da mihi intellectum, et scrutabor legem tuam, et custodiam illam in toto corde meo”» (1967, p. 158). Al conocer la ley de Dios, el hombre vendrá en el temor de Él y ese temor supone el principio de toda sabiduría: «Inicium sapiencie timor Domini»; y así hasta llegar al final de la confirmación de la primera parte del tema: «Intellectum tibi dabo», por medio de la transición o digresión (*transitus*) que comienza con la palabra «otrossí». Así, vuelve al concepto del temor de Dios que va adecuado en la *confirmatio partis*: «qui timet Deum faciet bona». A continuación, para recordar a la audiencia que ha llegado al final de la primera confirmación repite la primera parte del *thema*.

Luego sigue la confirmación de la segunda parte del *thema* por medio de los conceptos del amor y el deseo: «E desque está informada e instruida el alma que se ha de salvar en el cuerpo limpio, e pienssa e ama e desea omne el buen amor de Dios e sus mandamientos.» Es decir, cuando Dios ya ha llevado a cabo su promesa de «et instruum te», el alma del hombre buscará a Dios y sus mandamientos que son el objeto de su amor: «E meditabor in mandatis tuis que dilexi.» No acaba esta *confirmatio* sin antes utilizar la coyuntura del *transitus*, que como el anterior comienza igualmente con la palabra «otrossí». Nótese que la conclusión

de esta transición: «Qui dilegitis Dominum odite malum, e çetera.», está en armonía conceptual y antítesis estilística a la primera «odite malum» y «façiet bona».

Lo que queda es confirmar la tercera parte o *razón* del *thema*: «in via hac qua gradieris; firmabo super te oculos meos.» Si el hombre, en la primera y segunda razón, ha sido dotado de entendimiento y ha aprendido los mandamientos; ahora está en su camino. «No sólo ante los ojos del Señor, que le siguen a medida que progresa —afirma Ullman—, sino también ante sus propias acciones: “Beati mortui, qui in Domino moriuntur... opera enim eorum sequuntur illos” (Apoc. 14:13)» (1967, p. 159).¹⁸

Las conexiones entre esas dos citas bíblicas son, dice Ullman (1967), el camino fijado en el *thema*, «via», «y necesariamente implícito en la confirmación de autoridad por el verbo *sequuntur*; y la identidad en este contexto te y *illos*» (p. 159). Para Ullman, además, esta conexión permite el uso de los versos de *Revelaciones*, que a su vez introduce a la idea de *opera*. Deja muy claro también que es la condición *sine qua non* de las buenas obras, el recuerdo de la enseñanzas de Dios. Y así Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, nos lleva hasta el concepto de *memoria* para poner fin la confirmación de su *thema* por medio de la cláusula: «con buena rremembraça, escoge e ama el buen amor que es el de Dios, e pone lo en la çela de la memoria por que se acuerde dello, salva el omne.», que forma antítesis con el «loco amor» de la segunda.

Esta tercera confirmación tiene su propia *transitus* que comienza: «E dize otrossí el Profeta: Tu reddes unicuique justa opera sua.»; esto conlleva al *bona-malum* antítesis de las anteriores confirmaciones, es decir, su significado último más allá de la tumba (véase, Ullman, 1967, p. 160).

La vinculación de las ideas de los tres *transitus* se llama *correspondentia*. Luego viene la unitio o unificación, que según dice Basevorn: «abarca en una unidad todo cuanto se ha dicho por separado en el desarrollo; si es posible debe mencionarse alguna autoridad que contenga verbalmente todas las proposiciones de que trata el sermón» (Murphy, 1986, p. 360). Juan Ruiz apunta que «por ende» el hombre puede salvarse a través de sus obras que se deben a la bondad almacenada en su memoria y adquirida por el entendimiento y la voluntad.

18. Ullman cita el pasaje bíblico utilizando la numeración de la Vulgata.

La *clausio* o conclusión debe acabar el sermón como lo empezó, según dice Basevorn; pues, cuanto más se parezca el final al principio, más elegante será la culminación (Véase, Murphy, 1986, p. 360). Entonces el Arcipreste nos lleva al *thema* en sí mismo con el verso que comenzó el sermón: «E esta es sentencia del verso que enpieça primero *breve*.» La palabra *breve*, explica Ullman (1967, p. 160), en latín medieval significa resumen o *curriculum viate*. Aunque Ullman no lo dice, es claro que esta última cláusula es la *allusio* o alusión, que consiste en aludir las Escrituras, pero no literalmente (Véase, Murphy, 1986, p. 360).

Referencias

- Beltrán, L. (1977). *Razones de buen amor: oposiciones y convergencias en el libro del Arcipreste de Hita*. Madrid: Fundación March y Castalia.
- Brey Mariño, M. (1954). *Arcipreste de Hita, Libro de Buen Amor*. Madrid: Castalia.
- Caplan, H. (1933). Classical Rethoric and Medieval Theory of Preaching. *Speculum*, (2), 284-295.
- Charland, T. (1936) *Artes praedicandi: contribution a l'histoire de la rhétorique au Moyen Age*. Paris-Ottawa: Publication d'Études Médiévales d'Ottawa.
- Copeland, R. (1991). *Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages. Academic Traditions and vernacular texts*. Cambridge University Press.
- Criado de Val, M. (1998). *Historia de Hita y su Arcipreste: vida y muerte de una villa mozárabe*. Guadalajara, España: AACHE Ediciones.
- Crosas López, F. (2010). De enanos y gigantes. Tradición clásica en la cultura hispánica. Madrid: Editorial Dykinson.
- Deyermond, A. (2004). *The Libro de Buen Amor in England. A Tribute to Gerald Gybbon-Monypenny*. University of Manchester.
- Faluhaber, C. (1973). *Retóricas clásicas y medievales en bibliotecas castellanas*. Valencia: Artes Graficas Soler.
- Fabia, F. (2010). *Les prologues de Térence*. Charleston: BiblioBazaar.
- Gilson, E. (1955). *Michel Menot et la technique du sermón médiéval*. En *Les Idées et les lettres*. Paris: J. Vrin.
- Girón Alconchel, J. L. (Ed.) (1985). *Arcipreste de Hita, Libro de Buen Amor*. Madrid: Castalia.
- Gybbon-Monypenny, G. B. (1962). The two versions of the LBA: the extent and nature of the author's revision. *BHS*, XXXIX, 205-221.
- _____. (Ed.) (2001). *Arcipreste de Hita, Libro de Buen Amor*. Madrid: Castalia.
- Hunt, R.W. (1980). Introductions to the "artes". En Bulsill-Hall, G.L. (Ed.) *The History of Grammar in the Middle Ages. Collected Papers* (pp. 117-

- 144). Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Joset, J. (2004). El pensamiento de Juan Ruiz. En Toro Ceballos, F. y B. Morros Mestres (Coords.) *Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, y el «Libro de Buen Amor»: actas del I Congreso internacional* [Versión electrónica]. Recuperado el 23, 11, 2012 de: http://cvc.cervantes.es/literatura/arcipreste_hita/01/joset.htm.
- _____. (1988). *Nuevas investigaciones sobre el «Libro de Buen Amor»*. Madrid: Cátedra.
- Kinkade, R. P. (1970). Intellectum tibi dabo...: *The Function of Free Will in the Libro de buen amor*. *BHS*, XLVII, 296-315.
- Lecoy, F. (1938). *Recherches sur le «Libro de buen amor» de Juan Ruiz*. Universidad de Michigan.
- Lehmann, P. (1963). *Die Parodie im Mittelalter*. Stuttgart: Hiersemann.
- Menéndez Pidal, R. (1973). *Poesía árabe y poesía europea*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Menéndez Pelayo, M. (1944). *Antología de poetas líricos castellanos*. Tomo III. Santander: C.S.I.C.
- Montoya Martínez, J. y I. de Riquer. (1998). *El prólogo literario en la Edad Media*. Madrid: UNED.
- Murphy, J. J. (1986). *La retórica en la Edad Media. Historia de la teoría de la retórica desde San Agustín hasta el Renacimiento*. México: FCE.
- Picot, E. (1886). *Le monologue dramatique dans l'ancien théâtre français*. *Romania*, XV, 358-4422.
- Porqueras Mayo, A. (1957). *El prólogo como género literario*. Madrid: C.S.I.C.
- Reyes, A. (1950). *Cuatro ingenios*. México: Espasa-Calpe.
- Sánchez, T. A. (1790). *Colección de poesías castellanas anteriores al siglo XV*. Tomo IV. Madrid: Antonio de Sancha.
- Sánchez, M. A. (Ed.) (1999). *Un sermonario castellano medieval*. Vol. I. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sobejano, G. (1973). *Consecuencia y diversidad en el Libro de Buen Amor*. En Criado de Val, M (Ed.). *El Arcipreste de Hita: el libro, el autor, la tierra, la época. Actas del I Congreso Internacional sobre el Arcipreste de Hita*. Barcelona: SERESA.
- Ullman, P. L. (1967). *Juan Ruiz's Prologue*. *MLN*, (82), 149-170.

Dos caminos del mestizaje lingüístico

Jorge Gómez Rendón

j.a.gomezrendon@uva.nl

ACLCL - Universidad de Ámsterdam

Resumen

El chapu shimi y el jopará son dos variedades mixtas producto del contacto centenario entre el castellano y una lengua indígena, el kichwa ecuatoriano y el guaraní paraguayo, respectivamente. Las dos variedades mixtas, sin embargo, muestran configuraciones diametralmente opuestas donde los préstamos léxicos y estructurales son característicos de la primera variedad, mientras las alternancias de código son propias de la segunda, permitiendo clasificar el chapu shimi dentro del grupo de lenguas mixtas bilingües y el jopará como un sociolecto mixto de amplia variación y relativamente inestable.

Palabras clave: contacto lingüístico, lenguas mixtas, mestizaje, préstamo léxico, alternancia de código.

TWO PATHS IN LINGUISTIC MESTIZAJE

Abstract

The chapu shimi and the jopará are two mixed varieties. These are a product of a centennial contact of Spanish and an indigenous language, the Ecuadorian kichwa and the Paraguayan guaraní. The two mixed varieties, however, exhibit diametrically opposed configurations, where lexical and structural borrowing are common to the first variety, while code alternations are a trait of the second. This leads to the classification of the chapu

Recepcion: 12/02/2013, Evaluacion: 18/02/2013, Recepcion de la version definitiva: 18/04/2013

shimi within the group of bilingual mixed languages, and the jopará as a relatively unstable mixed sociolect of a wide variation.

Key words: linguistic contact, mixed languages, mestizaje, lexical borrowing, code alternation.

DEUX CHEMINS DU MÉTISSAGE LINGUISTIQUE

Résumé

Le chapu shimi et le jopara sont deux variétés mixtes, résultat du contact centenaire entre l'espagnol et une langue indigène, le kichwa équatorien et le guarani paraguayen respectivement. Les deux variétés mixtes, toutefois, montrent des configurations diamétralement opposées dans lesquelles les emprunts lexicaux et structuraux sont caractéristiques de la première variété alors que l'alternance du code est propre de la deuxième. Cela permet de classer le chapu shimi dans le groupe de langues mixtes bilingues et le jopara comme sociolecte mixte de grande variation et relativement instables.

Mots clés: contact linguistique, langues mixtes, métissage, emprunt lexical, alternance de code.

DOS CAMINOS DEL MESTIZAJE LINGÜÍSTICO

Riassunto

Il chapu shimi e il jopará sono due varietà miste prodotte dal contatto centenario tra lo spagnolo e una lingua aborigena: il kichwa ecuadoriano e il guaraní paraguaiano rispettivamente. Le due varietà miste, tuttavia, mostrano configurazioni diametralmente opposte. I prestiti lessicali e strutturali sono caratteristiche della prima varietà, mentre le reciprocazioni del codice sono proprie della seconda. Questo permette di inserire il chapu shimi nella categoria di lingue miste bilingue e il jopará come un socioletto misto di ampia variabilità e relativamente instabile.

Parole chiavi: Contatto lessicale, lingue miste, incrocio di razze, prestiti lessicali.

DOIS CAMINHOS DA MISCIGENAÇÃO LINGUÍSTICA

Resumo

O chapu shimi e o jopará são duas variedades mistas provenientes do contato centenário entre o espanhol e uma língua indígena, o kichwa equatoriano e o guarani paraguaio, respectivamente. As duas variedades mistas, no entanto, mostram configurações completamente opostas, porque os empréstimos lexicais e estruturais são característicos na primeira variedade, enquanto que as alternâncias de código são típicas na segunda. Portanto, o chapu shimi é classificado como pertencente ao grupo de línguas mistas bilíngues e o jopará como um socioleto misto de muita variação e relativamente instável.

Palavras chave: contato linguístico, línguas mistas, miscigenação, empréstimo lexical, alternância de código.

INTRODUCCIÓN¹⁹

El castellano es hablado actualmente por más de 350 millones de personas en América Latina²⁰. De este número, las tres cuartas partes lo hablan como primera lengua; el resto son hablantes cuya lengua materna es una de las más de ochocientas lenguas indígenas que se hablan en la región. El guaraní paraguayo y el kichwa ecuatoriano son dos de ellas. Ambas han experimentado una fuerte influencia del castellano, lengua con la que se encuentran en situación diglósica. En el contexto de la lucha por mantener su patrimonio lingüístico, los hablantes del kichwa ecuatoriano y del guaraní paraguayo han desarrollado estrategias comunicativas que convergen en la creación de variedades mixtas que se ubican entre los sociolectos indígenas conservadores y los castellanos nacionales.

Las lenguas mixtas son hoy objeto de debate entre lingüistas, planificadores y hablantes. A diferencia de otras estrategias comunicativas que buscan cerrar la brecha entre las lenguas indígenas y el castellano, las lenguas mixtas han quedado fuera de una investigación científica sistemática pese a la creciente evidencia de que la mezcla es uno de los efectos más prolíficos y creativos del contacto lingüístico. Una ideología imperante que concibe las lenguas indígenas como representantes directas de la cultura milenaria de sus hablantes ha difundido la idea de que la mezcla lingüística es un obstáculo en el camino de la conservación de la propia identidad. Desde esta perspectiva, toda influencia externa en una lengua indígena debe ser obliterada de inmediato para rescatar la “indianidad” de las garras homogeneizantes de la globalización. Aun así, la planificación lingüística no ha impedido que la mezcla de lenguas sea parte de la cotidianidad de muchos hablantes indígenas en América Latina.

Este artículo se ocupa de dos variedades mixtas que se hablan en Ecuador y Paraguay como resultado de una configuración específica de

19. Agradezco a los lectores anónimos por sus comentarios y sugerencias. El contenido vertido en este artículo es de mi absoluta responsabilidad.

20. Se exceptúan, claro está, el Brasil, Surinam, varias islas del Caribe, la Guyana y la Guyana

factores sociolingüísticos. El *chapu shimi* y el *jopará*²¹, mote que han dado a su lengua los propios hablantes, son producto del contacto intenso y prolongado entre el castellano y el kichwa ecuatoriano, en el primer caso, y entre el castellano y el guaraní, en el segundo. Un primer paso para comprender la naturaleza de estas variedades y el contexto de su aparición es identificar sus rasgos tipológicos a fin de explicar su naturaleza. El presente artículo busca responder dos preguntas fundamentales: ¿cuál es la caracterización tipológica del *chapu shimi* y el *jopará*?; ¿cómo han incidido los factores tipológicos de las lenguas participantes en el carácter específico de cada variedad? Como en ambos casos existen factores no lingüísticos que han impedido o promovido los efectos lingüísticos del contacto, es preciso pasar revista primeramente a la historia social del contacto.

Metodología y criterios de análisis

El presente estudio se basa en un corpus recopilado entre 2004 y 2006 para ambas variedades. Para cada una se obtuvo un conjunto de entrevistas de aproximadamente 12.000 palabras²². El siguiente paso consistió en identificar los préstamos castellanos y cuantificarlos mediante un programa léxico-estadístico. Con el fin de ampliar las estadísticas a partir de datos cualitativos, se glosaron extractos del corpus y se analizaron los usos que dan los hablantes a los préstamos castellanos en la lengua matriz

-
21. He preferido utilizar estos glotónimos en lugar de los términos con que aparecen en la escasa literatura especializada sobre el tema, por razón de ser utilizados por los mismos hablantes. El *chapu shimi* se conoce desde mediados de los setenta gracias a los estudios de Muysken (1978; 1985; 1997), quien bautizó esta variedad con el nombre de Media Lengua. Para el caso del *jopará* existen pocos estudios rigurosos, destacándose Lustig (2000), Meliá (1999) y Kallfèll (2011). Varios autores se refieren al *jopará* como guaraní paraguayo (cf. Krivoshein de Canesse, 1999) para diferenciarlo del que sería un guaraní sin influencia castellana. En ambos casos existen otros términos con que se conoce a estas variedades mixtas: quechuañol en el caso del *chapu shimi*, o castení en el caso del *jopará*. La imprecisión con que se utilizan éstos y otros términos relacionados no sólo ha acarreado confusiones a la hora de identificar la verdadera naturaleza de la mezcla sino que nos obliga a pensar si en realidad todos se refieren a una misma variedad.
 22. Este corpus constituye parte de otro más grande que el autor recogiera de distintas variedades del guaraní en Paraguay y del kichwa en Ecuador (Gómez Rendón, 2008: I, 103-106).

así como la estructura de las alternancias de código y su contribución al perfil de la lengua. Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta el modelo de la lengua matriz²³ (Myers-Scotton, 2002), en particular el componente relacionado con los tipos de morfemas y su procesamiento en el habla bilingüe. En términos generales, el modelo distingue dos tipos de lenguas en cualquier situación de contacto lingüístico: las lenguas que sirven de matriz y contribuyen con el marco morfosintáctico, y las lenguas que proporcionan las palabras de contenido o el acervo léxico. En ambos casos la unidad de análisis es la “estructura sintáctica que expresa la estructura argumental del predicado de una cláusula más otras estructuras adicionales que son necesarias para codificar la estructura discursiva y la lógica de la cláusula” (Myers-Scotton, 2002: p. 54; mi traducción). Según este modelo, los morfemas de una lengua se ordenan en dos grandes grupos, cada uno con sus respectivas clasificaciones. Primero tenemos los morfemas activados a nivel conceptual, que comprenden morfemas de contenido (*content morphemes*) y morfemas estructurales primarios (*early system morphemes*), distinguiéndose los primeros por asignar o recibir roles temáticos. El segundo grupo está conformado por los llamados morfemas estructurales secundarios (*late system morphemes*), caracterizados porque su activación no depende de un concepto sino de la estructura de la lengua matriz. Este grupo contiene a su vez los morfemas estructurales secundarios vinculantes (*bridge late system morphemes*) y los morfemas estructurales secundarios externos (*outsider late system morphemes*). Mientras la función de los primeros está dada por el constituyente frasal en que se encuentran, la de los segundos está dada por constituyentes extrafrasales.

Con respecto al origen de los distintos morfemas en casos de mezcla lingüística, el modelo predice que los morfemas de contenido pueden venir de la lengua matriz o de la lengua insertada, mientras que los morfemas estructurales provienen sólo de la lengua matriz, de allí su nombre. El tipo y orden de los morfemas en los constituyentes mixtos provienen de la lengua matriz, de tal manera que si no se conoce esta última, es posible identificarla según los siguientes parámetros: 1) *principio del or-*

23. Al no existir al momento una versión castellana de la obra de Myers-Scotton, los términos que utilizaré en adelante han sido traducidos expresamente para este artículo.

den de morfemas: el orden de los morfemas en los constituyentes mixtos proviene de la lengua matriz; y 2) *principio de los morfemas de sistema*: en los constituyentes mixtos, todos los morfemas de sistema que tienen relaciones gramaticales externas a su constituyente nuclear provienen de la lengua matriz²⁴. Estos dos parámetros sirven para determinar cuál es la lengua matriz del chapu shimi y el jopará, como requisito fundamental para establecer la tipología de ambas variedades²⁵.

Caracterización del chapu shimi y del jopará: lengua, historia y sociedad

En esta sección discuto algunas de las definiciones de chapu shimi y jopará en la literatura especializada. Presento enseguida algunos datos sociolingüísticos de interés y las percepciones que tienen los hablantes de ambas lenguas. Me refiero luego a los factores históricos que determinaron el surgimiento de ambas variedades y las diferencias en cada caso. El propósito de esta sección es ensayar una primera caracterización del chapu shimi y el jopará como punto de partida para el análisis en secciones posteriores.

Definiciones

El chapu shimi fue originalmente definido por Muysken como una “forma de quechua con un vocabulario casi exclusivamente de origen castellano y estructura casi exclusivamente de origen quechua” (1979, p. 393). El mismo autor ofrece, algunos años después, una nueva definición, según la cual “podemos afirmar que la ML [JGR: media lengua o chapu shimi] es una jerga especial del kichwa, una jerga que ha surgido en cir-

24. La excepción a este principio son las “islas lingüísticas”, constituyentes externos engastados en la matriz de la lengua receptora, que no se rigen por su morfosintaxis sino por la de la lengua de donde provienen.

25. Para una discusión pormenorizada del modelo con ejemplos de distintos casos de lenguas en contacto, refiero al lector a los primeros tres capítulos de *Contact Linguistics* (Myers-Scotton, 2002).

cunstancias culturales muy específicas” (1985, p. 419). El rasgo básico que define el chapu shimi se halla en los distintos orígenes del vocabulario y la gramática, de modo que el léxico es *predominantemente* castellano mientras la gramática es casi completamente kichwa. Nótese que no existe una separación perfecta entre léxico y gramática, pues no es posible asignar estrictamente un componente a una u otra lengua. Se trata más bien de un fenómeno de carácter gradual. Así lo demuestra la existencia de variedades de chapu shimi con diferentes grados de relexificación, los mismos que pueden ir de 75% en el caso de la media lengua de Imbabura (Gómez-Rendón 2005; 2008) hasta 95% en el caso del catalangu (Muysken, 1985). Esta relexificación gradual y la existencia de dialectos kichwas con un grado de préstamos castellanos por sobre 40% han llevado a muchos investigadores a negar la existencia de variedades mixtas, las cuales no serían más que un caso extremo de relexificación en un extremo del continuo (Stolz, 2003). Esta discusión la retomaremos al hablar del continuo socio-dialectal entre el castellano, por un lado, y el kichwa y el guaraní, por otro. En otro lugar ofrecimos una definición del chapu shimi o media lengua que la retomamos aquí como punto de partida:

“La media lengua es una variedad de kichwa que se ha formado por contacto prolongado e intenso entre el kichwa y el castellano en la Sierra ecuatoriana a través de una relexificación masiva del vocabulario quechua (entre el 75% y el 95% según la variedad), con una conservación general de las estructuras morfosintácticas (inflexionales y derivacionales) de esta misma lengua, y que la hablan individuos con distintos niveles de bilingüismo quechua-castellano” (Gómez-Rendón, 2006, p. 22).

En cuanto al jopará, recojo aquí tres definiciones a modo de ejemplo: a) “la estructura de este llamado jopará está determinada por el guaraní, aunque su vocabulario proviene en gran medida del castellano” (Lustig, 2000); b) “se suele llamar jopara al guaraní paraguayo que tiene mucha interferencia del castellano” (Krivoshein de Canesse, 1999); y c) “[se llama jopará al] préstamo lexicológico no integrado a la estructura fonológica y/o morfosintáctica del guaraní que puede ser utilizado para reemplazar en el texto una palabra existente y funcional en el guaraní [o] para nominar un referente cultural nuevo” (MEC, 2006, p. 46).

Salvo la última definición, que ofrece criterios precisos, las dos primeras hacen una vaga mención a la mezcla de léxico y gramática en los

mismos términos que las definiciones del chapu shimi. Nótese incluso que para Krivoshein de Canesse el jopará sería simplemente una interferencia y, por lo tanto, estaría al mismo nivel que cualquier otro resultado del aprendizaje de una segunda lengua. Las tres definiciones otorgan distintos estatus al jopará: mientras Lustig y Krivoshein de Canesse se refieren a una variedad que puede caracterizarse como un sociolecto o incluso un idiolecto, la definición del MEC hace referencia al préstamo castellano no integrado a la estructura del guaraní y no a una lengua en especial. Partiendo de la no-integración del préstamo castellano, sin embargo, se puede afirmar que el jopará sería el resultado de introducir elementos castellanos en la matriz fonológica y morfosintáctica del guaraní, sin someterlos a ningún tipo de asimilación o adaptación, de suerte que siempre es posible diferenciar entre las lenguas participantes a cualquier nivel del discurso. Desde este punto de vista, el jopará no sería una lengua mixta que conjuga léxico y gramática de dos lenguas diferentes sino una mezcla de códigos (code mixing) de ambas lenguas. Se diría entonces que, mientras el chapu shimi ha incorporado plenamente los préstamos castellanos a su matriz fonológica y morfosintáctica, el jopará no lo ha hecho, con el resultado de que la mezcla de ambas lenguas es sólo aparente en este caso.

¿Podemos realmente trazar una distinción entre el material castellano tal como ocurre en chapu shimi, y el material castellano tal como ocurre en jopará? ¿Podemos distinguir claramente entre préstamo léxico y cambio de código a nivel de la unidad léxica?

La diferencia entre préstamo y cambio de código se ha debatido en los círculos lingüísticos desde que fue planteada por Poplack y sus colegas (1988) a propósito del contacto entre el francés y el inglés en Canadá. La misma autora propuso más tarde un método que al parecer resolvería el dilema. Según Poplack (1998), todo cambio de código a nivel léxico debe ser considerado préstamo porque en la absoluta mayoría de los casos se halla incorporado morfosintácticamente a la matriz de dicha lengua. Los resultados de nuestro análisis confirman la sugerencia de Poplack.

Antecedentes sociohistóricos y contexto sociolingüístico de la mezcla

Aunque la conquista del territorio de las actuales repúblicas de Ecuador y Paraguay se produjo casi paralelamente²⁶, los procesos de colonización que se iniciaron una vez consolidados los bastiones principales de Quito y Asunción fueron diferentes en muchos sentidos y marcarían el desarrollo posterior de las dos colonias.

En el caso del Paraguay, una población nativa dispersa a lo largo y ancho de un extenso territorio no representaba una fuerza de trabajo importante para los conquistadores, como sí lo fue el contingente humano que vivía en los Andes del actual Ecuador. Esta situación tuvo como consecuencia que un número comparativamente reducido de españoles se asentara en el actual territorio paraguayo, siendo superados en número por la población indígena en los primeros años de colonización en proporción de veinte a uno. Aun cuando el número de españoles fue mucho mayor en los Andes ecuatorianos, la composición demográfica conservó un marcado desequilibrio debido a la abrumadora presencia indígena en la región, aun después de haber sido diezmados en los primeros decenios de la conquista por guerras, etnocidios y epidemias. A causa de las diferencias en la composición étnica, el mestizaje paraguayo fue un proceso comparativamente rápido frente a la lentitud que caracterizó el mestizaje en los Andes ecuatorianos. Frenos para la consumación del mestizaje en el territorio del actual Ecuador fueron la existencia de un rígido sistema de castas y la estricta regulación de los matrimonios interétnicos. Al contrario, la escasa población española en Paraguay promovió el matrimonio interétnico como una forma de entablar alianzas estratégicas para el mejor control de la población indígena. Las consecuencias sociolingüísticas de la composición demográfica y la dinámica del mestizaje resultan obvias en ambos casos: del lado paraguayo, un gran número de niños mestizos amamantados por madres indígenas monolingües con la intervención de

26. Así, por ejemplo, mientras la fundación de Nuestra Señora de la Asunción tuvo lugar el 15 de agosto de 1536, el dominio español en los Andes septentrionales se inició oficialmente con la fundación de Quito, capital administrativa de la Real Audiencia del mismo nombre, el 6 de diciembre de 1536.

padres hispanohablantes; del lado ecuatoriano, la relativa conservación étnico-lingüística de la población indígena, con la plena integración de los mestizos al mundo hispanohablante.

Como sugieren los contextos sociohistóricos, el mestizaje lingüístico paraguayo debió anteceder al mestizaje ecuatoriano, pero también debió ser mucho más generalizado. Prueba de ello es que los primeros registros de mezcla lingüística producto del contacto del castellano con el kichwa datan de la segunda mitad del siglo veinte, mientras que los primeros registros que hacen referencia al jopará se remontan al siglo dieciocho (Lustig, 2000). Por otro lado, mientras el fenómeno de la mezcla en Ecuador se asocia con el avance paulatino de la frontera urbana en áreas rurales y la consiguiente hispanización, el fenómeno del jopará está relacionado sólo recientemente con la urbanización, y la sociedad paraguaya hoy en día conserva un fuerte componente rural. Existe además una notable diferencia en cuanto a los parámetros de diglosia y bilingüismo en los casos ecuatoriano y paraguayo: mientras en la Sierra del Ecuador predomina una situación de diglosia sin bilingüismo, en el Paraguay existe un elevado nivel de bilingüismo, el cual no ha impedido una distribución de espacios comunicativos abiertamente favorable al castellano a la manera diglósica. Añádase el hecho de que el Ecuador tiene como única lengua oficial el castellano, mientras el Paraguay se jacta de ser el único país propiamente bilingüe en América Latina. Esto se refleja en la composición lingüística urbana en Ecuador, donde el castellano es casi la única lengua hablada en las ciudades. Al contrario, en las áreas urbanas paraguayas el castellano convive con el jopará. Un último factor a tener en cuenta es que la educación bilingüe kichwa-castellano se limita exclusivamente al sector indígena ecuatoriano, mientras que la educación bilingüe guaraní-castellano se aplica a toda la sociedad paraguaya. El chapu shimi no se enseña en las aulas y muchos lo consideran nocivo para el aprendizaje, como puede inferirse de la siguiente cita: “yo pienso que es muy importante saber hablar las dos lenguas, pero debemos dominar muy bien tanto el kichwa como el castellano por separado, porque la media lengua es muy negativa para nosotros” (Büttner, 1993, p. 290). También en la sociedad paraguaya existe un rechazo a la enseñanza del jopará. Considere el lector la siguiente opinión sobre la enseñanza y el uso del jopará: “que se defina bien para que no se nos mezcle, porque se nos mezcla, se arma un lío y no

es ni guaraní, ni castellano. Hablamos guaraní yopará y castellano yopará” (Thun et al, 2002: 76). Aun así, las instancias oficiales de planificación lingüística han dado preferencia en los últimos años a la enseñanza de un guaraní más cercano a los usos cotidianos. Para algunos el jopará se ha convertido incluso en la tercera lengua del Paraguay, aquella que tiende un puente entre el castellano y el guaraní: “gracias al jopará, el guaraní no es muerto al que hay que resucitar, en cierta medida, el jopará atestigua la vitalidad de una lengua que se adapta y asume el mundo moderno” (Melía, 1992, p. 185). Opinión semejante se deja escuchar de algunos hablantes del chapu shimi en Imbabura: “más que sea eso siquiera tenemos, así hablar mezclando, peor fuera que nos hayamos olvidado todo el kichwa, para mí no está mal hablar la media lengua” (A. León, Imbabura, 2000).

No tomaremos partido frente al dilema de la mezcla y el purismo. Al contrario, ofrecemos a continuación un acercamiento sistemático para definir con exactitud el estatus lingüístico de las variedades mixtas.

Antecedentes geográficos, históricos y sociolingüísticos

Aunque la variedad de chapu shimi más conocida en la literatura es la registrada por Muysken en la provincia de Cotopaxi (Muysken, 1979), existen más variedades en otras provincias de la Sierra ecuatoriana como Loja, Cañar (Muysken, 1985), Bolívar, Tungurahua (Büttner, 1993) e Imbabura (Gómez-Rendón, 2005). En este artículo nos ocupamos del chapu shimi hablado en Imbabura, por haberlo estudiado en detalle y disponer de un extenso corpus.

Como en otras provincias, los hablantes del chapu shimi imbabureño hablan también el castellano rural andino y el kichwa. Los hablantes del chapu shimi en Imbabura se concentran en tres comunidades ubicadas en la cuenca del Lago San Pablo, con una población estimada de 2500 personas distribuidas en 450 unidades domésticas. Las comunidades mantienen un contacto permanente con la sociedad mestiza hispanohablante debido a la cercanía de los principales centros urbanos regionales (San Pablo, Otavalo, Cayambe y Quito) pero sobre todo a las oportunidades de trabajo que encuentran en dichos centros. La principal actividad económica de las tres comunidades es la agricultura de subsistencia. La reducida base agrícola a disposición de las familias ha desembocado en la

proliferación de minifundios que apenas alcanzan a cubrir las necesidades familiares, razón por la cual la gente ha preferido emigrar temporalmente a las ciudades en busca de trabajo en el servicio doméstico, la construcción y varias actividades manuales no calificadas. Aunque la migración laboral ha sido común en la zona desde mediados del siglo XX, el número de individuos que migran a las ciudades en busca de trabajo ha aumentado sustancialmente en los últimos años, no sólo entre los hombres sino también entre las mujeres, que se convierten así en vectores decisivos del cambio lingüístico.

A diferencia del chapu shimi, el fenómeno del jopará no se localiza en regiones o lugares específicos de la geografía paraguaya, aunque muchos aseguran que se trata de un fenómeno restringido al contexto urbano. Como muestra el Atlas Lingüístico Guaraní-Románico (Thun et al, 2002) la mezcla de lenguas conocida como jopará no se limita a las ciudades, aunque tiene en ellas su principal esfera de influencia. Tampoco está asociado el jopará con una clase socioeconómica específica como a menudo se cree, siendo hablado por distintas capas sociales con el suficiente conocimiento de ambas lenguas para producir una mezcla comunicativamente exitosa. Existe sí una relación entre el grado de educación del hablante y el grado de mezcla, siendo los hablantes con menor nivel educativo aquellos que utilizan más a menudo el jopará. Con estos antecedentes, resulta difícil determinar en primera instancia un número exacto de hablantes del jopará. Si asumimos una equivalencia exacta entre jopará y guaraní paraguayo o guaraní coloquial, entonces el número de hablantes del jopará es el mismo número de hablantes del guaraní paraguayo. Éste alcanza, según el censo de 2002, los cuatro millones de personas. No obstante, consideramos que asumir una equivalencia tal implica desconocer la variedad lingüística del estrato guaraní-hablante en el Paraguay y desconocer el estatus lingüístico peculiar de la mezcla.

Perfil tipológico de las lenguas en contacto

Tres son las lenguas que han entrado en contacto para producir, en distintas situaciones, las dos variedades mixtas que son objeto de este artículo. De un lado está el castellano como lengua donante de préstamos léxicos. De otro lado están la variante dialectal del kichwa de Imbabu-

ra, que provee la matriz morfosintáctica donde se insertan los préstamos castellanos para formar el chapu shimi; y el guaraní paraguayo, que sirve de matriz para el jopará. En ambos casos se asume que la lengua donante (castellano) contribuye con el léxico, en tanto que el kichwa y el guaraní contribuyen con la gramática. Este supuesto, sin embargo, no siempre es válido, como veremos al analizar algunos extractos del corpus.

El castellano

El castellano es una lengua romance hablada prácticamente en toda América Latina, con excepción de Brasil y Surinam. Como señalamos en la introducción, sus hablantes se cuentan por encima de los 350 millones de personas. La variedad dialectal del castellano latinoamericano es amplísima y obedece a procesos particulares de evolución sociohistórica y a un importante sustrato de lenguas indígenas con las que ha convivido en determinadas regiones. Para el caso de Ecuador y Paraguay existen dos variedades regionales diferentes. Por un lado está el castellano andino ecuatoriano (Haboud, 1998: 199), que se habla en toda la Sierra del Ecuador y se distingue del castellano costeño. El castellano andino ecuatoriano se distingue por un marcado consonantismo así como por la influencia del kichwa en el léxico y la gramática, sobre todo en las categorías de tiempo, modo y aspecto (Haboud, 1998). Otro es el castellano paraguayo, distinto de variedades regionales vecinas como el castellano rioplatense o el castellano boliviano gracias a la profunda influencia de la lengua guaraní en el léxico y la gramática. Pese al sustrato amerindio en ambas variedades, no se han producido desplazamientos tipológicos ni en Ecuador ni en Paraguay. El castellano de ambos países sigue siendo una lengua fusionante y analítica, donde las relaciones entre constituyentes interfrasales e intrafrasales se expresan a través de preposiciones y conjunciones, pero también una lengua que prefiere los sujetos silentes (pro-drop) y un orden altamente flexible de elementos a nivel de la oración. Así mismo, en cuanto a las principales partes de la oración, el castellano tanto ecuatoriano como paraguayo sigue distinguiendo morfológicamente entre sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, conservando cierta indeterminación en las dos últimas clases por la existencia de un conjunto cerrado de modificadores que pueden utilizarse como adjetivos y adverbios sin derivación previa.

