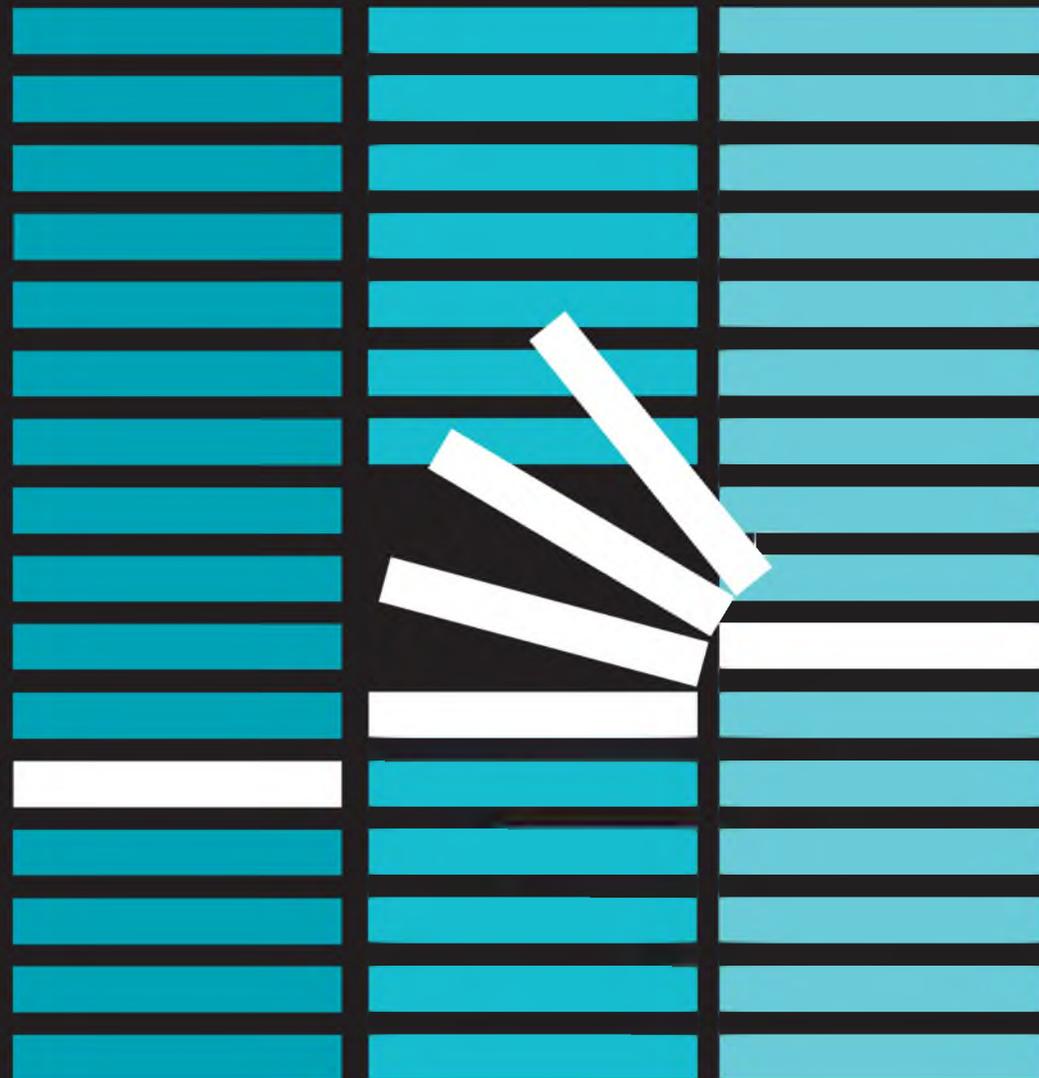


LETRAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y  
LITERATURA "ANDRÉS BELLO"



90  
Vol. 56  
2014



# LETRAS

ISSN: 0459- 1283  
Depósito Legal: pp. 19520df47



**90**

# 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. 56, N° 90  
2014

ISSN: 0459-1283

Depósito legal: pp. 195202DF47



**LETRAS (1958-2014)**  
**56 Años**

---

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

**Rector**  
**Vicerrectora de Docencia**  
**Vicerrector de Investigación y Postgrado**  
**Vicerrector de Extensión**  
**Secretaria**

Raúl López Sayago  
Doris Pérez  
Moraima Esteves  
María Teresa Centeno  
Nilva Liuval Moreno

---

**INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

**Director**  
**Subdirector de Docencia**  
**Subdirector de Investigación y Postgrado**  
**Subdirector de Extensión**  
**Secretario**

Moraima Esteves  
Alix Agudelo  
Elizabeth Sosa  
Hernán Hernández  
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:** Shirley Ybarra  
**Área de Literatura:** Freddy Monasterios  
**Área Pedagogía de la Lengua  
y la Literatura:** Norma González de Zambrano

**COORDINADORES DE SECCIONES**

**Sección de Docencia:** Rícharð Silvera  
**Sección de Extensión:** Rafael Rondón  
**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 Viloría, Einar Goyo, Claudia Jaimes, Rita Jáimez, Ingrid Krilewski, Élica 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:
  1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
  2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
  3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
  4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

### INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE

([http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file\\_name=base-info](http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info)); Cleaninghouse on Languages and Linguistics ([http://www.csa.com/e\\_products/databases-collections.php](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>), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE ([www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie), <http://iisue.unam.mx/iresie>), 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 Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Holanda, Italia, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Suiza, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.
- © 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](mailto:letras.ivillab@gmail.com) - [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve)

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES**

Diagramado en Venezuela por: Prof. José Gabriel Figuera Contreras

e-mail: gabriel\_figuera301@hotmail.com

Arte Final: Prof. José Rafael Simón

Sra. Leyhool Méndez

**LETRAS, Vol. 56, N° 90**  
**(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-IPC), Sergio Serrón (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-Maracay), Rudy Mostacero (UPEL-Maturín), Marlene Arteaga (IP. "Siso Martínez"), Ebelio Espínola (UPEL-Barquisimeto), Gregory Zambrano (ULA), Mariela Díaz (UDO), Godsuno Chela-Flores (LUZ), Luis Barrera Linares (USB), Iraida Sánchez (UCAB), Juan Francisco García (UNEG), Marisol García (ULA), Diana Castro (USB), Gregorio Valera Villegas (USR), Elba Bruno de Castelli (UCV), María Nélide Pérez (USB), Francisco Freitas (ULA), Juan Pascual Gay (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – México), Gloria Balcarcel (Univ. de Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye Pedrosa (Univ. Federal de Sergype-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 (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](http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121)

**Facebook:** ivillab ipc

**Twitter:** @ivillabipc

**LETRAS, VOL. 56**  
**ISSN 0459-1283**  
**Depósito legal: pp. 195202DF47**

**Consejo de arbitraje del Vol. 56 (90)**

Ada Rodríguez (UPEL-IPB)  
Ana Gabriela Vivas (UPEL-IPC)  
Alí Rondón (UPEL-IPC)  
Anneris Pérez (UPEL-IPC)  
Carlos Mayora (Universidad del Valle, Colombia)  
César Villegas (UPEL-IPC)  
Diomar Vásquez (UPEL-IPC)  
Francisco Bolet (UCV)  
Héctor León (UPEL-IPC)  
José Olivár (UPEL-IPC)  
María Domínguez (UPEL-IPNJMSM)  
Mercedes Guánchez (UPEL-IPC)  
Rafael Rondón (UPEL-IPC)  
Ramón Elbano Vivas (UPEL-IPC)  
Rosa López de D'Amico (UPEL-IPMAR)  
Ronny Velásquez (UCV-UBV)  
Rosynella Cardozo (UPEL-IPC)  
Thays Adrián (UPEL-IPC)  
Yolanda Pérez (UPEL-IPC)

**TABLA DE CONTENIDO**  
**LETRAS, Vol. 56, N° 90**  
**(ISSN 0459-1283)**

El discurso público de los dirigentes políticos de la familia coñoepan durante el siglo XIX y XXI integración y asimilación cultural.....	<b>13</b>
Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – Alberto Javier Mayorga	
La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería.....	<b>31</b>
Jusmeidy Zambrano - Marisol García	
Sintaxis y pragmática: dos niveles de análisis en el tema del enunciado en el habla del español de Venezuela.....	<b>53</b>
Migdalia Durán	
Pronominalización en el corpus sociolingüístico del habla de Maracay.....	<b>77</b>
Ricardo José Galup	
Una visión de la moralidad en “un cuento de navidad” de Charles Dickens.....	<b>107</b>
Alexis Maizo de Sousa	
Reseñas:	
* La escuela y los textos.....	<b>133</b>
Claribel Sánchez Piña	
* El día a día en las aulas.....	<b>136</b>
María de Lourdes Seijas	
* Mal de escuela.....	<b>141</b>
María Alejandra Arias Escalante	
Autores.....	<b>143</b>
Índices previos Vol. 55 (88 y 89).....	<b>146</b>
Normas para la publicación .....	<b>149</b>
Normas para los árbitros .....	<b>167</b>

## TABLE OF CONTENT

Public discourse of political leaders of the coñoepan family during the xix and xxi centuries integration and cultural assimilation.....	13
Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – AlbertoJavierMayorga	
Writing abstracts with engineering students.....	31
Jusmeidy Zambrano - Marisol García	
Syntax and pragmatics: two levels of analysis in the issue of the utterance in the spanish of Venezuela.....	53
Migdalia Durán	
Pronominalization in the sociolinguistic corpus of speech in Maracay.....	77
Ricardo José Galup	
A view of morality in Charles Dickens's a Christmas carol.....	107
Alexis Maizo de Sousa	
<b>Reseñas:</b>	
* La escuela y los textos.....	133
Claribel Sánchez Piña	
* El día a día en las aulas.....	136
María de Lourdes Seijas	
* Mal de escuela.....	141
María Alejandra Arias Escalante	
Autores.....	143
Índices previos Vol. 55 (88 y 89).....	146
Normas para la publicación .....	149
Normas para los árbitros .....	167

## INDEX

Le discours publique des politiciens de la famille coñoepan pendant le xixe et xxie siècles. intégration et assimilation culturelle.....	13
Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – AlbertoJavierMayorga	
L'écriture de résumé avec des étudiants de génie.....	31
Zambrano - Marisol García	
Syntaxe et pragmatique: deux niveaux d'analyses dans le thème de l'énoncé dans le parler de l'espagnol du Venezuela.....	53
Migdalia Durán	
Pronominalisation dans le corpus sociolingüistique du parler de Maracay.....	77
Ricardo José Galup	
Une vision de la moralite dans « un conte de noel » de Charles Dickens.....	107
Alexis Maizo de Sousa	
<b>Reseñas:</b>	
* La escuela y los textos.....	133
Claribel Sánchez Piña	
* El día a día en las aulas.....	136
María de Lourdes Seijas	
* Mal de escuela.....	141
María Alejandra Arias Escalante	
Autores.....	143
Índices previos Vol. 55 (88 y 89).....	146
Normas para la publicación .....	149
Normas para los árbitros .....	167