El kichwa ecuatoriano

El kichwa ecuatoriano pertenece a la rama del Quechua IIB (Torero, 1964) y se habla en la Sierra del Ecuador así como en algunas provincias de la cuenca amazónica. El kichwa que se habla en Imbabura es uno de nueve subdialectos que conforman el kichwa ecuatoriano. En lo fonético éste se distingue de otros dialectos por la glotalización y la aspiración de las oclusivas, cuyo origen se halla en el sustrato de lenguas aborígenes preincas. En el plano morfosintáctico el kichwa ecuatoriano se caracteriza por haber perdido un buen número de sufijos de inflexión y derivación que conservan las variedades peruanas y bolivianas. En el kichwa ecuatoriano (y por extensión en el imbabureño) han desaparecido los sufijos de posesión personal y el paradigma de correferencialidad verbal. Todos estos rasgos hacen del kichwa ecuatoriano una variedad muy distinta de otros quechuas hablados en los Andes²⁷.

No obstante estas peculiaridades, el kichwa ecuatoriano mantiene los mismos rasgos tipológicos que otras lenguas quechuas: aglutinación de afijos (exclusivamente sufijos) en torno a una raíz; orden de palabras fijo del tipo SOV; estructura silábica del tipo CV(C); uso de posposiciones para expresar relaciones entre constituyentes intrafrasales e interfrasales; uso de un número limitado de marcadores del discurso que funcionan también como conjunciones; subordinación mediante nominalización de la frase subordinada; ausencia de marcas de género y de artículos para expresar el carácter definido del referente; y por fin, la existencia de dos grandes partes de la oración, verbos y no verbos, categoría esta última que abarca lexemas que pueden hacer las veces de sustantivos, adjetivos y adverbios sin derivación alguna. A pesar del contacto con el castellano todos estos rasgos morfológicos se han conservado en el kichwa ecuatoriano, aunque existen indicios de cambios tipológicos incipientes (Gómez Rendón, 2007).

27. Dos estudios pormenorizados del quechua en general son Cerrón-Palomino (1986) y Adelaar (2004).

El guaraní

Se conoce como guaraní a un conjunto de lenguas del tronco tupí-guaraní que se hablan en Paraguay y parte de Bolivia. La variedad conocida como guaraní paraguayo es la más hablada y la que más influencia ha recibido del castellano. La diferencia entre el guaraní paraguayo y otras lenguas guaraníes puede llegar a ser tan grande que la inteligibilidad mutua es mínima. Los rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos del guaraní paraguayo lo distinguen claramente de otras lenguas guaraníes contemporáneas (Tavytera, Mby'a, entre otras). Aunque en el guaraní paraguayo no existe el mismo grado de dialectalización que en el kichwa ecuatoriano, se puede hablar de variaciones regionales, como aquellas entre los departamentos de Amambay y Canindeyú (límitrofes con Brasil) y los de Itapúa y Misiones (límitrofes con Argentina).

El guaraní paraguayo es una lengua aglutinante, y algunos autores lo caracterizan como polisintética (Trinidad Sanabria, 1998). Este rasgo, sin embargo, no es característico del guaraní actual, debido a los profundos cambios sufridos a raíz del contacto. Por el contrario, pese al contacto el guaraní paraguayo continúa siendo una lengua activa-estativa o lengua intransitiva escindida (*split intransitive system*) porque el sujeto de un verbo intransitivo (Suj) se marca de igual forma que el sujeto (Age) o el objeto (Obj) de un verbo transitivo (Velásquez-Castillo, 2002). Ilustran esta afirmación los siguientes ejemplos.

- | | |
|---------------|--------------------|
| 1. a-huata | 2. a-hayhu ichu-pe |
| 1 Suj-caminar | 1Age-amar 3-Obj |
| yo camino | (yo) le amo |
| 3. che-hu'u | 4. che-recha |
| 1Suj-toser | 1Suj- |
| yo toso | me ve |

En primer lugar, en (1) el verbo intransitivo y en (2) el verbo transitivo tienen marcación de sujeto y agente, respectivamente, a través del prefijo verbal /a-/. En segundo lugar, en (3) y (4) podemos ver que /che-/ marca tanto el sujeto del verbo intransitivo como el objeto del verbo transitivo. La alineación del sistema guaraní difiere, por lo tanto, de

aquella del castellano, una lengua acusativa, donde el sujeto intransitivo y objeto transitivo se marcan de diferente manera, esto es, a través del pronombre /yo/ y del clítico /me/.

El orden de los constituyentes en guaraní es relativamente libre, aunque SVO es la opción no marcada (Gregores & Suárez, 1967: 182). A nivel de la frase nominal, el orden puede ser núcleo-modificador en construcciones atributivas o modificador-núcleo en construcciones posesivas. El guaraní paraguayo carece de distinciones de género y número y originalmente carecía también de artículos. La lengua actual utiliza a menudo el artículo definido castellano *la* (Gregores & Suárez, 1967:144), si bien menos como artículo que como deíctico. Otros rasgos tipológicos del guaraní son la posibilidad de que el sujeto quede tácito (*pro-drop*) y el uso de posposiciones para vincular los constituyentes a nivel interfrasal e intrafrasal. Al igual que el kichwa, el guaraní se caracteriza por tener un sistema de partes de la oración flexible (Hengeveld et al, 2004) que distingue solamente verbos y no-verbos, pudiendo servir estos últimos como sustantivos, adjetivos y adverbios modales sin ningún tipo de derivación, con la particularidad adicional de que prácticamente cualquier parte de la oración en guaraní puede ser utilizada de modo predicativo (Bakker et al, 2008). Todos estos rasgos tipológicos se han conservado en el guaraní coloquial contemporáneo, aunque la influencia del castellano es copiosa en todos los niveles de la lengua. Una caracterización prolija de las influencias debidas al contacto con el castellano la hemos ofrecido en otro lugar (Gómez Rendón, 2007).

Hacia una tipología de las variedades mixtas: chapu shimi y jopará

En esta sección proponemos una primera caracterización tipológica de las dos variedades mixtas en estudio. Para ello utilizamos tres textos extraídos del corpus de cada lengua, los cuales han sido analizados cuantitativa y cualitativamente para determinar: 1) el tipo de préstamos léxicos, su frecuencia y sus categorías; 2) el tipo de alternancias de código, su frecuencia y sus fronteras oracionales o frasales; 3) la lengua de origen de los morfemas de sistema; y 4) la lengua de donde proviene a) el orden de palabras a nivel de la oración, b) el orden de los morfemas a nivel de la frase, y c) el orden de los morfemas de inflexión y derivación.

El chapu shimi: rasgos tipológicos y lengua matriz

Al definir el chapu shimi dimos por supuesto que la lengua matriz era el kichwa de Imbabura porque proveía la matriz morfosintáctica. Un análisis de los textos extraídos del corpus nos permitirá comprobarlo. En los textos siguientes los préstamos castellanos aparecen en cursiva y las alternancias de código entre corchetes. Para fines de análisis asumimos que todo morfema libre constituye un préstamo integrado y *no* una alternancia de código. La transcripción de los textos sigue la grafía tradicional castellana.

Texto 1

Aí plazapi bailangapa dintrac carca, *barrirashca dintropi*. *Aipi*-ma *toroca* carca, *abajú* Pusacupi, *aipi así gushtota jugarina*, *aipimi* cada *esquinapimi bailajuna*, cada *esquinapimi bailana*, *aipi bailashpaca salimuna ña*, *dinochecunapi ña*, *tudavía* *ái salímushpapish*, *ropa* carca, *finadu compari* Rafil Quindipa *rupa*, *algunos* chicha *maltaca aipimi guardaria*-na, *diaica aima venishpa*, *aipi gashtashpa*, *dinochecuna venic* carianchi, [casi las once de la noche]CS1 *casamanca llegamuc* carianchi, *diaimantaca sabadotaca*, *ai virnistaca chimba fista* carca, *sabadotaca ña buelta* Pijal *fistandi*, *aimanta carguyundi*, *ambos lado sabadotaca fista* carca. *Desde primero leña* mingaimanta pacha. *Leña* mingaimanta pacha *bodac* carian, *leña mingaipish*,...*chuta hijo*, *tonel yayacunaca pai* [cuarto lleno]CS2 *chichaca cac* carca, *huañuc* Quinde, [difunto Miguel Quinde]CS3 *pacmanta traimushcarca así* maimai, *así bumba entero tonel yayata*, *esípica* chichaca *rebosashca hijo*, *tragóimashpa tonelcunapica cuatro pomaima así llenashca*, *ollita pailacunapima*, *grande pailacunapima*, *tragota enquipipash no cogic podishpaga llenachishca*, *ña no podishpaca nosotrosca*, *dus*, *tris butilla cogishpa* chicha *tonelpi*, *botac* carcanchi, *eshuanca* [a mate]CS4 [al suelo]CS5 *gente pubrica*, *así andac* carcanchic. (SF, Imbabura, 2000)

Texto 2

Aica guagracunataca *ablachishpa*: *cancunaca imata rurashpata caipi* purinajunguichi, *dizishpaca*; *jazinda casa asomaricpi*, *aíman andashcalla*

dizin. Jazindaman caminajucpica tauca conserta lichita urdiñac guarmicuna *encontrashca dizin*; jari jari, *gusho, quirinayai* guarmicuna *cashca dizin*; imanallata cangui *tio dizishpaca* ¡ajailla! *reishca dizin*; *ilca* pingai pingailla *pasashpa andashca*. Ña *pasajushpaca* imashchari *ilca piexcunata reparashca, bueno vicpica*, guarmi *tiocunapac piexca, talonca adelantiman-cuna cashca dizin*, aica *masmi espantarishca dizin*; aica guarmicunaca: [*vaya no más donde el patrón*]CS1 *dizishpa lejoyashca. Otro día*ca guarmica *madrugadutami recordachishca, cerroman andai* guagraguta *buscamugri dizishca. Ahica maridoca madrugashpa cerroman salirishca azialguta car-gashpa dos poncho* jaguapi. Ima cucabigutapash *no levashcachu, asigullami andashca elpa yuntata buscangapa. Monte* magñacunata, *monte dentrocu-nata ashtacami buscashca dizin, no asomaricipimi rucu pungo dizishca que-brada dentota andajushca arribaman*; yapash *asipica* huaiico *dentro* japica *uno puerta abrieriashcallami dizin, sueltota bueno vicpica, ganadocunapa pizashcaca, ambospac pierna pizadocuna dentrariashcalla canga. Ahica espantarishpa elpash seguishpa dentrashcalla*; yapash *otro haciendapi cariscalla dizin. Ya bastantito caminajucpica uno mayordomo encontrashca, ahimi preguntashca*: [hola guambrito qué andas buscando]CS2 *dizishca*; ahica elca respondishca: [estoy buscando mi yunta de bueyes blancos]CS3 *dizishca; ahimi vuelta mayordomoca amostrashca* [por abajo]CS4 *potrerocunata buscagrilla dizishpa. Diaica* guagra *dueño tioca potreron potreron buscashpa andajushca*, [no se como]CS5 chari jaicata *bueno vicpica, uno grande potreropi, ashtaca bueno hierba dentropica, ambos* guagracunaca *vacacunata seguishpa andanajushcalla dizin*. (MN, Imbabura, 2000)

Texto 3

...*sentajun*, [kilowatio hora]CS1 *dizeshca* [número o no, consumo de mes]CS2 *sentajun* yarin, [en esquinita de la factura]CS3 *ese esquinapi numerota apuntashpa, jilapi apuntashpa* [así para abajo] CS4 man [así para abajo]CS5 man, *cada hojahuan, tres mes o cuatro mesta* puntalla *cogishpa, jilapi apuntashpa así, terrenopi cashpaca así, papelpica así sentajun, así, aquiipi* [mes de consumo]CS6, *aquiipi valor, entonces este numerata, estemi* [consumo de mes, cada mes]CS7 *consumishcata cobrajun*, [ya este mes]CS8 mantami, [este mes]CS8 *numerotami papelpi apuntana canguichi*, [por ejemplo mes de noviembre cuánto, mes de diciembre cuanto, enero

cuanto, febrero cuanto]cs10 *diaimanta comparana canguichi cuatro numerota, si jalajushca cashpa puntalla mexcunaca menos canga, poquitolla canga, [ya vuelta]cs11, este numerocunaca [los últimos]cs12 alto canga. Sí, así controlarinllamari. [Por eso]cs13 así yapalla pagarishcaca vuelta cobrangapaca bajan. Yotapash así cobrarcamari, porquetacchari [así hacen] cs14, yoca nunca na pagashcanica [más de treinta y ocho mil, cuarenta mil así]cs15; octubripica ashtuancarin rebajarincami yacpica, [ciento sesenta y cinco milta]cs16 sacarca. Puchica [ese rato]cs17 yoca bullayarcani, [que paso pes porqué, yo no pago]cs18 dizircanilla ashta, ahí mandamurca re- facturachun, vuelta copiata traímuchun, vuelta numerota medidormanta copiasHPa, traímuchun dizishpa mandamurca, eshuan, yoca tablata hachshpa andarcani, [así no más yo pagaba, nunca he consumido más]cs19. Perrota manchashpa, ilcunaca mazuminos ña listata tininma, [otro mes cuanto, este mes más o menos, hacen cálculo]cs20, puriso casa canchakunapi medidortaca tinina, lejulla, [o aveceska]cs21, perrota manchashpacha, [no llegan]cs22 yangalla vishpalla pasashpa andan, así amita azirca. [Y despuésca me quieren cobrar ciento sesenta y cinco mil, le dije no señor, yo no pago, vayan a arreglar primero]cs23, diaica rebajachircanima, [cuarenta y cinco mil no más]cs24 pagarcani”. Corregichircanima. [Mal apuntado]cs25 [o sea]cs26 estecuna venin, estecunamari malta apuntan. [Ya por eso]cs27 imacashpaca computadoracunahuan problemata teneshpami, je, mashti, oficinaacunaman medidorca otromi can auraca, nachu vishcanguichi...empresapica dos medidormi can, dos mari, [o sea que uno solo para oficina]cs28 esemantama [andan a computadora, luces]cs29 delicado cosasacunapa; vuelta soldangapaca Canquito otro medidorta ponirca, eseca más grandemi can. (JMC Imbabura, 2000)*

Cuadro 1. Alternancias de código y préstamos en los textos de chapu shimi

	K1	K2	K3	T
Número total de palabras	157	208	313	678
Préstamos: número	101	143	135	379
Préstamos: porcentaje del texto	64	69	43	59
Adjetivos	11	11	13	35
Verbos	23	61	44	128
Sustantivos	38	39	38	115
Adverbios	18	24	20	62

Preposiciones	1	1	1	3
Pronombres	3	7	12	22
Interjecciones	2	0	0	2
Conjunciones	0	0	2	2
Compuestos	5	0	5	10
Alternancias: número	6	5	29	40
Alternancias: palabras	18	23	145	186
Alternancias: porcentaje del texto	11	11	46	23
Alternancias: discurso directo	0	3	2	5
Alternancias interfrasales	2	1	21	24
Alternancias intrafrasales	4	4	8	16
Razón alternancia-préstamo	0,18	0,16	0,93	0,42

El porcentaje promedio de préstamos castellanos en los tres textos equivale a 59% del total, que sumado al 23% de alternancias de código arroja un total de 82% de elementos de origen castellano. Según las categorías léxicas, los préstamos más importantes son los verbos y los sustantivos, seguidos de los adverbios y los adjetivos. Entre las palabras de función resaltan los pronombres y, en menor medida, las preposiciones y conjunciones. Nótese la existencia de un número considerable de préstamos multimorfémicos (compuestos de dos o más palabras castellanas) que constituyen unidades que entran en la lengua matriz sin previo análisis: por ejemplo, *masuminos*, congelamiento de la alocución adverbial ‘más o menos’; y *dinuche*, fusión de la frase preposicional ‘de noche’.

La presencia de alternancias de código y su influencia en la estructura del chapu shimi no deja de ser importante, aunque su porcentaje es inferior al de préstamos léxicos. Esto se refleja en la razón de alternancias y préstamos, que varía según el texto entre 0,18 y 0,93. Los textos muestran en general que el reemplazo masivo de raíces kichwas con lexemas castellanos no excluye la presencia de alternancias de código. Es posible incluso que las alternancias estén motivadas pragmáticamente y haya registros de chapu shimi que recurran con mayor frecuencia a ellas para matizar o contrastar contenidos según la perspectiva del hablante. Esta estrategia podría explicar las diferencias porcentuales de las alternancias en los tres textos: mientras en los dos primeros apenas llegan a 11%, en el último texto su número se cuadruplica (46%). En el último texto es posible que el porcentaje se haya inflado por la presencia de alternancias

en discurso directo (*direct reported speech*), cuyo tamaño equivale a 25% del total. El origen de este tipo de alternancias difiere de otras por su motivación discursiva y por la marca del reportativo *dizi-* en sus diferentes formas. Con respecto al tipo de alternancias en los textos del chapu shimi, las interfrasales son 50% más que las intrafrasales, incluyendo las primeras todas las alternancias en discurso directo. El análisis de las alternancias de código en el corpus de Imbabura sugiere la existencia de dos variedades de chapu shimi, una con abundantes alternancias y otra con un número reducido de ellas. La contribución de los préstamos castellanos en ambos casos está en relación inversamente proporcional, de modo que a mayor número de alternancias corresponde un menor número de préstamos, y viceversa.

En lo que respecta a los morfemas estructurales, la mayoría proviene del kichwa de Imbabura, aunque existe un número pequeño de origen castellano. La excepción son tres morfemas vinculantes²⁸ que marcan momentos de la narración, tres morfemas estructurales primarios²⁹ de función deíctico-pronominal, y dos morfemas estructurales primarios de grado diminutivo y aumentativo³⁰. No se encontraron morfemas estructurales secundarios ni morfemas estructurales externos. Tampoco se identificaron morfemas castellanos de inflexión verbal o de derivación. Con respecto al orden de los elementos en la oración, se observa el canon sintáctico del kichwa (SOV) en oraciones principales y subordinadas. Aunque los textos no reflejan una variedad sintáctica, existen casos aislados del tipo SVO según el modelo castellano. Es posible que SVO y SOV estén asociados con el tipo de registro, siendo el primero más hispanizante que el segundo. Con respecto al orden de los elementos, el análisis muestra su origen kichwa como en los ejemplos siguientes:

5. *casa cancha-cuna-pi mididur-ta-ca tini-na*
 casa patio-PL-LOC medidor-ACU-TOP tener-PRET.HAB
 “solían tener el medidor [de luz] en los patios de las casas”

28. Los adverbiales *diai* (de ahí) y *ai* (ahí), y el conjuntivo *puriso* (por eso).

29. Los pronominales *yu* (yo), *il* (el) y *ami* (a mí).

30. El diminutivo *-ito* y el aumentativo *-azo*.

6. *fnadu compari Rafil Quindi-pac ropa*
 finado compadre Rafil Quinde-GEN ropa
 “la ropa del finado compadre Rafael Quinde”
7. *jazinda casa asoma-ri-cpi*
 hacienda casa asomar-REFL-COND
 “Si aparecía la casa de hacienda...”
8. *tauca conserta lichita urdiña-c guarmi-cuna*
 alguna concierto leche-ACU ordeñar-NOM mujer-PL

“Algunas conciertas son las mujeres que ordeñan la leche”

En chapu shimi, al igual que en kichwa, el modificador de la frase nominal antecede siempre al núcleo: por ejemplo, el préstamo *casa* califica al lexema kichwa *canchacuna* en (5) y es calificado a su vez por el castellano *jazinda* en (7). Nótese que ‘casa’ en castellano es un sustantivo mientras que en chapu shimi puede funcionar como adjetivo (7). Esto demuestra que el chapu shimi conserva el mismo sistema de partes de la oración que el kichwa de Imbabura: no distingue entre sustantivos, adjetivos y adverbios, agrupando las tres clases en una sola (Gómez Rendón, 2006). Asimismo, el chapu shimi sigue el mismo patrón que el kichwa en la formación de posesivos personales: sufija el morfema *-pac* al poseedor y prepone éste a lo poseído (6). El orden de los morfemas de inflexión y derivación a nivel de la palabra también es típico del kichwa. Los morfemas de caso (5, 6, 8) y los morfemas de inflexión nominal (8) se sufijan a la raíz nominal; el infijo verbal reflexivo *-ri-* antecede a los morfemas inflexionales de tiempo, aspecto y persona (en ese orden) y a los sufijos frasales igual que en kichwa (7).

Por último, el chapu shimi conserva uno de los rasgos más característicos de la estructura morfosintáctica del kichwa, como lo demuestra el ejemplo (8): el uso de la nominalización para subordinar oraciones. En este ejemplo, el núcleo (*guarmicuna* ‘mujeres’) de la segunda frase nominal está precedido por la frase nominalizada *lichita urdiñac* ‘que or-

deñan leche’. No deja de ser interesante que el chapu shimi conserve la estrategia de nominalización, si se toma en cuenta que muchos dialectos kichwas menos hispanizados utilizan estrategias de subordinación innovadoras como la incorporación de conjunciones del castellano (Gómez Rendón, 2007).

Según el análisis que acabamos de presentar, podemos concluir que la lengua matriz del chapu shimi no es el castellano – pese a la abrumadora presencia de préstamos léxicos de esta lengua – sino el kichwa, del cual conserva: 1) los morfemas estructurales primarios y secundarios; 2) el orden de los elementos a nivel de la oración: SOV; 3) el orden de los elementos en la frase; 4) el orden de los morfemas de inflexión y derivación; 5) y la nominalización de frases subordinadas.

La lengua matriz del jopará y sus rasgos tipológicos

El jopará es definido a menudo como un guaraní mezclado con castellano. Para algunos el guaraní paraguayo es un jopará y no un guaraní propiamente dicho. Para otros el jopará es una tercera lengua, distinta del guaraní y del castellano (Meliá, 1999). No existe hasta la fecha consenso sobre el tipo de mezcla que caracteriza al jopará. Las posibilidades combinatorias de léxico y gramática entre el guaraní y el castellano se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Posibles mezclas de léxico y gramática en el caso paraguayo

		GRAMÁTICA	
		G	C
L É X I C O	G	G	J _C
	C	J _G	C

En primer lugar, si una combinación de léxico y gramática de dos variedades dialectales tiene como resultado una tercera tipológicamente similar a cualquiera de las dos variedades originales, entonces quedan excluidas como mezclas interlingüísticas aquellas entre léxico y gramática de una misma lengua (G y C). En segundo lugar, habría dos tipos de jopará según la lengua matriz de que se trata: un jopará castellano (J_C) y un jopará guaraní (J_G), ambos con un gran número de préstamos léxicos del guaraní y el castellano respectivamente. El primer tipo de mezcla (J_C) no ha sido registrado hasta la fecha en la literatura especializada, aunque no podemos descartar esta alternativa pues de un análisis exhaustivo de distintas estructuras morfosintácticas del guaraní paraguayo se desprende una importante aunque no siempre visible influencia de la gramática castellana. El modelo de la lengua matriz que hemos adoptado no excluye la posibilidad de un jopará castellano. Al contrario, reconoce que la matriz morfosintáctica de una lengua mixta puede cambiar de la lengua receptora a la lengua donante en el proceso de contacto (*matrix language turnover*). Sin embargo, al momento no existe evidencia empírica que confirme esta hipótesis. ¿Qué forma podría tener un jopará castellano? No lo sabemos a ciencia cierta pero es posible que el lenguaje que registra la polémica novela *Ramona Quebranto* (Ayala de Michelagnoli, 1989) sea un jopará castellano en ciernes³¹. El segundo tipo de mezcla (J_G) se refiere a un jopará con léxico castellano y gramática guaraní. Hasta ahora hemos asumido que el jopará hablado mayoritariamente en Paraguay es de este tipo. Para demostrarlo analizaremos tres textos extraídos del corpus a fin de conocer la proporción de préstamos y alternancias y saber cuál es la lengua matriz.

Texto 1

Upei aju agotyto amba'apo [compra venta de mercaderías, principalmente mercaderías]cs1 ojegueruv`a Brasilgui, [comestibles, ropa, un poco de todo upei otra actividad]cs2 ajapova'ekue avei are *avende, avende*

31 De hecho, para algunos autores (Lustig 2000), el lenguaje de esta novela es una forma de jopará, aunque no especifica cuál es la matriz morfosintáctica de la misma.

plástico [bolsas de plástico]cs3 *upea* ajogua Paraguaygui, ha *la* ante koa ko *trabajo* ajapova hina ko'agã, aha avei *coloniape* aha aykyti vyvra, ambo'i ajapo chugui peteĩ *corte pisora* oipuruva umi *européo* {...} ha che agueru [de que como paraguayo]cs4 ñande jaguereko *la* ñande identidad, ha amogoty *lado* ouramo peteĩ [cultura diferente]cs5 omoingue ñandeve ko'ape, [dificultad algunas veces]cs6 *la* ñane ñe'ẽ guaraníme, *porque* omoingue ñandéve [otra cultura]cs7 ha avei upekuevo ñande ñacompara ñande *cultura* iculturakuéra ndive, ha noipe'a ñande hegui michimi pe ñande [identidad nacional]cs8, pe ñande rekoteve, ha'e avei heta ñande *paisano*, ñane retaygua, aveces *opreferi* [la otra cultura]cs9 *entonces* oipe'a ñandehegui [un poquitito]cs10 *la* ñande *paraguayo* reko. Péicha che *atopa* [la influencia del portugueses]cs11 (FC, Paraguay, 2004).

Texto 2

Añemoarandu, añemoaranduyy [Escuela General Santos]cs1pe oĩ che *barrio* péva, *barrio* [Bernardino Caballero]cs2, ko'agã ko oĩ, *kue justamente* ahecha *la* che escuela ypykue, pepe aike [primero, sexto grado]cs3 peve, ha upéi [parte secundaria]cs4 katu, ajapoma [Escuela de Comercio número uno]cs5 ha upei aike'imi *la universidadpe* ha ndajerecibiri *porque ofalta* chéve peteĩ *materia*, [materia gris]cs6, [año mil novecientos cincuentainueve]cs7pe aju Caacupépe, oiko gueryry guasu apete, *barrero grandepe*, haku yvy oiko gueryry, ha *entonces* aju [como secretario general de la delegación de gobierno]cs8 upéramo, ko'agã, ko'agã oje'e chupe *gobernación*, pero ymave oje'e chupe [delegación de gobierno]cs9 ha ndo *elegiri* la pueblo *sino oelegi* chupe *dedocracia*, *presidente* he'i pea [ministro del interior]cs10, peata *la* [delegado de gobierno]cs11 {...} He, ha *upea la* ha'eva ndeve che ko upeare añorairo *la sino la pero igusto* voi aingo py *la* peicha pe aretemi jave hamba'e egueruka *la embotelladomi* ha rejoso chupe osemba rei *la igusto* voi la [papi servime un poquito mas]cs12 ha umia rejoso jey chupe [un traguito]cs13 reho oveve *la castellanope* nde *barbaro* aninte upeicha hagui nde sogue ko'eti che *compañero* upepe ja adiomante *castellano*, *y si la apurope* ja asyima py *la* nde guaimi rova tavy umia ekiriripy cheve ani apyvoi nde rovare mba'e, umia *castellanope*. (CM, Paraguay 2005).

Texto 3

[No, bueno]cs1 chengo ha'e lo mitã, [desde el descubrimiento de que Juan de Salazar y Espinoza]cs2 ou *ofunda* ndeve pe [fuerte Nuestra Señora de la Asunción]cs3, pe [Domingo Martinez de Irala]cs4 umi *tiempope obundise* va'ekue hikuai, mba'e, pe *guarani*, pe [lengua guarani]cs5 *Arbentinape* [presidente argentino guerra contra de la triple alianza]cs6 he'i he'i voi akue pe Mitre, ñabundi haguã Paraguay ko ñabundi va'erã *ilengua* [y lengua guarani]cs7 ñabundiva'erã ñabundi haguã Paraguaipe ha upe amoite [guerra del setenta de la triple alianza]cs8 *tiempope* ma oje'a akue, ha ko'agã *obundisente* gueteri lo mitã pe ñande ñe'ẽ *guarani*, maerã upea *obundi* haguã Paraguaipe, ikatuhaguicha ani ñande ja'e ndeiko mba'e *nacionalidad* ndaikatumoai ere *ni paraguay* ha, *porque* ñande la ojavova ñande hegui *paraguayo*, ha pe *guarani* ndikatui ojeipea, ha iporã avei ñaaprende pe *ingles*, pero ñandengo nai ko Paraguay ryepype [dentro del territorio paraguay]cs9, jaiko ko'ãpe [mas del ochenta por ciento de la poblacion]cs10 oñe'ẽ guaranime, ha mba'ere piko ñande ñanguenoheta pe *educacion* piko *guarani*, ñamoingueventema [otras y otras lenguas mas]cs11, ña moingue portugues, ña moingue *ingles*, [cuanto mas lenguas]cs12 ña ñe'ẽngo iporave pe ñande [bagaje cultural]cs13 tui-chave heingo, [cuanto mas lenguas]cs14 ñañe'ẽngo iporãve ñandeve, ha ñande *paraguayo*, pea *cientificamente* oĩ [comprobado de que es fácil peteĩ paraguay oaprende otra lengua]cs15 *porque* ha'e michi guive *odesarrolla icerebro* ryepype pe [parte del lenguaje, porque dos lenguas en una vez oaprende]cs16, ha nde *redesarrollaro* nde *infanciape* umi [parte del cerebro que es del lenguaje]cs17 ereko *facilida reaprende* haguã [otras y otras lenguas]cs18, [es mas dificil a aquella persona]cs19 oaprende akue [una sola lengua]cs20 iñ*infanciape* oaprendeta avei [otra lengua solo que]cs21 hasyveta chupe [paraguayito no, paraguayito]cs22 peteĩ sapy'aitepe oaprende, ohota Japonpe [seis meses]cs23 hetama hina oñe'ẽ haguã ndeve [perfectamente japos]cs24 ohota ndeve *Estados-Unidospe*, [tres meses]cs25 hetama hina oaprendeta [perfectamente el ingles]cs26, pero peteĩ *monolingue* pe [un año]cs27 opytata Japonpe ha oaprendeta [pero no tanto]cs28 oaprende haicha pe *bilingüe*, peteĩ *bilingüepe* ifacilve oaprende hetave *lengua* upeare che ha'e [bienvenido otras lenguas]cs29 *pero* ani ja jukati ñane mba'e ani ja jukati (EO Asunción 2004)

El siguiente cuadro muestra los resultados con respecto a los préstamos léxicos y las alternancias de código y la relación entre ambos.

Cuadro 2. Alternancias de código y préstamos en los textos de jopará

	G1	G2	G3	T
Número de palabras (texto)	140	202	333	675
Préstamos: casos	25	45	56	126
Préstamos: porcentaje del texto	18	22	17	19
Adjetivos	2	3	7	12
Verbos	5	4	20	29
Sustantivos	10	17	19	46
Adverbios	2	2	1	5
Preposiciones	0	0	0	0
Pronombres	0	0	0	0
Interjecciones	0	0	0	0
Conjunciones	1	6	6	13
Compuestos	1	0	0	1
Artículos	4	13	3	20
Alternancias: casos	11	13	28	52
Alternancias: palabras	39	45	131	170
Alternancias: porcentaje del texto	28	22	40	30
Alternancias interfrasales	2	5	13	20
Alternancias intrafrasales	9	8	16	33
Razón alternancias-préstamos	0,64	1,00	2,34	1,37

Llama la atención en los textos el elevado número de alternancias de código, que en promedio abarcan 30% del texto, con predominio de alternancias intrafrasales (un tercio de todos los casos). La contribución de los préstamos castellanos es menor (19%) en términos absolutos (con respecto al texto jopará) pero también relativos (con respecto a los textos kichwas). Por consiguiente, la proporción entre alternancias y préstamos tiene un promedio de 1.37 alternancias por préstamo léxico, número que supera las dos alternancias por préstamo en el tercer texto. En cuanto a la composición de los préstamos, el jopará muestra un número mayor de sustantivos, seguidos de verbos, adjetivos y adverbios, en ese orden. Entre las palabras de función destacan los artículos³² y las conjunciones. No se

32. Para un análisis del artículo castellano en el guaraní paraguayo, véase Gómez Rendón (2007).

encontró ningún pronombre, categoría bien representada en los textos del chapu shimi. Salvo una excepción (*aveces*), los préstamos compuestos estuvieron ausentes en los textos³³. Las frases nominales formadas por sustantivos seguidos de adjetivos (*barrero grande*) y sustantivos femeninos precedidos de artículo (*la universidad*) no se consideraron alternancias multimorfémicas sino préstamos léxicos.

A continuación analizamos ejemplos extraídos de los textos para conocer la lengua de origen de los morfemas estructurales y aquella que determina el orden de los elementos a nivel de la oración y la frase y el orden de los morfemas de inflexión y derivación. Considere el lector los siguientes ejemplos:

9. *ha che a-gueru* [de que como paraguayo]
 y IS 1S-presentar
ñande ja-guereko la ñande identidad
 IPL 1PL-tener ART 1.POS identidad
 “y yo sostengo que, como paraguayos, nosotros tenemos nuestra identidad”
10. *ha upei ai-ke-'imi* *la universidad-pe*
 y luego 1S-entrar-LIM ART universidad-LOC
ha nda-je-recibi-ri *porque o-falta chéve petēi*
materia
 y NEG-REF-recibir-NEG porque 3-faltar 1.OBJ u n o
 materia
 “luego entré a la universidad y no me gradué porque me faltó una materia”
11. [*cuanto más lenguas*] *ña-ñe'ẽ-ngo* *i-porã-ve*
 1PL-hablar-ENF 3-bien-más

33. En el caso de expresiones idiomáticas convencionales o construcciones perifrásticas usuales, asumimos que todas se prestan como unidades indivisibles no analizadas (Backus, 1999). El mismo análisis puede aplicarse a alternancias con rasgos de congelamiento y convencionalidad, pero no seguimos este criterio.

<i>pe</i>	<i>ñande</i>	<i>[bagaje cultural]</i>	<i>tuicha-ve</i>	<i>he'i-ngo,</i>
dem	IPL.POS		grande-más	3.decir-ENF
<i>[cuanto más lenguas]</i>	<i>ña-ñe'ẽ--ngo</i>		<i>i-porã-ve</i>	<i>ñandeve,</i>
	IPL-hablar-ENF		3-bien-más	IPL.OBJ

“Cuantas más lenguas hablemos dicen que es mejor, que nuestro *bagaje cultural* es más grande, cuantas más lenguas hablemos, es mejor para nosotros”

12. *petei bilingüe-pe i-fácil-ve o-aprende beta-ve lengua*
 un bilingüe-OBJ 3.ser-fácil-más 3-aprender mucho-más lengua
upéare che ha'e [bienvenido otras lenguas]CS29
 por.eso IS 1s.decir
pero ani ja-juka-ti ñane mba'e
 pero NEG IPL.matar-NEG IPL.POS cosa

“Para un bilingüe es más fácil aprender muchas más lenguas, por eso digo ‘bienvenidas otras lenguas’, pero no matemos la nuestra”

Como se observa en los ejemplos anteriores, gran parte de los morfemas de sistema pertenece al guaraní. Las excepciones son el artículo castellano *la*, morfema estructural primario; las conjunciones causal *porque* y adversativa *pero*, morfemas estructurales secundarios externos. Morfemas estructurales del guaraní son, entre otros, el adjetivo posesivo y pronombre de primera persona plural *ñande* (primarios); el comparativo *-ve* y el enfático *-ngo* (secundarios internos); el morfema de caso acusativo-dativo *-pe* y el morfema de inflexión verbal *o-* (secundarios externos). La estructura morfosintáctica guaraní determina también la forma de las alternancias castellanas al violar la regla de concordancia de número y persona: por ejemplo, *cuanto más lenguas*, en lugar de *cuantas más lenguas*, en (11); o bien, *bienvenido otras lenguas*, en lugar de *bienvenidas otras lenguas*, en (12).

Dado que el guaraní y el castellano son lenguas con un orden de palabras flexible – aunque ambas prefieren el orden SVO – es difícil saber qué lengua rige la sintaxis a nivel de la oración. Más allá del orden de los

constituyentes principales, se observan calcos sintácticos que pueden estar motivados por la presencia de préstamos léxicos o palabras de función (conjunciones) de origen castellano que requieren un orden típico de esta lengua. Consideremos el ejemplo (12). En éste encontramos un orden de elementos poco frecuente en guaraní, donde el objeto indirecto antecede al verbo y el sujeto está al final de la oración (OVS). Si comparamos esta construcción con su traducción castellana, vemos que es fiel copia de ésta, tanto así que a cada constituyente en jopará corresponde un constituyente en castellano. Un orden similar de elementos se encuentra en el ejemplo (6), donde la construcción *ofalta chéve peteĩ materia* es calco de la expresión castellana ‘me faltó una materia’. Añadase en este caso que la causalidad no está expresada por el morfema guaraní *-rehe* sino por la conjunción castellana *porque*, que precede la oración subordinada. Este breve análisis – que no podemos ampliar por razones de espacio pero que ha sido abordado en otro lugar (Gómez Rendón, 2007) – nos sugiere que el orden de elementos a nivel de la oración proviene del castellano, más aun cuando el guaraní es una lengua asindótica donde las relaciones interfrasales no se dan a través de conectores.

El orden de los elementos al interior de la frase nominal, a diferencia de la oración, sigue el canon del guaraní. A modo de ejemplo consideremos la frase *la ñande guaraní*.³⁴ En este caso el determinante deíctico precede al adjetivo posesivo y éste al núcleo nominal. El orden difiere del castellano, donde el artículo queda excluido cuando un adjetivo posesivo antecede al núcleo nominal.

El artículo castellano también puede aparecer antes de un núcleo nominal, como en la frase *la universidadpe* ‘a la universidad’, pero en este caso no es una alternancia de código sino dos préstamos independientes. Por otro lado, al no existir diferencias entre el castellano y el guaraní en cuanto a la posesión pronominal, el orden de los constituyentes puede tener su origen en cualquiera de las dos lenguas.

34. La frase guaraní equivalente es *pe ñande guaraní* donde *pe* cumple las mismas funciones deícticas que el artículo prestado del castellano. Sobre esta base es posible postular el uso del artículo castellano en guaraní como un tipo específico de deíctico que ocupa la ranura sintáctica de los deícticos guaraníes.

Con respecto al orden de los morfemas de derivación e inflexión, los ejemplos muestran que el mismo proviene exclusivamente del guaraní. Esto se debe a que la morfología del jopará es la misma del guaraní, sin haberse encontrado ningún morfema de derivación o inflexión castellano, excepto, claro está, en las alternancias. Tomemos como ejemplo la frase *nda jerecibiri*. En ella, aparte del circunfijo de negación *nda-ri*, encontramos el reflexivo *-je* después del primer elemento de la negación, ambos según el patrón morfosintáctico del guaraní. Por último, si consideramos que el guaraní es una lengua polisintética morfológicamente compleja, se asume que el jopará tendría iguales características. Como hemos demostrado en otro lugar (Gómez-Rendón, 2007), el jopará muestra empero un grado de polisíntesis menor que el guaraní tradicional debido a la presencia de conjunciones y a la abundancia de calcos sintácticos del castellano.

A manera de resumen podemos decir que: 1) el guaraní es la lengua que provee la mayor parte de morfemas estructurales al jopará; 2) el orden de los elementos a nivel de la oración proviene de ambas lenguas, aunque es notoria la presencia de calcos sintácticos del castellano; 3) el orden de los elementos a nivel de la frase nominal es guaraní; 4) el orden de los morfemas en los procesos de derivación e inflexión es guaraní, aunque el nivel de polisíntesis del jopará es mucho menor que el del guaraní tradicional.

Observaciones finales

El contacto sociocultural en América desembocó a menudo en la extinción de las lenguas indígenas, unas veces por el irrefrenable proceso de hispanización, otras por el exterminio o la asimilación de las poblaciones nativas. Sin embargo, hubo también procesos de supervivencia etnolingüística. Uno de ellos es la mezcla lingüística, fenómeno paralelo a otros procesos de hibridación cultural que ha tomado varias formas según 1) la composición demográfica de los territorios conquistados, 2) los procesos de identidad étnica de las comunidades de hablantes, y 3) las características tipológicas de las lenguas en contacto. Sin dejar de reconocer su importancia, el presente artículo ha tocado los dos primeros factores

de manera superficial y se ha ocupado principalmente de las características tipológicas de la mezcla lingüística.

El resultado de nuestro análisis arroja algunas conclusiones. La primera es que, siendo formas híbridas, el chapu shimi y el jopará utilizan de diferente manera los préstamos léxicos y las alternancias de código. Mientras que en el chapu shimi existe un mayor número de préstamos léxicos, en jopará es mayor el número de alternancias de códigos. Es decir, la composición de préstamos y alternancias en ambas lenguas es inversamente proporcional. La segunda observación es que el tipo de préstamos léxicos en ambas lenguas es diferente: así, en chapu shimi predominan los verbos sobre los sustantivos y los adverbios sobre los adjetivos, mientras que en jopará son los sustantivos los que superan a los verbos y los adjetivos a los adverbios. De igual manera, mientras en chapu shimi existe un número considerable de préstamos multi-morfémicos (congelados), su presencia es prácticamente nula en jopará. La tercera observación es que la lengua matriz no siempre es la lengua indígena: mientras que el kichwa es siempre la lengua matriz del chapu shimi, el guaraní es la lengua matriz del jopará sólo en parte, pues el castellano determina el orden de los elementos a nivel de la oración. Además, el jopará es menos polisintético que el guaraní por la presencia de conjunciones castellanas. Por todas estas razones resulta difícil determinar con exactitud la matriz morfosintáctica del jopará.

La conclusión general a partir de estas observaciones es que pese a estar catalogadas como variedades mixtas en la literatura especializada, el chapu shimi y el jopará no tienen el mismo nivel de mezcla lingüística. Más aún, sólo el chapu shimi puede ser clasificado como lengua mixta por la clara separación que presenta entre el origen del léxico (castellano) y de la gramática (kichwa). Por otro lado, si tomamos en cuenta la cantidad de variantes que se agrupan bajo el término ‘jopará’, es mejor caracterizar éste como un conjunto de registros matizados por distintas composiciones de préstamos y alternancias en el discurso, según el grado de bilingüismo del hablante, su filiación identitaria y otros factores sociolingüísticos preponderantes como el género, la edad y el nivel de educación. Estos sociolectos mixtos distan de ser lenguas mixtas propiamente dichas porque la división léxico-gramática que presentan es difusa.

Esperamos haber ofrecido aquí criterios de análisis que sienten las bases para un estudio metódico y sistemático de las variedades mixtas. Estos criterios estuvieron dados por tres elementos que consideramos constitutivos de cualquier tipo de mezcla: los prestamos léxicos, las alternancias de código y la matriz morfosintáctica. A partir de allí evaluamos cuantitativa y cualitativamente la contribución de cada elemento para el chapu shimi y el jopará, y establecimos una comparación entre ambos para definir su estatus lingüístico, lo cual nos permitió clasificar la primera variedad como una lengua mixta y considerar la segunda como un sociolecto mixto. Ahora bien, ¿es posible que un sociolecto mixto, por esencia inestable, pueda cristalizarse en una lengua mixta estable (como parece ser el caso de la media lengua)? La misma pregunta ha sido formulada para el turco en Holanda y el náhuatl en México, dos casos ampliamente documentados de mezcla lingüística (Backus 1992; Hill y Hill 1986). El resultado al que llega Backus (2003: 266) en un análisis similar es que el grado de congelamiento de alternancias y la compartimentación léxico-gramática en los sociolectos mixtos puede acercarse al grado de las lenguas mixtas pero, en ningún caso, llegar a ser el mismo. Al final, como señala este autor, si insistimos en analizar los sociolectos mixtos como lenguas mixtas, no tenemos otra alternativa que clasificarlos como variedades mezcladas de diferente tipo.

Referencias

- Adelaar, W. (2004). *Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thun, H. et al (ed.) (2002). *Atlas Lingüístico Guaraní-Románico-Sociología*. Kiel: Westensee Verlag.
- Ayala de Michelagnoli, M. (1989). *Ramona Quebranto*. Asunción: Compugraph.
- Backus, A. (1992). *Patterns of language mixing. A Study in Turkish-Dutch Bilingualism*. Turcologica 11. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Backus, A. (1999). Evidence for lexical chunks in insertional codeswitching. En B. Brendemoen, Lanza E. & E. Ryen (eds). *Language Encounters Across Time and Space*. Oslo: Novus Verlag, p. 93-109.
- Backus, A. (2003). Can a mixed language be conventionalized alternational codeswitching?. En Matras Y. y P. Bakker (eds.). *The mixed language debate*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 237-270.

- Bakker P. y M. Mous. (1995). *Mixed languages: 15 case studies in language intertwining*. Amsterdam: IFOTT.
- Bakker, D., Gomez Rendón J. & E. Hekking. (2008). Spanish meets Guaraní, Quechua and Otomí. En Stolz T. & D. Bakker (eds.). *Proceedings of the Conference Romanicization Worldwide*. Vervuert: Bremen.
- Büttner, T. (1993). *Uso del kichwa y el castellano en la Sierra ecuatoriana*. Quito, Ediciones Abya Yala.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1986). *Lingüística Quechua*. Cusco: Centro de Estudios rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Gómez Rendón, J. (2005). La media lengua de Imbabura. En P. Muysken y H. Olbertz (eds.). *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*. Madrid: Vervuert Iberoamericana, p. 39-57.
- Gómez Rendón, J. (2006). Condicionamientos tipológicos en los préstamos léxicos del castellano: el caso del kichwa de Imbabura. En *Actas del XIV Congreso del ALFAL-2005*, Monterrey: ALFAL.
- Gómez-Rendón, J. (2007). Imbabura Quechua. En Y. Matras y J. Sakel (eds.) *Grammatical borrowing: A cross-linguistic survey*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 481-522.
- Gómez-Rendón, J. (2007). Paraguayan Guaraní. En Y. Matras y J. Sakel (eds.) *Grammatical borrowing: A cross-linguistic survey*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 523-550.
- Gómez Rendón, J. (2008). *Mestizaje lingüístico en los Andes*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Gregores E. y C. Suárez (1967). *A Descriptive Grammar of Colloquial Guarani*. La Haya: Mouton de Gruyter.
- Haboud, Marleen (1998): *Kichwa y Castellano en los Andes Ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Hengeveld K., J. Rijkhoff y A. Siewierska (2004). Parts of Speech Systems and Word Order. *Journal of Linguistics* (40: 3), 527-570.
- Hill, J. y K. Hill (1986). *Speaking Mexicano: the dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
- Kallfell, Guido. (2011). *Grammatik des Jopara. Gesprochenes Guaraní und Spanisch in Paraguay*. Frankfurt del Meno: Peter Lang.
- Krivoshein de Canesse, N. (1999). Cultura y bilingüismo en el Paraguay. URL: www.uni-mainz.de/~lustig/texte/culpare.htm.
- Lustig, W. (2000). Mba'eichapa oiko la guarani? Guaraní y jopara en el Paraguay. URL: www.uni-mainz.de/~lustig/texte/culpare.htm.
- Matras, Y. (2003). "Mixed languages: re-examining the structural prototype". En Y. Matras y P. Bakker (eds.). *The mixed language debate*. Berlin: Mouton, p. 151-176.
- Ministerio de Educación y Cultura-MEC. (2006). *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. Asunción: Viceministerio de Educación.

- Meliá, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura*. Madrid: MAPFRE.
- Melia B. (1999). *El guaraní popular y el guaraní impopular*. URL: www.uni-mainz.de/~lustig/texte/culparez.htm.
- Muysken, P. (1979). La Mezcla de Kichwa y Castellano. El caso de la 'Media Lengua' en el Ecuador. *Lexis* (3), 41-46.
- Muysken, P. (1985). Contactos entre Kichwa y Castellano en el Ecuador. En S. Moreno (ed.). *Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*. Quito: Abya Yala, p. 377-472.
- Muysken, P. (1997). Media Lengua. En S. G. Thomason (ed.). *Contact languages: a wider perspective*. Amsterdam: Benjamins, p. 365-425.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics. Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Poplack S. y M. Meechan (1998). How languages fit together in codemixing. *International Journal of Bilingualism*, (2), 127-138.
- Poplack, S, D. Sankoff y C. Miller. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics* (26), 47-104.
- Stolz, T. (2003). "Not quite the right mixture: Chamorro and Malti as candidates for the study of mixed language". En Yaron Matras y Peter Bakker (eds.). *The mixed language debate*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 271-316.
- Torero A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales científicos de la Universidad Agraria* (2: 4), 446-78.
- Trinidad Sanabria. L. (1998). *Polisíntesis guaraní. Contribución para el conocimiento tipológico de esta lengua amerindia*. Asunción: Intercontinental Editora.
- Velazquez-Castillo, M. (2002). Grammatical relations in active systems: the case of Guaraní. *Functions of Language* (9: 2), 133-167.

UN ESTUDIO TEXTUAL COMO APORTE AL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA.

María Magnolia Claudeville Abreu

claudevilmagnolia@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar (Sede Litoral)

Resumen

En aras de establecer vínculos significativos entre los estudios lingüísticos-textuales y los actos comunicativos de uso común, esta investigación se ha propuesto caracterizar la condición textual de la denuncia escrita. El análisis textual estuvo enmarcado en los postulados teóricos de Halliday (1976), van Dijk (1978, 1983) y Jáimez (1996) quienes, en términos de organización de la información dan cuenta de una coherencia global del texto: la superestructura. Esta corriente ha reconocido la naturaleza interdisciplinaria del texto y lo ha erigido como unidad superior de análisis, atendiéndolo como objeto de estudio, desde un nivel mayor a la palabra, a la frase y a la oración. La metodología contempló la revisión documental, la recolección directa de datos y la descripción e interpretación del producto lingüístico. Se considera la aplicación de un método inductivo para analizar los distintos modelos (denuncias) e identificar la recurrencia de sus partes. Este procedimiento sistemático, permitió la caracterización de una modalidad textual que forma parte de la conciencia colectiva de los ciudadanos. Así mismo, se sirvió de los distintos modelos (denuncias) para advertir sobre la recurrencia de unas categorías básicas que, ordenadas según conocimiento textual previo, reportaron la presencia de un patrón textual determinado: la superestructura de una denuncia escrita.

Palabras clave: Elementos textuales, denuncia escrita, superestructura.

Recepcion: 14/03/2012, *Evaluacion:* 23/10/2012, *Recepcion de la version definitiva:* 24/11/2012

A TEXTUAL STUDY AS A CONTRIBUTION TO THE EXERTION OF CITIZENSHIP

Abstract

With the aim of establishing meaningful links between linguistic-textual studies and communicative acts of common use, this research work attempts to characterize the textual conditions of written denouncement. The analysis was framed within the theoretical statements of Halliday (1976), van Dijk (1978, 1983) and Jáimez (1996), who, in terms of the organization of the information, account for a global coherence of the text: the superstructure. This trend has acknowledged the interdisciplinary nature of the text and has foregrounded it as a superior unit of analysis, considering it as object of study at a level higher than the word, the phrase and the sentence. The methodology included the bibliographical research, the direct collection of data, and the description and interpretation of the linguistic product. The use of an inductive method was considered for the analysis of different models (denouncements) and for the identification of the recurrence of their parts. This systematic procedure led to the characterization of a textual modality that is part of the citizens' collective consciousness. Also, the different models served as evidence of the recurrence of some basic categories which, when organized according to previous textual knowledge, report the presence of a determined textual pattern: the superstructure of written denouncement.

Key words: textual elements, written denouncement, superstructure.

UNE ÉTUDE TEXTUELLE EN TANT QU'APPORT À L'EXERCICE DE LA CITOYENNETÉ

Résumé

Afin d'établir des liens importants entre les études linguistiques-textuelles et les actes de communication d'usage commun, on s'est proposé par le biais de cette recherche de caractériser la condition textuelle d'une plainte écrite. L'analyse textuelles a été encadrée dans les postulats théoriques de

Halliday (1976), van Dijk (1978, 1983) et Jaimez (1996) qui, en termes d'organisation de l'information, rendent compte d'une cohérence globale du texte : la superstructure. Ce courant a reconnu la nature interdisciplinaire du texte et lui a accordé le statut d'unité supérieure d'analyse. C'est pourquoi le texte est vu par ce courant comme un objet d'analyse d'après un niveau supérieur au mot, à la phrase et à l'énoncé. La méthodologie a compris la révision documentaire, la recollection directe des données et la description et interprétation du produit linguistique. On a considéré la mise en pratique d'une méthode inductive pour analyser les différents modèles (plaintes) et pour relever la récurrence de leurs parties. Cette procédure systématique a permis de caractériser une modalité textuelle faisant partie de la conscience collective des citoyens. De la même façon, on s'est servi des différents modèles pour avertir sur la récurrence des catégories basiques que, organisées d'après une connaissance textuelle préalable, ont montré un patron textuel déterminé : la superstructure d'une plainte écrite.

Mots clés: éléments textuels, plainte écrite, superstructure.

UNO STUDIO TESTUALE COME APPORTO ALL'ESERCIZIO DEL CIVISMO

Riassunto

Al fine di stabilire dei vincoli significativi tra gli studi linguistici testuali e gli atti comunicativi di uso generale, questa ricerca pretende di caratterizzare la condizione testuale della denuncia scritta. L'analisi testuale è stata fatta sulla base dei postulati teorici di Halliday (1996), van Dijk (1978, 1983) e Jáimez (1996) che, quando si riferiscono all'organizzazione dell'informazione, offrono una coerenza globale chiamata superstruttura. Questa scuola di pensiero ha riconosciuto la natura interdisciplinare del testo e lo ha trasformato nell'unità superiore dell'analisi, facendo sì che il testo sia l'oggetto di studio dal livello maggiore fino alla frase, alla parola. La metodologia si è basata nella revisione documentale, la raccolta diretta dei dati e la descrizione e l'interpretazione del prodotto linguistico. Si considera l'applicazione di un metodo induttivo per analizzare i distinti

modelli (realizzazioni) e identificare la ricorrenza delle loro parti. Questo procedimento è un modo testuale che forma parte della coscienza collettiva dei cittadini. Allo stesso modo, si è servito di diversi modelli (realizzazioni) per far vedere la ricorrenza delle categorie basiche che, ordinate secondo la conoscenza testuale precedente, hanno dimostrato la presenza di un modello testuale dato: la superstruttura di una realizzazione scritta.

Parole Chiavi: Elementi testuali, realizzazione scritta, superstruttura.

UM ESTUDO TEXTUAL COMO APOIO NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Resumo

Para estabelecer vínculos significativos entre os estudos linguístico-textuais e os atos comunicativos de uso comum, o objetivo desta pesquisa é caracterizar a condição textual da denúncia escrita. A análise textual se baseou nos preceitos teóricos de Halliday (1976), van Dijk (1978, 1983) e Jáimez (1996) que, quanto à organização da informação, demonstram que existe a coerência global do texto: a superestrutura. Esta tendência reconhece o caráter interdisciplinar do texto e o considera uma unidade superior de análise, por considerá-lo objeto de estudo, de um nível superior à palavra até a frase e a oração. A metodologia utilizada incluiu a revisão documental, a coleta direta de dados e a descrição e interpretação do produto linguístico. Foi aplicado um método indutivo para analisar os diferentes modelos (denúncias) e para identificar a repetição de suas partes. Este procedimento sistemático permitiu caracterizar uma modalidade textual que faz parte da consciência coletiva dos cidadãos. Além disso, os diferentes modelos (denúncias) são utilizados para advertir sobre a repetição de umas categorias básicas que, ordenadas segundo um conhecimento textual prévio, demonstraram a presença de um padrão textual determinado: a superestrutura de uma denúncia escrita.

Palavras chave: elementos textuais, denúncia escrita, superestrutura.

INTRODUCCIÓN

Los logros que, en materia de participación ciudadana, han alcanzado las comunidades organizadas, exigen la activación y apropiación de recursos comunicativos que permitan el consciente reconocimiento de los deberes y derechos que establece una sociedad determinada. Estos avances, propician el cultivo de habilidades lingüísticas básicas en la búsqueda intrínseca por pertenecer a espacios consolidados (asociaciones, instituciones, organismos, agrupaciones, etc.,) erigidos dentro de cada proceso socio-histórico. Es por ello, que se ha planteado el estudio lingüístico-textual de una modalidad que forma parte de la razón colectiva de los ciudadanos: la denuncia escrita.

Su impacto en la opinión pública le otorga carácter de recurso asistencial, individual y/o colectivo, pues permite la posibilidad de censurar la transgresión de la norma convenida. Sin embargo, se hace necesario hurgar, en términos lingüísticos, sobre la concepción textual de la denuncia. Esto en virtud de ampliar el marco referencial de una modalidad que resulta un instrumento formal para ejercer derechos constitucionales.

En este sentido, la intervención lingüística que supone la condición textual de un esquema organizativo determinado, pasa por contemplar los distintos aportes que, en materia de estructura textual, reconoce la recurrencia de algunos elementos (partes): la superestructura de la denuncia escrita.

Este artículo recoge parte de la información que arrojó la revisión documental del abordaje teórico-conceptual y las consideraciones del conocimiento empírico sobre los estudios lingüísticos-textuales en relación con la denuncia escrita. Es decir, más allá del carácter disciplinario que cada investigador otorgue a la denuncia escrita, es responsabilidad de los estudios lingüísticos su caracterización y reconocimiento dentro de la diversidad textual, pues su estructura, más o menos recurrente, así lo deja ver. Para contrastar esta condición, se analizaron distintos modelos y formatos de denuncia. Tal es el caso de unas denuncias (manuscritos) elaboradas de forma intuitiva por jóvenes-estudiantes de 5to. año de bachillerato. Con este ejercicio se pretendió evaluar el conocimiento previo que tiene un joven adolescente, sobre la relación aprendida denuncia-problema.

Toda la información recabada permitió a la investigadora dar cuenta de una caracterización tipológica de la denuncia escrita. Así mismo, este análisis teórico-práctico sentó las bases de una propuesta superestructural no restrictiva, la cual busca ampliar las posibilidades que tiene este patrón textual de ser organizado de acuerdo con los fines que persigue.

Marco referencial

En las sociedades alfabetizadas son muchas las circunstancias que ameritan el registro sistemático de información, bien sea para cubrir necesidades particulares o colectivas. Por ello, la condición de ciudadanía implica, entre otras cosas, la posibilidad de comprender y producir textos para desenvolverse con éxito en las distintas actividades que presenta el quehacer humano. Una de las modalidades textuales que ha resultado poco atendida por la investigación lingüística es la denuncia. Esta modalidad textual, estrechamente relacionada con el discurso jurídico y/o periodístico, se circunscribe a las condiciones que, desde cualquier escenario, pueden resultar contrarias a nuestro sistema de valores.

La formulación de una denuncia oral y/o escrita es considerada por las leyes venezolanas, como un acto de legítima ciudadanía. Así lo expresan distintos instrumentos e instancias del Estado: la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (LOPNA); la *Contraloría General de la República*, la *Defensoría del Pueblo* y el *Ministerio Público*, entre otras. Esta política institucional delega en cada instancia la responsabilidad de diseñar su mecanismo de recepción y registro de denuncias. Estas formas son diversas, unas presenciales o bajo la modalidad digital (Web.) En otras, el denunciante debe llenar un formato preestablecido, versión física o digital. También, se contempla la exposición oral de los hechos y el registro simultáneo por parte de un escribiente encargado de sistematizar la información para presentarla como una denuncia escrita. Algunas no atienden a un patrón determinado y dejan a juicio del denunciante la presentación del texto. En este caso, el conocimiento textual previo, será la referencia para organizar los elementos constitutivos.

Esta posibilidad discursiva ya había sido tendida por Zabaleta (1999) en su investigación: *Aproximación al registro acusatorio infantil*,

confiriéndole al niño, la posibilidad de responder a un sistema de valores que le permitirá acusar cuando considere que una conducta se opone a las normas compartidas por la sociedad en la que se desenvuelve. Al mismo tiempo, establece diferencias entre los términos acusación y *denuncia*. Señala que, “en la primera se sabe quién cometió la acción censurable, en la segunda no [...] en la denuncia el foco está en el hecho.” (p. 11). Este investigador atendió al registro acusatorio infantil como un acto de habla. Este señalamiento supone la condición cuasi refleja que posee el individuo para expresar un descontento ante una situación particular.

Como ya se indicara la denuncia como modalidad textual no ha sido lo suficientemente atendida por los lingüistas. Algunas referencias dan cuenta de su carácter jurídico atribuyéndole rasgos del campo del derecho, tal es el caso del holandés van Dijk (1978), quien sostiene que “el sistema jurídico o la justicia en su gran mayoría funciona sobre la base de textos [...] Estos textos permiten denunciar, defender” (pp. 23-24). Esta consideración tipológica ubica a la denuncia dentro de las posibilidades a las que Cassany, Luna y Sanz (2002) denominan *textos personales* (otros textos). De esta manera, se establece una distinción entre los textos académicos y los textos personales.

Así mismo, serían Cassany *et al.* (2002), quienes iniciaran la intervención lingüística-textual de la denuncia como modalidad tipológica. Ellos establecieron distintas maneras de reportar un suceso si este se lleva a cabo a través de una noticia periodística, de una *denuncia*, de una conversación oral o de una instancia. En relación con el tipo de texto que nos ocupa, señalan que, *la denuncia* “constará de los apartados de *autor y hechos alegados*.” (p.321). Este señalamiento sirvió de punto de partida para profundizar sobre los elementos (las partes) recurrentes de una denuncia escrita: su superestructura textual.

También se encontró que Álvarez, Carrera, Chumaceiro y Valeri (2008) han llevado a cabo un estudio sobre *Las denuncias, quejas y súplicas en cartas coloniales colombo-venezolanas*. Esta investigación develó la presencia de cartas que en su contenido denunciaban actos inapropiados desfavorables a la corona. La evidencia demuestra que esta modalidad textual ha sido empleada desde épocas en las que algunas relaciones sociales se configuraban de manera distinta a la actual (siglo XVI y XVII). Las autoras definen a la denuncia como un acto de habla de carácter informativo

y declarativo que censura y expresa un descontento por actuaciones ajenas. Sostienen que, “la denuncia se formula al oyente, confidencialmente o no, y se refiere a asuntos que están fuera de la responsabilidad del oyente, pero para lo cual se requiere su atención o intervención.” (p. 9). En este caso, las investigadoras destacan la presencia de dos elementos: a) una situación irregular (problema), y b) el reporte de la situación (problema) a alguien con cierto grado de autoridad.

Cassany (2008) aborda el tema sobre “El ejercicio del poder” y precisa un texto que posibilita al individuo para descubrir debilidades y potenciar las mejoras: *cartas de quejas*. Este género discursivo -como le denomina Cassany- “Desde la óptica del consumidor o del ciudadano, se trata de una de las pocas vías legitimadas para *denunciar* los abusos y, en definitiva para criticar” (p. 35). Si bien, no es precisamente el tipo de texto que nos ocupa [*cartas de queja*], es una forma textual que refuerza el principio de valorar esta modalidad como un recurso “legítimo” para censurar actuaciones inapropiadas. Además, otorga formalidad al acto lingüístico en el ejercicio de nuestra ciudadanía. Al mismo tiempo, amplía el repertorio de posibilidades para emprender una caracterización de esta naturaleza.

Van Dijk (1978) ubica a los textos que permiten denunciar algo dentro de una manifestación textual determinada, por cuanto considera que responden a una forma fija y convencional para producir el texto escrito. Este señalamiento es ampliado por Cassany (2009), quien desde la concepción sociocultural de la lectura y la escritura, (derivada de investigaciones previas sobre la cultura escrita), amplía la noción de los textos propios de una disciplina. Señala que, “cada disciplina del saber, desarrolla prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. [...] los textos escritos son diferentes en cada contexto, [...] varían los procedimientos y recursos [...] para leerlos o escribirlos.” (p. 112)

Esta investigación se apoya en el precedente que, en relación con la ordenación de los elementos de un texto, reportó Halliday (1976), al dar cuenta de una “estructura genérica” como propiedad que otorga sentido global al texto. Posteriormente, el estudio sobre la organización y estructuras del texto fue desarrollado por van Dijk (1978, 1983) y la Lingüística del Texto. Por consiguiente, este trabajo tiene cabida en el marco del estudio de la Ciencia del Texto abordado fundamentalmente

por van Dijk (1978) por cuanto busca describir y explicar en su sentido más amplio una estructura textual determinada dentro del contexto de comunicación de los individuos y la función que estos ocupan dentro de la estructura social.

Esta disciplina ha respaldado los estudios sobre la organización superestructural de los textos. Entre ellos podemos mencionar a Cassany, Luna, y Sanz, quienes en su libro *Enseñar Lengua* (2002), en el apartado *Las propiedades del texto, estructuración de la información*: macroestructura y superestructura, atienden a varios tipos de textos y a sus posibles formas de organización superestructural.

Para autores como Jolibert (1988), Jáimez (1996) y Cassany *et al.* (2002), la estructura esquemática le permite al individuo organizar la información para hacer más comprensible el texto y así lograr el objetivo deseado. Por lo tanto, el estudio de la denuncia escrita como tipo de texto se entiende como un abordaje de la forma, de las partes que estructuran el contenido, de los elementos textuales que determinan su particular rasgo discursivo dentro de una circunstancia común: un problema.

En Venezuela, investigadores como Jáimez (1996), Simón (2002), Jáimez y Maurera (2006), Oliva (2006) y Lira (2006), entre otros, han incursionado en el estudio de la superestructura. Unos, han abarcado el estudio del esquema organizacional del texto desde la concepción teórica del hecho lingüístico-textual; otros, determinan su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, todos coinciden en afirmar que los textos se sostienen sobre la base de una superestructura.

La revisión documental parece indicar que la Lingüística Textual ha atendido muy especialmente el estudio de la organización textual a partir de los textos académicos. Sin embargo, en los textos considerados no académicos (no sugeridos por el currículo escolar venezolano), también se han evidenciado muestras de un esquema superestructural determinado. Es oportuno destacar el aporte de Lira (2006), quien sostiene que "...el análisis del discurso no necesariamente debe estar supeditado al contexto estudiantil sino, que todos los textos son susceptibles de ser estudiados, de ser abordados desde la perspectiva del análisis del texto." (p. 5)

Investigaciones como las de Lira (2006), *Los textos tipo aviso: Una aproximación desde el análisis del texto* y Jáimez y Maurera (2006) *Cara-*

cas es Caracas y lo demás... demuestran que, como señala Jáimez (1996), en todo texto subyace una superestructura. En el primer trabajo se presenta la superestructura del texto tipo aviso y en el segundo, se puede encontrar la superestructura de la guía turística de Valentina Quintero. Ambas investigaciones demuestran que los textos poseen una organización estructural determinada que les otorga forma propia, inclusive, dentro de una misma disciplina o área del conocimiento. Es por ello, que surgen algunas interrogantes sobre ¿Cuáles son los factores estructurales que determinan la condición textual de una producción escrita con particularidades discursivas? Más aún, ¿Qué elementos prevalecen a la hora de clasificar tipológicamente a una modalidad no vinculada al quehacer académico? La denuncia escrita, como se señaló anteriormente, es considerada un texto jurídico o del área del derecho. No obstante, esta orientación textual no determina, desvirtúa o restringe la posibilidad de ampliar el marco de posibilidades que tiene esta modalidad de ser contemplada por otras disciplinas o áreas del conocimiento.

Uno de los fundamentos que erigió el desarrollo de esta investigación fue la concepción que atiende la organización de las partes que conforman un texto: la superestructura. Por consiguiente, se planteó la posibilidad de servirse de la revisión teórica-documental y de modelos referenciales, para establecer la caracterización de una modalidad textual no tradicional en el contexto académico. Este tipo de producciones están determinadas, como señala Cassany, Luna y Sanz (2002), por una situación particular que será organizada y adecuada de acuerdo con los propósitos que se persigan.

Esta investigación se ha propuesto como objetivo principal, en el marco de los estudios sobre la organización global del texto, caracterizar la condición textual de la denuncia escrita.

Concepción de texto

La producción de un texto, como producto de la actividad verbal humana, responde a una intención, determinada por el contexto que rodea al acto comunicativo. Esta concepción abarca todo el escenario socio-

lingüístico del texto que se pretende caracterizar en el marco de la práctica textual: la denuncia escrita.

Para Kaufman y Rodríguez (1993) el texto es “un producto de la actividad verbal humana, es una unidad semántica, de carácter social, que se estructura mediante un conjunto de reglas combinatorias de elementos textuales y oracionales, para manifestar la intención comunicativa del emisor.” (p. 165). Mientras que para Cassany, Luna y Sanz (2002), texto significa “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación.” (p. 313)

Los autores anteriormente citados coinciden en atribuirle al texto características lingüísticas y sociales que le diferencian de otras actividades del quehacer humano. Sin lugar a dudas, las particularidades semánticas y sociales serán abordadas durante el desarrollo de esta investigación, pero es y será la organización estructural del texto la característica que más ocupe la atención de este trabajo.

En el mismo orden de ideas, se hace necesario considerar la distinción que establece Sánchez (1993), entre órdenes del discurso y tipos de textos. Señala que:

Los órdenes del discurso [...] son las materias a partir de las cuales se construyen los textos [...] la narración, o la exposición. Los tipos de textos son [...] la noticia, el artículo de opinión, la ponencia, la tesis de grado, es decir, los textos que se construyen a partir de un mismo esquema estructural y que tienen un contenido característico y una función típica. (pp. 75-76)

El aporte de Sánchez (1993) precisa aún más la definición de texto y permite a la autora de esta investigación, advertir sobre la presencia de un tipo de texto que posee una organización o esquema estructural determinado, con un contenido característico y una función típica. Cada situación otorga rasgos lingüísticos particulares al texto en cuestión.

La variación textual ha sido una de las tareas de la Lingüística del Texto. Y, sobre la base de esta corriente, Cassany et al. (2002) establecen que “un tipo de texto es un modelo teórico, con unas características

lingüísticas y comunicativas determinadas.” (p. 334). Son precisamente estas características o propiedades textuales las que determinan que, en el caso de la denuncia escrita, sí podríamos estar en presencia de un tipo de texto, que permite a través de su organización estructural el reconocimiento de sus partes.

Este trabajo de naturaleza lingüística, se remite a considerar a la coherencia como propiedad textual que se enmarca directamente con el objetivo que se ha planteado.

La coherencia

Para Cassany *et al.* (2002) la coherencia es entendida como un dominio que permite establecer qué se ha de comunicar y cómo se ha de llevar a cabo tal procedimiento. Toma en cuenta el orden, la precisión y la estructura de la información. “Por ejemplo, las redacciones o las exposiciones de los alumnos que son desorganizadas, [...] que no dicen las cosas de forma ordenada, aquellas que no tienen ningún esquema, son textos incoherentes.” (p. 319)

Durante la producción de un texto, las propiedades textuales aportan, en mayor o menor medida, elementos propios para construir un texto coherente. Una de las propiedades, estrechamente relacionada con la coherencia, es la cohesión. Esta propiedad hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Para ellos, la cohesión es la responsable de que “las oraciones [...] estén vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, etc.)” Cassany, Luna y Sanz, (2002, p. 323). Sin embargo, es la estructura textual la que hace referencia a la organización de la información dentro del texto. En la coherencia textual se ubican dos aspectos importantes: la macroestructura y la superestructura.