## CONTENUTI

il discorso pubblico dei dirigenti politici della famiglia coñoepan nel xix e xxi secoli. integrazione e assimilazione culturale.....	13
Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – AlbertoJavierMayorga	
La scrittura dei riassunti con gli studenti della ingegneria.....	31
Jusmeidy Zambrano - Marisol García	
Sintassi e pragmatica: due livelli dell'analisi nell'argomento dell'enunciato nella lingua parlata dello spagnolo del Venezuela.....	53
Migdalia Durán	
Pronominalizzazione nel corpus sociolinguistico della lingua parlata di Maracay.....	77
Ricardo José Galup	
Una visione della moralità in “un racconto di natale” di Charles Dickens.....	107
Alexis Maizo de Sousa	
<b>Reseñas:</b>	
* La escuela y los textos.....	133
Claribel Sánchez Piña	
* El día a día en las aulas.....	136
María de Lourdes Seijas	
* Mal de escuela.....	141
María Alejandra Arias Escalante	
Autores.....	143
Índices previos Vol. 55 (88 y 89).....	146
Normas para la publicación .....	149
Normas para los árbitros .....	167

## ÍNDICE

O discurso público dos dirigentes políticos da família coñoepan durante o século XIX e XXI integração e assimilação cultural.....	13
Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – AlbertoJavierMayorga	
A escritura de resumos por estudantes de engenharia.....	31
Jusmeidy Zambrano - Marisol García	
Sintaxe e pragmática: dois níveis de análise no tema do enunciado na fala do espanhol da Venezuela.....	53
Migdalia Durán	
Pronominalização no corpus sociolinguístico da fala da cidade de maracay, na Venezuela.....	77
Ricardo José Galup	
Uma visão da moralidade em “um conto de natal” de Charles Dickens.....	107
Alexis Maizo de Sousa	
<b>Reseñas:</b>	
* La escuela y los textos.....	133
Claribel Sánchez Piña	
* El día a día en las aulas.....	136
María de Lourdes Seijas	
* Mal de escuela.....	141
María Alejandra Arias Escalante	
Autores.....	143
Índices previos Vol. 55 (88 y 89) .....	146
Normas para la publicación .....	149
Normas para los árbitros .....	167

EL DISCURSO PUBLICO DE LOS DIRIGENTES POLÍTICOS DE LA FAMILIA COÑOEPAN  
DURANTE EL SIGLO XIX y XXI  
¿INTEGRACION Y ASIMILACION CULTURAL?¹

Stefanie Pacheco Pailahual  
Universidad de La Frontera (Temuco-Chile)  
[fanyez2@gmail.com](mailto:fanyez2@gmail.com)

Luis Nitrihual Valdebenito  
Universidad de La Frontera (Temuco-Chile)  
[luisnitrihual@gmail.com](mailto:luisnitrihual@gmail.com)

Sandra López Dietz  
Universidad de La Frontera (Temuco-Chile)  
[sandra.lopez@ufrontera.cl](mailto:sandra.lopez@ufrontera.cl)

Alberto Javier Mayorga  
Universidad de La Frontera (Temuco-Chile)  
[alberto.mayorga@ufrontera.cl](mailto:alberto.mayorga@ufrontera.cl)

**Resumen**

En este artículo se analizan discursos de distintos integrantes de la familia Coñoepan emitidos como cartas, columnas de opinión y entregas blog. Se propone entender este tipo de textos como Discurso Públicos Mapuche. A través de un análisis del discurso se muestra como los Coñoepan presentan una constante de integración a los modelos de desarrollo propuestos por el Estado chileno y que fue parte de su estrategia de asimilación cultural.

**Palabras claves:** Discurso público, mapuche, la *araucanía*, asimilación cultural.

Recepción: 23/04/2014

Evaluación: 29/01/2015

Recepción de la versión definitiva: 05/02/2015

PUBLIC DISCOURSE OF POLITICAL LEADERS OF THE COÑOEPAN FAMILY DURING THE  
XIX AND XXI CENTURIES  
¿INTEGRATION AND CULTURAL ASSIMILATION?

**Abstract**

In this work the discourse of different members of the Coñoepan family are analyzed. Letters, opinion articles and blog issues are included. The aim is to understand this type of texts as Mapuche Public Discourse. By means of discourse analysis, we show how the Coñoepan present a constant of integration to the models of development proposed by the Chilean State which was part of their strategy of cultural assimilation.

**Key words:** Public discourse, Mapuche, *La Araucanía*, cultural assimilation

LE DISCOURS PUBLIQUE DES POLITIENS DE LA FAMILLE COÑOEPAN PENDANT LE  
XIXe et XXIe SIÈCLES.  
¿INTÉGRATION ET ASSIMILATION CULTURELLE ?

**Résumé**

Dans cet article, on analyse les discours de différents membres de la famille Coñoepan émis par le biais de lettres, d'articles d'opinion et de fascicules-blog. On propose de comprendre ce type de textes en tant que Discours Publique *Mapuche*. À travers une analyse du discours, on montre comment les Coñoepan présentent une constante d'intégration aux modèles de développement proposés par l'État chilien et qui fait partie de leur stratégie d'assimilation culturelle.

**Mots clés :** Discours Publique *Mapuche*, L'Araucanie, Assimilation culturelle.

---

¹ Artículo producto de los siguientes proyectos de investigación: FONDECYT 1141289; FONDECYT n° 1120904; FONDECYT n° 1130542, financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Todos los autores de este artículo son parte del Centro de Investigación en Comunicación, Discurso y Poder.

**IL DISCORSO PUBBLICO DEI DIRIGENTI POLITICI DELLA FAMIGLIA COÑOEPAN NEL XIX E XXI SECOLI.**

**¿INTEGRAZIONE E ASSIMILAZIONE CULTURALE?**

**Riassunto**

In quest'articolo si analizzano discorsi di diversi componenti della famiglia Coñoepan emessi sotto le forme di lettere, articoli d'opinione e articoli di *blog*. Si propone capire questo tipo di testi come Discorsi Pubblici *Mapuche*. Attraverso un'analisi del discorso si dimostra come i Coñoepan presentano una costante di integrazione ai modelli dello sviluppo proposti dallo Stato cileno e che fu parte della loro strategia di assimilazione culturale.

**Parole chiavi:** Discorso pubblico. Mapuche. La Araucanía. Assimilazione culturale.

**O DISCURSO PÚBLICO DOS DIRIGENTES POLÍTICOS DA FAMÍLIA COÑOEPAN DURANTE O SÉCULO XIX E XXI**

**¿INTEGRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO CULTURAL?**

**Resumo**

Neste artigo são analisados os discursos de diferentes integrantes da família Coñoepan emitidos como cartas, colunas de opinião e blogues. A proposta é entender este tipo de textos como sendo Discursos Públicos "Mapuche". Através de uma análise do discurso, se mostra como os Coñoepan apresentam uma constante de integração aos modelos de desenvolvimento propostos pelo Estado chileno que fez parte de sua estratégia de assimilação cultural.

**Palavras chave:** Discurso Público, Mapuche, A *Araucanía*, Assimilação cultural.

## **1. Introducción**

Los actores de la cultura mapuche han generado, a lo largo de su historia, distintos productos comunicacionales; tanto propios de su cultura como apropiados en el marco del complejo proceso de occidentalización (cartas, comunicados públicos, producciones artísticas, entre otros). Siendo este pueblo de características heterogéneas cabe destacar que existen distintas posturas acerca de sus problemáticas enmarcadas en las relaciones interétnicas que mantienen con el Estado chileno. Esto permite anticipar la complejidad discursiva que presentan sus textos, los cuales dialogan con tradiciones distintas, así como, circunstancialmente, con contextos de mayor o menor conflicto (Nitrihual y Mayorga, 2012; Contreras, 2002, Otazo, 2002 y Carrasco, 2005).

Existe una familia mapuche, los Coñoepan, de reconocida trayectoria política, incluida una presencia formal en el parlamento<sup>2</sup>. Ellos han estado presentes en esferas partidistas de tipo conservadoras (Partido Conservador durante el siglo XX y, en la actualidad, en la Unión Demócrata Independiente). En este marco, los integrantes de esta familia, a lo largo de los siglos XIX y XX, han generado variados textos (cartas y columnas de opinión) donde exponen situaciones relativas al Pueblo Mapuche, conceptualizando el rol del mapuche en la sociedad chilena y expresando su postura frente a ciertas problemáticas que han dividido históricamente a este pueblo indígena del Sur de Chile con el Estado-Nación chileno.

Un marco contextual que, aunque sucinta entrega algunas luces sobre el proceso de ocupación territorial y asimilación cultural puede encontrarse en un trabajo anterior (Nitrihual, 2009), del cual es interesante rescatar la idea de que el Estado chileno, desde mediados del siglo XIX, decide ocupar militarmente los territorios comprendidos desde la denominada Frontera ubicada en la actual Región del Bío Bío, lo cual diezma tanto humana como culturalmente a los mapuche. Este proceso de ocupación y asimilación cultural tiene su correlato en la

---

<sup>2</sup> Venancio Coñuepán (Piuchén, 25 de diciembre de 1905 – Temuco, 30 de abril de 1968). Agricultor y político del Partido Conservador. Diputado durante tres periodos: entre 1945 y 1969. Ministro de Estado durante la presidencia de Carlos Ibáñez del Campo.

actualidad en el denominado conflicto Estado nación – Pueblo Mapuche que mantiene en constante tensión política a Chile (Nitrihual, 2014).

### **1.2. El problema de estudio.**

El Discurso Público Mapuche tiene doble funcionalidad. Según lo expuesto por Carrasco (1996) esta manifestación busca transmitir, por un lado, la sabiduría de su cosmovisión y, por otro lado, establecer una posición crítica con la sociedad chilena. Este fenómeno es sumamente complejo y de características múltiples y diversas.

Estamos en presencia de dos sujetos textuales distintos: el mapuche y el chileno. El primero se dirige hacia su receptor (el chileno y el Estado) de forma crítica. Se presenta de esta forma pues como señala Carrasco (2005) la mayoría de estos discursos se refieren de forma negativa a Chile pues sus emisores escriben desde el descontento histórico que se inicia con las acciones que el Estado chileno ejerce sobre el territorio mapuche a mediados del siglo XIX. Este proceso es denominado por la historiografía oficial como “Pacificación de la Araucanía” y tendrá como consecuencia, en la actualidad, violentos procesos de recuperación de territorios perdidos que constituyen parte gravitante de la cosmovisión cultural mapuche.

La importancia de analizar el discurso público mapuche radica principalmente en la escasa investigación que se ha realizado sobre este y en la importancia que este tiene en el actual escenario político chileno. Los aportes en este campo han provenido principalmente del trabajo de Hugo Carrasco (1996, 2005) quien inició sus investigaciones sobre los mitos mapuche, para luego desplazarse hacia el estudio de lo que denominó Discurso Público Mapuche. En este sentido, el trabajo de Carrasco se centra principalmente en la producción contemporánea de discursos, desde 1978 en adelante, razón por lo cual cobra importancia conocer la generación anterior de discursos mapuche. A pesar de que textos de este periodo han sido referenciados por cronistas e historiadores, como

el trabajo de compilación de Jorge Pavez (2008), no existe un análisis de los procesos de significación y atribución de sentido presentes en estos discursos.

Ahora bien, refiriéndose a los Coñoepan se han escrito distintos trabajos, principalmente historiográficos (Mariman, 2007) y en su mayoría destacan la figura de Venancio Coñoepan Huenchual (1905-1968) diputado y Ministro de Estado. Esta familia, cercana ideológicamente a posturas conservadoras, ha generado en sus textos ideas sobre lo que significa “ser mapuche”, además de pronunciarse sobre el modelo de desarrollo que consideran adecuado para su pueblo. Esto cobra importancia ya que su incidencia, ya sea en partidos políticos, cargos gubernamentales y organizaciones mapuche, ha sido constante a lo largo de la historia del siglo XIX, XX y XXI.

Es relevante, asimismo, estudiar la postura histórica de este grupo familiar pues difiere de la postura expresada en la mayoría de los Discursos Públicos Mapuche, los que según lo señalado por Carrasco (2005) dirigen una crítica al trato que Chile ha tenido con el pueblo mapuche, reclaman ante situaciones que consideran abusivas, realizan exigencias por reivindicaciones históricas y le atribuyen al Estado nación chileno significados vinculados a la violencia y el abuso.

“...la mayoría de los mapuches tiene una actitud de descontento, desconfianza y temor, sensaciones que cuando son más marcadas desembocan en la frustración y el resentimiento. Si a esto se agregan los componentes individuales, las condiciones son muy duras, y al sentir y reflexionar sobre la pérdida o transformación de gran parte de su sociedad y cultura, a veces los lleva a su idealización y otras a culpabilizar en forma exclusiva a los otros, al Estado y a la sociedad opresora e indiferente.” (Carrasco, 2005: p. 55)

Los Coñoepan, al contrario, han sido cercanos a las posiciones oficiales propuestas por el Estado de Chile y sus discursos son un reflejo del apoyo y correspondencia con los modelos de desarrollo impuestos por Chile desde el siglo XIX en adelante. Así entonces, este trabajo se propone como objetivo conocer los sentidos que los distintos Coñoepan le entregan a tres conceptos claves en el conflicto Estado nación – Pueblo Mapuche: Territorio, Chile y Mapuche. Dicho

objetivo será alcanzado, metodológicamente, a través de un análisis del discurso que propone tres categorías de análisis: Figuras, Roles y Valores Temáticos.

## **2. Antecedentes histórico-genealógicos**

Los Coñoepan, también nombrados en los libros de historia como los Coihuepán, Coyhuepán o Koñwepang, corresponde a una familia mapuche que desde los inicios de la república chilena fue y sigue siendo parte de los distintos procesos interculturales, colaborando en la causa patriota, teniendo participación en el parlamento chileno, liderando organizaciones indígenas del siglo XX y XXI y activando en partidos políticos de derecha. En este marco han producido diversos discursos distribuidos en distintas plataformas (periódicos, web, cartas, etc.). Su línea de pensamiento y posturas ideológicas presentan una coherencia discursiva que hace interesante entender su producción como parte de un continuo.

El primero de los Coñoepan, Lonko abajino, fue el que inició una vida pública en la sociedad chilena. Venancio Koñwepang, quien durante el siglo XIX fue conocido por su amistad con Bernardo O'Higgins (Bechis, 1998), ayudó con fuerzas militares a la causa patriota, mantenía una rivalidad interna con los boroganos, los que a su vez eran aliados del bando realista. Además de participar en las campañas independentistas, ya instalado el Estado chileno, actuó en la misión de erradicar a los mapuche realistas, acción encomendada por el gobierno de Chile en 1827. Así, el primero de los Coñoepan participó fuertemente en la aniquilación de quienes habían sido pro-monárquicos. La *Corporación Araucana*, que él también integraba, lo califica como un actor clave en la posterior división en la que quedó el pueblo mapuche producto la "Pacificación".

Venancio II -sobrino de Venancio I- fue Lonko durante el siglo XIX. Según lo indagado no encontramos participaciones políticas de la magnitud de su tío, pero aun así se puede inferir, en relación a la correspondencia que mantenía con las autoridades, que continuó con la línea de buenas relaciones con el Estado chileno.

Domingo Coñoepan, hijo de Venancio II, fue Lonko a fines del siglo XIX. No figura a nivel de aliado de Bernardo O'Higgins, pero mantiene una activa vida

política siempre en la línea de sus antepasados. Es mencionado en los diarios de la época como un indígena educado.

En la actualidad, Venancio Coñoepan Mesías constituye un continuador de la línea de pensamiento abierta por el primero de los Venancios en el siglo XIX. En este caso se trata de un dirigente de las juventudes de la Unión Demócrata Independiente (UDI) y Asesor de la Dirección de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. El joven, nacido el 1989, es nieto de Venancio Coñoepan y un activo participante dentro del gremialismo en la *Región La Araucanía* en Chile. Con estudios en la Fundación Jaime Guzmán<sup>3</sup> y abogado de la Universidad Católica de Temuco<sup>4</sup>, escribe periódicamente en su blog, donde se refiere a situaciones del mundo mapuche o cuestiones vinculadas al Estado chileno.

### 3. Criterios metodológicos.

Los discursos contemplados en este *corpus* son los producidos por Venancio Koñwepang I (Lonko de principios del siglo XIX), Venancio Koñwepang II, (Dirigente de mediados del siglo XIX), Domingo Koñwepang (Lonko de finales del siglo XIX y principios del XX) y Venancio Coñoepan Mesías (dirigente político de la UDI en la actualidad).

Estos textos fueron recogidos de tres formas.

- a) Cinco de los discursos corresponden a los recopilados en el libro *Cartas Mapuche Siglo XIX*.
- b) Una columna de opinión del diario *El Imperial* de 1989, texto recopilado en la Biblioteca Nacional de Chile.
- c) Dos columnas de opinión presentes en el blog personal de Venancio Coñoepan Mesías.<sup>5</sup>

En total, el corpus está compuesto por 8 textos: 5 cartas públicas y 3 columnas de opinión.

---

<sup>3</sup> Reconocido ideólogo de la Derecha chilena, participó en el periodo de la Dictadura militar de Pinochet como asesor político y fue fundador del partido político Unión Demócrata Independiente (UDI).

<sup>4</sup> Información disponible en su cuenta de <http://cl.linkedin.com/in/vconuepan>

<sup>5</sup> <http://www.xn--venanciocouepan-7qb.cl/>

El presente trabajo se inscribe dentro de los estudios del Discurso Público Mapuche y del análisis crítico de las prácticas discursivas. Así entonces, se centra nuestro interés en determinar la representación de tres figuras relevantes dentro del discurso de Los Coñoeapan, estos son: Mapuche, Chile y Territorio. Se postula entender el concepto de representación discursiva como la capacidad de los dispositivos discursivos para configurar y/o reforzar actitudes, creencias e ideologías sobre la base de una producción de significados que poseen un sustento socio-cognitivo en el conjunto de creencias socialmente compartidas por un sector del pueblo mapuche y también presentes y reproducidas en un sector político chileno vinculado a la derecha y al conservadurismo.

De este modo, el modelo de análisis del discurso que se utiliza para cumplir con el objetivo mencionado en el presente trabajo, está configurado sobre la base de las perspectivas teóricas que han sido reelaboradas desde la perspectiva teórico-metodológica trabajada por Del Valle (2006). Hablamos del análisis crítico y complejo del discurso. Esta perspectiva y modelo de análisis se utiliza para cumplir con el objetivo mencionado en el presente trabajo y sustentado sobre la base de las perspectivas teóricas trabajadas por Courtés (1995) y Giroud y L. Panier (1988), en el marco del análisis semiótico textual, y, en el estudio de las factuaciones, a partir de Potter (1998).

El modelo de análisis del discurso utilizado en este estudio, procura descubrir, revelar e identificar conexiones que a menudo se encuentran implícitas en los discursos y, en consecuencia, el modelo busca manifestaciones explícitas e implícitas existentes en los textos, a través de la objetivación de los actores, lugares/tiempos y valores temáticos que delimitan y/o fortalecen una representación de los tres conceptos arriba explicitados.

Así entonces, el modelo de análisis se sustentó sobre la base de las siguientes categorías de análisis:

	<b>ACTORES</b>	<b>LUGARES/ TIEMPO</b>	<b>VALORES TEMÁTICOS</b>
Conceptualización	“(que no siempre son personajes)” (Giroud y Panier, 1988: 49)	“Todo texto dispone a los actores en un(os) tiempo (os) y en un (os) lugar (es)” (Giroud y Panier, 1988: 49)	“...lo que el texto hace con las figuras, como las clasifica y ordena, y determinar ´en nombre de qué se ordenan así esas figuras en unos recorridos figurativos. Entonces uno se orienta hacia la función ´clasificante´ y ´contextual´ de las figuras” (Giroud y Panier, 1988: 49)
Operacionalización	Consiste en indicar los distintos sistemas-actores (personajes, instituciones, etc.) que aparecen en el texto.	Consiste en señalar el cuándo y el dónde actúan determinados sistemas-actores en el relato.	Consiste en señalar cómo han sido clasificados, ordenados y calificados los actores en determinado(s) tiempo(s) y lugar(es).