Esta investigación considera los estudios previos que arrojan información sobre la organización global de los textos, más específicamente en relación con la superestructura esquemática responsable de “ordenar las macroproposiciones y determinar si el discurso es o no es completo” van Dijk (1983, p. 55)

La superestructura

Entre las definiciones consultadas, encontramos que “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto” (van Dijk 1978, p. 144). En otras palabras, es el esqueleto de las partes que conforman y caracterizan un texto y el mismo varía según el tipo de texto.

En este sentido, Jáimez (1996) se apoya en van Dijk para reconocer que “la organización global de los textos, a la que [el autor] da el nombre de “superestructura”, además de ser una propiedad de estos es una estrategia cognoscitiva que permite a un hablante producir un discurso bien estructurado y a un oyente comprenderlo” (p.10)

Más aún, las investigadoras Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) sostienen que “la superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas. En una definición más restringida, la superestructura conlleva a hablar de géneros.” (p. 200)

La realización de la presente investigación se sirvió de algunos estudios supertestructurales para considerar el análisis y la caracterización tipológica de la denuncia escrita. Estos son: a) un Informe Experimental (van Dijk, 1978); b) una Monografía (Jáimez, 1996); c) un Registro Descriptivo de la Práctica Profesional Docente (Oliva, 2006); d) un Examen de Desarrollo Escrito (Simón, 2002); e) Modelos para clasificar los textos expositivos (Horowitz, citado por Jáimez 1996, p.106); f) la Guía Turística de Valentina Quintero (Jáimez y Maurera, 2006) y, g) el Aviso de Prensa (Lira, 2006).

A continuación se presenta (gráfico 1) la propuesta de los modelos de organización textual de los textos expositivos de Horowitz, (citado por Jáimez 1996). Cada esquema representa la posibilidad de estructurar un texto de orientación expositiva. Sin embargo, ha sido el modelo (e) tipo *problema –solución*, el que destaca la condición apelativa que se observa comúnmente en una denuncia escrita. Esta forma textual resultó el marco de referencia superestructural para, desde allí, ampliar el marco de posibilidades que puede contemplar la formulación de una denuncia escrita, en términos de organización de sus partes. En este sentido, Ugarriza (2006) sostiene que los textos con estructura problema-solución poseen una “su-

perestructura que se articula en torno a la presentación de uno o varios problemas y, posteriormente, al planteamiento de sus posibles soluciones. Los textos con estructura problema-solución tienen un componente secuencial y/o causal.” (p.43)

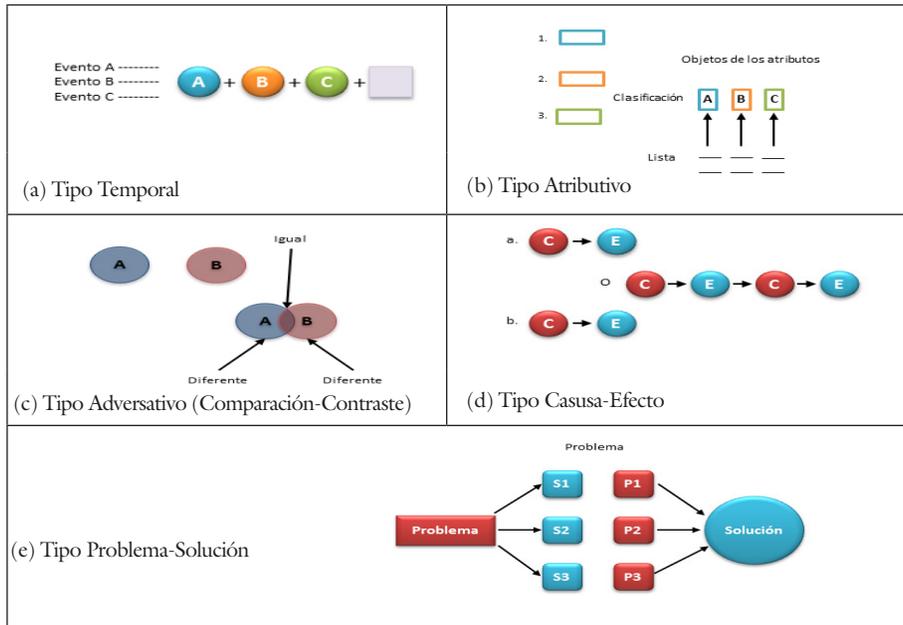


Gráfico 1. Modelos Superestructurales para clasificar Textos Expositivos de Horowitz (citado por Jáimez, 2006)

La Denuncia

La denuncia es considerada por el lingüista holandés van Dijk (1978) como un texto de carácter jurídico que responde a una forma precisa de elaboración. Este autor sostiene que “el sistema jurídico o la justicia en su gran mayoría funciona sobre la base de textos [...] Estos textos permiten denunciar, defender” (pp. 23-24). Esta afirmación refuerza la intención por destacar el carácter textual de la denuncia escrita, sin menoscabo de otras consideraciones disciplinarias. Por ello, se partió de la concepción que se desprende del Diccionario de la Real Academia Española como punto de referencia general, de un Diccionario Jurídico y

de una Enciclopedia Jurídica como referencias especializadas y de investigaciones anteriores como antecedente teórico.

La denuncia es definida por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001) como 2. “Documento en el que se da noticia a la autoridad competente de la comisión de un delito o de una falta.” (p. 748).

Mientras que, el *Diccionario Jurídico Elemental* de Guillermo Cabanellas (2000) la define como “acto por el cual se da conocimiento a la autoridad, por escrito o verbalmente, de un hecho contrario a las leyes, con el objeto de que esta proceda a su averiguación y castigo.” (p. 117).

Por su parte, la *Enciclopedia Jurídica OPUS* (1994) expresa que:

La denuncia es una notificación a la autoridad competente penal o administrativa de la violación de una Ley, indicando o no el autor de la misma. Documento en que consta dicha notificación. La denuncia es poner en conocimiento de un funcionario de instrucción, la perpetración de un hecho punible que fuere de acción pública. Puede interponerse denuncia ante [órganos de seguridad del Estado venezolano] los cuales están obligados a oír y a extender por escrito cualquier denuncia que se quiera formalizar. (p. 90)

Para las investigadoras venezolanas Álvarez, Carrera, Chumaceiro y Valeri (2008) la denuncia es “...un acto en el cual el hablante censura o expresa descontento con respecto a los hechos de otros, realizados en el presente, pasado o futuro. Las consecuencias de dichos actos se perciben como inapropiadas, ilegales o injustas...” (p. 9)

Las distintas acepciones le otorgan a la denuncia un carácter textual propio, el cual debe estar determinado por una estructura más o menos fija. En este sentido, Sánchez (1993) expresa que en un tipo de texto se puede reconocer un *esquema estructural* que responde a un contenido característico y a una función típica. Esta forma de *organización textual* es la que ha pretendido configurar el carácter textual de la denuncia escrita.

El impacto social que esta modalidad tiene en la conciencia colectiva del ciudadano, justifica su estudio como recurso textual. Su significado trasciende lo conceptual, lo que convierte a la denuncia en un texto con una marcada presencia en la vida cotidiana del ciudadano, que si bien no

la ha elaborado por cuenta propia, se ha servido de esta para fijar alguna posición ante reclamos y/o acusaciones.

Este patrón textual se sirve de distintos elementos constitutivos (datos varios) para cimentar su presentación. Sin embargo, todas las definiciones coinciden en señalar que la categoría invariable es la notificación o exposición de un *problema*.

A continuación, algunos formatos que amplían y ajustan el contenido conceptual de una denuncia escrita. Podrá observarse que cada dependencia considera elementos propios que marcan o condicionan la estructura textual.

Gabriela Ramírez Defensora del Pueblo de la República Bolivariana de Venezuela Su Despacho.-	
Acudo a la Defensoría del Pueblo para plantear una situación que considero violatoria de derechos constitucionales. Solicito entonces los buenos oficios de la Defensoría para resolver los derechos infringidos.	
Describo a continuación la situación en forma breve, aunque completa: *	
En razón de lo anterior, solicito apoyo de la Defensoría del Pueblo para la restitución de los derechos afectados. Más específicamente, espero de la Defensoría:	
Le remito mis datos de contacto a efectos de cualquier comunicación que tenga a bien enviarme:	
Teléfono	
Correo electrónico	
Domicilio completo	

Lugar de los hechos	
Atentamente	
Apellidos y nombres	
CI.	

Modelo 1. Defensoría del pueblo. Formato de denuncia.

Nótese que la estructura organizacional contempla los siguientes elementos (partes): 1) la instancia a quien será dirigida la denuncia (destinatario), 2) planteamiento de la situación- problema (descripción del hecho), 3) solicitud de apoyo [qué espero de la Defensoría del Pueblo], 4) datos del denunciante (teléfono, correo, dirección, lugar de los hechos), 5) identificación (nombres, apellidos y cédula de identidad).

CIUDADANO:
FISCAL SUPERIOR DE LA CIRCUNSCRIPCIÓN JUDICIAL
DEL ESTADO VARGAS
Su despacho.-

Yo, _____, de _____ años de edad, de nacionalidad _____, titular de la cédula de identidad N° _____, de estado civil _____, de profesión (u *oficio*) _____, con domicilio en _____; teléfono N° _____, ante usted con el debido respeto ocurro para denunciar los hechos que a continuación paso a detallar.

.....(*narre detalladamente el hecho que denuncia*)

Ciudadano Fiscal, en virtud de todo lo expuesto, respetuosamente le solicito, de conformidad con lo dispuesto en el Código Orgánico Procesal Penal, se sirva ordenar lo conducente a fin de que se de inicio a la correspondiente investigación, y a que se practiquen todas aquellas diligencias necesarias para determinar la verdad de los hechos. Jurando la buena fe, es justicia que espero en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ de dos mil cuatro.

El Denunciante,

(*firma*)

Anexo: (*Describir cada uno de los anexos*).

- Por ejemplo recortes del diario El ccc de fecha _____
- _____

Modelo 2. Ministerio Público. Formato de Denuncia.

Este modelo de denuncia escrita del Ministerio Público considera el siguiente orden: 1) instancia a la cual se hace el exhorto, 2) identificación del denunciante (nombres, apellidos, edad, nacionalidad, estado civil, dirección, número de teléfono), 3) narración del hecho que se denuncia, 4) solicitud, 5) lugar y fecha (para el momento de la denuncia), 6) firma, 7) se invita a anexar algún documento que respalde la denuncia formulada.

Seguidamente, se presenta un artículo de prensa cuyo contenido da cuenta de una situación irregular (problema):

"La Verdad" Espado Vargas, domingo 13 junio 2010

Choferes de rutas locales incumplen con recorrido

Los usuarios de las unidades de transporte urbano manifiestan su desagrado con el servicio que prestan los choferes, ya que estos después de las seis de la tarde no cumplen con la ruta que tienen establecida.

Pasada esa hora, los autobuses que deben llegar a Tanaguarena solo lo hacen hasta Macuto e inclusive hasta La Guaira, causando molestias entre los pasajeros, quienes deben hacer el trasbordo a las pocas unidades que sí cumplen con su itinerario.

"No es sólo los fines de semana que se hace pesado tomar un autobús hasta Caribe o Tanaguarena, después de las cinco o cinco y media los días de semana también uno pasa infinidad de contratiempos para llegar a su hogar, porque los conductores se niegan a cumplir con la ruta", indicó una usuaria



Los usuarios se sienten indignados porque no se consigue transporte después de las 6 de la tarde (Alexis Chique)

que prefirió quedar en el anonimato. El llamado que hacen los pasajeros es a las autoridades locales para que supervisen a los choferes y que así estos tengan que cumplir con el recorrido establecido./LP/m

Modelo 3. Denuncia periodística. Fuente: periódico "La Verdad".

Es importante resaltar que en ninguna parte del artículo se hace referencia al tipo de texto al cual se está atendiendo. Su identificación pasa por considerar que se expone [presenta, narra, describe] un hecho irregular que responde al carácter secuencial de la estructura *problema-solución* que subyace en la presentación del documento. Para luego, apelar al conocimiento aprendido que vincula a la *denuncia* con un *problema* y así determinar que se está en presencia de una denuncia. En este caso, el llamado de atención recae sobre las autoridades, con el matiz punitivo del conocimiento público (denuncia periodística).

Metodología

La investigación se concibe como documental de campo de tipo descriptivo. Este procedimiento metodológico entiende la recolección de información a partir de la revisión y registro sistemático de fuentes documentales y de fuentes vivas. Y ciertamente, este trabajo se fundamentó en la revisión de fuentes teóricas, y en la recolección de la información a través de la obtención de datos directamente de su entorno natural *in situ*, lo que ha permitido el análisis lingüístico de un texto que se construye de situaciones reales. Los formatos de denuncia y los distintos textos fueron analizados sin sufrir manipulación alguna. Se consideró la interpretación de la realidad existente a través del estudio de su condición textual, para con ello, proporcionar conocimiento científico.

Procedimiento para la recolección de los datos.

Sin adelantar ninguna información sobre la noción de superestructura, se invitó a 20 jóvenes-estudiantes de 5to. año de bachillerato, a hacer uso de su bagaje experiencial para elaborar denuncias escritas. La única instrucción que recibieron por parte del investigador fue: *Formular, según sea su caso, una denuncia escrita.*

Método de análisis lingüístico

Para llevar a cabo el análisis de los distintos modelos de denuncia recabados y para identificar el patrón organizacional que en ellos subyace, se consideró el procedimiento inductivo usual en el campo del Análisis del Discurso (Jáimez, 1996). Se identificaron las categorías (las partes) en cada modelo de denuncia, para contrastar y correlacionar estos elementos recurrentes con los resultados de la revisión documental y referencial.

Se categorizaron las preposiciones según su función dentro del texto, se reconocieron como fijas las categorías recurrentes y como opcionales las categorías apenas mencionadas. Entendiéndose que las proposiciones remiten al significado de una frase enunciativa que conectadas linealmente vehiculan un “tema común” (van Dijk, 1983).

Análisis de los resultados

Los modelos de denuncias de la Defensoría del Pueblo y de la Fiscalía Superior del Ministerio Público, fueron analizados según los fundamentos lingüísticos de la Lingüística del Texto, (van Dijk, 1978, 1983), en cuanto se analizó y describió cada estructura textual dentro del contexto de comunicación.

Los dos modelos presentan distintos estilos en relación con la presentación de los datos solicitados al denunciante. La información requerida varía de acuerdo con los mecanismos procedimentales de cada institución. Sin embargo, al contrastar estos dos formatos se observa la preponderancia que se le otorga al elemento “problema”. Esta afirmación coincide con el señalamiento que en este sentido hacen algunos investigadores como Zabaleta (1999), “en la denuncia el foco está en el hecho.” (p. 11), Cassany, Luna y Sanz (2002), “la denuncia constará de los apartados de *autor* y *hechos alegados*.” (p.321). Ambos formatos conceden un espacio importante para que el denunciante describa y/o narre los hechos, lo que ratifica la indisoluble relación *denuncia-problema*. Más aún, se ciñe a un patrón organizacional que otorga al ciudadano la posibilidad de solicitar algo (qué se espera) a través del elemento *solución*. Con esta estructura se atiende al modelo expositivo (e) tipo problema-solución de Horowitz, (citado por Jáimez, 1996).

Este criterio lingüístico fue considerado para analizar la organización estructural de la denuncia periodística, cuyo procedimiento contempló el reconocimiento de sus partes y posteriormente su configuración superestructural:

Superestructura encontrada en una denuncia periodística



Modelo 4. *Superestructura de la denuncia periodística. Fuente: la autora.*

El mismo paradigma se concibió para llevar a cabo un análisis lingüístico-textual a veinte (20) denuncias elaboradas de forma intuitiva por jóvenes-estudiantes de 5to. año de Bachillerato. A continuación se presenta una de ellas:

Texto 1

Carlos Soublette, 10/02/10
 Liceo Bolivariano José María Vargas

Yo Talizay Manero mediante la presente carta de denuncia quiero notificar a las autoridades competentes que me he visto afectada en muchas ocasiones por los autobuses que cubren la ruta Calva la mar - Caraballeda ya que cuando estoy uniformada muchas veces el autobús no se detiene en la parada y ocasionalmente se molestan cuando al bajar me del autobús le cancelo el pasaje con TIKET estudiantil y en las mañanas cuando me dirijo al liceo suelo comenzar un poco porque a esa hora es más difícil que el autobús se detenga en la parada porque hay mayor cantidad de estudiantes. Es por ello que me he visto en la necesidad de notificar esta irregularidad porque así como yo estoy siendo afectada muchos otros compañeros estudiantes también están siendo afectados.

Espero que con esta denuncia tomem en cuenta el grave problema que significa para la comunidad estudiantil.

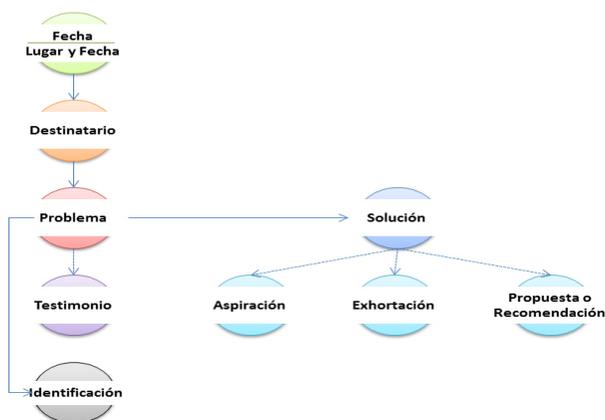
Talizay Ma

El análisis textual de las veinte (20) denuncias, evidenció la presencia de un elemento común, *el problema*. Esto demuestra que la relación *denuncia-problema* responde al conocimiento aprendido de quienes comparten unas normas convenidas. Por lo que su elaboración dependerá de la determinación de noticiar a “una autoridad” la transgresión del acuerdo colectivo.

También pudo observarse que los jóvenes-estudiantes expusieron situaciones personales. Reportaron lo que consideran un *problema*. Al mismo tiempo, apelaron espontáneamente a su condición de afectados para *aspirar, exhortar y/o proponer* algo. Estos elementos se entrelazan para constituirse como la categoría *solución*.

Estos resultados nos permiten distinguir, entre otras cosas, la presencia de un conocimiento empírico en relación con el contenido de un texto que pretende denunciar algo. Cada estudiante presentó la información según su propio criterio y, aunque el orden de aparición de las categorías fue muy diverso, todos coincidieron en el reconocimiento de la categoría dicotómica *problema-solución*. Este elemento básico supone la presentación de un problema, y la intención intrínseca de que la situación sea atendida o corregida (solución). La *solución* resulta una categoría necesaria más que obligatoria. Ella marca la secuencia y la causalidad del planteamiento de la o las posibles *soluciones* que tenga a bien *aspirar, exhortar y/o proponer* el denunciante. Ya esta recurrencia había sido atendida por Horowitz, (citado por Jáimez 1996), como una de las superestructuras propias del texto expositivo. En cuanto a los otros elementos (fecha, destinatario, identificación, etc.), dependió del conocimiento textual de cada denunciante, su presencia y orden de aparición.

En virtud de concretar el alcance de los objetivos, esta investigación se sirve de los distintos patrones superestructurales analizados, para sugerir un modelo que contempla la organización de las categorías que emergieron durante las distintas etapas de la investigación. Todo ello, enmarcado en la condición textual que justifica la estructuración de sus partes. Dicha organización ha sido ajustada por la investigadora, de acuerdo con las consideraciones lingüísticas que circundaron el registro y análisis de toda la información recabada.



Modelo 5. Propuesta superestructural de la denuncia escrita.

Como puede apreciarse, esta estructura jerárquica contempla otros elementos no menos importantes: la fecha (*lugar y fecha*), el *destinatario*, el *problema* (el testimonio como posibilidad de presentación) y la *solución: aspiración, exhortación y propuesta y/o recomendación* como elementos que confluyen en esta categoría. Finalmente, se ubica la *identificación*. En ella, el remitente asume y deja constancia de la autoría de la denuncia. De acuerdo con las circunstancias, esta categoría podría contemplar el registro de un número telefónico o correo electrónico, como vía de contacto entre la instancia y el denunciante.

Conclusiones

Este trabajo de investigación se nutrió fundamentalmente de la correlación entre las distintas acepciones esgrimidas por las fuentes consultadas, el análisis de los distintos modelos y el reconocimiento de elementos comunes que permitieron a la autora acercarse a una caracterización de la denuncia escrita.

La apropiación de la condición textual de la denuncia escrita resulta, según la investigadora, inherente a la condición de ciudadanía que cada individuo posee. Esta práctica entiende la escritura como un acto de socialización que construye el conocimiento. La denuncia puede ser considerada un tipo de texto que generalmente está supeditado al ámbito jurídico. Sin embargo, esta modalidad resulta, en calidad de instrumento técnico para todas las áreas del saber, un tipo de texto mediante el cual, se da conocimiento a la autoridad competente de una falta o de una situación contraria a las leyes y normas establecidas, para que esta oportunamente atienda.

Como ya se ha señalado, este patrón textual enmarcado comúnmente en el contexto jurídico, posee carácter vinculante en relación con su aplicabilidad en distintos escenarios. Tal es el caso del los estudiantes, quienes en su condición de ciudadanos, reportaron un suceso atendiendo al conocimiento aprendido *denuncia-problema*. Más aún, no solo se limitaron a presentar el *problema*; ampliaron la posibilidad discursiva, aspirando, exhortando y/o proponiendo [a alguien] una *solución*. Esta re-

lación secuencial fue sumando insumos no menos importantes, los cuales, indudablemente forman parte de la estructura organizativa de la denuncia escrita.

Desde la perspectiva de la Lingüística del Texto, el estudio y la caracterización de la denuncia escrita y su valoración como recurso discursivo dentro de las posibilidades textuales, permite a los individuos ser capaces de reconocer una estructura textual que responde a características propias regidas por las circunstancias que rodean el acto comunicativo. La organización y la recurrencia de los elementos que la constituyen determinan su superestructura. En este sentido, es oportuno destacar el aporte de Lira (2006), quien sostiene que "...el análisis del discurso no necesariamente debe estar supeditado al contexto estudiantil sino, que todos los textos son susceptibles de ser estudiados, de ser abordados desde la perspectiva del análisis del texto." (p. 5).

El objetivo que persigue la elaboración de una denuncia es presentar y/o exponer un hecho que haya transgredido las normas acordadas por una comunidad, para que, en el marco de los convenios sociales, se intervenga. La demarcación de sus partes a partir del reconocimiento de unas categorías recurrentes, ha permitido la configuración de una superestructura que emerge para dar forma al concepto de denuncia y con ello, abrir un espacio al estudio de un patrón textual poco abordado por los investigadores dedicados al estudio de la Lingüística.

La denuncia escrita resulta, dentro de la gama de posibilidades textuales, un recurso lingüístico-textual para ejercer la ciudadanía. Su condición textual permite el estudio de sus partes constitutivas, las cuales, determinadas por circunstancias particulares, ajustarán la organización de la información, de acuerdo con los propósitos que se persigan.

Referencias

- Álvarez, A., Carrera, M., Chumaceiro, I. y Valeri, M. (2008). Denuncias, quejas y súplicas en cartas coloniales colombo-venezolanas. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s079897092008000100001&script=sci_arttext [consulta: 15 de julio de 2009].

- Cabanellas, G. (2000). *Diccionario Jurídico Elemental*. Buenos Aires: Editorial Heliasta.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos*. México: Paidós.
- Contraloría General de la República de Venezuela. Oficina de atención al ciudadano. [Documento en línea]. Disponible: http://www.cgr.gov.ve/contenido.php?_cod=069# [consulta: 16 de septiembre de 2010].
- Chique, A. (2010, junio 13). Choferes de rutas locales incumplen con recorrido. *La Verdad*, Vargas, p. 21.
- Defensoría del Pueblo. Denuncias. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.defensoria.gov.ve/index.php?...id> [consulta: 16 de septiembre de 2010].
- Feunmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes Universitarios de LUZ. *Letras*, 77 (50), 159-187.
- Halliday, M.A.K. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de sus conocimientos en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Jáimez, R. y Maurera, S. (2006). Caracas es Caracas y lo demás... *Núcleo*, 18(23), 51-82.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Paris: Hachette.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2008). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5.859 (Extraordinario), 10 de diciembre 2007.
- Lira, H. (2006). *Los textos tipo aviso: una aproximación desde el análisis del texto*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Ministerio Público. Atención al público. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ministeriopublico.gov.ve/web/guest/atencion-al-publico> [consulta: 30 de septiembre de 2010].
- Oliva, N. (2006). *La organización del texto académico registro descriptivo de la práctica profesional docente y su incidencia en la producción escrita estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa- Calpe Editores.
- Sánchez, I. (1993). Coherencias y órdenes discursivos. *Letras* (50), 61-81.

- Simón, J. (2002). *El examen de desarrollo escrito*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Ugarriza, N. (2006). "La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo" [Documento en línea]. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1471/147112814002.pdf>. [Consulta: 10 de septiembre de 2010].
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Varios Autores. (1994). *Enciclopedia Jurídica OPUS*. Caracas: Libra
- Zabaleta, L. (1999). *Aproximación metodológica al registro acusatorio infantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay, Maracay.

LA LECTURA EXTENSIVA EN INGLÉS: UNA PROPUESTA TEÓRICA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN VENEZUELA

Idami Nieves

idamisumoza@yahoo.com

U.E.N José Gregorio Ponce Bello.

Carlos A. Mayora

camayora@usb.ve

Universidad Simón Bolívar

Resumen

La lectura extensiva (LE), dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, se define como un enfoque en el cual los estudiantes leen grandes cantidades de textos en la lengua diana, de su propia elección y con énfasis en el significado (Day y Bamford, 1998). Pese a que un considerable número de investigaciones sugieren la efectividad de este enfoque, en Venezuela las experiencias en la implementación de la LE son escasas. La presente investigación documental tiene como objetivo presentar un argumento a favor de la LE como alternativa viable para mejorar las competencias en comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de secundaria. En función de ese objetivo se describe el enfoque de la LE desde las perspectivas teóricas, práctica y empírica. Finalmente, se presentan algunas de las posibles limitaciones para la implementación del enfoque en el país, para cerrar con un modelo que pudiese implementarse superando dichas limitaciones.

Palabras Clave: Palabras Clave: Lectura extensiva en inglés, principios metodológicos, inglés como lengua extranjera.

Recepcion: 06/11/2012, Evaluacion: 28/11/2012, Recepcion de la version definitiva: 22/01/2013

Extensive Reading In English: A Theoretical Proposal For The Improvement Of Reading Comprehension Of High School Students In Venezuela.

Abstract

Extensive reading (ER), in the teaching of foreign language, is defined as an approach through which the students read big amounts of texts of their choice in the target language with emphasis on meaning (Day y Bamford, 1998). Although a considerable number of research reports suggest the effectiveness of this approach, the experiences dealing with implementing ER in Venezuela are scarce. This documentary research work aims at presenting arguments in favor of ER as a feasible option for the improvement of the competences in reading comprehension of high school students. On this basis, the ER approach is described from theoretical, practical and empirical perspectives. Finally, some possible limitations are presented for the implementation of the approach in our country, and a model that might overcome such limitations is proposed.

Key words: Extensive reading in English, methodological principles, English as a foreign language.

La lecture extensive en anglais: une proposition théorique pour améliorer la compréhension de lecture chez les collégiens et lycéens au Venezuela

Résumé

La lecture extensive (LE), dans l'enseignement de langues étrangères, est définie comme une approche permettant aux apprenants de lire un grand nombre de textes dans la langue cible de leur choix en mettant l'accent sur la signification. (Day et Bamford, 1998). Même si un nombre important de chercheurs parlent de l'efficacité de cette approche, au Venezuela les expériences de la mise en pratique de la LE sont très rares. L'objectif de cette recherche documentaire est de présenter un argument pour la LE comme alternative viable pour améliorer les compétences de compréhension écrite en anglais chez les collégiens et lycéens. Pour ce faire,

on décrit l'approche de la LE d'après une perspective théorique, pratique et empirique. Finalement, on présente les contraintes éventuelles lors de la mise en pratique de cette approche au Venezuela. On conclut avec la présentation d'un modèle que l'on pourrait mettre en œuvre en surmontant ces contraintes.

Mots clés : Lecture Extensive en anglais, principes méthodologiques, anglais langue étrangère.

La lettura estensiva in inglese: una proposizione teorica per migliorare la comprensione della lettura negli studenti dell'educazione superiore venezuelana

Riassunto

La lettura estensiva nell'insegnamento delle lingue straniere, si definisce come un approccio tramite il quale gli studenti leggono un certo numero di testi, a loro scelta, nella sua prima lingua prima, con particolare enfasi nel significato (Day e Bamford, 1988). Nonostante un numero considerevole di ricercatori suggerisca l'effettività di quest'approccio, in Venezuela l'implementazione della LE, non è stata ancora sviluppata. Questa ricerca documentale ha lo scopo di mostrare un argomento in favore dello sviluppo della LE, dalle ottiche teoriche ed empiriche. In conclusione, si presentano delle possibili limitazioni per l'implementazione di quest'approccio nello Stato. Si pensa che sia possibile avere un modello che possa superare tali limitazioni.

Parole Chiavi: Lettura estensiva in Inglese, principi metodologici, Inglese come lingua straniera.

A leitura extensiva em inglês: uma proposta teórica para melhorar a compreensão de leitura em estudantes do ensino médio na Venezuela

Resumo

A leitura extensiva (le), no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é definida como uma abordagem na qual os estudantes lêem numerosos textos na língua diana, de sua própria eleição e fazendo ênfase no significado (day e bamford, 1998). Apesar de um número considerável de pesquisas sugerirem a efetividade desta abordagem, na Venezuela, as experiências de aplicação da le são escassas. A presente pesquisa documental visa apresentar um argumento a favor da le como possível alternativa para melhorar as competências de compreensão de leitura em inglês dos estudantes de ensino médio. Partindo desse objetivo, descreve-se a abordagem da le a partir das perspectivas teóricas, prática e empírica. Finalmente, são apresentadas algumas das possíveis limitações para a implantação desta abordagem no país e é apresentado um modelo que poderia ser utilizado para ultrapassar essas limitações.

Palavras chave: leitura extensiva em inglês, princípios metodológicos, inglês como língua estrangeira.

Introducción

La comprensión de textos en inglés como lengua extranjera se presenta para el estudiante de hoy día como una potencial fuente para el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades profesionales y académicas en un medio social cada vez más exigente. Ello se debe, entre otras razones, al hecho de que cada vez un mayor número de textos en prácticamente todas las áreas del saber están disponibles en este idioma. Sin embargo, es un hecho notorio en nuestro país que gran parte de los egresados del sub-sistema de la Educación Secundaria o Media General, luego de cinco años de estudiar inglés, no poseen las competencias mínimas para comunicarse en este idioma, y mucho menos, para leer de manera fluida textos auténticos en inglés. Las razones que explican este hecho son variadas, pero sin duda entre ellas destaca que las estrategias convencionales de enseñanza de lectura parecen ser insuficientes para lograr de manera óptima el objetivo de formar lectores fluidos y efectivos en inglés como lengua extranjera (en lo sucesivo, EFL³⁵ por sus siglas en inglés).

La realidad anteriormente descrita no es exclusiva del contexto venezolano. Los problemas de comprensión de lectura en aprendices de ELF parecen ser la regla, y no una excepción. De allí que en las últimas dos décadas se ha venido cuestionando la efectividad de modelos metodológicos y teóricos sobre la comprensión de lectura (Han, Anderson y Freeman, 2009). De entre las alternativas metodológicas que han surgido recientemente, una de las que más interés e investigación ha generado es el enfoque conocido como Lectura Extensiva (en adelante, LE). Dicho enfoque enfatiza la cantidad de lectura hecha por el aprendiz, su autonomía para escoger el material de lectura y leer a su propio ritmo, al tiempo que pone énfasis en la comprensión y disfrute de textos (Day y Bamford, 1998; Grabe, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Hirvela, 2004; Krashen, 2003).

35. En el presente trabajo, se utilizaran las siglas en inglés de English as a Foreign Language y no las siglas del equivalente aceptado en español (ILE) para evitar confusiones con la abreviatura de Lectura Extensiva (LE) que se utilizara con mucha frecuencia a lo largo del trabajo.

En el presente artículo, se plantea que el enfoque de LE podría ser una alternativa viable para mejorar las competencias en comprensión de lectura de los estudiantes que egresan del sub-sistema de la Educación Media General y quienes han de ingresar a la educación universitaria. La propuesta parte de una breve descripción de la problemática de enseñar lectura en EFL en el mencionado nivel educativo. Luego, se procede a describir el referido enfoque desde sus fundamentos teóricos, prácticas más comunes y las investigaciones relacionadas con éste. En otra sección del artículo, se reseñan algunas experiencias con la LE en el ámbito nacional. Seguidamente, se presentan algunas de las posibles limitaciones para la implementación del enfoque en el país, para cerrar con un modelo que pudiese implementarse superando dichas limitaciones.

La problemática de enseñar lectura en EFL en el sub-sistema de la educación secundaria

Debido a que el inglés ha adquirido un estatus global como idioma para la ciencia, la tecnología y las relaciones internacionales, muchos países alrededor del mundo han incluido la enseñanza de este idioma como parte de sus programas educativos a varios niveles. En el caso particular de Venezuela, el inglés ha sido una asignatura obligatoria del Educación Media General desde 1986 y es parte de los programas de muchas carreras a nivel universitario (Iribarren, 2004; López de D'Amico, 2008). Uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de EFL en Venezuela es el desarrollo de la competencia para leer en este idioma (M.E., 1991). No obstante, es notable el hecho de que un alto número de estudiantes al término de la Educación Media General no logran dicho objetivo (Leiva, 2007; Llinares, 1990).

Recientemente, como parte de un análisis de necesidades sobre la lectura en inglés en el nivel de la Educación Media general, Nieves (2011) realizó una encuesta electrónica a 22 profesores de EFL en 7 universidades del país y 11 unidades académico administrativas (escuelas, facultades o departamentos). Los propósitos de la encuesta eran establecer, por una parte, el requisito de la lectura en inglés como parte de la Educación Universitaria; por otra, el nivel de competencia en inglés y la competencia

en lectura en dicho idioma de los estudiantes que ingresan a las casas de estudio del país. Aunque la tasa de respuestas recibida por la citada autora fue muy baja como para establecer generalizaciones en este sentido, las respuestas obtenidas corroboran lo señalado anteriormente. Según un profesor del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar (USB), involucrado con los procesos de ubicación de los estudiantes de nuevo ingreso dentro del programa de Inglés de Primer Año de dicha universidad, los resultados de la prueba de ubicación del año 2011 indican que “casi la mitad (49%) de la cohorte examinada se encuentra en situación de carencia de una base sólida en inglés” (en Nieves, 2011, p. 121). Similarmente, una profesora del Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas, con respecto al examen de admisión a estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Idiomas, mención Inglés, acotó que “Los resultados [de la prueba] fueron los más bajos de los últimos 20 años” (op. cit). En la misma encuesta, una profesora de la Universidad de Carabobo, al preguntársele acerca de los mayores problemas observados en los estudiantes de nuevo ingreso señaló.

La mayoría presenta debilidades en el manejo de aspectos gramaticales, como los tiempos verbales, pero muy especialmente para el reconocimiento de las clases de palabra. Asimismo, poseen un rango lexical muy bajo, dependiendo del diccionario incluso para el significado de vocablos comunes. (En Nieves, 2011, p. 121)

Existe una serie de factores que pueden incidir negativamente en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura en EFL, entre los cuales destacan: Exposición limitada al idioma (Iribarren, 2004; Mayora, 2006; Renandya, 2007).

Tiempo insuficiente de instrucción (Grabe y Stoller, 2002; Mayora, 2006) particularmente en Venezuela, donde solo se dispone de 3 a 4 horas académicas semanales para EFL en la Educación Media General.

Inconsistencia entre el diseño curricular y los modelos teóricos de la enseñanza de EFL y de la lectura (Fernández de Morgado, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Renandya, 2007).

Falta de preparación adecuada y desmotivación de los profesores (Fernández de Morgado, 2009; Mayora, 2006; Renandya, 2007).

Carencia de la práctica de la lectura durante el proceso de aprendizaje (Grabe y Stoller, 2002; Sheu, 2003).

Escasez de materiales de lectura (Fernández de Morgado, 2009).

Lo anterior constituye una inquietante situación, en la cual los estudiantes egresados de la Educación Media General a menudo llevan consigo dificultades de comprensión de la lectura en inglés al ingresar a la Educación Universitaria. Frente a esta problemática, común en muchos países no angloparlantes, Renandya (2007) propone la inmersión de los estudiantes en la lengua que se aprende por medio del suministro de un alto número de libros y otros materiales de lectura (impresos o no) en el salón de clase, o lo que se conoce como Lectura Extensiva. En las últimas décadas, la LE ha venido ganando el favor de los expertos en el área (Grabe, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Hirvela, 2004; Pino-Silva, 2009; Renandya, 2007; Renandya y Jacobs, 2002). Para comprender mejor este enfoque, la siguiente sección profundiza en mayor detalle su definición y principios teóricos.

Lectura Extensiva En Inglés: Definición Y Principios

La LE a menudo se define como el enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera en el cual los estudiantes leen una gran cantidad de textos en la lengua meta que están dentro de su competencias lingüística (Grabe y Stoller, 2002). Asimismo, Davis (1995, citado en Renandya, 2007) destaca que se trata de un enfoque en que a los estudiantes se les estimula a leer muchos libros en la lengua meta sin la presión de ser evaluados al terminar de leer; el autor además destaca el hecho de que los estudiantes deben escoger lo que van a leer de acuerdo a sus propios intereses y preferencias y no leer textos impuestos por el docente de acuerdo a criterios curriculares. En pocas palabras, Davies considera que “los aspectos claves [en la LE] son la cantidad y la variedad, más que la calidad” de los textos (citado en Renandya, 2007, p. 134³⁶).

36. Traducción del original en inglés: “The watchwords are quantity and variety, rather than quality.”

Day y Bamford (2002), autores esenciales del enfoque, consideran que la LE se define mejor en función de 10 principios fundamentales:

Lectorabilidad del material de lectura (este debe ser fácil de leer y estar dentro de las habilidades lingüísticas del aprendiz).

Disponibilidad de una gran variedad del material de lectura (variedad de géneros, tópicos y fuentes).

Libertad para que los aprendices seleccionen qué leer.

La no imposición de límites o metas (cada aprendiz leerá tanto como le sea posible).

Orientación hacia el significado (los aprendices leen por placer, obtener información y/o por comprensión general).

La no imposición de actividades o evaluaciones.

Énfasis en la velocidad de lectura (se promueve que el estudiante lea rápidamente, preferiblemente una sola vez, por comprensión general y no que re-lea de manera detallada y profunda muchas veces un mismo texto).

Individualidad (cada estudiante lee su propio material de manera individual y en silencio)

Independencia del estudiante (los profesores orientan y guían a los estudiantes más que “dictar” una clase magistral de lectura)

Modelado docente (el profesor debe ser un lector y leer durante las clases con sus estudiantes).

Cabe destacar, que aunque muchos autores enfatizan que los aprendices no deben ser sometidos a la presión de tener que responder preguntas o someterse a evaluaciones al momento de leer (principio 6 de Day y Bamford, arriba) ello no implica que los estudiantes no hagan ninguna actividad más que leer. Los autores en LE sugieren diferentes actividades que los estudiantes deben realizar cada vez que leen (véase Hirvela, 2004, por ejemplo), pero todos coinciden en que estas actividades o tareas no deben ser preguntas cerradas de comprensión como las que se utilizan en exámenes, sino más bien tareas poco intrusivas y que sean consistentes con la orientación hacia la comprensión general que predomina en el enfoque (Day y Bamford, 2002; Pino-Silva, 1992).

Resumiendo, la LE propone que los aprendices de EFL (o cualquier otra lengua) lean una gran cantidad de textos, de una amplia variedad de temas, que les resulten interesantes y/o entretenidos. Además, los aprendices deben leer por significado y comprensión general sin que se les presenten preguntas cerradas acerca del texto o de estructuras gramaticales presentes en éste o sin ser examinados acerca de su comprensión. Finalmente, el profesor no dicta una clase magistral de lectura, sino que les lee a los estudiantes o lee de manera silenciosa con ellos, al tiempo que brinda ayuda y orientación a los estudiantes en el momento que leen o para ayudarlos a seleccionar lo que a ellos les interese. Este enfoque contrasta con la llamada lectura intensiva (LI), el cual es a la fecha el enfoque predominante en la enseñanza de la lectura en EFL.

Fundamentos Teóricos de la LE

En cuanto a la teoría del aprendizaje de lenguas que subyace a la LE, Renandya (2007) e Hirvela (2004) explican que este enfoque se sustenta en la *hipótesis del input comprensible* o *la hipótesis de la comprensión* (HC), como se llamó posteriormente, propuesta por Krashen (1982; 1985 y 2003). Ésta hipótesis plantea que una lengua se aprende al comprender una cantidad abundante de mensajes orales y escritos, que sean interesantes, significativos y comprensibles para los aprendices; en donde se entiende por comprensible el hecho de que los mensajes estén apenas por encima de las capacidades lingüísticas del aprendiz. (Krashen, 2003). De allí que la LE se vea asociada con esta hipótesis, ya que este enfoque asume que el aprendiz lea en grandes cantidades de textos que pueda comprender como se explicó en la definición presentada anteriormente.

Sin embargo, la HC ha sido cuestionada por varios estudiosos del área y algunos la consideran como una teoría poco acertada (Gass y Selinker, 2001; Swain, 1995). Por consiguiente, algunos autores que defienden la LE han tratado de darle un basamento fuera de la HC y que sea más consistente con otras teorías de adquisición de lenguas. Resulta conveniente señalar que Horst (2009) establece un paralelismo entre los principios de la LE y la teorías interaccionistas de adquisición de lenguas señalando que al leer de forma independiente y por significado, los aprendices se involucran en la negociación de significado con el texto.

Al encontrar una palabra desconocida en un texto, el estudiante formula hipótesis acerca de su significado, y estas hipótesis pueden ser verificadas o rechazadas a medida que la palabra es “re-encontrada” a lo largo del texto en otros contextos lingüísticos. Siguiendo con su razonamiento, la citada autora señala que leer y re-leer provee oportunidades para que el aprendiz pueda establecer asociaciones entre forma y significado.

En este proceso, los aprendices, al encontrar un problema de comprensión, recurren a diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para resolver estos problemas. Por último, Horst sostiene que la retroalimentación correctiva que se produce en las interacciones habladas en el aula (conocidas como recasts) se dan también en la LE cuando el estudiante consulta un diccionario para buscar una palabra y verificar la validez de sus hipótesis con respecto al significado.

Desde el punto de vista de la teoría del procesamiento de la información, la LE también es un enfoque apropiado. Esta teoría asume que el lenguaje es una destreza cognitiva compleja y que ésta depende de la capacidad de procesamiento y otros recursos cognitivos del aprendiz (McLaughlin y Zemblidge, 1992; Skehan, 1998). El postulado básico es que ante una destreza que se aprende o una tarea novedosa, el procesamiento de la información es “controlado”, y que consume una gran cantidad de atención, lo que impide que se puedan procesar simultáneamente otros datos entrantes o ejecutar otros procesos paralelos (Schmidt, 2001). En la medida que la tarea o destreza se ejercita o practica, los procesos se van haciendo automáticos (más rápidos y eficientes) liberando atención, lo cual permite que se puedan ejecutar otros procesos y procesar otros datos entrantes. Los postulados de dicha teoría son consistentes con uno de los postulados básicos de la LE, la concepción de que la lectura en una lengua distinta a la materna es una destreza que se desarrolla a través de su práctica constante, o lo que se conoce como el supuesto de aprender a leer leyendo (en inglés “*learn to read by reading*”, Day y Bamford, 1998; Grabe y Stoller, 2002; Grabe, 2009). En otras palabras, se debe exponer al aprendiz a una gran cantidad de material escrito combinado con el esfuerzo cognitivo propio del acto de leer, para desarrollar esta destreza. Para los citados autores, la LE permite que esto se dé en el salón de clases.

En resumen, la HC de Krashen provee el principal basamento teórico para el enfoque de LE; no obstante, este enfoque es consistente ade-

más con otros modelos del aprendizaje de lenguas tales como las teorías interaccionistas y los modelos cognitivos del procesamiento de la información.

Procedimientos

En diferentes contextos, la LE ha sido implementada con diferentes variantes sin dejar de ser fiel a los principios fundamentales del enfoque descritos anteriormente. En esta sección se presentaran algunas de esas variantes en lo que respecta a los procedimientos y prácticas en el aula.

Probablemente, el procedimiento más popular de LE es el llamado “esquema de biblioteca” (Davis, 1995, citado en Renandya, 2007). En este esquema, se crea una biblioteca de libros simplificados (del inglés *Graded Readers*) que se pone a disposición de los estudiantes para que por un cierto tiempo en cada clase, ellos escojan un libro, lo lean y lo devuelvan al terminar el periodo específico de lectura. Las variaciones a este esquema abundan (Bamford y Day, 2004). En algunos contextos, los estudiantes piden los libros prestados y leen fuera de clase, mientras que en otros la lectura se realiza sólo dentro del salón de clases (Hirvela, 2004; Renandya, 2007). Otra variante es aquella en la que no se utilizan libros sino artículos de periódicos y revistas (Hwang y Nation, 1989 y Pino-Silva, 1992).

Algunas de las actividades que comúnmente se utilizan en LE incluyen (Bamford y Day, 2004; Hirvela, 2004; Pino-Silva, 2006; Renandya, 2007):

- Completar fichas bibliográficas (parecidas a las de las bibliotecas) con datos del libro o material leído, agregando además un resumen y/o una evaluación de lo leído;
- Participar en sesiones de intercambio de información en pequeños grupos, donde cada estudiante presenta un recuento hablado sobre el material que está leyendo bien sea en su lengua materna o en la lengua meta;
- Escribir reportes completos sobre el material leído; y
- Realizar entrevistas profesor-estudiante sobre el material que el estudiante está leyendo.

Para el presente artículo, es de particular interés el modelo de Pino-Silva (1992), el cual fue diseñado inicialmente para estudiantes de nivel universitario y posteriormente adaptado para estudiantes de Educación Media General (Pino-Silva y Ruiz, 2006). En dicho modelo, el docente compila una colección de al menos 100 artículos de periódicos y revistas, de máximo una página de extensión, y que sean del área de estudio de los estudiantes (ciencias o humanidades según la mención). Por cada clase que el docente tiene con los estudiantes, dedica una hora académica a que los estudiantes lean tantos artículos como puedan dentro de esa hora. Por cada artículo leído el estudiante llena una hoja de trabajo de LE la cual recoge el reporte del estudiante sobre el texto que leyó, una autoevaluación de su propia comprensión y la idea principal del texto en las propias palabras del estudiante (véase Pino-Silva, 1992; 2009 y Ruiz, 2010 para explicaciones más detalladas). Las ideas principales de los estudiantes se evalúan en función de su consistencia proposicional con el texto fuente y no en función de precisión sintáctica o gramatical, ni tampoco por calidad de redacción. Además, se promueve que el estudiante lea siempre dentro de sus propias capacidades y que mantenga un promedio general en cada sesión. Al final de un trimestre o lapso académico, los estudiantes son evaluados en función de la cantidad de hojas de trabajo entregadas y la calidad (en términos de contenido) de los resúmenes.

Estudios sobre la LE

La aceptación que ha tenido la LE en algunos países ha generado gran interés en esta área, incentivando una cantidad considerable de estudios sobre el tema. Por cuestiones de espacio y relevancia, en el presente trabajo se describen sólo 10 investigaciones cuyas perspectivas son diferentes, pero que están vinculadas con el desafío de comprobar la eficacia de la LE como enfoque para el aprendizaje de lenguas. Las investigaciones se presentan en la tabla 1 a continuación.

Los estudios seleccionados reflejan la variedad de contextos y de beneficios atribuidos a la lectura extensiva. De estos 10 estudios, cuatro estudiaron a poblaciones de adolescentes en contextos de educación secundaria, cuatro a adultos jóvenes (mayores de 20, menores de 30) en contextos universitarios y dos a adultos profesionales en desempeño o

Tabla 1:
Resumen de investigaciones en LE y sus beneficios en aspectos de la adquisición de lenguas extranjeras.

Estudio	Población	Diseño	Lengua meta	Duración del tratamiento LE	Velocidad de lectura	Comprensión de lectura	Crecimiento de vocabulario	Conocimiento gramatical	Producción escrita	Mejores actitudes hacia la lectura en lengua meta.
Tsang (1996)	144 estudiantes de secundaria en Hong Kong nativos del Cantón.	Experimental	Inglés	24 semanas				X	X	
Renandya, Rajan y Jacobs (1999)	47 adultos profesionales vietnamitas.	Quasi-experimental	Inglés	2 meses		X	X	X	X	X
Sheu (2003)	Tres secciones de estudiantes de secundaria en Taiwán nativos del Mandarín.	Experimental	Inglés	2 semestres	X	X	X			X
Rodrigo, Krashen y Gibbons (2004)	40 estudiantes de un programa de lengua extranjera en una Universidad de E.E.U.U.	Experimental	Español	1 semestre			X	X		
Pigada y Schmitt (2006)	1 adulto joven nativo del griego	Estudio de un caso	Francés	1 mes			X	X		
Tanaka y Stapleton (2007)	190 estudiantes del primer año de formación secundaria en Japón.	Experimental	Inglés	6 meses	X	X				X
Al-Homoud y Schmitt (2009)	70 estudiantes pre-universitarios de un curso propedéutico en una Universidad de Arabia Saudita.	Experimental	Inglés	10 semanas	X	X	X			X
Horst (2009)	47 adultos inmigrantes en Montreal de diferentes idiomas nativos.	Quasi-experimental	Inglés	7 semanas			X			
Nishizawa, Yoshioka, y Fukuda (2010)	37 estudiantes universitarios de un instituto tecnológico en Japón.	Longitudinal-descriptivo	Inglés	4 años		X	X	X		
Ponniiah (2011)	49 estudiantes de primer año de un Instituto tecnológico en India	Quasi-experimental	Inglés	No reporta			X	X		

inmigrantes. A su vez, 5 estudios se realizaron en contextos asiáticos de la zona del pacífico (Japón, China, Taiwan, Vietnam), uno en la India, uno en el medio oriente, uno en Estados Unidos, uno en Inglaterra y uno en Montreal.

En cuanto al diseño de la investigación, predominan los estudios experimentales (Tsang, 1996; Sheu, 2003; Rodrigo et al., 2004; Tanaka y Stapleton, 2007; Al-Homoud y Schmitt, 2009), seguidos por estudios quasi-experimentales (Renandya et al., 1999; Horst, 2009; Ponniah, 2011) un estudio de casos (Pigada y Schmitt, 2006) y un estudio longitudinal-descriptivo (Nishizawa et al., 2010). En la mayoría, la lengua a aprender ha sido el inglés, pero en dos de los estudios (Rodrigo et al., 2004 y Pigada y Schmitt, 2006) se estudió el efecto de la LE en la adquisición de ciertos aspectos de otras lenguas, a saber, español y francés respectivamente.

En cuanto a los resultados, los estudios de Sheu (2003), Tanaka y Stapleton (2007) y Al-Homoud y Schmitt (2009) reportan que un tratamiento de LE permitió a los participantes de cada estudio incrementar su velocidad de lectura, uno de los componentes esenciales para el desarrollo de la fluidez en dicha destreza (Grabe, 2009; Nation, 2009). Los estudios de Renandya et al. (1999), Sheu (2003), Tanaka y Stapleton (2007), Al-Homoud y Schmitt (2009) y Nishizawa et al. (2010) reportaron mejoras en la comprensión de lectura de sus participantes. Por último, 8 de los diez estudios, reportan que la LE facilita al crecimiento del vocabulario.

Continuando con los resultados, se observa que 6 estudios (Tsang, 1996; Renandya et al., 1999; Rodrigo et al., 2004; Pigada y Schmitt, 2006, Nishizawa et al., 2010 y Ponniah, 2011) reportaron beneficios en la adquisición de estructuras gramaticales y su uso. En este sentido cabe destacar que la medida utilizada por Tsang (1996) fue a través de la corrección de textos escritos por los participantes. Dos de los estudios sugieren que la LE tiene efectos positivos en la calidad de la escritura de los aprendices (Tsang, 1996; Renandya et al., 1999). Finalmente, cuatro de los estudios reportan que además de los logros observados en aspectos lingüísticos de la lengua meta, la implementación de un modelo de LE resultó además en percepciones y actitudes positivas de los participantes con respecto a la lectura en la lengua meta y el aprendizaje de idiomas en general.

Es importante destacar algunos aspectos metodológicos que no están reflejados en la tabla 1 por cuestiones de espacio. En primer lugar se tiene que en todos estos estudios se utilizaron como materiales de LE textos simplificados, bien fuese *graded readers*, textos lingüísticamente modificados por los investigadores, o libros infantiles en la lengua meta. Segundo, sólo en los estudios de Rodrigo et al. (2004) y Ponniah (2011) los participantes en los grupos experimentales hacían solamente LE. En el resto de los estudios, la LE se implementaba como un complemento a clases tradicionales del idioma por medio de una metodología comunicativa, o entrenamiento en lectura a través de métodos convencionales. En tercer lugar, en algunos de los estudios se implementaba LE por períodos de 10 a 15 minutos en cada clase, 15 minutos a la semana o 45 minutos a la semana.

El estudio de Al-Homoud y Schmitt (2009) merece una aclaratoria especial. En este estudio, tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental tuvieron una mejora en su desempeño en la batería de exámenes aplicados como pre-test y post-test. De hecho, no hubo diferencia significativa al comparar al grupo control con el grupo experimental en las diferentes mediciones salvo en la prueba de velocidad de lectura. En otras palabras, en lo referente a comprensión de lectura y crecimiento de vocabulario, este estudio sugiere que la LE y la LI tienen el mismo efecto. Sin embargo, según los citados autores, la LE es un método menos intimidante y estresante para el estudiante y además conlleva a mejorar sus actitudes hacia la lectura en la lengua meta. Por esta razón, para estos autores la LE resulta más provechosa.

Por otra parte, existen estudios cuyos resultados contradicen a los presentados en la tabla 1. Yamashita (2008) sostiene que el programa de LE que implementó con 38 estudiantes universitarios japoneses condujo a ganancias sólo en la habilidad de lectura en EFL (velocidad de lectura, comprensión de ideas principales), pero que no tuvo impacto sobre el conocimiento léxico o gramatical de los participantes. Laufer (1981) condujo un estudio en la universidad de Haifa en Israel, en el cual comparó la comprensión de lectura de textos en inglés de estudiantes pre-universitarios en una clase en la que el profesor enseñaba por medio de un enfoque de LI con la comprensión de una clase en la que el profesor adoptaba un enfoque de LE. Según los resultados del citado estudio, los estudiantes

entrenados por medio de un enfoque de LI tuvieron un mejor desempeño en tareas de comprensión de lectura y producción escrita al comparárseles con sus pares expuestos sólo a LE. En otros estudios, Laufer (2003; Laufer y Paribakht, 1998) ha encontrado consistentemente que la exposición a grandes cantidades de texto en la lengua meta y el aprendizaje incidental no son condiciones suficientes para promover el crecimiento del conocimiento léxico.

Los resultados sugeridos por Laufer parecen consistentes con lo que recientemente reportó Gardner (2008) quien realizó un estudio de corpus de 48 textos infantiles (narrativos y expositivos) comúnmente utilizados como input en varios programas de LE. Los estimados de los posibles encuentros con palabras nuevas a lo largo del corpus dan pie a la autora citada para sugerir que un programa de LE, en el cual los aprendices seleccionan textos únicamente por gusto personal, sin ningún criterio temático o textual, no provee suficientes oportunidades de exposición como para garantizar el crecimiento del vocabulario. Por lo anterior, Gardner más bien recomienda un programa donde la selección de textos sea más controlada y señala que la cantidad de lectura per se no garantiza el crecimiento del conocimiento léxico. Similarmente, Min (2008) encontró que la adquisición de ítems lexicales es mayor en estudiantes que hacen LE focalizada en ciertos temas acompañada de actividades enriquecidas de vocabulario, que en aquellos que hacen sólo LE sin acompañamiento de actividades.

Hay estudios que indirectamente sugieren la poca efectividad de la LE en la adquisición de ciertos aspectos lingüísticos. En estos estudios se ha buscado comparar la efectividad de enfoques directos (centrados en el profesor, con explicaciones explícitas y ejercicios dirigidos) y enfoques indirectos (centrados en el aprendiz, la comunicación y fundamentados en el aprendizaje incidental) para la adquisición de formas gramaticales en una lengua meta (Norris y Ortega, 2000) y la efectividad en la comprensión de lectura (Taylor, Stevens y Asher, 2006). En ambos casos se utilizaron meta-análisis cuantitativos para determinar los efectos y la diferencia entre grupos experimentales y grupos control en estudios previos. Del meta-análisis de 49 estudios sobre la adquisición de formas gramaticales en diferentes idiomas, Norris y Ortega (2000) encontraron que los enfoques directos eran más efectivos que sus contrarios indirectos. Igual-

mente, Taylor *et al.* (2006), por medio del meta-análisis de 23 estudios, llegaron a la conclusión de que los estudiantes entrenados por medio de la LI obtienen mejores resultados en diferentes pruebas de comprensión de lectura que aquellos que no recibieron dicho entrenamiento o fueron preparados bajo enfoques indirectos. Aunque la LE no es tomada como una variable en ninguno de los dos estudios citados anteriormente, éste enfoque entraría en la categoría de enfoques indirectos.

En conclusión, la evidencia de los estudios parece ser contradictoria. Los que defienden la LE sostienen que los resultados desfavorables para este enfoque de algunos estudios son producto de manipulaciones metodológicas y sesgo por parte de sus autores (Krashen, 2003). Hay que tener en cuenta, que en los estudios que no reportan beneficios en la implementación de la LE por lo general los estudiantes sometidos a LE (grupo control en estos casos) no recibían ningún otro tipo de instrucción aparte de leer extensivamente, mientras que en la mayoría de los estudios que apuntan a efectos positivos de la LE los participantes recibían tanto instrucción tradicional como LE tal y como fue indicado anteriormente al discutir la tabla 1. La única conclusión que parece sólida hasta el momento es que la LE no puede sustituir completamente a la instrucción como único enfoque, pero sí parece ser un muy buen complemento y que los mejores resultados se pueden obtener de la fusión de LE y LI y de instrucción explícita orientada en la forma. Esta ha sido la propuesta de Grabe (2009; Grabe y Stoller, 2002), que la LE sea una parte del currículo de la enseñanza de LE mas no el único componente de ésta.

LE en Venezuela

Son muchos los autores que lamentan el hecho de que la LE es un enfoque poco aceptado en muchos contextos educativos a nivel mundial (Day y Bamford, 1998; Grabe, 2009; Grabe y Stoller, 2002 y Krashen 2003). De hecho, Day y Bamford (1998) se referían al enfoque como “el camino menos transitado³⁷”. Esta realidad parece haber cambiado en los

37. Traducción del original en inglés “The road less traveled by” haciendo referencia al poema de Robert Frost.

países asiáticos, en donde la LE pareciera ser una práctica predominante, cosa que se evidencia en la tabla 1 donde una mayoría de estudios reseñados provienen de estos países. Al contrario, la metáfora de Day y Bamford parece ser muy acertada al referirse al contexto venezolano, en donde los programas de LE son escasos y más aún las investigaciones sobre el tema.

En Venezuela, el pionero de la LE es el profesor Juan Pino-Silva de la Universidad Simón Bolívar (USB), quien desarrolló e implementó su propio modelo en esa casa de estudios desde la década de los 90 (Pino-Silva, 1991, 1992). Los estudios existentes en el país acerca de LE (Mendoza, 2005; Pino-Silva y Ruiz, 2006; Fernández de Morgado, 2009; Ruiz, 2010) se han basado en el modelo de este autor aunque algunos con ciertas variaciones. A continuación se reseñan algunos de estos estudios.

A nivel universitario, Mendoza (2005) implementó un programa de LE con 36 estudiantes del curso Inglés IV de la carrera de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela durante cuatro semanas. Como instrumentos, el citado investigador aplicó una prueba de comprensión de lectura, con 30 ítems de selección simple y un ítem abierto en que los estudiantes debían escribir la idea principal de un texto en inglés, y un cuestionario abierto de opinión del estudiante. La prueba de comprensión de lectura fue aplicada antes y después del tratamiento de LE al grupo experimental y a un grupo control (n=22), mientras que el cuestionario fue aplicado después del tratamiento solo al grupo experimental. Mendoza no encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los estudiantes entre pre-test y post test de los dos grupos pero afirma que un análisis cualitativo en la redacción de las ideas principales demostró un mejor desempeño en el grupo experimental al realizar esta tarea en el post-test. Además, el investigador encontró que los estudiantes tuvieron una percepción favorable hacia la actividad de LE. Mendoza concluyó que probablemente no se encontró una mejora significativa en las pruebas de comprensión de lectura debido a la corta duración del tratamiento, pero destaca la importancia del recibimiento de los estudiantes hacia la actividad como un factor que podría a largo plazo llevar a mejor desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

En la misma línea, Fernández de Morgado (2009) realizó una investigación-acción con sus estudiantes del tercer nivel de Inglés Técnico Científico de la USB, a quienes expuso a un programa de LE muy similar

al de Pino-Silva (textos auténticos del área de estudio de los estudiantes, una hora académica a la semana, uso de la hoja de trabajo de LE por cada texto) y comparó el desempeño en pruebas estandarizadas de lectura de estos estudiantes con los de otra clase que no fueron expuestos a LE al comienzo y al final del trimestre. Consistentes con los resultados de los estudios citados anteriormente, en este caso la investigadora encontró que hubo una mejora significativa en los promedios de sus estudiantes entre los pre y post tests comparados con el grupo control (el grupo control tuvo una media mayor que el grupo experimental, sin embargo, no hubo casi diferencia entre el pre test y post test de este grupo). Adicionalmente, Fernández de Morgado exploró las actitudes de sus estudiantes hacia el programa de LE a través de un cuestionario diseñado para tal fin y concluyó que los estudiantes asumen una percepción positiva ante la LE lo que también implica una actitud favorable ante el aprendizaje de una segunda lengua.

A nivel de Educación Media y General, Pino-Silva y Ruiz (2006) exploraron las actitudes de los estudiantes de EFL de 5^{to} año de una unidad educativa privada hacia los textos utilizados para LE en un programa en dicho contexto. A través de escalas de opinión, los autores concluyeron que las actitudes de los estudiantes hacia los textos y la actividad de LE en general eran positivas ya que los estudiantes valoraron favorablemente la variedad de textos, los tópicos y el potencial de estos textos para propiciar su aprendizaje de la lengua meta y desarrollar su comprensión de lectura. Posteriormente, Ruiz (2010) estudió un corpus de resúmenes en inglés escritos por estudiantes del mismo contexto del estudio anterior en un estudio descriptivo acerca de la capacidad de estos estudiantes para identificar la macro-estructura de un texto auténtico en inglés de carácter expositivo. Aunque este estudio no se concentró en la LE como variable, el autor reconoció que el hecho de que esta población estudiantil esté expuesta a un programa de LE pudo haber influido en los resultados, los cuales arrojaron que los estudiantes en su mayoría fueron capaces de extraer y plasmar la macro-estructura de un texto aun sin haber sido entrenados específicamente para ello.

Aunque pocos, los estudios acerca de la LE en Venezuela han arrojado resultados favorables hacia este enfoque. Si bien no en todos se reportan ganancias significativas en ciertos aspectos lingüísticos, tres de los

estudios reseñados coinciden en el impacto positivo del enfoque sobre las actitudes hacia la lectura y el aprendizaje. A parte de los programas citados anteriormente, es sabido que en el Instituto Pedagógico de Caracas también se implementa la LE desde hace varios años igualmente basándose en el modelo de Pino-Silva; no obstante, no se conocen reportes publicados de investigaciones con respecto al enfoque en ese contexto. Es además necesario señalar, que es probable que en otras instituciones algunos profesores utilicen este enfoque con sus estudiantes por motivación personal, pero que dichas experiencias no sean divulgadas en congresos o artículos publicados. Como ejemplos de lo anterior podemos mencionar el trabajo de los profesores Wilfredo Sequera y Rubena St. Louis en la USB.

LE: limitaciones

La revisión de estudios en LE dentro y fuera del país apunta hacia la efectividad de este enfoque como una alternativa para mejorar distintos aspectos de la competencia en lectura EFL, en especial cuando la implementación se hace de manera adecuada y como un complemento, y no sustituto, de la LI. No obstante, los programas de LE son inexistentes en los liceos públicos venezolanos y muy escasos en el contexto educativo venezolano en general (colegios privados, universidades, etc.). Incluso a nivel internacional, se observa que la implementación de la LE es a menudo una innovación que algunos docentes e investigadores han incluido por iniciativa propia y no es parte del currículo (Grabe 2009; Renandya y Jacobs, 2002). En esta sección se discute el porqué de esto.

En primer lugar, la falta de conocimiento y familiaridad con el enfoque son unas de las razones para que éste no sea implementado. Williams (2007) reporta como la LE se implementó de manera piloto en Malawi, África, en todas las escuelas primarias a través de la incorporación de libros simplificados y talleres para los docentes. Los resultados de este estudio fueron negativos puesto que luego de dos años de LE, se encontró que el desempeño de los niños en pruebas de vocabulario y comprensión de lectura en inglés había desmejorado. A través de observaciones de aula y entrevistas a los docentes, el autor determinó que este fracaso no se debió a la naturaleza del enfoque per se, sino a una implementación

inadecuada, dado que los docentes no hicieron el uso adecuado de los materiales y no se aplicaron los principios fundamentales de la LE.

Algunos autores sugieren que los profesores de EFL son reticentes a la implementación de una actividad en la cual los estudiantes “solo leen” y el profesor “solo los ve leer” (Day y Bamford, 1998; Grabe y Stoller, 2002; Krashen, 2003; Renandya, 2007; Renandya y Jacobs, 2002 y). Según Day y Bamford (1998) y Renandya y Jacobs (2002) la implementación de la LE implica que el docente ceda poder y centralidad en el aula al promover la autonomía del aprendiz y asumir el rol de un miembro más en la comunidad de lectores. Aunado a esto, añaden los citados autores, existen las percepciones de directivos y administradores escolares quienes no aprueban ver al docente sentado leyendo en clase en lugar de estar dictando clases magistrales.

Para determinar el efecto de conocimiento y actitudes de docentes sobre la LE, Macalister (2010) entrevistó a 36 profesores de programas universitarios de inglés como segunda lengua en Nueva Zelanda. Aunque el autor encontró que la mayoría de los profesores entrevistados conocen el enfoque de LE y están familiarizados con la investigación en el área, casi ninguno implementa LE como parte regular de sus actividades en clase. También encontró este autor que muchos de los entrevistados sí creen que la LE podría beneficiar la competencia lingüística y la comprensión de lectura de sus estudiantes, lo cual se puede interpretar como actitudes positivas. Entre las razones aducidas por los entrevistados para la no implementación de la LE se presentan la falta de tiempo, las exigencias curriculares, las expectativas del sistema escolar (que hace hincapié en el modelo de LI) y la falta de financiamiento para la adquisición de los materiales de lectura. Estas razones son consistentes con las expuestas de forma no empírica por Fernández de Morgado (2009); Grabe (2009); Pino-Silva (1992); Renandya (2007) y Renandya y Jacobs (2002).

Con respecto al último aspecto, la adquisición de los materiales de lectura, es posible señalar, a partir de la revisión del enfoque planteada en este artículo, que el llamado enfoque biblioteca, en donde se usa una larga colección de libros simplificados y/o auténticos, es el modelo dominante para la LE. Es natural pensar entonces que obtener este tipo de libros resulta costoso, pues para mantener los principios de cantidad y variedad,

dicha biblioteca debe constar de un número considerable de títulos. Aunado a esto, cada cierto tiempo estos títulos deben ser actualizados incorporando nuevos volúmenes de modo que el estudiante siempre pueda tener opción. Considerando la actual situación del sistema educativo venezolano puede pensarse que este sería una de las principales limitaciones para implementar el enfoque en el país en dicho sistema.

En el ya citado análisis de necesidades realizado por Nieves (2011), la investigadora entrevistó a la directora de un plantel público de una zona popular de Valencia, Estado Carabobo, con respecto a la viabilidad de establecer un programa de LE basado en libros. La respuesta de la entrevistada fue que el plantel no contaba con los recursos económicos para la adquisición de esos materiales, ni tampoco contaba con el espacio físico para almacenar y mantener en buen estado dichos materiales. La directora dejó claro que

la única vía por la cual podría implementarse un programa de dicha naturaleza sería a través de la auto- gestión por parte de los docentes del área, sin solicitar recursos al distrito escolar *ni mucho menos* a los estudiantes o sus representantes.
(Autor1, 2011, p. 123, itálicas agregadas por los autores)

A la fecha, no se conoce un estudio que haya determinado el conocimiento y las actitudes de los docentes de inglés en Venezuela acerca del enfoque de LE. En la revisión de investigaciones al respecto en este mismo artículo se observan pocas experiencias. En el estudio de Nieves (2011) se cuenta con la opinión de la directiva de una sola institución, por lo que no se pueden establecer generalizaciones a todo el territorio nacional. No obstante, parece plausible inferir que las limitaciones que inhiben la implementación de la LE en otras partes del mundo, a saber, actitudes y conocimiento por parte de los docentes, actitudes de los directivos y administradores, disponibilidad de tiempo, exigencias curriculares y costos para la adquisición de materiales tendrán también un impacto en el ámbito nacional.

LE para los liceos venezolanos

A lo largo de este artículo se ha descrito el enfoque de LE desde sus principios, características y opciones metodológicas. También se han reportado estudios acerca de sus efectos en el aprendizaje de distintos aspectos de una lengua extranjera a nivel internacional y nacional. Basados en la discusión anterior, los autores del presente somos de la opinión que este enfoque podría ser una alternativa para mejorar la competencia en lectura de los estudiantes que egresan del sub sistema de la Educación Media General y que van a ingresar a la educación universitaria.

En su revisión acerca del enfoque, Nieves (2011) encontró que la LE es consistente con el marco legal que rige el sistema educativo venezolano, ya que este enfoque permitiría que se dé cumplimiento a principios de la educación básica planteados en la Ley Orgánica de Educación, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y facilitaría el logro de objetivos existentes en el Currículo actual (ME, 1991), así como también en el propuesto Currículo Bolivariano (MPPE, 2007). Ello radica en dos pilares fundamentales del enfoque: i) la libertad del estudiante para escoger qué leer y trabajar a su propio ritmo, respetando sus intereses, motivaciones, potencialidades y la expresión de su individualidad; y ii) la variedad de textos que se ponen a disposición del estudiante, dando a opción a incluir lecturas en la lengua meta sobre una gran variedad de temas científicos, humanísticos o fundamentados en valores, la identidad nacional y la pluriculturalidad.

Nuevamente, el modelo de Pino-Silva (1991, 1992, 2009; Pino-Silva y Ruiz, 2006) podría ser el más acertado para esta implementación. Dicho modelo ya fue descrito en la sección de procedimientos en LE anteriormente reportada. Su implementación no implica que se abandonen las clases de inglés, sino que parte de la carga horaria para la materia se dedique una hora a la semana para que los estudiantes hagan LE.