#### 4. Resultados

A continuación, se presentan un cuadro resumen de las Figuras, Roles y Valores temáticos de mayor relevancia presentes en el discurso de Los Coñoepan:

<b>Figuras</b>	<b>Roles</b>	<b>Valores Temáticos</b>
<b>INDIGENAS, ARAUCANOS, CACIQUES, PATRIOTAS, MAPUCHES</b>	<p>Figura que representa a los mapuche habitantes de La Araucanía, corresponde a seres, que a principios de la republica chilena, habían sido beneficiados con la llegada de la civilización a su territorio, eran gente necesaria u que podía contribuir como apoyo de mano de obra para el proyecto de progreso que desarrollaba Chile.</p> <p>Actualmente se considera al mapuche como un ser eminentemente libre, que no está atado necesariamente a su tradición ni cosmovisión, a él no le pertenecen ideologías extrajeras (de izquierda) y la mayoría del pueblo mapuche esta por la paz y el dialogo, los que optan por utilizar la causa mapuche y validan la violencia son un grupo minoritario.</p> <p>Los mapuche, en todo momento histórico aparecen ligados al proyecto nacional, ya sea a la causa patriota o posteriormente participes del Estado Chileno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Libertad</b></li> <li>▪ <b>Aporte</b></li> <li>▪ <b>Elemento de apoyo</b></li> <li>▪ <b>Dialogo</b></li> <li>▪ <b>Chilenos</b></li> </ul>
<b>CHILE, ESTADO CHILENO, BANDO PATRIOTA, NACIÓN CHILENA, GOBIERNO y REPUBLICA.</b>	<p>Figura que representa a la organización político territorial que incorporó el territorio mapuche trayendo la civilización a estas tierras. Chile posee un proyecto importante de progreso del que los mapuche deben ser parte y participar activamente.</p> <p>En el periodo de la independencia nacional chilena, los patriotas, quienes posteriormente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Destino</b></li> <li>▪ <b>Aliados</b></li> <li>▪ <b>Ejemplo de desarrollo</b></li> <li>▪ <b>Civilización y trabajo</b></li> </ul>

	asumir el control político territorial de Chile, son un bando amigo y aliado.	
<b>TIERRA, SUELO, TIERRAS y ESTADO ARAUCANO</b>	Figura que representa al territorio mapuche, es un espacio que en un principio (independencia de Chile) aparece vinculado a la residencia y vida tranquila. Luego ya sucedida la ocupación de La Araucanía, adquiere un valor productivo, ya que los mapuches tienen que abandonar la ganadería y comenzar a aprender la agricultura o bien apoyar con mano de obra el proyecto de progreso nacional chileno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Tranquilidad</b></li> <li>▪ <b>Hogar</b></li> <li>▪ <b>Trabajo</b></li> <li>▪ <b>Agricultura</b></li> </ul>

En síntesis, se pueden obtener los siguientes resultados en torno a las nociones de “Mapuche”; “Chile” y “Territorio”

#### **a) Mapuche.**

Venancio I, el de principios del siglo XIX, utiliza la referencia de indígenas y le entrega una connotación política al Mapuche pues para él se vinculan con la causa patriótica. En efecto, los mapuche o Araucanos son vistos como aliados de Bernardo O’Higgins<sup>6</sup>. Venancio I concibe al mapuche en estrecha relación con la causa independentista.

En el caso de Venancio II, quien aparece en el periodo de la campaña de ocupación del territorio mapuche, a mediados del siglo XIX, se encuentran presentes figuras tales como el Cacique, tematizado como autoridades específicas de su pueblo. No se refiere a ellos como Araucanos. Cuando hace alusión al mapuche, evita calificarlos y los ubica dentro de situaciones problemáticas (disputas internas, cuestiones territoriales, ataques, problemas con las autoridades chilenas). En estas menciones es posible apreciar a Venancio II en su papel de autoridad mapuche, que oscila entre los roles de mediador, vocero y demandante

<sup>6</sup> Considerado el padre de la Patria.

para con el Estado Chileno. Él se aboca a cuestionar y/o solicitar ayuda, defiende a su comunidad y a sus aliados mapuche frente a la reconfiguración política y territorial que experimenta *La Araucanía* en esa época. A pesar de que las menciones de lo mapuche están presentes en reclamos y reportes, Venancio II toma una actitud sumisa ante la autoridad, nunca la cuestiona directamente.

Domingo Coñoepan, Cacique de finales del siglo XIX se refiere a los mapuche como Araucanos para hacer referencia al proceso de integración chileno-mapuche. En su columna de opinión "Voz de un Araucano", le solicita a los chilenos -explicando la condición de tránsito del mapuche de la barbarie a la civilización- que compartan el proyecto de progreso y puedan avanzar en un crecimiento nacional (reconociéndose, en este acto de enunciación, como perteneciente al Estado de Chile). El mapuche aparece aquí como parte de la historia de Chile, fundamentalmente del pasado, como un elemento de la antigüedad. Por lo mismo debe ser reconocido, pero también recompuesto por el proyecto civilizatorio.

Por último, Venancio Coñoepan Mesías, el contemporáneo, se refiere al mapuche por este mismo nombre. Lo asocia fundamentalmente a la idea de libertad asociada a modelos de desarrollo ligados al emprendimiento, a alternativas europeas, variedad cultural, globalización e individualismo. No manifiesta interés en preservar la cosmovisión o reforzar elementos originarios.

...un camino donde deberíamos poder transitar todos. El camino de la movilidad social y respeto por nuestra identidad. Porque ser mapuche es ser libre. Ser libre de tomar las herramientas necesarias y dirigir mi propio desarrollo, ser libre de desarrollar mi propia religión, ser libre de hablar en mapuzungun, español, francés o alemán, ser libre de ser parte de una comunidad indígena, de una asociación de profesionales..." (Coñoepan, 2013<sup>7</sup>)

---

<sup>7</sup> <http://www.venanciocoñoepan.cl/otra-vez-los-mismos/>, consultado el 14 de febrero de 2014.

**b) Chile.**

La idea de Chile también figura en las cartas y columnas de opinión de Los Coñoeapan. Aquí Chile se vincula con figuras tales como: Estado chileno, bando patriota, Nación chilena, Gobierno y República.

Venancio I ve en Bernardo O'Higgins la representación de Chile. Para él, el prócer es confiable y aliado y, por extensión, Chile es igual. Los valores temáticos entregados por Venancio I son claves pues estarán presentes en todo su linaje a lo largo de la historia como parte de una constante discursiva que le entregará coherencia a un proyecto político integracionista.

Venancio II, en su rol de líder en un contexto complejo entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, se refiere a Chile como el Gobierno y también identifica, en la persona del coronel Gregorio Urrutia, a la representación de la autoridad. Se establecen relaciones de alianza, objetivando a Chile siempre como autoridad política.

Domingo Coñoeapan, por su parte, es uno de los que se refiere con mayor extensión a Chile, lo hace nombrándolo como Nación chilena, Gobierno y República. Es interesante como continuamente alude a Chile como un modelo de desarrollo para el pueblo mapuche, también hace un llamado a la Nación chilena a compartir los espacios de "civilización" (integrarlos al sistema de producción como mano de obra agrícola y militar) con ellos, releva al pueblo mapuche como un actor que podría resultar de apoyo para conseguir el "alto progreso".

Por su parte Coñoeapan Mesías habla de Chile y el Estado. Nunca disocia lo mapuche de lo chileno, en su discurso siempre es uno, pues cuando habla del Estado lo hace desde "nosotros" En ese sentido siempre se refiere con profundo respeto y sometimiento a la institucionalidad, apoyando ideas como la del "Estado de derecho", lo cual tiene absoluta concordancia con los criterios aplicados por el Estado. A pesar de ello invita (a chilenos y mapuche) a avanzar de manera conjunta en una solución al conflicto que aflige a *La Araucanía*.

**c) Territorio.**

Un elemento significativo, tanto para la cosmovisión mapuche como para los fundamentos de las reivindicaciones políticas actuales de su movimiento es la territorialidad. En los textos aparecen figuras vinculadas a la noción de territorio: Tierras, Suelo y Estado Araucano.

Venancio I se refiere al “Estado Araucano” como lugar de alianzas con los patriotas, un espacio donde se han desarrollado relaciones fraternas y de unidad política.

“...bien penetrado está el Estado Araucano, tanto por las operaciones del finado su padre, don Ambrosio O’Higgins, cuanto por su caro hijo, en el que han conocido aquellos habitantes unos sentimientos nada equívocos, solamente movidos a hacer felices a sus semejantes.” (Koñwepang, 1823 en Pavez, 2008, p. 107).

En el caso de Venancio II, y dado el marco de complicaciones políticas derivadas de la ocupación de *La Araucanía*, se ve reflejada la territorialidad como una forma mucho más importante que en el resto de Los Coñoepan. Aquí se refiere a los Terrenos; espacios en disputa tanto entre mapuches, como entre reducciones y el Estado chileno. Él pide respetar los tratados vinculados a las tierras de los mapuches patriotas, explica que se busca la tranquilidad, solicita esclarecer situaciones y rumores ligados a la disposición y orden territorial propuesto por el gobierno.

Domingo Coñoepan, por su parte, habla de la Patria de Arauco, del Suelo y de la Tierra, en distintas situaciones. La primera es para alabar la producción histórica de Horacio Lara y la otra para explicar y pedir a los chilenos facilidades para la inclusión nacional del mapuche. Domingo asocia la figura de Territorio con el establecimiento de un panorama de desarrollo mapuche. Desde esa conceptualización habla del pasado ganadero mapuche y su poca pericia para la agricultura. Se manifiesta lejano a la territorialidad mapuche pues sólo utiliza la figura para aludir a héroes pasados, pero sin mencionar los problemas que en ese momento aquejan al pueblo mapuche (finales del siglo XIX).

Finalmente, Coñoepan Mesías no hace referencia al concepto de Territorio. Se preocupa, más bien, de situar conceptos y valores ligados al individuo y formas

de organización alternativas a la comunidad mapuche. Ante esto podemos decir que la no mención del territorio mapuche implica la poca relevancia que le da a esta cuestión, relegándola a una situación menor.

## 6. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que en estos discursos se visibiliza el camino que establecen y sugieren como correcto los Coñoepan para relacionarse con Chile. El Estado chileno nunca es criticado de manera concreta, el mapuche es visto como un amigo de Chile o como parte de un engranaje del proyecto de progreso nacional liberal. Las tierras, en este marco, adquieren un valor referido a las ideas occidentales de producción, libertad y propiedad privada.

Esta familia, a lo largo de la historia, mantiene y promueve una política oficialista con el Estado chileno. Esto se ve reflejado en sus discursos donde incluso aprueban y justifican la intervención militar en *La Araucanía*. También son visibles las relaciones de fraternidad con el Estado chileno y, en particular, con ciertos sectores políticos. Las relaciones interculturales se dan principalmente en el contexto de la producción y estabilidad del país y la contribución que debería hacer el pueblo mapuche para el progreso del conjunto de la nación.

En esta conclusión se refuerza la idea de Carrasco (2005) en cuanto a que el objetivo central del Discurso Público Mapuche es dialogar mediante textos que buscan persuadir para lograr determinados objetivos. La actuación cultural a la que también refiere este autor está presente en el discurso de los Coñoepan pues ellos se apropian, en distintos momentos históricos, de espacios mediáticos y virtuales donde coexisten dos culturas que dialogan en una constante tensión que se reproduce hasta la actualidad como un profundo choque cultural.

Los Coñoepan representan a un sector que le acomoda el modelo de desarrollo chileno, se sienten a gusto con las medidas tomadas por los gobiernos pues consideran al mapuche como un elemento importante del proyecto nacional.

No anhelan autonomía ni independencia política. Cuando realizan una crítica a Chile esta se presenta de manera solapada.

Finalmente, es escasa la referencia a los elementos simbólicos de la cosmovisión mapuche. La tierra, aspecto clave para este pueblo indígena, no se presenta con fuerza en sus discursos. En algunos de ellos incluso desaparece, mientras que en otros está ligado a la idea de producción o a un mero espacio de residencia.

Así entonces es posible observar que el discurso de los Coñoepan se corresponde con las ideas de desarrollo presentadas por los distintos programas de gobierno y que se representan en la figura institucional de la Coordinación de Desarrollo Indígena (CONADI), así como con las ideas utilizadas por los políticos que buscan contrargumentos para rebatir las ideas de las denominada “Causa Mapuche” (Vergara, Foerster y Gundermann, 2005).

---

## Referencias

- Bechis, M. (1998). La etnia mapuche en el siglo XIX, su ideologización en las pampas y sus intentos nacionalistas. *Revista de estudios Trasandinos*, número 3, 139-158.
- Carrasco, H. (1996). El discurso público mapuche. *Revista Lengua y Literatura Mapuche* 7, vol.1, 107-117.
- Carrasco, H. (2005). El discurso público mapuche: comunicación intercultural mediatizada. *Revista Estudios Filológicos*, no 40, 49-64.
- Contreras, V. (2002). La construcción narratológica en el discurso público mapuche. *Revista Universum*, no 17, 29-36.
- Courtés, J. (1995). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Madrid.
- Del Valle Rojas, C. (2006). *Comunicación participativa, Estado-nación y democracia. Discurso, tecnología y poder*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Giroud, J y Panier, L. (1988). *Semiótica*. Navarra: Verbo Divino Ediciones.
- Manara, C. (2005). *La frontera surandina: centro de la confrontación política a principios del siglo XIX*. Mundo Agrícola, Vol. 5, número 10 [online]. <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-59942005000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-59942005000100009&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1515-5994. [consultado 2013-08-04].
- Marimán, P. (2007). La corporación Araucana (1946 – 1950) En el quehacer del Diputado Venancio Coñuepan. Tesis para optar al Grado de Magister en Historia con mención en Etnohistoria. Facultad de Filosofía y Humanidades. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Nitrihual, L. (2014). Incendiando La Araucanía. *Diario Austral de La Araucanía*, Jueves 9 de enero de 2014.
- Nitrihual, Luis; Fierro, Juan Manuel y Mayorga, Alberto Javier. (2012). El discurso público mapuche: construcción identitaria y diálogo cultural. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 18, núm. 2 (julio-diciembre) 875-890.
- Nitrihual, L. (2009). El otro y el mismo Domeyko: de El Buen Salvaje al salvaje muerto. *Revista Letras*, Vol. 51, nº 79, 17-38.

- Pavez Ojeda, J. (Comp). (2008). *Cartas mapuche: Siglo XIX*, Santiago de Chile: . CoLibris & Ocho Libros.
- Otazo, J. (2002). Aspectos identitarios del actual discurso público mapuche. *Revista Universum*, n° 17, 187-197.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Zapata Silva, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: UASB - Abya Yala - CECLUCH.
- Vergara, J.; Foerster, Rolf y Gundermann, Hans. (2005). Instituciones mediadoras, legislación y movimiento indígena de Dasin a Conadi (1953-1994). *Atenea* número 491. [Online] pp. 71-85. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-04622005000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622005000100006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0462. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000100006>. [Consultado 2013-08-12]

## LA ESCRITURA DE RESÚMENES CON ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

**Jusmeidy Zambrano**  
Universidad Nacional Experimental del Táchira  
[jzambran@unet.edu.ve/](mailto:jzambran@unet.edu.ve/)

**Marisol García**  
Universidad de Los Andes  
[marisolgarcia1966@gmail.com](mailto:marisolgarcia1966@gmail.com)

### Resumen

Las investigaciones sobre escritura en la universidad revelan que comprender y producir textos es un tema que necesita ser repensado desde varias miradas, entre ellas, la enseñanza. El propósito de este artículo es describir la experiencia de escritura de resúmenes de artículos de investigación de alumnos de Ingeniería Mecánica, con base en la comparación de las versiones de un mismo resumen, tomando como ejes de análisis la estructura canónica de los artículos científicos y las estrategias empleadas por los alumnos para la elaboración del texto. Los resultados dan cuenta de que la escritura de un género, en este caso el resumen, durante un semestre es una experiencia de aprendizaje sobre el propio género y las convenciones discursivas de la disciplina que los estudiantes valoran positivamente. Asimismo reflexionar sobre las propias producciones y la de los pares resignifica para los alumnos la tarea de escribir.

**Palabras claves:** Resumen, artículos de investigación, escritura académica.

Recepción: 21/03/2014

Evaluación: 03/07/2014

Recepción de la versión definitiva: 10/10/2014

## WRITING ABSTRACTS WITH ENGINEERING STUDENTS

### Abstract

Writing at the University reveals that the understanding and production of texts is an issue that needs rethinking from the perspective of teaching. The aim of this work is to describe an experience in writing abstracts of research articles with students of Mechanic Engineering. To do so, we carried out action-research in which we gathered different versions of the texts produced by the students. We also interviewed them in relation to the process they had undertaken. The results show that the writing of a genre during one semester is a learning experience about the genre itself and of the discursive conventions of the discipline, which the students highly value. Also, reflection upon their own production, and that of their peers, transform the meaning they that handle of the writing task.

**Key words:** learning, action research, academic writing.

## L'ÉCRITURE DE RÉSUMÉ AVEC DES ÉTUDIANTS DE GÉNIE

### Résumé

L'écriture à l'université révèle que comprendre et produire des textes est un aspect qui doit être repensé d'après l'enseignement. Le but de cet article est de décrire une expérience d'écriture de résumés d'articles de recherche avec des étudiants de Génie Mécanique. Pour ce faire, on a fait une recherche-action nous permettant de recueillir les différentes versions des textes produits par les étudiants. On les a interviewés sur le processus qu'ils ont mis en pratique. Les résultats montrent que l'écriture d'un genre pendant un semestre est une expérience d'apprentissage sur ce genre et les conventions discursives du domaine de la génie que les étudiants évaluent positivement. De la même façon, réfléchir sur leurs productions textuelles et celles de leurs camarades permet aux étudiants de donner une autre dimension à leur définition de l'écriture.

**Mots clé :** apprentissage, recherche-action, écriture académique.

## LA SCRITTURA DEI RIASSUNTI CON GLI STUDENTI DELLA INGEGNERIA

### RIASSUNTO

La scrittura a livello universitario rivela comprendere e produrre testi è un argomento che occorre sia ripensato sin dai primi livelli dell'insegnamento. Quest'articolo ha lo scopo di descrivere un'esperienza di stesura di riassunti di articoli di ricerca con allievi di Ingegneria Meccanica. Per questo, abbiamo fatto una ricerca-azione per avere le diverse versioni dei testi prodotti dagli allievi e li abbiamo intervistato sul processo. Gli esiti esprimono che la scrittura di un argomento in un semestre è un'esperienza di apprendimento sul proprio argomento e sulle convenzioni discorsive della disciplina che gli studenti valutano positivamente. Analogamente, riflettere sulle proprie produzioni e su quelle dei loro compagni ridefinisce il concetto stesso di scrivere.

**Parole chiavi:** Apprendimento. Ricerca-Azione. Scrittura Accademica.

## A ESCRITURA DE RESUMOS POR ESTUDANTES DE ENGENHARIA

### RESUMO

A escritura na faculdade revela que compreender e redigir textos é uma questão que precisa ser reanalisada a partir do ensino. O propósito deste artigo é descrever uma experiência de escritura de resumos de artigos sobre pesquisas por parte de alunos de Engenharia Mecânica. Nesse sentido, fizemos uma pesquisa-ação na qual analisamos as diversas versões dos textos redigidos pelos alunos e, posteriormente, os entrevistamos para conhecer qual o processo que eles realizaram durante a redação. Os resultados mostram que a escritura de um gênero durante um semestre é uma experiência de aprendizagem sobre o próprio gênero e sobre as convenções discursivas da disciplina que os estudantes consideram positivas. Além disso, refletir em relação às suas próprias redações e às dos seus companheiros dá um novo significado ao processo de escrever.

**Palavras chave:** aprendizagem, pesquisa-ação, escritura acadêmica

## **Introducción**

La escritura en el ámbito académico pone en relación lo que los alumnos leen y escriben, casi siempre, en función de lo que los profesores solicitan, por tal razón es “preciso reconceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender [y producir] los textos que propone la universidad” (Carlino, 2003, p.17). A partir de esa idea diversas investigaciones han demostrado que la escritura excede el mero conocimiento del código escrito o “poner palabras en un papel y procurar no hacer faltas de ortografía, o bien, explicar alguna cosa, pero con letras y palabras en un papel, que suenen bien” (Castelló, 2007, p. 147) porque escribir es un proceso complejo y contextualizado. En la comunidad académica responde a una audiencia, que, en la mayoría de los casos, son especialistas; requiere de un discurso especializado; tiene un propósito y atiende a unas convenciones discursivas específicas (Cassany, 2006; Swales, 1990).

Camps (2007) señala que “uno de los retos más evidentes a los que debemos responder en las universidades es el de equipar a nuestros estudiantes con los conocimientos y las herramientas necesarias para comunicarse en contextos científicos” (p.13), por lo que las prácticas de escritura en estos espacios deben incluirse no sólo como un contenido en una asignatura determinada, sino como un proceso de elaboración del conocimiento que permita a los estudiantes ser participantes de las comunidades científicas a las que pertenecen, elaborando, narrando, exponiendo y argumentando sobre los discursos propios de sus disciplinas.

El propósito de este artículo es describir la experiencia de escritura de resúmenes de estudiantes de Ingeniería Mecánica. Los textos producidos se hicieron utilizando como texto fuente artículos científicos o especializados de Ingeniería Mecánica. Nos formulamos las siguientes interrogantes: 1) ¿Se evidencian cambios en los resúmenes tomando en cuenta la estructura canónica de los artículos científicos? 2) ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes para producir los resúmenes, de manera particular, dos versiones de un mismo

resumen? 3) ¿Qué limitaciones mencionan los estudiantes respecto de la elaboración de los dos resúmenes?