A nivel curricular, una modificación deseable sería que se asignara una hora más a la carga de la asignatura inglés en sub sistema de la Educación Media General de modo que los estudiantes sigan recibiendo tres horas de clase más una de LE. Naturalmente, que de implementar esta propuesta, un elemento necesario sería el entrenar a los docentes de inglés a nivel nacional sobre el enfoque de modo que se pueda garantizar una

implementación adecuada. Macalister (2010) Renandya (2007), Renandya y Jacobs (2002) y Williams (2007) sugieren además que para que la incorporación de la LE en el currículo sea exitosa es necesario re-pensar la formación del profesorado e incluir materias nuevas o componentes nuevos en materias ya existentes en los pensa de las carreras de profesores de idiomas. Dicha modificación, sin embargo, podría ser muy ambiciosa en los actuales momentos.

Con respecto a los materiales de lectura, ciertamente este es un aspecto que requiere varias consideraciones. Primeramente, cabe recordar que en el modelo de Pino-Silva los libros son sustituidos por artículos breves, aspecto que ya de por sí reduce considerablemente los costos sin perjuicio de los efectos positivos del enfoque (Hwang y Nation, 1989; Pino-Silva, 2009; Pino-Silva y Ruiz, 2006, Schmitt y Carter, 2000). No obstante, con el advenimiento de las nuevas tecnologías otra alternativa a considerar es la implementación de la lectura extensiva asistida por el computador (LEC) concepto que viene ganando fuerza en los últimos años. A la fecha ya existen experiencias pedagógicas e investigaciones (Arnold, 2009; Cobb, 2005; Eldridge y Neufeld, 2009; Huang y Liou, 2007; Krashen, 2007; Pino-Silva, 2009; Rogers, 2012) que apuntan a la efectividad y validez de esta nueva vertiente de LE. Todas estas experiencias se han implementado utilizando textos disponibles en Internet con diferentes grados de control por parte de los investigadores y docentes. A pesar de los beneficios reportados de la LEC en línea, este modelo a su vez agrega el factor acceso a Internet el cual, por los momentos, es variable en los liceos venezolanos.

Como respuesta a este último aspecto, Nieves (2011) y Nieves, Ojeda y Mayora (2012) han creado un prototipo de software que permite la implementación de LEC sin depender de Internet. Este proyecto surgió del hecho de que en el liceo donde uno de los autores trabaja se cuenta con un Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT) que cuenta con 25 computadores, sillas y mesas para los estudiantes desde hace algunos años, pero donde aún no ha sido posible instalar una conexión a Internet. El referido prototipo, aún en pruebas piloto, cuenta con una base de datos interna de textos tomados de Internet y seleccionados de acuerdo a una variedad de criterios para garantizar que sean lingüísticamente comprensibles para los estudiantes con el perfil de la institución

en cuestión. Una vez que hubiere acceso a Internet, el prototipo también podría funcionar en línea permitiendo acceso a textos en línea siempre y cuando, la información de los textos sea incorporada a la base de datos. La realidad de contar con computadoras mas no con Internet es bastante frecuente en muchos liceos del país. El hecho de que se trate de un desarrollo propio ofrece una serie de ventajas en cuanto a opciones de seguimiento del progreso de los estudiantes y control del material de lectura disponible. Por los momentos, bastará con señalar que este prototipo podría sumarse a las opciones para afrontar el problema de los materiales de lectura en la realidad venezolana.

Otro aspecto que debe considerarse es la investigación concomitante a la implementación de la LE. De allí que sea necesario establecer una agenda investigativa con estudios a realizarse antes, durante y después de esta implementación. Entre los estudios previos, es necesario tener presentes aquellos dirigidos a determinar el conocimiento y las percepciones de los docentes de inglés acerca del enfoque, los procesos de entrenamiento del profesorado, las necesidades de los estudiantes, la viabilidad de implementar el enfoque en las diversos liceos, entre otros. Una vez implementado el modelo, es necesario llevar a cabo estudios masivos sobre la efectividad del enfoque y su recepción por parte del estudiantado. Por último, el seguimiento del desempeño de los estudiantes luego de ciertos períodos de formación (al final de un año escolar o al egresar del sub sistema educativo en cuestión) será clave para determinar la validez del modelo.

Lo anterior es una breve visión, probablemente ambiciosa e idealista, sobre una alternativa educativa. Para su materialización, se debe pasar primero por el paso de generar una base de conocimiento empírico que respalde la propuesta y su posterior presentación oficiales a los entes competentes. En esa dirección, este artículo se suma a esfuerzos previos de los autores por comenzar a generar dicho conocimiento (Nieves, 2011; Nieves et al., 2012).

Consideraciones Finales

En un mundo cada vez más globalizado, la demanda de profesionales capaces de comunicarse y llevar a cabo tareas técnicas, académicas y ocupacionales en el idioma inglés ha crecido significativamente. No obstante, nuestro sistema educativo actual se ha quedado atrás en la tarea resultando en la carencia de competencias lingüísticas y comunicativas básicas en los egresados de la Educación Media General. Dichas carencias se convierten luego en una carga para los docentes en el sub sistema de la Educación Universitaria quienes se ven en la necesidad de cubrir primero esas carencias restando tiempo a contenidos y competencias propias del nivel.

Esta problemática no es nueva, y su posible solución involucra el concurso de esfuerzos gubernamentales, universitarios y de los propios docentes en desempeño en la educación media. En este artículo, se ha propuesto una de las innovaciones que podría ayudar a afrontar una de las aristas del problema, específicamente, la instrucción de la lectura en EFL. Si la presente propuesta llegase a ser tomada en cuenta, la misma debe venir acompañada, como ya se ha señalado, de una agenda investigativa para garantizar su adecuada implementación y evitar que se convierta en un decreto vacío que se aleje de su principal objetivo.

Es evidente que la implementación del enfoque de LE, ya sea con materiales impresos o electrónicos, no representan una solución definitiva a toda la problemática de EFL en el país, sino una contribución que pueden ayudar a pavimentar el camino hacia el mejoramiento del estado actual de la situación. La solución definitiva requiere además de una reconsideración metodológica y curricular de fondo acerca de cómo y para qué se enseña inglés en la Educación Media General y dicha reconsideración debe pasar por diferentes aspectos del proceso educativo incluyendo los materiales didácticos, las políticas lingüísticas, la formación docente, los contenidos programáticos, entre muchos otros factores. Este trabajo no es sino un modesto aporte que podría guiar el proceso de implementación de un enfoque que resalta por su potencial para promover la autonomía del estudiante y aumentar sustancialmente sus oportunidades de exposición al idioma. La implementación de este enfoque, no obstante, no será suficiente si no se inician los cambios necesarios en todos los demás factores mencionados.

Referencias

- Al-Homoud, F. y Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research* 13(4), 383-401
- Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advance foreign language learners: An evaluation study. *Foreign Language Annals*, 42(2), 340-362.
- Bamford, J. y Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. (2005). The case for computer-assisted extensive reading. *Contact*, 31(2), 55-85.
- Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. y Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141. Disponible: <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/prowse.pdf>. [Consulta el 12 de diciembre de 2009]
- Eldridge, J. y Neufeld, S. (2009). The graded reader is dead, long live the electronic reader. *The Reading Matrix*, 9(2), 224-244. Disponible: http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/eldridge_neufeld.pdf [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Fernández de Morgado, N. (2009). Extensive reading: Student's performance and perception. *The Reading Matrix*, 9, 1: 31-42. Disponible: <http://www.readingmatrix.com/articles/morgado/article.pdf>. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Gardner, D. (2008). Vocabulary recycling in children's authentic reading materials: A corpus-based investigation of narrow reading. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 92-122. Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2008/gardner/gardner.pdf>. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Gass, S. M., y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2º edición.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Longman Pearson Education
- Han, Z., Anderson, N. J. y D. Freeman. (2009). Introduction: Crossing the boundaries. En Han, Z. y Anderson, N. J. (Eds.). *Second language reading research and instruction. Crossing the boundaries* (pp. 1-13). Michigan: The University of Michigan Press.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Horst, M. (2009). Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. En Han, Z. y Anderson N. J. (Eds.),

- Second language reading research and instruction. Crossing the boundaries* (pp. 40-63). University of Michigan Press.
- Huang, H. y Liou, H. (2007). Vocabulary learning in an automated-graded reading program. *Language Learning & Technology*, 11(3), 64-82. Disponible: <http://llt.msu.edu/vol11num3/pdf/huangliou.pdf> [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Hwang, K. y Nation, I. S. P. (1989). Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language*, 6(1), 323-335.
- Iribarren, I. C. (2004). La Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela. En Freitas B., F. y Pérez, F. J. (Eds.). *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 234 - 253). Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman Inc.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Editorial Heinemann.
- Krashen, S. (2007). Free voluntary web-surfing. In Myers, J y Linzmeier, J. (Eds.). *The proceedings of 2007 international conference and workshop on TEFL & applied linguistics* (pp. 7 -14) Taiwan. Taipei: Crane Publishing Company.
- Laufer, B. (1981) “Intensive” versus “extensive” reading for improving university students’ comprehension in English as a foreign language. *Journal of Reading*, 25, 1: 40-43.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a Second Language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59,4: 567-587.
- Laufer, B. y Paribakht, T.S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
- Llinares, G. (1990). Estudio del “umbral lingüístico” necesario para la comprensión de textos en inglés. *Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos* (pp. 139-143). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- López De D’amico, R. (2008, Noviembre). *La enseñanza del inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación en Educación UPEL 2008. Innovaciones en Educación: Retos y Acciones. Caracas, Venezuela.

- Macalister, J. (2010). Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? *RELC Journal*, 41(1), 59-75.
- Mayora, C. A. (2006). Integrating multimedia technology in a high school EFL program. *English Teaching Forum*. 44 (2), 14-22.
- McLaughlin, B. y Zemblidge, J. (1992). Second-language learning. En Grabe, W. y Kaplan, R. (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 61 - 75). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Mendoza, M. (2005). *La lectura extensiva: Un enfoque alternativo para la comprensión de textos en inglés*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Min, H. (2008). EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning* 58(1), 73-115.
- Ministerio de Educación. (1991). *Programa de estudio de educación media diversificada y profesional*. Caracas: División de Currículo.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela.
- Nation, P. (2009). Reading faster. *International Journal of English Studies*, 9(2), 131-144.
- Nieves, I. (2011) *Prototipo de software para la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera en educación media*. Trabajo especial de grado no publicado.
- Nieves, I., Ojeda, V. y Mayora C.A. (2012, Mayo). *Diseño de un software para la implementación de la lectura extensiva mediada por el computador en la Educación Media*. Ponencia presentada en el VIII Congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET. Caracas, Venezuela.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., y Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. En A. M. Stoke (Ed.). *Proceedings of the 2009 Japanese association of language teaching, JALT2009* (pp. 632-640). Tokyo: JALT.
- Norris, J.M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(2), 417-518.
- Pigada, M. y Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1: 1-28. Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2006/pigada/pigada.html>. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Pino-Silva, J. (1991, Mayo). *The benefits of reading extensively*. Ponencia presentada en la IX Convención Anual de Venezuela TESOL. Valencia, Venezuela.
- Pino-Silva, J. (1992). Extensive reading: No pain, no gain? *English Teaching Forum*. 30(2), 48- 49.
- Pino-Silva, J. (2009). Extensive reading through the Internet: Is it worth the while? *International Journal of English Studies*, 9(2), 81-96.

- Pino-Silva, J. y Ruiz, S. (2006). *Students' attitudes towards High School extensive reading*. Ponencia presentada en la XXIV Convención Anual de VENTE-SOL. Caracas, Venezuela.
- Ponniah, R.J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135-139.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*, 38(2), 133-149.
- Renandya, W. A., S. Rajan, B.R., y Jacobs, M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30(1), 39-60.
- Renandya, W.A. y Jacobs, G. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it?. En Richards, J. y Renandya, W. (Eds) *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 295-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigo, V. Krashen, S. y Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Rogers, I. (2012, Marzo). *Extensive reading through guided web-based book clubs*. Ponencia presentada en la 46^o Conferencia internacional anual de IATEFL. Glasgow, Reino Unido.
- Ruiz, S. (2010). *Redacción de resúmenes en inglés por estudiantes de secundaria*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En Robinson, P. (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp. 3 – 32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. y Carter, R. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *TESOL Journal*, 9(1), 4-9.
- Sheu, S. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36(2), 8-26.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En Cook, G. y Seidhofer, B. (Eds.) *Principle & practice in Applied Linguistics*. (pp. 125 – 144). Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, H. y Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7, 1: 111-128. Disponible: http://www.readingmatrix.com/articles/tanaka_stapleton/article.pdf. [Consulta el 22 de enero de 2010]
- Taylor, A., Stevens, J.R. y Asher, W. (2006). The effects of Explicit Reading Strategy Training on L2 reading comprehension: A meta-analysis. En Norris, J.M. y Ortega, L. (Eds.) *Synthesizing research on language learning and*

- teaching* (pp. 213-244). Amsterdam: John Benjamins Company.
- Tsang, W.K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied linguistics*, 17(2), 210-233.
- Williams, E. (2007). Extensive reading in Malawi: Inadequate implementation or inappropriate innovation? *Journal of Research in Reading*, 30(1), 59-79.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661-672.

Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita.

Érika Campos Fernández

erikacmps@yahoo.com

UPEL – I. P. M José Manuel Siso Martínez

Resumen

Este trabajo es parte de las indagaciones que he llevado a cabo a objeto de generar un marco de referencia para conocer y analizar los aspectos fundamentales asociados a la comprensión y producción del discurso argumentativo. En este caso, el estudio tuvo como propósito analizar algunos aspectos que podrían considerarse para plantear una didáctica integrada de la argumentación escrita, especialmente para los estudiantes ubicados en los últimos tres años de Educación Primaria (4^o, 5^o y 6^o). Esta investigación fue realizada en el curso doctoral Pedagogía del discurso, del Doctorado en Pedagogía del Discurso del Instituto Pedagógico de Caracas. Se realizó siguiendo dos operaciones: el examen de las diferentes nociones que se tiene de argumentación, partiendo de diversas propuestas teóricas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Ceballos, Correa y Rodrigo, 2003; van Eemeren y Grootendorst, 2006 y Toulmin, 2007) y la revisión del modelo pedagógico integrador de Fraca (2003). Un modelo multidimensional que enfatiza el desarrollo de competencias y de condiciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita, el cual pudiera contemplarse como base teórica de aproximación para una didáctica de la argumentación.

Palabra clave: argumentación, escritura, didáctica, modelo pedagógico integrador.

Towards a comprehensive didactics of written argumentation

Abstract

This study aimed at analyzing the aspects that must be taken into account when proposing a comprehensive didactics of written argumentation, especially for students in the last three years of primary school (4^o, 5^o and 6^o). This work derives from a research study on the argumentative textual competence developed in the course of doctoral studies in Discourse Pedagogy at the Instituto Pedagógico de Caracas. The study was conducted on the basis of two stages: the review of the notion of argumentation following different theoretical proposals (Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1989; Ceballos, Correa and Rodrigo, 2003; van Eemeren and Grootendorst, 2006 and Toulmin, 2007), and the examination of the comprehensive pedagogical model of Fraca (2003). A multidimensional model that emphasizes the development of competences, and of conditions for the teaching of spoken and written language, is therefore proposed as an approach towards a didactics of argumentation.

Key words: argumentation, writing, didactics, comprehensive pedagogical model

Vers une didactique intégrée de l'argumentation écrite

Résumé

Le but de cette étude a été d'analyser les aspects qu'on doit tenir compte pour proposer une didactique intégrée de l'argumentation écrite, notamment, pour les écoliers des trois dernières années du primaire vénézuélien. Ce travail est le résultat d'une recherche portant sur le développement de la compétence textuelle argumentative lors du cours Pédagogie du discours faisant partie du Doctorat en Pédagogie du Discours de l'Institut Pédagogique de Caracas. Cette recherche s'est appuyée sur deux démarches : l'analyse des idées préconçues sur l'argumentation sur la base des diverses propositions théoriques (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1989; Ceballos, Correa et Rodrigo, 2003; van Eemeren et Grootendorst, 2006

et Toulmin, 2007), et l'examen du modèle pédagogique intégrateur de Fraca (2003). Un modèle multidimensionnel mettant l'accent sur le développement de compétences et de conditions pour l'enseignement de la langue orale et écrite. C'est pourquoi on le propose comme modèle d'approximation pour une didactique de l'argumentation.

Mots clés : argumentation, écriture, didactique, modèle pédagogique intégrateur.

Verso una didattica integrata dell'argomentazione Scritta

Riassunto

Questa ricerca ha avuto come scopo fare l'analisi degli aspetti da prendere in considerazione per arrivare ad una didattica integrata dell'argomentazione scritta, rivolta agli studenti appartenenti agli ultimi tre anni della Scuola Elementare (4°, 5° e 6°). Quest'articolo proviene da una ricerca sullo sviluppo della competenza testuale argomentativa nel Corso Dottorale della Pedagogia del Discorso presso l'Istituto Pedagogico a Caracas. La ricerca è stata realizzata attraverso due attività: la revisione della nozione dell'argomentazione secondo Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Ceballos, Correa y Rodrigo ((2003), van Eemere y Grootendorst (2006), Toulmin (2007) e l'esame del modello pedagogico integratore di Fracca (2003). Quest'ultimo è un modello multidimensionale che sviluppa delle condizioni per l'insegnamento della lingua parlata e scritta. Per questo motivo, viene proposto come modello per una didattica dell'argomentazione.

Parole chiavi: Argomentazione, scrittura, didattica, modello pedagogico integratore.

Em direção a uma didática integrada da argumentação escrita

Resumo

Este estudo teve como intuito a análise dos aspectos que devem ser levados em conta para propor uma didática integrada da argumentação escrita, especialmente para os estudantes dos últimos três anos da Educação Primária (4º, 5º e 6º série). Este trabalho surge de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da competência textual argumentativa, realizada no curso do Doutorado em Pedagogia do Discurso do Instituto Pedagógico de Caracas. A pesquisa foi realizada fazendo duas atividades: a revisão da noção que se tem de argumentação, partindo de diversas propostas teóricas (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1989; Ceballos, Correa e Rodrigo, 2003; van Eemeren e Grootendorst, 2006 e Toulmin, 2007), e o teste do modelo pedagógico integrador de Fraca (2003). Um modelo multidimensional que enfatiza no desenvolvimento de competências e de condições para o ensino da língua oral e escrita, por isso, sugere-se como modelo de aproximação para uma didática da argumentação.

Palavras chave : argumentação, escritura, didática, modelo pedagógico integrador.

Introducción

¿Hay que introducir primero a los niños a los textos narrativos y luego, paulatinamente, a otros tipos de textos? Respuesta inmediata: circular entre diversos textos es la exigencia fundamental de los tiempos modernos.

Emilia Ferreiro

Las investigaciones realizadas en los últimos años en el campo de la lingüística, la psicolingüística, la lingüística textual y el análisis del discurso han puesto de manifiesto la importancia que tienen el conocimiento y el manejo de diversos órdenes discursivos y de diferentes tipos de textos para el desempeño exitoso de un individuo en su vida académica y profesional.

Esto ha motivado el interés de muchos especialistas en el campo de los estudios del discurso, quienes se han ocupado de analizar y describir, no sólo los tipos más frecuentes de organización de la materia lingüística en los textos escritos, a saber: narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación (Sánchez, 1992; Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 1999), sino también los distintos tipos de texto. Estos últimos, en términos de van Dijk (1983), aluden a los conjuntos de textos, que además de tener una superestructura similar, “presentan coincidencias en el contenido, en las estructuras estilísticas y retóricas que emplean y en su función pragmática y social” (p. 166).

Desde esta perspectiva, la escuela tiene la tarea de favorecer el desarrollo de la competencia textual en los alumnos y las alumnas, entendiéndose ésta como la capacidad de un escritor y un lector para identificar determinadas estructuras textuales y diversos órdenes discursivos, y para emplear estos de forma adecuada en las diferentes situaciones que demanden de los sujetos la producción de un texto escrito (Fracá, 2003; p. 60).

No obstante, aunque se esperaría que los niños y las niñas pudiesen interactuar simultáneamente con una diversidad de textos, en el ámbito educativo, algunos tipos de textos han tenido mayor difusión que otros. Por ello, se aprecia como los textos narrativos y los expositivos son privilegiados en los primeros años de la educación primaria, en tanto que la argumentación se presenta al comenzar la etapa de educación secundaria, sobre todo en los últimos años, y alcanza una mayor producción en la escritura universitaria (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2009).

En opinión de Dolz y Pasquier (1996), el texto argumentativo no ha hecho presencia en la primaria, ni como texto de lectura ni como tipo de texto posible de enseñar a escribir, porque de alguna manera la escuela ha ejercido un tipo de censura frente a los textos de opinión. Señalan estos autores que en la psicología se ha analizado de manera pesimista la evolución del texto argumentativo escrito, ya que, especialistas en esa disciplina opinan que sólo hacia los 16 años los jóvenes alcanzan la madurez necesaria para su construcción.

Ahora bien, esta afirmación de Dolz y Pasquier tal vez se ha visto modificada frente a los cambios que ha experimentado la escuela en esta última década. Específicamente, en el caso venezolano, las instituciones educativas han tenido que ir ajustándose a los cambios sociales, políticos y culturales de la sociedad latinoamericana y de la venezolana en particular. El desarrollo de la competencia argumentativa oral o escrita ha comenzado a tomarse en cuenta, quizás con el propósito de ocupar un lugar privilegiado, por cuanto ésta se concibe como un recurso comunicativo que, en combinación con el diálogo, permite llegar al acuerdo y propiciar el consenso, elementos fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática.

Así se observa como en diferentes Programas de Estudio del Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica, ajustado a los lineamientos del Currículum Básico Nacional (1996), se hace referencia a la importancia de la competencia argumentativa, la cual se expresa no sólo en el área de Lengua y Literatura, sino también en las otras áreas. Incluso, representa un contenido conceptual presente en los programas de cuarto, quinto y sexto grado de la segunda etapa de Educación Básica. La idea es garantizar que en efecto se adquiriera, se desarrolle y se consolide la competencia argumentativa (Díaz y Mújica, 2007; p. 290).

Asimismo, en las Bases Curriculares de la Educación Bolivariana de niños y niñas de 6 a 12 años (2006) se señala que la escuela, como espacio de comunicación alternativa, debe orientar la formación de ciudadanos y ciudadanas en la divulgación e interpretación de la información veraz y oportuna de manera crítica y reflexiva. Por ello, se propone como componente general del área de lenguaje, comunicación y cultura el uso de la lengua en forma racional, crítica y creativa. Dentro de este contexto, la

lengua se concibe como un instrumento que permite lograr, entre otros objetivos, la capacidad para argumentar.

Sin embargo, persisten las interrogantes sobre el desarrollo intelectual y lingüístico que demanda un texto analítico como el argumentativo. Y éste sigue considerándose como un discurso elaborado y complejo con el que no se tiene la misma familiaridad que la que se posee con otros tipos de texto, situación que redundaría en la dificultad para producirlos (Torres, 2004).

En este sentido, investigaciones realizadas en varios países hispanohablantes permiten descubrir un amplio panorama relativo al estudio de la argumentación y a la significativa complejidad de su producción, así como los factores y condiciones básicas que exige la producción del discurso argumentativo (Núñez, 1999; Sánchez y Álvarez, 1999; Morán, 1999; Parodi y Núñez, 1999; Serrano, 2001; Zamudio, 2003). De acuerdo con estos estudios, la naturaleza de la actividad argumentativa requiere el desarrollo de competencias específicas, de una serie de condiciones básicas que deben ocurrir para que ésta se pueda producir.

La activación de estas competencias, entendidas como las habilidades cognitivas para explicar y la capacidad para manejar los contenidos, justificar y argumentar (Serrano, 2008), son imprescindibles para la articulación de los conceptos comprometidos en la actividad argumentativa.

El desarrollo de estas destrezas depende, en gran parte, de la mediación del docente (Ceballos, Correa y Rodrigo, 2003).

Por esta razón, el propósito de este artículo es analizar algunos aspectos que, de acuerdo con la investigación realizada, podrían tomarse en cuenta para plantear una didáctica integrada de la argumentación escrita, especialmente para los estudiantes ubicados en los últimos tres años de la Educación Primaria (4^o, 5^o y 6^o).

¿Por qué estudiar la argumentación?

La argumentación es una práctica que responde a una función comunicativa, y muchos son los discursos que la incluyen, todos aquellos cuyo propósito sea influir o seducir a un auditorio (Serrano, 2001; p. 27).

Esta práctica destaca como una forma de razonamiento que permite interrelacionar varios puntos de vista y que exige la activación de una serie de estrategias de convencimiento o de persuasión. Esta capacidad para buscar razones, para cuestionar o proponer fundamentos, pensamientos, creencias o vivencias es común a todos los individuos desde muy temprana edad (Correa y Rodrigo, 2001).

La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación resultan fundamentales para promover en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Desde los primeros niveles de escolarización, en los contenidos de casi todas las áreas que componen el currículo de educación, en todos sus niveles de formación, se les exige a los estudiantes razonar y emitir juicios respecto a la información que se les suministra.

Asimismo, la argumentación resulta imprescindible para favorecer habilidades que permiten manifestar opiniones en un clima de tolerancia, respeto y consideración a la postura del otro, para lograr acuerdos sin llegar a confrontaciones violentas, para aproximarse de forma sistemática al conocimiento y al manejo de esquemas cognitivos simples y complejos (de Zubiría, 2006).

Para Boris e Iglesias (citados en Díaz y Mújica, 2007) la escuela es el ámbito específico y legítimo para la enseñanza sistemática y planificada de habilidades para el razonamiento, de habilidades para opinar, persuadir o convencer, funciones básicas del discurso argumentado. La escuela debería ser el espacio donde se pongan de manifiesto las valoraciones de la argumentación.

Enfrentar este reto, implica para la escuela, en primer lugar, el análisis y la comprensión de las diversas concepciones teóricas que permiten establecer un marco de referencia para generar soluciones a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del discurso argumentativo y con la complejidad de su puesta en escena (Zamudio, Rolando y Ascione, 2006).

Un segundo paso consiste en orientar las prácticas pedagógicas, sobre la base de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permitan caracterizar e identificar las formas válidas y no válidas de argumentación en los niños y las niñas, y mejorar las destrezas de éstos

para argumentar correcta y eficientemente, de acuerdo a su nivel de procesamiento y comprensión de información.

¿Cómo plantearse una didáctica integrada de la argumentación?

En primer lugar, se precisa determinar la noción de didáctica que será adoptada, toda vez que sobre este término y sus implicaciones se presentan diferentes acepciones, algunas poco definitorias. En este caso, se asume la didáctica “como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio históricos en que se inscriben” (Litwin, 2000). Esta concepción de didáctica pasa de una visión simplificada, que considera al aprendizaje como una consecuencia directa de la enseñanza (logros, éxitos, dificultades y problemas individuales de los alumnos), a un campo mucho más incierto y complejo.

Para Litwin (ob. cit.) la didáctica comprende la teoría de las prácticas de enseñanza y retoma los aportes de distintas teorías interpretativas sobre fenómenos relacionados con ella. No obstante, “retomar de distintas disciplinas” no hace de la didáctica una disciplina basada en derivaciones sino en las traspolaciones que implican: “... salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atraviesa otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido” (p. 40).

La didáctica es parte de un trabajo interdisciplinario que se apoya en investigaciones psicológicas, sociológicas, antropológicas y lingüísticas, entre otras, y que debe llegar a una investigación que propenda, entre muchos otros aspectos, al análisis de las situaciones de enseñanza en su entorno social, incluyendo la realidad del aula.

Desde este enfoque interdisciplinario, resulta importante el análisis de las diferentes teorías de la argumentación, las cuales son aplicadas en diferentes ámbitos de las ciencias sociales, así como el análisis de las funciones de esta práctica discursiva dentro de cada una de estas perspectivas.

Para empezar se debe tener en cuenta que existe cierta controversia histórica respecto a los procesos básicos implicados en el desarrollo de

las habilidades argumentativas. Algunos autores señalan que los aspectos lógico-formales serían los principales, si se admite que la argumentación es un proceso que está dirigido a demostrar la validez de una aseveración (Toulmin, 2007). Otros, sin embargo, se afanan por resaltar los aspectos retóricos que privilegian el discurso y destaca el valor de la argumentación, en tanto permite a los destinatarios la persuasión de un auditorio respecto a un tópico particular (Perelman y L. Olbrechts-Tyteca, 1989).

También hay orientaciones o escuelas que enfatizan la argumentación como forma interactiva de proceder que busca resolver una diferencia de opinión. Dentro de esta perspectiva, “la argumentación es descrita como un acto de habla complejo, cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia o disputa” (van Eemeren y Grootendorst, 2006; p. 29).

Por su parte, en la investigación psicosocial, en la cual se ha dedicado especial atención a la comunicación persuasiva, se subraya la dimensión cognitiva de la argumentación y se señala que la aceptación o rechazo de un mensaje, no solo obedece a las cualidades propias y a los cambios de actitudes de los individuos, sino a la respuesta cognitiva producida por cada uno de ellos. Según Petty y Cacioppo (citado en Ceballos, Correa y Rodrigo, 2003), algunas veces esa respuesta puede proceder de estrategias de una ruta central que activan un nivel profundo de elaboración (análisis sistemático y crítico de los argumentos), y otras puede depender de estrategias de ruta periférica que producen una elaboración de nivel más superficial (por ejemplo, centrarse en el atractivo o credibilidad de la fuente).

Desde el punto de vista educativo – evolutivo, en el discurso argumentativo conviven las dimensiones lógico – formales y retóricas. En el ambiente escolar se destaca la argumentación como herramienta importante en la construcción y cambio de conocimiento. La argumentación aporta formatos de aprendizaje, en los que el alumno ensaya cómo relacionar diferentes opiniones y cómo justificar sus propias ideas contra la crítica del oponente, con lo que se enfatiza su valor social y dialógico (Candela, 1991).

Como referencia teórica para el estudio de la argumentación en las aulas, la escuela ha partido inicialmente del modelo lógico – formal

de Toulmin (2007). De acuerdo con este modelo, la estructura formal de la argumentación debería incluir una secuencia lógica: elaborar una propuesta, proporcionar datos y apoyo, incluir contraargumentos y ofrecer refutaciones. Según Serrano (2001) “este modelo de argumentación tiene una perspectiva sociolingüística, ya que se concibe como una interacción social con pautas precisas de conducta: presentar una postura, justificar y concluir” (p. 28).

Para otros investigadores (Cuenca, 1995) el engranaje lógico del modelo de Toulmin entraña gran complejidad, sobre todo al considerar que las habilidades requeridas, para plantear cada uno de los componentes que integran dicho modelo, no se desarrollan en un mismo momento de la evolución humana. Por ejemplo, la habilidad para contraargumentar, de acuerdo con pautas evolutivas, empieza a partir de los 12 años, además se requiere el manejo de ciertas reglas lingüísticas.

Sobre la base de estas consideraciones, plantearse el diseño de una didáctica de la argumentación implicaría, en primera instancia, ahondar sobre cómo activar y relacionar este contexto multiperspectivista, en un contexto educativo. Se precisaría entonces hacer reflexiones críticas sobre estas teorías, antes de adherirse a un modelo, no sin dejar de considerar que, posiblemente, una visión pluralista podría tener la ventaja de ampliar el panorama educativo.

De esta manera, el estudio de los aportes hechos por las teorías de la argumentación se presenta como una tarea importante, para organizar, facilitar y promover la enseñanza de esta práctica discursiva. No obstante, esta actividad no sería suficiente para garantizar el éxito de esta tarea. Se requiere también del análisis de algunas posiciones teóricas relacionadas con el aprendizaje de la escritura.

En este caso, se hará referencia a la visión cognoscitiva. Para Torres (2004), tener una concepción cognoscitiva de la escritura permite la consideración del producto terminado, el texto, y del proceso mismo de su escritura. Además, este enfoque parece contemplar la reflexión y la metacognición dentro de sus fortalezas.

En efecto, desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1987) o de Bajtín (1999), se parte de la idea de que la escritura está determinada por las condiciones del contexto en donde se produce y por las competencias cognitivas y lingüísticas que implica la producción de un texto.

Para Fraca (2003) “la naturaleza cognoscitiva de la lengua escrita, reflejada en los procesos de producción y comprensión, forma parte de nuestros esquemas de conocimiento y funciona como vehículo para el pensamiento” (p. 70).

De allí que las investigaciones actuales sobre la lengua escrita señalen que ésta es un fenómeno lingüístico de carácter social y cognoscitivo. Y siguiendo esta orientación, se han presentado distintos modelos pedagógicos, cuyos fundamentos permiten proponer mejores prácticas pedagógicas para aproximarse a la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita.

De acuerdo con el propósito de este estudio, se presentará el modelo de la *pedagogía integradora* de Fraca (2003), el cual podría considerarse como un modelo viable para plantear una didáctica integrada de la argumentación escrita.

En esta propuesta de Fraca se concibe la didáctica de la lengua sobre la base del texto como unidad lingüística. De acuerdo con la autora (2007) “si se acepta la definición de la escritura como una actividad psicosociolingüística, la escuela deberá hacer énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de esta concepción multidimensional” (p. 334).

El desarrollo de las competencias discursivas de los estudiantes, constituye un objetivo fundamental de la pedagogía integradora, por ello se propone la interacción con los distintos tipos de texto y los diferentes órdenes discursivos, a través de estrategias que permitan lograr este propósito. Estas estrategias, denominadas por Fraca (ob. cit.) integradoras, toman en consideración los siguientes aspectos:

- **naturalidad:** emplear textos que tengan existencia real dentro del marco en el que se encuentren.
- **significación:** las estrategias deben partir del análisis de los interés y necesidades de los actores del proceso: estudiantes y docentes.
- **motivación:** elemento importante en la planificación estratégica, contempla el interés de diseñar estrategias significativas e incentivadoras.

- **creatividad:** las estrategias deben fomentar la creatividad del ser humano.
- **dinamismo:** las estrategias deberán ser activas, interesantes y en concordancia con el nivel de aplicación.

En la pedagogía integradora, el aprendizaje se concibe desde una perspectiva basada en un proceso educativo de transferencia, en el cual el estudiante, gracias a un proceso de orientación, “logra su autonomía progresiva y saca provecho de lo aprendido, transfiriendo tales conocimientos a nuevas situaciones (Fracca, 2003; p. 17).

Así, desde la consideración de este modelo, una concepción didáctica de la argumentación, en la última etapa de Educación Primaria, estaría fundamentada no sólo en las estrategias argumentativas y los mecanismos discursivos, sino además en las operaciones que permiten el despliegue de estrategias de efectividad, que conducen a construcciones de sentido: construir el conocimiento partiendo de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, integrando y transformando la información para la generación de nuevas ideas.

Cabe destacar que, dentro del modelo de transferencia que propone Fracca (ob. cit.), se presta especial atención al ser del docente, al ser del alumno y a la práctica pedagógica. Con relación al docente la mencionada autora señala que “un docente inmerso en este modelo educativo debe estar bien dotado intelectualmente, debe ser éticamente sólido, bien preparado, calificado para el trabajo productivo y capaz de continuar aprendiendo” (p. 18).

Respecto a la acción pedagógica, señala que “las estrategias de aula parten de la indagación del conocimiento previo, del acervo experiencial que el niño lleva a la escuela y que resulta de la interacción con el medio ambiente” (p. 20). El propósito de la pedagogía integradora está orientado a interpretar la realidad del escolar y dirigirla hacia fines socioeducativos.

Una didáctica integrada de la argumentación escrita, desde esta perspectiva, permitiría conciliar las competencias que articulan el discurso argumentativo en la comunicación lingüística cotidiana con los de una pedagogía apoyada en las condiciones de los estudiantes que cursan 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

Conclusiones

El desarrollo de la argumentación escrita resulta de un proceso complejo que se manifiesta a través de habilidades y condiciones de los sujetos para llevar a cabo procedimientos cognitivos y discursivos, en los cuales se comprometen pensamientos, sentimientos y creencias.

En dicho proceso intervienen factores que tienen que ver, por un lado, con la competencia textual, que quien argumenta tendrá que reconocer y aplicar. Por otro lado, también se deben considerar los mecanismos cognoscitivos que intervienen en la comprensión de información y la construcción de contextos de interpretación y de interacción específicos. También están comprometidas en este proceso las habilidades comunicativas, la capacidad para comunicar adecuadamente por medio del lenguaje los propios puntos de vista acerca de hechos particulares.