Para tal fin, organizamos en la primera parte un desarrollo teórico sobre el género resumen, las estrategias de reproducción propuestas por Beke y Bruno (2005), las macrorreglas de Kintsch y van Dijk (1978) y los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1997) que sirvieron de fundamento para el diseño de los guiones instruccionales. Luego, se presenta el contexto del estudio seguido del desarrollo de la experiencia (enfocándonos en algunas semanas de la propuesta). Posteriormente, se muestran los resultados a la luz de algunas muestras de escritura de los alumnos. Para finalizar se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones que según nuestro criterio aportarían a la enseñanza de la escritura en la universidad.

### **Resumir ¿qué es, para qué y cómo se hace?**

La realización de resúmenes por parte de los estudiantes universitarios no resulta una tarea sencilla porque tienen que, en palabras de Beke y Bruno (2005), “tomar decisiones sobre las informaciones que se incluirán o no” (p. 09), lo que representa una revisión de lo que para el escritor resulta importante o principal en ese momento. Para García-Calvo (1999), el interés por la elaboración de resúmenes, en el ambiente universitario, ha sido la inclusión de técnicas e instrucciones en manuales, guías, libros, cursos sobre este género, pero el resultado demuestra que el estudiante “nunca está seguro de que está elaborando un buen resumen del texto” (p. 1).

En todo caso, el resumen se define como un texto derivado de otro a través de la reducción lo que implica la comprensión del texto fuente (Cassany, 2007; Beke y Bruno, 2000, 2001, 2005, García-Calvo, 1999, 2000) que, según Carlino (2005), “es fiel informacionalmente, tiende a ser autónomo (debe ser comprendido sin su ayuda [del texto fuente]) y responde a su estructura de ideas principales” (p. 83). Además de esto cabe agregar la presencia o ausencia del texto fuente en la

actividad de resumir y la audiencia a la cual va dirigido este resumen, es decir, para ser leído por otro o para uso propio (Hidi y Anderson, 1986).

La conceptualización previa conllevaría una claridad respecto de lo que significa el resumen, no obstante, en la enseñanza los alumnos traen consigo diversas representaciones sobre lo que significa resumir, para qué y cómo se hace derivada de sus experiencias en el bachillerato. Tal punto de partida no pudimos dejar a un lado durante el desarrollo de nuestra experiencia en el primer semestre porque hubiere significado sumar prácticas sobre los textos carentes de sentido para los estudiantes. En la experiencia descrita en este trabajo el resumen se hizo a partir de la lectura de artículos científicos o especializados, en otras palabras, debían “resumir” un texto de una investigación de expertos con el propósito de darla a conocer a los pares, en este caso, compañeros de clase.

Aunado al ejercicio mismo de resumir esta tarea (concebida desde la lectura a expertos) implicaba un grado de dificultad que ameritaba la comprensión del vocabulario especializado, de la estructura interna del texto, de los propósitos y de las convenciones discursivas de la disciplina de Ingeniería. En otras palabras, debían resumir una investigación hecha por y para expertos con el fin de presentarla a sus pares, noveles también en la disciplina. Esta estrategia (leer textos científicos para escribir a los pares) es poco frecuente en la universidad porque, en la mayoría de los casos, se lee una bibliografía determinada (escogida y solicitada por el profesor) para escribir un texto cuyo único destinatario es el profesor mismo. Sin embargo, nos hacemos eco de que leer textos especializados es una tarea compleja en sí misma, ya que exige comprender unas convenciones disciplinares en las que los alumnos no están insertos todavía.

Para retomar la idea de lo que significa un resumen de un artículo científico, Londoño (2006) plantea que este condensa la investigación exponiendo de manera sintética el problema, el método utilizado, los datos más pertinentes y las conclusiones. Se presenta en un párrafo único, con límite de palabras y conjugado en un tiempo pretérito por ser la sección autónoma del texto que permite dar cuenta de lo investigado. Por su parte, los artículos científicos o especializados,

tienen una extensión limitada e informan sobre una investigación realizada por algunos autores (Swales, 1990). Estos artículos, a su vez, son publicados en una revista especializada, arbitrada y/o indizada con el propósito de “informar los resultados de un trabajo de investigación realizado mediante el método científico, según las características de cada disciplina de la ciencia” (Cortez, 2009, p. 102). Los artículos científicos poseen una estructura determinada que responde a la finitud del texto (Teberosky, 2007), en otras palabras, el texto tiene un comienzo y un final establecidos y además unas partes que lo componen. Para la misma autora, “desde el punto de vista gráfico, existe toda una tipografía de fuente, formato, diseño, tipos para indicar los límites del texto. Desde el punto de vista lingüístico, existen fórmulas, formas y recursos para marcar comienzos y finales” (p. 28). También lo afirma Cortez (2009) cuando plantea que en los AI “cada una de las secciones suele aparecer precedida por un título, la mención de los autores, de las instituciones en las que se desempeñan como investigadores y por un resumen. Opcionalmente, pueden incluir tablas y figuras” (p.103).

La elaboración de un resumen exige procesos de abstracción y generalización y procedimientos de construcción o integración para los cuales no basta la información suministrada en la fuente, sino los conocimientos propios sobre esa información (Carlino, 2005). Los estudiantes no pueden hacer esto por sí mismos, en un primer momento, es prioritario que los docentes enseñemos a identificar la información relevante, a suprimir los detalles menos importantes, a construir el nuevo texto (cf. Slater y Graves, 1990).

Durante la experiencia descrita en este artículo tomamos tres estrategias que diversos investigadores han estudiado: estrategias de reproducción, enfocadas en la copia, casi copia, paráfrasis (Beke y Bruno, 2005); estrategia de comentario en la que el escrito si bien se inspira en el texto fuente, no refleja del todo su contenido, sino que incluye la interpretación del sujeto que escribe (Narvaja de Arnoux, 1997 cit. por Beke y Bruno, 2005) y estrategias de eliminación, sustitución y construcción, llamadas también las macrorreglas (Kintsch y van Dijk, 1978), a

saber, la *supresión o eliminación* en la que se prescinde de la información irrelevante del texto o lo que es lo mismo consiste en la eliminación de aquellas proposiciones que tengan como función aclarar las dudas del lector o dar información adicional. La *generalización* en la que cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una más general, en otras palabras, indica cómo sustituir ideas por otras. Por último, la *construcción* en la que se reconstruye el texto en un todo coherente.

Para complementar las revisiones sobre lo escrito empleamos los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1997) junto con unas preguntas que propone Mogollón (2006) para comprender críticamente un texto que nos permitieron idear el proceso de lectura y escritura en el aula. Los criterios de Beaugrande y Dressler (1997) son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

*La cohesión* establece las diferentes posibilidades en que se conecta un texto para evitar las repeticiones innecesarias y la confusión, para escribir un texto cohesionado se debe partir del conocimiento de las estructuras gramaticales. Para evaluarla Mogollón (2006) sugiere las siguientes preguntas: ¿Se repiten o no se repiten elementos superficiales (palabras) de una oración a otra en el texto? ¿Y de un párrafo a otro? ¿De qué manera? ¿Se sustituyen o no palabras de una oración a otra en el texto? ¿Y de un párrafo a otro? ¿De qué manera? ¿Se usa marcadores textuales adecuados en el texto? ¿Y conectores?

*Por su parte, la coherencia remite a los vínculos que se establecen entre los conceptos y las relaciones entre ellos para que formen una estructura clara. Algunas veces, "las relaciones no se establecen en el texto de un modo explícito, esto es, no se activan directamente a través de expresiones que aparecen en la superficie textual" (p.37). Las interrogantes pueden ser: ¿Cuál es el tema del texto? ¿Cuáles son los tópicos? ¿Cómo se relacionan? ¿Cómo se conectan las ideas en el texto? ¿Qué información crucial suministra el texto y qué información crucial debo suministrar como receptor?*

*En cuanto a la intencionalidad es evidente que la “actitud del productor textual” con sus intenciones define el propósito que se logra mediante el plan que se tiene previamente como mencionan Flower y Hayes (1980). Podrían servir de guía las siguientes preguntas: ¿Qué persigue el autor al producir este texto? ¿Qué quiere el autor que el lector haga, piense...? ¿Qué mecanismos emplea para lograr su propósito? ¿Qué submetas incluye para lograr su propósito?*

*El criterio aceptabilidad tiene que ver con la “actitud del receptor”. Pone su énfasis en la relevancia de la información porque le sirve “para adquirir conocimientos nuevos o porque le permite cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada” (p. 41). Las preguntas que podrían permitir la comprensión en este criterio son: ¿Es este texto aceptable en su contenido, forma, situación...? ¿Qué mecanismos emplea el escritor para hacer el texto aceptable? ¿Qué aspectos no convencen al lector? ¿Por qué no lo convencen? ¿Son los ejemplos, anécdotas y otros mecanismos de ilustración suficientes, pertinentes y atractivos?*

*La informatividad es el criterio a través del cual se evalúa “hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas” (p. 43), ante lo cual se pueden formular las siguientes incógnitas: ¿Hay suficiente información nueva en este texto? ¿Los ejemplos, anécdotas, análisis, definiciones, descripciones son suficientes en este texto? ¿Se pondera suficientemente la información nueva y la dada? ¿Es la información dada relevante para la situación comunicativa?*

*Por otra parte, la situacionalidad “refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece” (p.44), esto quiere decir que el texto será aceptado en cuanto se adecue más a la situación. Podríamos remitirnos a las siguientes preguntas para evaluar este criterio: ¿En qué situación se produce el texto? ¿Cuál es el medio y las características del mismo? ¿Cuándo se produjo?*

*Por último, está la intertextualidad que “se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores” (p. 45). Entre las formulaciones que se pueden hacer están: ¿Qué otros textos se parecen a éste en cuanto a estructura? ¿Qué*

*elementos tiene este texto que no tienen otros de su tipo? ¿Hace referencia este texto a información presente en otros textos? ¿Es la estructura de este texto la adecuada a la situación comunicativa?*

*Las preguntas formuladas anteriormente son una oportunidad para que los estudiantes no solo se lean, pregunten y cuestionen a sí mismos, sino para que intercambien roles con sus pares. Esa interacción les permitirá enriquecer los textos que producen, y aunque, como menciona Cassany (1996), eso significa un cambio de la concepción de los papeles que tanto docentes como alumnos cumplimos dentro de las instituciones, es una valiosa oportunidad para que lo que escriben no se quede en manos del profesor.*