Considerando estas premisas, una didáctica de la argumentación escrita debe partir, necesariamente, del examen de los conocimientos aportados por las diferentes teorías, en el caso de la argumentación de los tres enfoques más conocidos: el analítico de Toulmin, el retórico de Perelman y Olbrechts-Tyteca y el dialéctico de van Eemeren y Grootendorst.

Asimismo, para una didáctica de la argumentación escrita se debe tomar en cuenta las condiciones que ofrecen las contribuciones teóricas relacionadas con el aprendizaje de la lengua oral y escrita. Según lo que se ha considerado en este estudio, la pedagogía integradora en el aula es una importante contribución en este sentido, ya que permitiría al estudiante tomar conciencia de sus propias capacidades, para reconocer sus procesos argumentativos y para descubrir argumentaciones en el discurso de los otros.

Este modelo puede proveer ideas para el diseño y la puesta en práctica de estrategias, actividades e instrumentos adecuados para operacionalizar los contenidos y procesos relacionados con el desarrollo de la argumentación, en los estudiantes ubicados en 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y su consecución en la Educación Secundaria y Universitaria.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Candela, M. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 13 – 28.
- Ceballos, E., Correa, N. y Rodrigo, M. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en estudiantes universitarios. En: C. Monereo y J. I. Pozo (Comp.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona; Editorial Síntesis.
- Correa, N. y Rodrigo, M. (2001). La representación del comportamiento pro-ambiental a partir de un contexto de activación de creencias único versus múltiple. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 2, (1), 59 – 78.
- Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23 – 40.
- Díaz, B. y Mújica, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, 11, (37), 289 – 296.
- Dijk, T. van. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Disponible: <http://quadernsdigitals.net>.
- Eemeren, F. van. y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Segunda edición. Chile: C. I. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: CEC, S. A. Los libros de El Nacional.
- Fraca, L. (2007). La cultura escrita y la pedagogía integradora en el desarrollo de la discursividad infantil. En: A. Bolívar (Comp.) *Análisis del discurso ¿por qué y para qué?* Caracas: Editorial CEC, S. A. Los libros de El Nacional.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2006). *Bases Curriculares de la Educación Bolivariana de niños y niñas de 6 a 12 años*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1996). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Autor.
- Morán, P. (1999). Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: una perspectiva pragma-retórica. En: G. Parodi (Comp.). *Discurso, cognición y educación: Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. En: G, Parodi (Comp.). *Discurso, cognición y educación: Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo – textual para la evaluación del texto escrito. En: Martínez, M. (Comp.). *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: argumentativos y expositivos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América latina 1995 – 1999*. Colombia: Universidad del Valle.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Sánchez, I. y Álvarez, N. (1999). *El discurso argumentativo en escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento?* Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso. Santiago de Chile.
- Serrano, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22 (4), 28-37.
- Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14 (1), 149 –161.
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19. Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá – Colombia. Universidad de Los Andes.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Visor.
- Zamudio, B. (2003). *Habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación. Técnicas argumentativas*. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.dialogica.com> [Consulta: 2009, Noviembre 11].
- Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione, A. (2006). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación? *Revista LSD. Lenguaje, Sujeto y Discurso*, 2, 27 – 38.
- Zubiría, J. de. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Boris Izaguirre o la importancia de ser Miss Venezuela

Luis Alfredo Álvarez Ayesterán

UPEL - IPC

luisalfredoalvarez@gmail.com

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo aproximarnos a la novelística de escritor caraqueño Boris Izaguirre. Para ello se ha revisado las propuestas estéticas desarrolladas en sus crónicas sociales. Estética que el propio autor ha encerrado dentro de la palabra glamour. Además, se ha establecido un diálogo entre la teoría del espectáculo y la reflexión cultural sobre la idiosincrasia del ser venezolano. Para el dandy caraqueño, Boris Izaguirre, nuestra identidad como país gira en torno a dos grandes “mitemas”: el petróleo y el concurso de Miss Venezuela. Siendo un ensayo, no hemos tomado el atrevimiento de romper con la tradición metodológica para hacer más coherente el horizonte de expectativas entre la obra de Boris y el lector. Por otra parte, con esta breve revisión pretendemos, con modestia, incluir dentro del “campo literario” nacional la obra de un autor no reconocido por la crítica canónica, pero justamente valorado fuera de las fronteras como un intelectual capaz de conjugar el desenfado mediático con las exigencias de la creación verbal.

Palabras Claves: glamour, espectáculo, camp, miss

Recepcion: 19/11/2012, **Evaluacion:** 18/02/2013, **Recepcion de la version definitiva:** 13/03/2013

Boris Izaguirre or the Importance of Being Miss Venezuela

Abstract

This essay aims at approaching the novel of the writer Boris Izaguirre, born in Caracas. To do so, the aesthetic proposals developed in his social chronicles are reviewed. The author himself has framed such an esthetics within the word glamour. Also, a dialogue has been established between the theory of entertainment and the cultural reflection about the Venezuelan's idiosyncrasy. For the Caracas dandy, Boris Izaguirre, our identity as country, is defined around two great mythemes: petroleum and the Miss Venezuela contest. As this is an essay, we have ventured to break with methodological traditions so as to make the horizons between Boris's work and the reader more coherent. On the other hand, with this brief review we attempt, with modesty, to incorporate within the national literary field the work of an author who has not been acknowledged by the canonical criticism, but who has been fairly valued beyond our borders as an intellectual capable of combining the media freedom and the demands of verbal creation.

Key words: glamour, entertainment, camp, miss.

Boris Izaguirre ou l'importance d'être miss venezuela

Résumé

L'objectif de cet essai est de nous approcher du style romanesque de l'écrivain, né à Caracas, Boris Izaguirre. Pour ce faire, on a analysé les propositions esthétiques développées dans ses chroniques sociales. Cette esthétique a été encadrée par l'auteur dans le terme glamour. En outre, on a établi un dialogue entre la théorie du spectacle et la réflexion culturelle sur l'identité d'être vénézuélien. Pour le dandy de Caracas, Boris Izaguirre, notre identité en tant que pays tourne au tour de deux grands « mi-thèmes » : le pétrole et le concours Miss Venezuela. Étant un essai, on a eu l'audace de rompre avec la tradition méthodologique pour rendre plus cohérent l'horizon d'expectatives entre l'œuvre d'Izaguirre et le lecteur. Par ailleurs, à travers ce travail on prétend, avec modestie, inclure dans le « champ littéraire » national l'œuvre d'un auteur non reconnu par la

critique canonique mais vu au-delà du Venezuela comme un intellectuel capable de conjuguer l'insouciance des médias avec les exigences de la création verbale.

Mots clés: glamour, spectacle, camp, miss

Boris Izaguirre o l'importanza di essere miss venezuela

Riassunto

Quest'articolo ha lo scopo di avvicinarci alla narrativa dello scrittore caraqueño Boris Izaguirre. Abbiamo rivisitato le proposte estetiche sviluppate nelle sue cronache sociali. Quest'estetica è stata definita dallo stesso autore con la parola glamour. Inoltre, abbiamo stabilito un dialogo tra la teoria dello spettacolo e la riflessione culturale sull'idiosincrasia del essere venezuelano. Per il dandi caraqueño, Boris Izaguirre, la nostra identità come Stato gira in torno a due grandi mitemi: il petrolio e il concorso di Miss Venezuela. Inoltre, con questa breve revisione vogliamo includere nell'ambito letterario nazionale l'opera di un autore non ancora riconosciuto dalla critica canonica e giustamente valorizzato fuori dalle nostre frontiere come un intellettuale che ha messo a confronto la conoscenza dei mass-media con la esigenza della creazione letterarie.

Parole chiavi: glamour, spettacolo, camp, miss

Boris Izaguirre ou a importância de ser Miss Venezuela

Resumo

O presente estudo tem como objetivo nos aproximar aos romances do escritor caraquenho Boris Izaguirre. Para isso, foram revisadas as propostas estéticas desenvolvidas em suas crônicas sociais. O próprio autor afirma que a estética faz parte da palavra glamour. Além disso, foi estabelecido um diálogo entre a teoria do espetáculo e a reflexão cultural sobre a idios-

sincrasia do venezuelano. Segundo o elegante caraquenho, Boris Izaguirre, nossa identidade como país gira em torno a dois grandes “mitemas”: o petróleo e o concurso Miss Venezuela. Por se tratar de um ensaio, nos atrevemos a mudar a tradição metodológica para tornarem mais coerentes as expectativas entre a obra de Boris e o leitor. Por outra parte, com esta breve revisão pretendemos, modestamente, incluir no âmbito da literatura nacional a obra de um autor não reconhecido pela crítica canônica, mas considerado, fora das fronteiras, como um intelectual capaz de juntar a facilidade de comunicação da mídia com as exigências da criação verbal.

Palavras chave: glamour, espetáculo, camp, miss

Introducción

Año 2009: en una noche tan linda como aquella, no cualquiera, sino Boris, el hijo de Rodolfo, es invitado a participar en el concurso Miss Venezuela. Bajo el inconfundible single plagiado de Andy Michelle y la producción de Joaquín Riviera, Boris, alienado por sus propias emociones, tiembla como esas casi-adolescentes que esperan ansiosamente el veredicto final que le permita recoger la manzana de las hespérides y lo convierta en la reina de la belleza venezolana. Pero no exageremos (aunque la exageración forma parte del espectáculo y no lo ocultamos), Boris sólo ha sido invitado a participar como un animador del afamado concurso y, por primera vez, el certamen se ha mirado a sí mismo: Boris Izaguirre, el hijo de Rodolfo, ha dejado ser el textualista de un evento, considerado para él como epítome de la estética criolla, para transformarse en el sujeto metatextual. Los organizadores del concurso han premiado al escritor que entiende que el orgullo nacional sólo se sitúa en el azul petróleo de nuestros recursos naturales y en el *glamour de las misses*. Aquél que ha estetizado a través de las crónicas, novelas, entrevistas, ha pasado de ser un observador semi-objetivo del certamen a convertirse en un partícipe. Desde ahí puede transformar el enunciado en experiencia.

Boris satisfizo su deseo, aunque sin coronarse, al meterse en esa fiesta pagana y tradicional donde la mujer es convertida en una efímera deidad; allí, la atracción peregrina de cambiarse varias veces de modelito, según las secuencias del concurso pero, sobre todo, la posibilidad de disfrazarse en el paradigma de la feminidad, posibilitó la teatralización de sus anhelos: Boris saltó, presentó, entrevistó, bailó, gritó y se sintió realizado porque, por primera vez, en el *show* más popular de Venezuela se escenificó la posibilidad social de incluir al lado de la hembra Maite Delgado y del macho Daniel Zarcos, la híbrida voz del dandi caraqueño y cosmopolita.

El presente opúsculo ha pretendido desarrollar algunos tópicos de la narrativa de Boris Izaguirre centradas en lo que él ha denominado “la estética *glamour*” y sus estereotipos trascendentales, parafraseando a Kant; estereotipos que han signado el imaginario del gusto en Venezuela.

En su ensayo de *Morir de glamour* (2000), Boris establece las características generales de su performatización, en especial su “estética de

creación verbal”. A pesar de que la palabra *glamour* tiene una genealogía con el orden lingüístico (porque era la manera en que las tribus bárbaras -que ocuparon la antigua Irlanda- calificaban a aquellas personas que sabían leer), Boris señala que el *glamour* carece de concepto y, por tanto, de interpretación. Podríamos decir que el *glamour* (con toda su carga intelectual que legitima y excluye) es nadería. Todo ese carácter ideológico, pero inevitable, del *glamour* lo incomoda: “Personalmente siento que la palabra, en algunos momentos, se ha convertido en un comodín que legitima a las clases altas para continuar su perenne burla de la inferiores” (p. 50). Lejos de aquello, el *glamour* es un estilo, un batir de pestañas donde a partir de su no interpretación podemos, paradójicamente, configurarlo en tres títulos que, además, nos servirán para la lectura de sus novelas.

Título I: En el mundo realmente invertido lo verdadero es un momento de lo falso

Guy Debord

El *glamour*, al igual que lo *camp*, es un constructo que irrumpe contra la monótona naturalidad, aunque preceptivamente el *glamour* como vivencia debe hacerse natural. Pero aquel *glamour*, como dice Boris, es “conseguir lo imposible por medio de lo más sencillo”. De ahí que la idea de fatuidad esté aunada a la búsqueda de un efecto que irrumpa con la normalidad. El *glamour* adquiere cuerpo al performatizarse, porque un *performance* es siempre un artificio que se inserta en la realidad. Hay que llamar la atención y sólo se logra con el afeite, el vestido, la decoración. Hay que adornar la realidad, no con el fin de desfigurarla, si de sobrevivirla. “El *glamour* es en sí mismo una buena mentira en la que creer y el secreto talismán para acceder a lo mejor de los dos mundos. El de verdad, el que nos inventamos cada día” (2000, p 74)

La novelística es el espacio donde, además de la televisión, Boris objetiva la realización del artificio y el vacío. En *El vuelo de los avestruces* (1991), opera prima del hijo de Rodolfo, la figura de Manuel Enrique España Ariza, “enano y hermoso, precoz y homosexual” (p 19) busca trascender su propia naturaleza y alzarse sobre su propia condición de marginado. Épica narcisista, donde el personaje recurre al asesinato de la madre y a la crónica social para lograr construir su anti Edipo que lo cata-

pulsará al espacio de la diferencia: el personaje como figura de un artificio bello y perverso. De igual forma, el personaje de Antonio, conocido como Cerro, modista y travesti de barrio, construye su propia obra a partir del modelo siempre recurrente y paródico del concurso de belleza, y el deseo satisfecho de vestir a la alta sociedad ansiosa de nuevas formas proveniente de lo marginal. Cerro, como travesti, es la personificación de lo antinatural. Como dice Severo Sarduy (1982), el travesti no imita a la mujer, si no la hipertrofia: “el travestí [sic], y todo el que trabaja sobre su cuerpo y lo expone, satura la realidad de su imaginario y lo obliga, a fuerza de arreglo, de reorganización, de artificio y de maquillaje, a entrar, aunque de modo mimético y efímero en su juego” (p.p. 64-65).

Es en lo efímero, precisamente, en que se delinea el vacío. El vacío de las sociedades contemporáneas tiene como origen, por un lado, el acentuado narcicismo del sujeto que repudia los enunciados colectivos y prefiere vivir en el inasible presente. El *glamour* es vacío porque transgrede las genealogías semánticas, se las reapropia sólo para eternizar una pose; la postura de un instante, que únicamente puede ser captado por un fotograma, resalta la individualidad por encima de los grandes epos. Es un narcicismo que provoca la narratividad porque exclusivamente en ella se logra destacar, pero sin la heroización propia del relato de los valores de una comunidad. Por eso, la novela de Boris juega con el artificio de lo efímero.

En tal sentido, sus personajes no son reaccionarios con respecto a un determinada realidad político-social ni proselitistas ante una determinada ideología. Él ni siquiera es un activista gay, muy por el contrario, su obra y su constante publicidad lo convierten en un firme defensor del *glamour*. Esto quiere decir: un activista del artificio y del vacío como reacción a una sociedad cada vez más problematizada con sus modelos de identidad. A Boris no le interesan los problemas de género, aunque sus novelas (como la ya nombrada *El vuelo de los avestruces* y *Azul petróleo* (1998)) estén protagonizadas por homosexuales. Lo que le interesa es escapar de la anodina realidad, resaltando sus más artificiosos mecanismos: exuberante feminidad, simulada mediante el disfraz de los afeites o de la siempre correctiva cirugía estética; vestuarios que no se adaptan al clima tropical; mezcla constante de estilo y, en especial, un falta de respeto a los valores de la tradición.

Título II: El camp afirma que el buen gusto no es simplemente buen gusto; que existe, en realidad, un buen gusto del mal gusto

Susan Sontag

Boris Izaguirre proclama que prefiere “el disparate antes que el orden”(2000, p. 20), y una de las formas de romper con la normalidad es exacerbándola hasta desfigurarla. Susan Sontag, en su célebre libro *Contra la interpretación* (1996), apunta que el indefinible *camp* es siempre vulgar porque extrae sus recursos del discurso de la desmesura. En ese sentido, lo vulgar del *glamour* radica en la hiper realidad performatizada en espectáculo. La vida adquiere sentido sólo si es dramatizada y carnavalesada. De ahí que se rompan las fronteras entre lo serio y lo superficial, entre la tragedia y la comedia.

Lo vulgar del *glamour* radica en la capacidad de apropiarse de los estereotipos de la alta cultura. El *glamour* es la popularización, la conversión en mercancía de la cultura. El *camp* y el *glamour* se conjugan con la cultura pop, el clásico modelo que se pervierte en su exagerada tautología de consumo. Pero también lo vulgar radica en una apropiación no estructurada que mezcla según la tendencia. El *glamour*, proteicamente, logra volver espectacular lo insignificante. No en balde Boris afirma que para ser *glamouroso* hay que saber moverse en la vulgaridad, sin anquilosarse. O, parafraseando a Sontag, el *glamour* es una forma de esteticismo de mirar y comportarse como si se estuviera en un escenario o como si se transfigurara en una pieza estilizada para ser consumida. De ahí la importancia de la cosmética, del vestir y la postura. La figura del *glamour* se organiza en función al teatro de los artificios. Personajes como el ya nombrado Cerro, y el emblema del *glamour* de la novelística del escritor, Amanda Bustamante, son una prueba del arte *camp*.

Amanda Bustamante, extraída de la tradición de la telenovela, es un personaje vampiro, tal como lo calificó Ernestino Vogás, pintor *camp* de la novela titulada *Azul petróleo*. Hija de un banquero caraqueño, Amanda es la viva imagen de la mujer que debe ser absorbida por la mirada, y en la admiración, inapelablemente abrasada por su fatua belleza. *La Bella dame de sans merci* es la arquitecta de un escenario que sirve como faro y depósito de la heterogeneidad del gusto criollo. Belladona será su madriguera

deleuzeana de donde ella y nosotros salimos y entramos cargados de una realidad fragmentaria, prerrafaelista, donde abundan, en su decoro clásico, manteles, vitrales, un Dalí falsificado, un aparador de estilo Bolívar, la cama imperial y el cuadro del Salto Ángel. Belladona es el escenario del exceso y la encarnación de artificio. Amanda Bustamante es también la escenógrafa de una sociedad: regente de Museo Nacional, anfitriona del poder y de lo marginal, regente de la ilusión como parte de la vida de un país. Amanda es la artífice de la festividad que oculta la tragedia, la teleología de todo *glamour* y el metatexto que permite explicar la coreografía de las novelas de Boris Izaguirre. Amanda Bustamante es el *alter ego* del escritor: “la atmósfera es lo que realmente perdura” (2000, p. 207).

Una prueba de la fugaz sacralización del *glamour* la percibimos en el capítulo X del texto *Azul petróleo*. Allí, Amanda Bustamante quiere salvar la reputación del cronista social Reinaldo Naranjo, otro enano, cinéfilo y homosexual, por medio de la reinención en modista y jurado del Miss Venezuela, celebrado en el contexto del Caracazo. El templo espacial del Poliedro es lugar donde Reinaldo, con la influencia de Amanda, logra vestir exitosamente a Miss Cojedes con un traje ceñido tipo Marilyn, cuando canta el feliz cumpleaños a JFK, de color púrpura y como añadido una capa, dando por sentado “que si no aprendes a exagerar pierdes lo mejor de la vida” (1998, p. 192). En los previos del *show*, las misses sacan sus estampitas de devoción con las imágenes de José Gregorio Hernández, María Lionza, Negro primero, en fin, todo el altar sincrético de nuestra cultura popular. Llega Amanda Bustamante y se le describe de esta forma:

[...] Hizo gran entrada a las cuatro de la tarde, vestida con el chemise de piqué diseño de Melliet. Sujetaba con gran elegancia un inmenso neceser beige (vanila, vainilla) con un vivo azul marino y con sus iniciales bailando del asa, A. B. Entró al camerino, seguida de cerca por la pareja de guardias jurados. Contempló el improvisado altar y extrajo del neceser una fotografía suya, sin fecha, desde luego, pero con un traje y zapatos que decían a gritos 1949. ‘Yo también doy suerte’, afirmó al verme entrar, mientras ubicaba la foto entre Lana y el Negro Primero. (Op.cit, p. 195)

Encontramos en este pasaje uno de los ingredientes del *glamour* en la obra de Boris: la reapropiación de la cultura del *Star System* hollywoodense. Para el escritor caraqueño el *glamour* tiene una nacionalidad de origen: Estados Unidos de Norteamérica. Con toda la efectividad imperial de la cultura del espectáculo, el país de América del Norte ha logrado reproducir, maquillar y vender como nuevas todas las formas de la tradición del *bon goût* europeo. Como centro del capital, los Estados Unidos ha falsificado y revivido mediante la industria de los sueños, como Las Vegas o Hollywood, la decadencia de la vieja Europa. El *glamour* es un producto que da excelente dividendos. Boris Izaguirre nos comenta:

[...] el *glamour* es la última arma secreta de los Estados Unidos para conseguir su sueño íntimo, la conquista de Europa. Precisemos. En América no existe mejor halago que considerar algo o alguien como «europeo». It's so european, es como si dijeran: «Hija mía, has nacido para ser reina». Pero tras ese halago se esconde la nunca reconocida vergüenza del yanqui por no ser creador de Parnaso, del Coliseo o de la Torre Eiffel. El yanqui, por el contrario, le ha dado a ese Parnaso, a ese Coliseo y a esa torre Eiffel una juventud eterna, pero como todas las juventudes eternas, es falsa, operada e intervenida por cirujanos, algunas veces, de mal gusto. Por eso el glamour es americano. La ostentación es el disfraz de su primitivismo joven e iletrado; el precio de pagar por sus sólo 224 años de historia. (2000, p.p. 57-58)

Boris se apropia de esa transculturación del *glamour* y lo convierte en una modalidad reiterada en sus novelas. En todas ellas aparece las referencias a ese Hollywood de los años 30 y 40, no en balde es la astilla de Rodolfo, ex director de la cinemateca. Sus personajes tienen una sombra. Por ejemplo, Manuel España de *El vuelo de los avestruces* y Julio de *Azul petróleo* sueñan con Jane Fonda de Barbarella o Ana Elisa, y el travesti Joan de *Villa Diamante* (2007) con la glamorosa Joan Crawford, o Amanda Bustamante con *Jackie forever*. Ahora bien, el *glamour* sustituye una realidad insatisfactoria por una realidad artificial y vacía de contenido. El *glamour* surge como la concreción de una fantasía, y como entiende Žižek (1999), el sujeto de la fantasía se construye desde la carencia. Cuan-

do los personajes hacen de la novela un listado con los iconos del divismo no hacen más que huir de un mundo con el que no se identifican: “[...] la fantasía crea una gran cantidad de ‘posiciones del sujeto’, entre los cuales (observando, fantaseando) el sujeto está en la libertad de flotar, de pasar sus identificación de una a otra. (p. 30)

Este mismo procedimiento se reproduce con el concurso de Miss Venezuela como mitema de la obra de Boris, sobre todo en *Azul petróleo*. El Miss Venezuela es una doble reproducción del *glamour*, lo que convierte en el espectáculo *camp* más importante del país. Así lo suscribe el narrador:

[...] Se trata de celebrar algo tan absurdo como la belleza venezolana, que supuestamente es fruto de la mezcla de razas que han hecho a América. El concurso se le ocurrió a un inmigrante portugués, Osmel Souza. Y se trata de crear un canon de belleza que tiene mucho de Folies Bergère, con toques de Carmen Miranda, el cabaret Tropicana de La Habana en los años cuarenta, el *glamour* de Esther Williams y las coreografías de Busby Berkeley. El cóctel o batiburrillo ha creado una identidad nacional. Que Venezuela, entre toda su violencia, sus muertes, el negro eternamente derramado de su petróleo, también disponga de un espacio para un espectáculo tan grandilocuente y sin ninguna vergüenza hacia su propio *camp* puede dejar boquiabierto a más de un experto que desee analizarnos. Encima, somos, la primera potencia en la exportación de bellezas. (1998, p. 188)

Una belleza escenificada que ha esquematizado nuestro “oscuro objeto del deseo” porque tenemos que intertextualizarla -con el perdón de verbo- para darle cabida a su existencia. Nuestra belleza es sólo un artificio exagerado, un concurso, una mentira. El mismo Osmel lo ha declarado: “la belleza real no es tener la cara lavada. Todo lo artificial hace la belleza” (EN:2009, p. 29).

El *glamour* como el *camp* es una experiencia y toda experiencia es movible, cambiante y, por tanto, efímera; de ahí la referencia constante a la moda. El atuendo marca un estilo, pero principalmente el *performance*

del *glamour*. Lipovetski, en su ensayo *El imperio de lo efímero* (1990), recalca el reinado de la individualidad por encima de cualquier proyecto colectivo:

(...) antes que el signo de la razón vanidosa, la moda testimonia el poder del género humano para cambiar e inventar la propia apariencia y éste es precisamente uno de los aspectos de artificialismo moderno, de la empresa de los hombres: llegar a ser los dueños de su condición de existencia”. (p.p. 35-36)

Más adelante, el sociólogo francés recapitula: “(...) en el Occidente moderno los hombres se han dedicado a la explotación intensiva del mundo material y a la racionalización de las tareas productivas, a través de lo efímero, de la moda, han confirmado su poder de iniciativa sobre la apariencia”(Idem). Así nos volvemos a encontrar con el *fictio* de Cerro en *El vuelo de los avestruces*, diseñador de moda que ha logrado conjugar “aparentar belleza y entregar estiércol. O al revés: ser mierda y prodigar lo hermoso”. Este personaje elabora sus trajes desde lo periférico con el fin de darle un estilo a lo más granado de la aristocracia caraqueña:

(...) la primera colección de Cerro constaba de cuatro trajes sastrero hechos con una tela que sugerí calificar de Chanel posmoderno peruano. A ellos se agregaron conjuntos de blusas y pantalones, con tela de tapicería de los años cincuenta, un hallazgo que afirmó en Cerro el convencimiento de que sería la reina made-in-Venezuela. Y para el final un show todavía inexistente, tres o cuatro trajes largos en los que Cerro depositó los ahorros de su vida...Eran columnas helénicas de predominante negro untado de blanco, dorado y marrón, con mangas exageradas (1991, p 110).

La moda como el lugar de representación de una sociedad marcadamente *camp*, donde la vulgaridad y el mal gusto son los paradigmas de una venezolanidad. En una de sus crónicas sobre las bodas, bautizos y otras festividades de la sagrada familia ibérica, el escritor señala:

(...) En una ciudad [Caracas] donde no hay variación climatológica, las bodas sirven de escaparate de las tendencias en moda para ese otoño que no existe o para ese invierno, prima-

vera y verano que tampoco suceden. Los diseñadores de allí muestran todas sus creaciones a través de la novia, su madre, su cuñada y las inefables *bridemaids*... Cuando uno acude a una de estas bodas entiende que Hugo Chávez sea presidente de la tercera potencia petrolera del mundo (2000, p. 105).

Otros de los elementos que contribuyen al *camp* o al *glamour* es la arquitectura. Los personajes que funcionan como proyectista de un espacio para el espectáculo abundan dentro de la obra de Boris. Esa frecuencia son un indicio del carácter metatextual en la novelística: el escritor es un arquitecto que va dibujando, organizando los exteriores e interiores de un escenario propicio para el desarrollo del *glamour*. Personajes como Amanda Bustamente es la artífice de Belladona. María Elisa Uzcátegui es la creadora de Villa Diamante. Casa-novela donde Boris logra conjugar bajo el marco de la dictadura perezjimenista, la estrecha relación del poder con el exceso y la vulgaridad. Para Boris, los gobiernos fascistas o militares son unos mega constructores de escenarios, de ahí que la novela haga un crítica al monumentalismo de un Villanueva, quien maquilla la cara más perversa de la dictadura, y haga un homenaje al organicista y libertario Gio Ponti, el que diseñó la famosa Villa Planchart o su reproducción ficticia, *Villa Diamante*. Ésta se erige como la casa en movimiento que termina por coincidir con el aspecto orgánico del glamour y su posibilidad de reinventarse:

Las paredes que eran blancas y rodeadas por un fino marco de caoba, empezaron a girar, como si fueran muñecos de una tienda de fantasía. Siempre acompañadas de ese ruido mecánico, industrial, que las convertía en auténticos aparatos...el ruido iba adentrándose en la casa y las paredes dejaban de ser reales. Como objeto de la caja de un mago, casi vivos, aparecían un antílope rey y la cabeza de un león africano (2010, p. 489)

Título III: Las misses también lloran

En todo concurso de belleza es necesario que la afortunada ganadora llore de emoción. Con la corona tiene que venir las lágrimas, si no son naturales, mejor. Lloro quien triunfa y, por supuesto, quien es derrotada. De ahí que el espectáculo deviene en melodrama.

Como escritor de telenovelas, Boris conoce muy bien el arte del melodrama: gestualización excesiva de las emociones producto de las más truculentas experiencias límites o por la más trivial de las situaciones, y que el escritor ha trasladado a su escritura como parte de esa estética del *glamour*.

El palimpsesto de la telenovela y del melodrama hollywoodense contribuyen a desnaturalizar mucho más el espectáculo-novela de Boris Izaguirre. En *El vuelo de los avestruces* no encontramos con Manuel, reducido a una imagen, quiere acabar con su madre, símbolo inverso de la castración, a la manera de la princesa de Mónaco, lanzándose con ella a un precipicio, quedar vivo y contar su historia. Antes del crimen, Manuel le dice a su progenitora que se ha enamorado.

Ella le dice “en mala hora” y él responde: “No... Fue como es mezcla extraña de melancolía y sensibilidad que me hacía llorar antes de dibujar la cara y la nariz”. La sensibilidad impostada mediante la escritura. Hay que sentir como y siempre y cuando no sea innato. Lo más importante no es el porqué de la situación que estremece o entristece. Lo importante es la pose.

El melodrama, en el caso Boris, no sólo es la exaltación vulgar y teatral de la sensibilidad, si no un intertexto que debe ser revivido. Es recurrente el catálogo de nave a una filmografía o a la cultura popular televisiva. El la citación del melodrama como forma de huir de una realidad melodramática. Una nostalgia recreada de los mundos de fingido drama: el Hollywood clásico y la telenovela. Daniel, uno de los protagonistas de la novela 1965 (2002), defiende esta postura:

[...] mitómano era un adjetivo para viejos y que él creía necesario urgente el almacenaje de ese tipo de información. Bárbara insinuó algo sobre la frivolidad de tal planteamiento y Daniel, muy serio, defendió que lo trivial era la herencia más

elaborada y original del siglo XX. La historia, como crónicas de guerras, de los golpes de Estado o de los reyes que transformaban países, había quedado enterrada bajo la zona mar-mórea de la frivolidad (p. 39)

El melodrama sirve para teatralizar las emociones. Teatralmente, Boris logra objetivar, y hasta carnavalizar un imaginario, donde los sentimientos son los únicos protagonistas. Un imaginario que no tiene fin y que acompaña hasta que la vida lo abandone, con sus recuerdos de nuevas identidades. Dice Herman Herlinghaus (2002) en cada tragedia desemboca en la verdad última de un sufrimiento que lleva a los límites de la razón. La imaginación melodramática, en cambio, no admite un final. Subvierte el mundo del buen gusto y de las reglas establecidas con las historias más inverosímiles cuya promesa es el amor sin límites (p. 14)

A través de una narración, reducida a imágenes, Boris construye la historia del *glamour* melodramático. Desde el hermoso enano Manuel, pasando por el De Quincey, Julio, sin olvidar al memorioso Daniel y a la sufrida *madonna Villa Dimante*, para terminar en el ebrio nostálgico de Efraín, de su más reciente novela, *De repente fue ayer* (2010()), son un refundadores de la modernidad a partir de la cultura popular y su *lachrimarum rerum*.

Queremos terminar con la imagen de un Boris coronado gracias a la capacidad de fusionar la elegancia de su vestuario anacrónico con la vulgaridad del exceso de sus gestos, movimientos y, en particular, su andrógina voz. En una noche tan linda como aquella, Boris pudo morir de *glamour*...Y NADIE LE QUITARÁ ESE MOMENTO...

Referencias

- Debord, Guy (1976). *La sociedad del espectáculo*. Barcelona. Editorial Castellet.
- Izaguirre, Boris (1994). *El vuelo de los avestruces*. Caracas. Alfadil editores.
- _____ (1998). *Azul petróleo*. Madrid. Espasa.
- _____ (2000). *Morir de glamour*. Madrid. Espasa.

_____ (2002). 1965. Madrid. Espasa.

_____ (2010). *Villa Diamante*. Barcelona. Editorial Planeta.

_____ (2010)2. *Y de repente fue ayer*. Barcelona. Editorial Planeta.

Herlinghaus, Hermann (2002). *Narraciones anacrónicas de la modernidad: melodrama e intermedialidad en América Latina*. Santiago de Chile. Editorial Cuarto propio.

Lipovetsky, Gilles (1990). *El imperio de lo efímero*. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona. Editorial Anagrama.

Sarduy, Severo (1982). *La simulación*. Caracas. Monte Ávila editores.

Sontag, Susan (1996). *Contra la interpretación*. Madrid. Random House Mondadori.

Sousa Osmel (2009). “*La fábrica de belleza en serie de Osmel Sousa. Donde una chica cualquiera puede convertirse en Miss Venezuela*” En: *Etiqueta Negra*. N° 75. Año 8. 2009. Lima.

Žižek, Slavoj (1999). *El Acoso de Las Fantasías*. México. Siglo XXI editores.

Reseña

**Finocchio S. y Romero N. (2011).
Saberes y prácticas escolares.
Flacso. HomoSapiens Ediciones. 175 páginas.**

Ana María Morales García

Saberes y Prácticas Escolares constituye una obra de obligada lectura para todos los involucrados en el hecho pedagógico que increpa a la necesaria reflexión sobre la praxis educativa desde distintos prismas. Como bien expresan sus compiladoras, es un libro que explora temas que han sido de preocupación y de interés de siempre formuladas hoy en un tiempo de incertidumbres y de nuevas subjetividades. Es una obra que recopila distintas reflexiones y discusiones hechas en el Postgrado de Currículo y Prácticas Escolares desarrollado en el Área de Educación de FLACSO Argentina desde el año 2002.

Se trata así de de una compilación de ocho autores, todos profesores en Ciencias de la Educación que intentan formular nuevas preguntas a los lugares comunes de la cultura escolar que permitan nominalizar aquello que no es visible en lo cotidiano del trabajo escolar. Se exploran, a lo largo de sus siete capítulos, como se enmarcan esas prácticas desde lo teórico y desde lo cotidiano hasta la conformación de los modelos escolares.

En el primer capítulo, *Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad*, de Daniel Pinkasz, se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que perdió vigencia de su currículum. Revisa sus principales características y analiza, luego, el papel de algunas disciplinas, como la matemática, la enseñanza de la lengua, la Historia o la Geografía en el momento fundacional de los sistemas educativos.

En esta misma línea de reflexión, Leandro Stagno, en el segundo capítulo denominado “*El descubrimiento de la Infancia, un proceso que aún continúa*”, interroga sobre las sensibilidades modernas de la infancia, los lugares destinados a los niños, los vínculos entre la cultura infantil y la cultura escolar así como las nuevas formas de pensar la socialización infantil. Un conjunto de preguntas en torno a la caracterización históricamente construida en torno a la infancia.

En el tercer capítulo, encomendado a Liliana Dente y Gabriel Brenner, titulado “*Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede*”, se analizan diversas representaciones, prejuicios y supuestos que los adultos manifiestan respecto a los jóvenes. Intentan buscar este conocimiento en los lugares habituales de los muchachos y muchachas. Asimismo, el lugar que ocupa la escuela como referente clave en la construcción y garantía de la igualdad de oportunidades educativas.