*Tenemos que ofrecerles oportunidades que favorezcan la crítica, el trabajo en equipo y, como mencionan Sola y De Pauw (2004), “ayudas ajustadas para la construcción de prácticas que les permitan avanzar en la superación de la tensión entre el contexto de origen y el nuevo contexto” (p. 81) porque, en palabras de las autoras, “sólo a partir de la aceptación y el respeto por el otro se podrá hablar y dar testimonio concreto de nuestras genuinas intenciones de transformar las desigualdades” (p. 82).*

*Seguras estamos de que no es fácil cambiar esas concepciones, pues en una reflexión producto de sus investigaciones García (1999) expresa que “cuando a los alumnos se les pide que evalúen, éstos consideran que únicamente el profesor tiene el conocimiento para hacerlo y muestran temor por el juicio de alguien que, según ellos, no posee el saber 'suficiente' para colocar una calificación” (p. 4), le agregaría que debemos comprenderles y asistirles en la tarea de evaluar.*

*Queremos concluir este apartado afirmando que ante el acto de resumir los estudiantes necesitan de a) situaciones que les permitan lograr la tarea sin desfallecer, y eso lo lograrán en la medida en que tengan una representación adecuada de lo que implica ese género. No es suficiente proporcionarles las estrategias sin que estas sirvan de puente entre lo que ellos saben y lo que deberían saber; b) indicaciones claras sobre lo que deben hacer en cuanto a*

*longitud, género y contenido; c) la oportunidad para reelaborar el texto y utilizar borradores como una manera de demostrarles que no se escribe en un solo momento y d) la posibilidad de ser escuchados y leídos por sus pares que, aunque tienen diferencias culturales, lingüísticas y sociales, son los que pueden ayudar a construir el nuevo texto puesto que son los lectores reales de esa producción.*

### **Contexto del estudio**

El estudio estuvo enmarcado en un Trabajo Especial de Grado que se materializó mediante un Programa de Intervención para Promocionar la Escritura Académica en la Universidad Nacional Experimental del Táchira –UNET– (en adelante PIPEA-UNET) a partir de una investigación-acción. Los datos se recabaron mediante: el diseño de quince guiones instruccionales<sup>8</sup> elaborados antes de las clases; la aplicación de cuestionarios para indagar ideas generales sobre el resumen, cuáles son sus partes y las experiencias en la elaboración del género; la elaboración de resúmenes por parte de los alumnos durante el semestre; y, cuarto, una entrevista a tres alumnos para conocer sus puntos de vista sobre la experiencia de escritura.

El PIPEA-UNET formó parte de una propuesta inserta en una materia, Lenguaje y Comunicación, del primer semestre de Ingeniería Mecánica. De manera tal que en el diseño de los guiones el contenido era el del programa de la materia, pero el desarrollo (las actividades, la evaluación) fue distinto porque se ajustó a lo propuesto.

Los guiones se realizaron para un semestre de clase con tres horas de clase semanal (tiempo que consideramos breve) para un grupo de 45 estudiantes. En cada una de las clases se vinculaba el contenido con actividades de lectura y escritura de temas relacionados con Ingeniería, algunos, fueron seleccionados por la docente y otros, por los estudiantes. Algunos temas fueron la lectura científica, la divulgación de la ciencia, las vías de publicación, los procesos de publicación,

---

<sup>8</sup> Fueron adaptados de unos guiones que la Profa. Iraima Mogollón elaboró con estudiantes de Ingeniería en la Universidad Central de Venezuela.

las convenciones discursivas de la Ingeniería, entre otros, ante lo cual los alumnos iban explorando diferentes tipos de artículos: ensayos, ponencias, artículos de divulgación. En las clases 10 a la 14 se trabajó sobre la producción de resúmenes, algunas clases se centraron en la lectura para determinar la macroestructura del texto mediante rúbricas (formatos construidos con aspectos como temática, extensión, forma de citar y referenciar, secciones, etc.) que los alumnos debían llenar sobre la base de esa lectura; otras, en la escritura de los textos propios (primero, párrafos que resumían algunos artículos y, luego, elaboración de resúmenes –con una guía de indicaciones– sobre los artículos científicos) y, otras, en las revisiones entre pares sobre la base de los criterios de textualidad propuestos por Beaugrande y Dressler (1997). Para concluir el semestre, en la clase 14 entregaron una “versión final” del resumen a la profesora junto con una carpeta en la que consignaban todos los textos escritos, los comentarios, reflexiones y el artículo científico.

## **Resultados**

El propósito de este artículo es mostrar cómo los alumnos de Ingeniería produjeron un resumen a partir de la lectura de un artículo científico, es decir, qué estrategias emplearon y limitaciones hallaron en esa tarea de escritura. Para ello, en esta sección nos centraremos en presentar los resultados en cuanto a: la estructura de los resúmenes realizados que recrea la estructura estandarizada de un artículo de investigación. Luego, remitiremos a las estrategias empleadas: reproducción, comentario y eliminación, generalización y construcción. Por último, expondremos los obstáculos que los estudiantes tuvieron durante la escritura del primer y último resumen a partir de fragmentos de entrevista.

### *La estructura del resumen*

Los artículos especializados o científicos cumplen con una estructura estandarizada: título, resumen, introducción, métodos, resultados, discusión y referencias (Artiles, 1995; Muñoz-Alonso, 2004; Londoño, 2006; Cortez, 2009;

Sabaj, 2009 y otros); lo que equivale decir que la sección del resumen compila los elementos principales de la investigación, es decir, en el resumen el investigador presenta a los lectores qué hizo (introducción), cómo lo hizo (métodos) y cuáles fueron los resultados (resultados y discusión). En la Tabla 1, mostramos qué secciones del artículo científico incluyeron los alumnos en sus dos versiones del mismo resumen tomados en cuenta para el análisis de esta investigación.

Tabla 1. Estructura de los resúmenes

<b>Estructura</b>	<b>Primer resumen</b>		<b>Segundo resumen</b>	
	<b>Incluidos</b>	<b>No incluido</b>	<b>Incluidos</b>	<b>No incluido</b>
Introducción (describe la situación y plantea el propósito).	<b>38</b>	7	<b>42</b>	3
Descripción del método	16	<b>29</b>	<b>43</b>	2
Resultados obtenidos en la investigación	10	<b>35</b>	<b>45</b>	0

Notamos que en el primer resumen 38 alumnos incluyeron una introducción en la cual plantearon alguna idea general sobre el tema del artículo, aunque la estrategia que emplearon fue comentar lo que consideraron relevante del texto fuente. A su vez, 29 estudiantes no creyeron oportuno incluir la descripción del método empleado por los investigadores del texto fuente, lo que inferimos se debió a la comprensión limitada de los métodos descritos por los investigadores en el estudio. Por su parte, 35 no hicieron referencia a los resultados de la investigación porque, según algunas conversaciones en la clase, pensaron que era lo menos importante del artículo.

En contraste, en el segundo resumen, 42 alumnos describieron la situación y mencionaron el propósito de la investigación del texto fuente mediante la estrategia de parafrasear tales ideas. En el mismo sentido, 43 detallaron el método lo cual estuvo relacionado con el énfasis durante las clases a dar cuenta de cómo hicieron el estudio esos investigadores porque para los ingenieros es un dato muy importante. Por último, 45 dedicaron unas líneas para dar cuenta de los resultados puesto que a partir de ese dato se validaba la información plasmada en el método. De forma general, explicitar en las clases la macroestructura y superestructura de los textos científicos revisados se reflejó en la elaboración del segundo resumen elaborado por los alumnos. La revisión con rúbricas que desglosaron cada sección ofreció a los alumnos la posibilidad de apropiarse de cierta estructura canónica de los artículos científicos. Asimismo, el trabajo reflexivo en las clases sobre cómo los ingenieros comunican los resultados de sus investigaciones posicionó las secciones del método y los resultados como partes inherentes e ineludibles en la producción de un nuevo resumen.

### *Las estrategias*

Si bien la longitud de este artículo no permite dar detalles de cada una de las estrategias empleadas por los 45 alumnos, daremos cuenta de porcentajes que remiten a una idea general sobre el conjunto de estrategias. El análisis se hizo sobre las estrategias de reproducción (copia, casi copia, paráfrasis y comentario) y estrategias de eliminación, sustitución y construcción. Con respecto a las estrategias de reproducción (véase Tabla 2) en el primer resumen se observa un alto porcentaje del comentario (86,6%), seguido de la copia (62,2%). En contraposición, en el segundo resumen, los porcentajes se invierten, el comentario (11,1%), y la copia se reduce considerablemente (17,7%), por lo que aumenta la estrategia de paráfrasis (60%).

Tabla 2. Estrategias de reproducción

<b>Estrategias utilizadas</b>	<b>Primer resumen</b>	<b>Segundo resumen</b>
Copia	<b>62,2%</b>	17,7%
Casi copia	33,3%	<b>22,2%</b>
Paráfrasis	4,44%	<b>60%</b>
Comentario	<b>86,6%</b>	11,1%

Los datos numéricos reflejan un cambio en la estrategia empleada por los estudiantes para resumir el artículo. Las interpretaciones de tal situación podrían estar relacionadas con que para el primer resumen los alumnos estaban iniciándose en la cultura universitaria y sus producciones escritas estuvieron vinculadas con la experiencia obtenida en el bachillerato, según la cual los mismos alumnos señalaron tiene que ver con que resumir es copiar de forma textual fragmentos de un texto fuente. Asimismo, hacer un resumen de un texto complejo (el artículo científico) en el momento inicial de la carrera deriva poca comprensión por el vocabulario; por la misma estructura del artículo que, en muchos casos, desconocen y sobre todo, por las convenciones discursivas inherente a la Ingeniería.

No obstante, en el segundo resumen la estrategia más empleada fue parafrasear. No podemos asegurar que los alumnos, para el momento de escritura, hayan comprendido cabalmente el texto fuente, pero sí podemos afirmar que pudieron usar sus propias palabras para la construcción de un nuevo texto. Si bien parafrasear fue una estrategia mucho más empleada en el segundo resumen, inferimos que esto seguía revistiendo de dificultad para los estudiantes porque estaban resumiendo un texto científico que presenta un vocabulario especializado en el que deben apoyarse para no modificar las ideas planteadas por los investigadores del texto fuente. Más allá del porcentaje concluimos que los alumnos comprendieron que los resúmenes de investigaciones no tienen como eje

la valoración crítica de lo investigado ni la incorporación de experiencias anecdóticas, sobre todo en áreas como Ingeniería en las cuales los estudios tienen un alto rigor científico.

Por último, en lo que se refiere al empleo de las tres macrorreglas, los dos resúmenes mostraron el uso de la eliminación en un alto porcentaje, sin embargo, la sustitución y la construcción fueron las menos empleadas en ambas versiones (ver Tabla 3).