El cuarto capítulo, “*La potencia socialmente productiva de los saberes latinoamericanos*” María Luz Ayuso invita a pensar en los efectos en la producción, circulación y distribución de saberes pedagógicos entre escuela y educación, o qué saberes invisibilizó, deslegitimó o desplazó la escuela moderna y cuáles saberes urge recuperar para dar la orientación necesaria a la escuela que demandan estos tiempos.

En el quinto capítulo, Nancy Romero en “*Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria*” coloca el acento en el rol que juega el texto escolar en las prácticas educativas de la escuela primaria. Su utilidad en la transmisión de conocimientos se coloca bajo sospecha para tratar de dilucidar sobre su verdadero papel en las nuevas formas de acceder al conocimiento a través de la lectura de niños y jóvenes.

Interrogantes como ¿Cuáles han sido los modos de construcción del conocimiento tradicionales de la escuela? O ¿cómo se vincula con las nuevas formas de acercarse al conocimiento de los jóvenes? Y el papel de mediación de estos procesos desarrollado por los docentes en estos tiempos de virtualidad y globalización del conocimiento, son parte de los aspectos abordados por Marisa Massone en el capítulo seis titulado “*Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes*”.

Finalmente, se cierra la obra con el último capítulo titulado “*Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela*” en la que Silvia Finocchio pone en tela de juicio la hipotética inamovilidad de los saberes y las prácticas docentes. Se propone una discusión sobre esa inmutabilidad de las escuelas reconociendo e interpelando creaciones invisibilizadas de los docentes en su cotidianidad.

Reseñas

**Brandon Toropov, Joe Lee (1998).
Shakespeare para principiantes.
Buenos Aires: Era Naciente S. R. L., 208 páginas**

Alí. E. Rondón

La literatura es una de esas palabras utilizadas para designar infinidad de mundos. Ese cúmulo de mundos sólo podríamos compararlo con un sistema solar. Si escogiéramos este último simil, veríamos en el centro al sol de la imaginación; muy cerca, girando en órbitas a su alrededor estarían los planetas o géneros—poesía, teatro, novela, cuento, ensayo...—y en cada uno de estos las obras más relevantes, a manera de ciudades. Los habitantes de dichas metrópolis no podrían ser otros que los autores y lectores, pero además habría que consignar la existencia de un tercer espécimen, esa clase de lector experto cuyo trabajo cartográfico produce mapas hechos de letras, mapas o crónicas llenas de imágenes, ideas, emociones y sensaciones. Es este estudioso el encargado de redactar documentos para que los neófitos se asomen a la obra y puedan ver de cerca los organismos del humus planetario sin perderse el inmenso horizonte del sistema solar. Uno de esos mapas estelares es Shakespeare para principiantes, útil y entretenida antología donde la prosa de Brandon Toropov se combina con los dibujos de Joe Lee para abrirnos las puertas al universo de William Shakespeare.

El autor postula al comienzo del libro que el genio de un escritor como Shakespeare no reside en su historia ni en la de Inglaterra, sino en sus palabras y en especial en sus obras dramáticas: sus relatos, personajes y lenguaje. Por eso Shakespeare para principiantes no abunda en los hechos históricos sino que se ocupa directamente de las piezas. Ofrece descripciones claras y resúmenes de los argumentos. Señala, además, cuales son los temas importantes y las frases claves. Desarrolla las ideas principales y

reproduce pasajes significativos (acompañados de notas explicativas) sobre los términos difíciles).

Un elemento adicional característico de Shakespeare para principiantes radica en las ilustraciones de Joe Lee. Nada desacertado, sino muy ocurrente nos parece que el dibujante haya escogido a Richard Nixon como caricatura idónea de Ricardo III, a Arnold Schwarzenegger para Tito Andrónico, a José Stalin como Macbeth, a Donald Trump como El Mercader de Venecia, a Sofia Loren como Venus, a Tina Turner como la “Dama morena” de los sonetos y a Lucy y Desi Arnaz como protagonistas de *La fierecilla domada*, entre otras celebridades.

Independientemente de que pensemos que el libro no tiene edad, sino que hay lectores para cada libro, Shakespeare para principiantes puede considerarse destinado a grandes y chicos. Cumple con lo que señalaríamos como aproximación fresca y desenfadada a cuanto animaba al cisne de Avon cuando empuñó la pluma para retratar el esplendor de la época isabelina. Es el complemento ideal a cintas como Ricardo III de Ian McKellen donde las hordas del nazismo invaden al Reino Unido; el Hamlet con Ethan Hawke ambientado al medio corporativo de Wall Street; la deliciosa comedia Sueño de una noche de verano protagonizada por Michelle Pfeiffer, Calista Flockhart y Kevin Kline y dirigidos por Michael Hoffman; la coproducción entre Gran Bretaña y Estados Unidos de Trabajos de amor perdidos con dirección y actuación de Kenneth Branagh junto a Nathan Lane, Alicia Silverstone, Natasha McElhone y Adrian Lester, entre otros. El texto no resulta ladrillo académico de esos que inducen al sueño después de la primera página. Nada de eso. Shakespeare para principiantes apunta a los nuevos lectores, seres a punto de descubrir cuanto de su sangre corre bajo la piel de Otelo, Próspero, Romeo, Julieta y otros...eso sin mencionar que en apenas 200 páginas se está difundiendo la visión especial del mayor dramaturgo británico.

Quisiera agregar que tuve la misma sensación el miércoles 21 de noviembre de 2012 al salir del auditorio “Hermano Lanz” en la Universidad Católica Andrés Bello. Recién concluía mi intervención en el foro Escribiendo en la era digital cuando alumnos de Comunicación Social se me acercaron solicitando mayores referencias sobre Shakespeare enamorado (1998, dir. John Madden), los sonetos y la dramaturgia shakespereana.

Aproveché para enfatizarles que mis palabras sólo les habían impresionado gracias al guión de Mark Norman y Tom Stoppard, a las escenas de Gwyneth Paltrow y Joseph Fiennes que me tomé la libertad de analizar tras la proyección y a esa manera tan particular que tiene Shakespeare de enriquecernos fantasía, apetitos y sensibilidad en esta era de internet, telefonía celular, tabletas, TV de alta definición y cinematografía digital. O como diría Elio Palencia: “Lo que cuenta al final es que al escribir encontremos nuestra voz para lograr decirle a los demás eso que tanto queremos, eso que nos describe en cuerpo y alma”. A fin de cuentas, principiantes o no todos anhelamos contar la biografía nuestra de cada día, estimado lector.

Reseña

Dante Alighieri,
(Trad. Francisco José Alcántara) (1987).
La divina comedia.
Barcelona: Ediciones Nauta, S.A. 451 páginas

Jackeline Méndez González

La Divina Comedia: escrita entre 1307 y meses antes de la muerte del autor hacia 1321, es una narración alegórica escrita en versos originalmente en italiano. Traducida innumerables veces e lustrada por grandes figuras, entre ellas Miguel Ángel, Botticelli y Doré. Narra en tres cantos el pasaje de Dante, Il Sommo Poeta, por los mundos referidos como los de ultratumba. Dante (Durante) Alighieri guiado por el razonamiento franco de Virgilio, hace su recorrido inicial por el Infierno, primer paraje de La Comedia. Este está estructurado en forma cónica, y se encuentra constituido por nueve círculos en los que habitan dolientes condenados por sus hechos de pecado. Cada círculo va estrechando el cono de acuerdo con el grado de pecado cometido.

Le sigue el Purgatorio, constituido por cornisas que se elevan alejándose del espacio anterior, en los que los habitantes, quizás más esperanzados podrán purgar sus culpas y elevarse al mundo de las esferas.

El Paraíso, La Donna Angelicata representada en Beatrice, conduce a Dante a través de elevadas esferas hacia el término de su viaje. En el que un Alighieri mortal, comprende lo pequeño que es el ser humano ante la grandeza de un Amoroso Creador.

Tres espacios en versificados cantos dan presencia a La Divina Comedia, que, con influencias de la trovadoresca y el Dolce Stil Nouvo, describe la cosmología medieval, siguiendo los elementos de la ciencia que confronta la imponencia de la época entrante, el Renacimiento, por lo

que es reconocida como una obra de transición entre el mundo medieval y el renacentista.

Personajes coetáneos y otros llamados por Dante de tiempos pasados aparecen en el momento en que el lector remueve el texto, y revive la condena asignada. Es el lector un juez, y muchas veces un verdugo de los personajes dantescos.

El Infierno, será el primer espacio que recorre Dante Alighieri, y es éste el que se reseñará a continuación, en su momento final, noveno círculo, en el cual un lejano Virgilio abandona al autor, pero el lector difícilmente podrá dejarlo, pues para este momento, ya será parte del mismo autor desde su interior como un universo.

Interior: Universo Dantesco

El epíteto “Dantesco” no es una mera adulación al ingenio del autor de la Comedia. Es nominar la búsqueda y el encuentro de la sensibilidad que nos mueve a actuar, no para justificar nuestras acciones sino para reconocerlas como parte de nosotros, que al igual que los personajes Dante, actuamos las imágenes de nuestras vidas.

Por otra parte, acercarse a la vida de Dante desde el ojo de la cerradura es llenarse de expectativas que no llegarán a ser saciadas hasta encontrarse con su obra literaria. Pero esta suerte no queda allí, leer a Dante es penetrar el universo, un espacio interior que muchas se conoce sólo en el umbral de la muerte.

La complejidad de las sendas interiores es equiparable a los círculos dantescos. Nuevos universos que se juntan y se alejan. Siempre en movimiento. Y el ser humano termina siendo una figura amorfa, descompuesta; que mientras más se busca más se reconoce en los otros, porque el miedo logra hacerlos huir hasta salirse de sí mismos, y toca reconocer el mundo interior con sus limitaciones, una especie de edad media interior, lleno de negaciones y bellas imágenes estremecedoras.

El Alighieri ya ha hecho este viaje y lo trasmuta en imágenes poéti-

cas, apropiándose de la palabra depurada para traerlo a la imaginación del lector. Pero más allá, le da cuatro sentidos diferentes para aquellos que necesitan siempre una explicación de la cosas.

A través de un breve análisis del Canto XXXIII, del Infierno, de la Divina Comedia, se busca un acercamiento a los sentidos atribuidos a la obra de Dante.

I Parte -Argumento:

El canto XXXIII corresponde al 9^o círculo en su segunda división llamada Antenora. Allí se encuentran los traidores a la patria. Según se señala en la obra el autor da este nombre por el príncipe troyano Antenor.

En su paso por Antenora, Dante y Virgilio encuentran a Ugolino atormentado comiéndose la nuca de Ruggiero. Por el tono ha reconocido Ugolino a Dante como un florentino, a quien la cuenta de su proceder contra Ruggiero, alegando que éste en vida le sometió a cruel tortura encerrándole en una torre con sus hijos, por lo que murieron los pequeños de hambre. Al morir los hijos de Ugolino, este padre se los comió por el hambre, dolor y desesperación. Ahora continúa comiendo atrocemente después del relato.

Dante prosigue su trayecto para encontrar bajo la gélida superficie a otros seres cuyo llanto está reprimido doblemente. Un viento es sentido golpeando con fuerza. Ante la interrogante de Dante a su maestro acerca del origen del viento, Virgilio le anuncia que los sabrá por él mismo. Entran ahora a Tholomea, que es la tercera división del círculo noveno, donde se encuentran los traidores a los allegados y amigos. Allí se consigue a Fray Alberigo, quien le pregunta por su cuerpo, le narra como el alma se separa del cuerpo, le pide que limpie las lágrimas de su cara y le dice que Branca Doria también está detrás del hielo. Dante desconocía este hecho y aún al darse por enterado no accede a la petición del suplicante por creer que obraba con justicia. Finalmente siente deseos de que los genoveses de tan baja calaña sean desterrados, pues aún siendo parte del mundo terreno, sus almas están ya sumergidas en el Cocito, donde están los más miserables traidores.

II- El Sentido Literal:

Lo literal está expresado por la representación de los personajes que refiere el autor en este canto. En primer lugar, nos ubicamos en el espacio físico que corresponde al desarrollo de las acciones: Antenora, donde se encuentran los condenados por traición a la patria o a los partidos, como se mencionó anteriormente. El nombre se le atribuye a Antenor, amigo y consejero de Príamo, rey de Troya. Era de plantear soluciones pacíficas. Llegó a ser amigo y huésped de los griegos. Se le atribuye la ruina de Troya por ser quien abrió el caballo del ingenioso Ulises. Su casa y sus bienes fueron perdonados al caer Troya.

Allí en Antenora yace Ugolino di Guelfo, Conde de Donorático y señor de Pisa, quien es para Dante el máximo representante de traición a la patria y a su partido, pues siendo de familia gibelina, se alió con los güelfos negros quienes se inclinaban a favor del Papa. Tuvo un reinado autoritario y cruel. Condenado a morir de hambre con sus hijos, termina comiéndoselos cuando mueren. Dante lo representa comiéndose la cabeza de Ruggiero.

Luego se encuentra con Fray Alberigo, quien ha dado muerte a dos de sus parientes después de un banquete por estar enemistados. Éste tiene el alma ya en Tolomea, llamada así por el rey hebreo Tolomeo, quien de igual manera hizo matar durante un banquete a su suegro y dos cuñados.

Otro representante de la traición es Branca Doria, genovés que hizo matar a su yerno después de un banquete para quedarse con sus bienes. Algunos de los que tienen su alma atrapada detrás de la gélida pared aún se encuentran con vida cuando Dante escribió *Comedia*, según acota el propio autor antes de partir al cocito. El sentido literal queda manifiesto en la descripción y sugerencia de imágenes que, de hechos reales, torna Dante a la ficción, embelleciendo con el lenguaje e ilustrando la truculencia de los actantes.

III -El Sentido Alegórico:

El espacio físico es una carga simbólica muy marcada por las diferentes presentaciones del elemento frío y su relación con la traición. La frialdad simboliza la ausencia de todo sentimiento, de todo lo que debe despojarse el ser humano para ser capaz de cometer traición. Morder el llanto es apenas prepararse para no aceptar sufrir. Luego está la cristalización de lágrimas yermas, incapaces de concebir el menor de los sentimientos. Es la suspensión del ánimo, de los afectos. El viento granizo que azota el espacio deja tras de sí un frío febril que alimenta la materia hasta tornarse tan densa que resulta imposible a algún alma salir de allí.

Otro símbolo que se expresa de manera recurrente es el banquete. Los traidores planifican el banquete que es el artificio de tener todo en abundancia para ofrecerlo a otro incauto, confiado. El causante de la traición reconoce en el hambre una causa común para compartir, por lo que esta contraparte del banquete está igualmente relacionada con la frialdad, el vacío, la ausencia, la carencia, por estar en la pobreza del alma, con un hambre insaciable que puede ser sólo calmado con el cadáver de los causantes de tan agudo mal.

El sentimiento último que resta es el placer de ver a los ojos al próximo manjar, imaginándolo ya putrefacto, comiendo su cabeza, sus entrañas, lo que representa el ser, lo visceral y el pensamiento.

A través de estas dos figuras Dante acrecenta la historia de estos personajes para universalizarlos y agudizar su tormento. Delegando al lector el rol de verdugo con la constante recreación de sus condenas.

IV –Sentido Moral:

El maravilloso lenguaje con el que Alighieri nos invita a recorrer el círculo noveno, tiene una intencionalidad regida aún, por la sesgada tecnología medieval. La poeticidad del texto de *Comedia* hace posible conducir al lector de su época, identificarse con mayor influencia con las creencias religiosas de la iglesia católica de una saliente edad media. La utilización de hechos y personajes reconocibles, estrechan el espacio entre

lo planteado en la obra y la vida cotidiana del lector, lo que resulta una vía directa con señales dirigidas hacia una correcta vida terrena. Jesús también fue ofrecido como plato de banquete, igual que Dante, Miguel Zaque y los hijos de Ugolino.

El saber tiene dos vías, Adán y Eva comieron del árbol del conocimiento del bien y del mal, igual cuando Prometeo entregó el fuego a los hombres, Edipo conoció su destino, Fausto palpó lo incognoscible, pero para Dante la lejanía o cercanía de estas existencias no son garantía de nada. Él necesitaba llevar al hombre por las vías señaladas por la iglesia en la que tan vehementemente creía, enseñando a valorar la vida que tenían para alcanzar la ofrenda de la elevación celestial.

No llega sólo a ser juez de los personajes sino también de sus conciudadanos, aprovechándose de la poesía para establecer valores morales y éticos. El pecado nos hará eternos, pero la eternidad tiene tres caras y muchos gestos.

V –El Sentido Anagógico:

La personificación de Dante en un poeta atormentado, melancólico, abandonado a la extrañeza del amor irrealizado por una dama, es el elemento clave de *La Divina Comedia*. Guiado de la mano de Virgilio, se establece una relación entre dos mundos; el de los vivos y el de los muertos.

La presencia de Dante atormenta a las sombras fantasmagóricas que como esperanza última le refieren sus penurias. Ante la presencia de otro poeta la figura de Dante se minimiza, se hace más humano, pues se despoja de la magnificencia que posee el florentino y pasa a ser mortal, lo que constituye un elemento importante. Es el que viene a contarnos la historia de un hombre terreno, que obra como cualquier ser humano llevado por las pasiones.

Dante no deja de estar vivo en su recorrido por los submundos, supramundos, y llega para contarnos lo que ha visto. En este sentido no se cree estar más cerca de la santidad alejados del pecado, ya que el mérito

consiste en resistir dentro del mar de las contradicciones que ofrece la vida mundana. Esto nos deja Dante.

Después de haber recorrido el oscuro torbellino infernal, escalar las cornisas del purgatorio y elevarse a las altísimas esferas del cielo, vuelve a la tierra como el nuevo mesías predicando los misterios de la eternidad universal, abigarrada.

Advierte además en la figura de Fray Alberigo, que el alma es capaz de traicionar al cuerpo, por lo que cobra importancia el mundo espiritual que forma parte del universo humano, teológico y cosmológico.

Dante hace de la poesía una forma universal de conocimiento, por la descripción de imágenes pictóricas a través del lenguaje lírico. Casi inhumano y aún así, comprensible a los paganos, pues es hablado por ellos desde el inframundo, está hecho para ellos, apuntando a las creencias de la genta común, el laico también irá a uno de los parajes descritos en La Divina Comedia.

Dante es tan pecador como cualquiera de ellos, por eso tiene acceso a la eternidad, para dar aviso de las formas correctas de proceder en esta tierra, a diferencia de Jesús santificado, incorrupto, el poeta llega a estar más cerca de sus conciudadanos para alertarlos de acuerdo con su experiencia, y las miserias de otros que también fueron humanos, mortales.

Alerta finalmente, sobre la actitud imaginativa apelando a los sentidos y sentimientos que son los que nos hacen vivir, el aliento de la vida que hace extensible la realidad de cada uno de nosotros, no alejarse del pecado sino trascenderlo, pues, según Alighieri es la única vía a la eternidad. La salida del infierno no está por azar ceca o después del Canto XXXIII, número alegórico y cabalístico, otro elemento que el lector debe descifrar.

Lo que sí parece dejar el poeta florentino Dante Alighieri en este viaje, es la invitación a explorar una interioridad tan extensa como el mismo universo. Un Universo Dantesco Representado por el yo interior que está en cada uno.

Autores de la Revista LETRAS

Ray Luna Rodríguez: Lic. en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México y graduado en Diseño Instruccional por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de esa universidad. Actualmente, además de desempeñar la labor de tutor a distancia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO México), realiza los estudios de maestría en Letras Españolas en el Programa de Maestría y Doctorado en Letras de la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Jorge Gómez Rendón: (Quito, 1971) estudió antropología y lingüística aplicada en la Universidad Católica del Ecuador y obtuvo una maestría en Estudios Interdisciplinarios de las Culturas Andinas por la Universidad Andina Simón Bolívar. Se doctoró en lingüística por la Universidad de Ámsterdam con un estudio tipológico comparativo de los préstamos castellanos en varias lenguas indígenas de América. Desde 2004 se dedica a la documentación de las lenguas indígenas del Ecuador, la aplicación de cuestionarios sociolingüísticos para determinar su vitalidad, el registro del patrimonio cultural inmaterial de las nacionalidades y pueblos indígenas, y el análisis del discurso como herramienta para comprender mejor las sutiles relaciones entre lengua y poder. En 2008 salió a la luz su libro titulado *Mestizaje Lingüístico en los Andes*, donde aborda la problemática de la mezcla lingüística en la Sierra norte del Ecuador y su relación con la historia y la identidad de las comunidades.

María Magnolia Claudeville Abreu: Profesora de Castellano, Literatura y Latín en el 2005 por el Instituto Pedagógico Caracas. Magister en Lectura y Escritura en el 2011 (I.P Caracas). Tesis de Maestría inscrita en la línea de Investigación: Enseñanza de la Lengua Materna, del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB). Profesora- investigadora (tiempo integral) de la Universidad Simón Bolívar, Sede Litoral. Investigación: La superestructura de algunos documentos oficiales del siglo XIX: actas declarativas. Proyecto aprobado por la Universidad Simón Bolívar (en curso). Inscrito en la línea de Investigación, Enseñanza de la Lengua Materna: Lectura y Escritura.

Idami Nieves: Profesora de Inglés Egresada Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara,” Maracay. Egresada de la especialización en enseñanza de lengua extranjera: Inglés de la Universidad Simón Bolívar. Profesora de inglés en la U.E.N José Gregorio Ponce Bello, Valencia, Edo. Carabobo. Líneas principales de investigación: Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, Lectura extensiva en inglés, diseño de software educativo.

Carlos Alberto Mayora: Profesor de Inglés egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Lingüística Aplicada egresado de la Universidad Simón Bolívar. Profesor agregado adscrito al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, sede Sartenejas. Líneas principales de investigación: Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, enseñanza de lenguas asistida por el computador, TICs.

Érika Campos Fernández: Es egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas como Profesora en Lengua Extranjera, mención Francés. Magíster en Lingüística y estudiante del Doctorado en Pedagogía del Discurso de la misma universidad. Es profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez – UPEL, adscrita al Departamento de Expresión y Desarrollo Humano. Administra los cursos de Introducción al Estudio de la Lengua, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje y Lengua Española y los cursos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura: Psicolingüística, Español de Venezuela y Lingüística Aplicada. Es profesora contratada de la División de Investigación, Extensión y Postgrado del Colegio Universitario Francisco de Miranda, donde dicta el curso de Producción de Textos Académicos de la Especialización en Auditoría de Sistemas Financieros y Seguridad de Datos y del Instituto Universitario de Tecnología Bomberil (IUTB), en el cual dicta el curso de Lenguaje y Comunicación.

Luis Alfredo Álvarez Ayesterán: Egresado de la Universidad Católica Andrés Bello. Se desempeña como profesor en la Escuela de Letras y profesor de planta del departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC-UPEL. Ha cursado las maestrías de Literatura Latinoamericana en la Universidad Simón Bolívar y de Filología Hispánica en el CSIC en Madrid. Ha sido docente y coordinador de las áreas de castellano y literatura en institutos de educación media. Ha publicado, además, en diferentes revistas académicas. Actualmente, cursa el postgrado de filosofía en la UCAB.

Ana María Morales García: Profesora en la Especialidad de Deficiencias Auditivas con categoría de Agregado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, adscrita al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas. Doctora en Educación (2009) de la UPEL Magister en Lingüística (2000) en la misma institución. Profesora ordinaria adscrita a la Cátedra de Deficiencias Auditivas del IPC. Pertenece al Núcleo de Investigación del Departamento de Educación Especial (NIDEE) y a la Línea de Investigación “Políticas educativas para la atención de personas con necesidades educativas especiales”. Pertenece al Programa de Promoción al Investigador (PPI) Nivel I. Ha escrito varios artículos relacionados con los problemas de lectura y escritura en sordos, estrategias para el aprendizaje de la lengua de señas y otros vinculados a políticas públicas para sordos. En la actualidad coordina la Especialización “Estudios Socioculturales de la Sordera” en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Alí E. Rondón: Docente, ensayista, crítico de cine y Magíster en Literatura Norteamericana e Inglesa, Universidad de Nueva Cork (1981). Colaborador de 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.

Jackeline Méndez González: Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y de la Escuela Nacional de Artes Escénica César Rengifo (ENAEER). Miembro del Taller de Expresión Literaria Marco Antonio Martínez, adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. Desde su experiencia artística y literaria, ha participado en distintas publicaciones entre las que cuenta *Para las Telarañas*, revista a cargo del taller. Se desempeña como docente en la cátedra de Lingüística General en el Departamento de Castellano, literatura y latín en la UPEL-IPC.

Índice previo vol. 53

Todos los artículos están digitalizados, los puede consultar en la página web: <http://biblioteca.ipc.upel.edu.ve/> En catálogo en línea (queda en la columna a su izquierda) introduzca el título del artículo que desee consultar. En la plataforma SCIELO también se encuentran a partir del número 77.

LETRAS N.º. 78 Vol. 51 (Año 2009)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Mónica Tapia Ladino /Gina Burdiles Fernández* p. 17
2. El humor en la comunicación cotidiana o cómo defendernos de la adversidad. *Luis Barrera Linares* p. 51
3. El aspecto con verbos de cambio de estado en español. *Masiel Matera /Raimundo Medina* p. 85
4. “Contracuerpo”: reescritura de “La mano junto al muro” y “Arco secreto” *Rosaura Sánchez Vegas* p. 129
5. Claves de urbanización y cambio discursivo en la novela y ensayo venezolano (1960-1980). *Arturo Almandoz* p. 155
6. Ednodio Quintero: del microcuento a la novela en miniatura. *Carlos Pacheco* p.183
7. Tiempo y memoria. Representaciones de/ desde lo femenino en una novela de Ana Pizarro. *Rosmar Brito* p. 219
8. Intercambios comunicativos en la afasia y en la demencia: un estudio comparativo del uso de las representaciones conversacionales. *Beatriz Valles González* p. 249
9. Hacia una caracterización del componente experiencial en el discurso narrativo dirigido a niños. *Élida León* p. 275
10. El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en la Educación Superior. *Anneris Pérez de Pérez* p. 309
11. La voz femenina como testimonio de su espacio y de su tiempo a propósito de

Doña Inés contra el olvido y Malena de cinco mundos. *Indira José Zambrano Centeno* p. 357

Reseñas:

- * Cola de lagartija. Claudia Cavallín Calanche
- * Nocturno de Chile. José Rafael Simón

LETRAS N°. 79 Vol. 51 (Año 2009)

VALOR: 0.5 UT.

Disponibilidad: A la venta

TABLA DE CONTENIDO:

1. El otro y el mismo Domeyko: del “buen salvaje al salvaje muerto”. Apuntes acerca de Araucanía y sus habitantes de Ignacio Domeyko. *Luis Alejandro Nitribual Valdebenito* p. 17
2. El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD). *Cleide Emilia Faye Pedrosa/ Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna* p. 39
3. Palabra de mujer: una mirada a la poesía de Yolanda Pantin. *Dámari Vásquez Suárez* p. 63
4. Representaciones y prácticas de docentes de Educación Básica en el campo de la lectura y escritura. *Marielsa Ortiz – Trinidad López- Marilín García- Gisela Molina- Emiliana Pernía- Ivette Busto – Daniela Rosales – Élide Araujo* p. 89
5. Lo lúdico del discurso en Rajatabla. *Ana María Romero P.* p. 127
6. Producción de textos escritos por escolares sordos. *Ana María Morales* p. 159
7. Harry Potter: una comprensión desde lo simbólico. *José Rafael Simón Pérez* p. 191
8. El juicio reflexivo en la noticia de la TV de Caracas. *José Sánchez Barón* p. 223
9. Enunciados declarativos y pragmagramática. *César A. Villegas Santana* p. 261
10. Retórica de la tradición en el discurso político venezolano. *Thays Adrián Segovia* p. 321

Reseñas:

- * Shakespeare en la empresa. *Alí E. Rondón* p. 353
- * Afilarse el lapicero. *Maira Solé* p. 354

LETRAS N^o. 80 Vol. 51 (Año 2009)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la Venta

Tabla de Contenido:

1. Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Giovanni Parodi* p. 19
2. Historia de la oración interrogativa en la Real Academia Española. *Juan Francisco García* p. 57
3. El campo cultural venezolano de los años 50: un espacio abierto a la escritura. *Carmen Victoria Vivas Lacour* p. 89
4. El fonema nasal posnuclear en el español: un estudio diacrónico. *Jorge Enrique González – Andrés Algara* p. 117
5. Tradición poética y mito en la poesía de Elí Galindo. *Celso Medina* p. 137
6. Tragicum principium et comicum finem en dos guiones cinematográficos de Jorge Luis Borges. *Álvaro –Martín Navarro* p. 165
7. Madrid el 11 de Marzo de 2004. *Rita Jáimez Esteves* p. 205
8. Vidas secas de Graciliano Ramos: una visión del proletariado. *Freddy J. Monasterios. M.* p. 241
9. Investigación, producción escrita y praxis artística. Una vía para la definición y consolidación de una estética nacional a través del estudio de Manuel Quintana Castillo. *Nidia Tabarez Reyes* p. 263
10. Las historias múltiples y la reescritura de la historia como tendencias discursivas. *Mayra Y. Mendoza Blanco* p. 291
11. El tuteo entre los jóvenes tachirenses. *Francisco Freites Barros* p. 321
12. La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Elizabeth Sosa* p. 349

Reseñas:

- * El acceso a la educación superior en Venezuela: ¿equidad o inequidad? *Thays Adrián Segovia* p. 373
- * La filosofía como experiencia del pensar. *Ana María Morales García* p. 377

LETRAS N°. 81 Vol. 52 (Año 2010)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. Cinismo y Parodia de América en la novela Daimón de Abel Posse. Una aproximación a la filosofía de Peter Sloterdijk. *Juan Manuel Fierro - Luis Nitribual Valdebenito* p. 17
2. Análisis Grafofónico de dos testamentos Merideños del siglo XVII. *Luis Alberto Castillo Piña - José Alberto Romero Ortega - Enrique Obediente* p. 33
3. El adverbio locativo descriptivo: sintaxis y semántica en el Español Venezolano. *Antonio Murguey* p. 49
4. El vasto mar de los sargazos de Jean Rhys: voces en contrapunto. *Omaira Hernández Fernández* p. 69
5. Un caso de variación sociofonética: /-s/ posnuclear en el español actual de Caracas. *Viktor M. Carrasquero H.* p. 87
6. Lingüística e informática. Dos categorías en implicación. *Luis Álvarez* p. 117
7. Sistemas Metafóricos en Discursos de Fidel Castro “Decir la verdad es el primer deber de todo revolucionario”. *Ana Gabriela Vivas Belisario* p. 139
8. El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI. *Rita Jáimez - Betsi Fernández* p. 163

Reseñas:

- * La ciudad en el imaginario venezolano de Arturo Almandoz: Caracas en su transformación y mutación. *María Elena D’Alessandro Bello* p. 183
- * El libro rojo del resentimiento. *Thays Adrián* p. 189

LETRAS N°. 82 Vol. 52 (Año 2010)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. Identidad narrativa y alteridad en el tornavoz de Jesús Gardea. *Angélica Tornero* p. 19

2. La interfaz entre la fonética y la fonología y la ampliación necesaria de los objetivos de la fonetología. *Godsuno Chela-Flores* p. 47
3. La crónica, un género para fijar a una Caracas del recuerdo. *María Elena D'Alessandro Bello* p. 63
4. Visión de la obra de Salvador Garmendia desde la crítica literaria actual. *Ruby Ojeda* p. 89
5. Notas sobre la Ética y la Literatura. *Luis Alfredo Álvarez* p. 117
6. De la tradición a la ruptura en tres obras narrativas de Luis Rafael Sánchez. *Yanira Yáñez Delgado* p. 131
7. La construcción de la modernidad: metáfora y política en dos discursos de Marcos Pérez Jiménez (1953-1957). *José Olivár* p. 157
8. El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI (II parte). *Rita Jáimez - Thays Adrián* p. 175

Reseñas:

- * El sueño del celta. *Alí Rondón* p. 20
- * Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada. *José Rafael Simón Pérez* p. 209

LETRAS Nº. 83 Vol. 52 (Año 2010)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

1. La actuación del pueblo como agente de transformación en la escritura de Jorge Amado. *Daiana Nascimento dos Santos* p. 15
2. María Salomea Wielopolska y su mundo latinoamericano (a modo de homenaje). *Zygmunt Wojcki* p. 45
3. Notas sobre pesas y medidas en testamentos emitidos en Mérida, Venezuela, en el Siglo XVII. *Elvira Ramos - Marisol García* p. 75
5. Pensamiento del profesor y acceso a la Cultura Escrita. *Stella Serrano de Moreno - Rubiela Aguirre - Josefina Peña G.* p. 103
6. Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. *María Elena González* p. 133

7. Finales. Muerte y amor en el pensamiento artístico. *Alejandro Useche.* p. 175

Reseñas:

- * Methods of critical discourse analysis. *Thays Adrián* p. 193
- * Habla pública, Internet y otros enredos literarios (2009) de Luis Barrera Linares. *Rita Jáimez* p. 197

LETRAS N°. 85 Vol. 53 (Año 2011)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

Tabla de Contenido:

- * Nuevas perspectivas en el hispanismo. Español de américa. Español europeo. Luis Álvarez León.
1. Amerindios Venezolanos y textos escolares: las expectativas de la discriminación antes del currículo nacional bolivariano. Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla.
2. El punto de vista estudiantil en la construcción de un diagnóstico de necesidades y sus valoraciones en el área de la pedagogía del discurso. Liseth Cornieles.
3. El discurso educativo de la escuela pública en la Venezuela colonial. Shirley S. Ybarra Guillén.
4. La naturaleza del arte de la narración.- Una aproximación al enfoque de William Lavov en un cuento de O. Henry. Jesús Antonio Medina Guilarte.

Entrevista con el Dr. Ángel Rosenblat.

Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi.

Reseñas:

- * Si así eres a rayas como serás en pelotas de Carla Margarita González. Rita Jáimez
- * La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo de Ana María Morales García. Norma González de Zambrano
- * Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury. José Rafael Simón

Indices Previos. Serie Cuaderno Pedagógico Del Cillab

Cuaderno Pedagógico Del Cillab N ^o 1	Un Enfoque Integrador De La Didáctica De La Lengua Materna	Lucía Fraca De Barrera	Pp. 35
Cuaderno Pedagógico Del Cillab N ^o 2	Reforma Educativa. Creatividad Y Praxis Docente	Hilda Inojosa	Pp. 33
Cuaderno Pedagógico Del Cillab N ^o 3	Enseñanza De La Lengua	Yajaira Palencia De Villalobos	Pp. 47
Cuaderno Pedagógico Del Cillab N ^o 4	El Club De Lengua Democracia, Comunicación Y Motivación En La Clase De Lengua Materna	Sergio Serrón Martínez	Pp. 40
Cuaderno Pedagógico Del Cillab N ^o 5	El Área Lenguay Literatura En La 1 ^o Y 2 ^o De Educación Básica: Una Propuesta Didáctica	Anneris Pérez De Pérez – María Elena Díaz Jaimes	Pp. 35
Cuaderno Pedagógico Del Cillab N ^o 6	Estrategias Metalingüísticas Hacia Una Reflexión De La Lengua Materna En El Aula Parte I	Lucía Fraca De Barrera – Sandra Maurera – Angélica Silva	Pp. 48

Cuaderno Pedagógico Del Cillab N° 7	Estrategias Metalin- guísticas Hacia Una Reflexión De La Lengua Ma- terna En El Aula Parte Ii	Lucía Fraca De Barrera – Sandra Maurera – An- gérica Silva	Pp. 58
Cuaderno Pedagógico Del Cillab N° 8	El Taller Literario En La Enseñanza De La Literatura	Luislis Morales Galindo	Pp. 31
Cuaderno Pedagógico Del Ivillab N° 9	“Enseñanza De La Lengua Materna En Educación Superior” Hacia La Aplicación De Estrategias Metadiscursivas Para La Comprensión Y Producción De Textos Académicos	Angélica Silva – Norma González De Zambrano	Pp. 104
Cuaderno Pedagógico Del Ivillab N° 10	La Comprensión Crítica Del Discurso Mediático	Anneris Pérez De Pérez	Pp. 80