Tabla 3. Uso de las macrorreglas

<b>Macrorreglas</b>	<b>Primer resumen</b>	<b>Segundo resumen</b>
Eliminación	71,1%	91,1%
Sustitución	40%	62,2%
Construcción	11,11%	44,44%

Eliminar información, sustituir por otras expresiones y construir un nuevo texto es una actividad cognitiva exigente por múltiples razones, entre ellas, dominio de un vocabulario especializado que todavía no se posee. Si se comparan los resultados del primer resumen con los del segundo se nota que se usó más la eliminación (91,1%), la sustitución (62,2%) y la construcción (44,44%). No obstante, debemos destacar que el ejercicio de decidir qué eliminar del texto fuente que pudiera ser sustituido con información valiosa para la comprensión de la investigación realizada fue una actividad que exigió mucho tiempo de lecturas y relecturas, incluso, de consultas a ingenieros de la universidad.

#### *Las entrevistas*

En relación con las entrevistas mostramos aquí las respuestas de la experiencia con respecto a la elaboración de los dos resúmenes. Los fragmentos denotan, desde tres puntos de vista, cómo escribir un resumen no es una tarea sencilla y aprendida en etapas previas. Estamos seguras de que si estos alumnos

tuvieran que escribir otro tipo de resúmenes se someterían a los mismos sentimientos de frustración, decepción, o alegría y orgullo por el trabajo realizado. Creemos que nuestro trabajo, como docentes, es acompañarlos durante el proceso.

Tabla 4. Uso de las macrorreglas

<b>Pregunta</b>	<b>Estudiante A (08 puntos)</b>	<b>Estudiante B (06 puntos)</b>	<b>Estudiante C (04 puntos)</b>
¿Cuáles fueron los obstáculos que tuvo que superar para la producción del primer y segundo resumen?	<p>Ay profesora <b>el primer resumen me frustró</b>. Yo <b>me frustré</b> porque <b>me había quedado mejor que cualquiera</b> porque <b>en eso pase mucho tiempo</b>, lo leía y lo volvía a leer <b>y cuando usted hizo que nos evaluáramos en la clase con un compañero, él no entendía nada</b>. (...) <b>En el segundo resumen hice un análisis</b>. <b>El primero saqué mala nota</b>, pero <b>se me hizo muy complicado y me quedé con los conocimientos, incluso ayudé a muchos a hacer el de ellos</b>, y después me puse a leerlos <b>y eliminar lo que no me servía hasta que hice un nuevo resumen</b>. Además profesora <b>el primer resumen me frustró</b>.</p>	<p><b>Lo más difícil para mí fue seleccionar el artículo y luego comprenderlo</b>. Pues <b>en eso pase mucho tiempo</b>, lo leía, lo escogí. Después me puse a copiar y a analizar lo que yo escribía, eso también <b>me hizo muy difícil</b>. <b>En el primero saqué mala nota</b>, pero <b>se me hizo muy complicado y me quedé con los conocimientos, incluso ayudé a muchos a hacer el de ellos</b>, y después me puse a leerlos <b>y eliminar lo que no me servía hasta que hice un nuevo resumen</b>.</p>	<p><b>En el primer resumen saqué muy poca nota y fue porque no entendía el artículo que escogí</b>. Después me puse a copiar y a analizar lo que yo escribía, eso también <b>me hizo muy difícil</b>. <b>En el segundo saqué mala nota</b>, pero <b>se me hizo muy complicado y me quedé con los conocimientos, incluso ayudé a muchos a hacer el de ellos</b>, y después me puse a leerlos <b>y eliminar lo que no me servía hasta que hice un nuevo resumen</b>.</p>

	<i>hiciéramos varias veces el mismo texto nos ayuda mucho.</i>		
--	--	--	--

Las opiniones de los estudiantes para la escritura de ambos resúmenes muestran que los obstáculos o las dificultades residían en las estrategias que empleaban no únicamente para la elaboración del resumen, sino sin duda, para la comprensión del texto. Asimismo se evidencian tres aspectos que consideramos cruciales para futuros trabajos de escritura con los estudiantes de un primer semestre: 1) Los sentimientos de frustración, rechazo y dudas respecto de lo que escribieron, los cuales son frecuentes cuando cualquier escritor se enfrenta a la hoja en blanco, lo importante será brindar espacios durante la clase para intercambiar con el otro pareceres, dudas, etc. 2) Las concepciones sobre la escritura como un producto acabado y definitivo que solo debe ser leído por el profesor. Realizar en clase con preguntas determinadas para leer a los otros y revisar sus escritos es una de las actividades que más valoraron los alumnos porque se convirtió en una oportunidad para aprender no solo a escribir, sino a pensar con el otro cómo exponer mejor las ideas para tener una mayor comprensión. 3) La evaluación de las actividades de escritura, si bien el énfasis no estuvo en la calificación numérica obtenida, los alumnos siempre refirieron al

hecho de “sacar más o menos nota” cuando los escribieron. Este aspecto evidencia que no podemos en las aulas universitarias hacer o promover actividades de escritura sin evaluación, por tanto, creemos que lo que debemos hacer es evaluar (no solo poniendo una nota) mediante diversas estrategias.

Por último, retomamos la idea de que la enseñanza de la escritura en las clases universitarias debe considerar la inclusión de textos complejos, pero sobre todo, debe ocuparse de enseñar qué particularidades discursivas y canónicas tienen esos textos y acompañar la comprensión de esas características.

### **Conclusiones**

Al inicio del artículo nos planteamos tres interrogantes: 1) ¿Se evidencian cambios en los resúmenes tomando en cuenta la estructura canónica de los artículos científicos? La respuesta, más allá del número de alumnos que incluyó o no la sección correspondiente a la estructura del artículo científico, la puntualizamos en función de las experiencias que los alumnos tuvieron revisando varios artículos científicos con base en una rúbrica que desglosaba cada parte en aspectos relacionados con las ideas planteadas y la forma de escribirlas.

2) ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes para producir los resúmenes, de manera particular, dos versiones de un mismo resumen? Sin duda las estrategias de copia y comentario fueron las más presentes en el primer artículo lo que atribuimos, en gran medida, a las experiencias previas en la producción de resúmenes y a la dificultad en la comprensión de la información del artículo científico. No obstante, después de varias semanas insistiendo y presentando a los estudiantes actividades para desmenuzar, revisar, cotejar información, leer, releer, escribir y reescribir las estrategias más empleadas fueron la paráfrasis y casi copia. Este cambio en la estrategia sucedió por la recurrencia en las reescrituras y el trabajo con los pares. Asimismo, usar unas u otras estrategias también se vinculan con concebir la escritura de otra manera, no solo como producto definitivo.

3) ¿Qué limitaciones mencionan los estudiantes respecto de la elaboración de los dos resúmenes? De manera ineludible los obstáculos que los alumnos declararon tuvieron que ver con la comprensión de los artículos fuente y las estrategias que emplearon. Tomar los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1997) permitieron a los estudiantes mejorar y revisar los textos propios y de los otros. Inferimos que un semestre no es suficiente para apropiarse de la escritura de un texto académico como el resumen, pero ofrecer como docentes textos científicos acordes con los intereses de los alumnos deriva en que las actividades posteriores para comprender y producir tengan mayor sentido para ellos.

A pesar de que la PIPEA-UNET resultó una experiencia positiva para los alumnos y la docente, también significó repensar la enseñanza de algunos contenidos que no se prevén en ese momento de la carrera (como leer artículos científicos, buscar en revistas especializadas, etc.), lo que trajo consigo mayor exigencia para la docente porque debió aprender y estudiar nuevas normas de citar, titular, referenciar, etc. que están vinculadas con las convenciones discursivas de la Ingeniería. Además, por ser una primera experiencia, se dieron momentos de clase en los cuales todos (docente y alumnos) se sintieron saturados de actividades para leer, releer, escribir y reescribir. En próximas experiencias se deberán hacer ajustes en los guiones instruccionales.

La experiencia abre nuevas investigaciones, de forma particular, en carreras técnicas o llamadas “ciencias duras” que se relacionen con estudios longitudinales durante la carrera para conocer qué y cómo lo aprendido posibilita próximas escrituras de textos académicos y, estudios que integren observadores en las aulas, pues en el caso relatado para una investigadora que a su vez es profesora, la tarea de “objetivar” lo que sucede se hizo más difícil.

## Referencias

- Artiles, L. (1995). El artículo científico. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, abril-junio. Disponible en <http://www.angelfire.com/sk/thesishelp/artic.html>
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística textual*. Barcelona: Ariel.
- Beke, R. y Bruno, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 1, 15, 19-35. Disponible en <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=linguistica>
- Beke, R. y Bruno E. (2001). Elaboración de resúmenes en contexto académico. En Manterola, C., *Teoría y práctica para transformar la educación*. Caracas, Venezuela.
- Beke, R. y Bruno E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, 26 (75), 9-30.
- Camps, A. (2007). Comunicar en contextos científicos y académicos. (Prólogo). Castello, M. (coord.); Iñesta, A.; Miras, M.; Solé, I.; Teberosky, A.; Zanotto, M., *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (9-16). Barcelona: Editorial Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Primera edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), 17-23, Medellín, Colombia.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Primera edición. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. Castelló, M. (coord.); Iñesta, A.; Miras, M.; Solé, I.; Teberosky, A.; Zanotto, M., *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (137-161). Barcelona: Editorial Graó.

- Cortez, Y. (2009). *El lenguaje de la difusión científica*. Tesis de doctorado inédita. Oviedo: Universidad de Oviedo. España.
- García-Calvo, J. (1999). La elaboración de resúmenes por parte de estudiantes universitarios: propuestas para su enseñanza. *Akados*, 1(1), 71-77. Disponible en [www.revele.com.ve/pdf/akados](http://www.revele.com.ve/pdf/akados)
- García-Calvo, J. (2000). La escritura universitaria en el ámbito universitario: El resumen como texto académico. *Akados*, 2 (2), 33-46. Disponible en [www.revele.com.ve/pdf/akados](http://www.revele.com.ve/pdf/akados)
- García, M. (1999). Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios: una experiencia pedagógica. *Clave*, N° 8, 89-108
- Hidi, S. y Anderson, V. (1986). Producing written summaries: task demands, cognitive operations and implications for instruction. *Review of Educational Research*. 56 (4): 473-493.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85: 363-394
- Londoño, O. (2006). *Cómo escribir artículos científicos*. Primera edición. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Mogollón I. (2006). *Manual instruccional para docentes de procesamiento de textos técnicos*. Material inédito. Universidad Central de Venezuela.
- Muñoz-Alonso, G. (2004). Parámetros y requisitos técnicos para la presentación de artículos científicos. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 21, 5-23.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.
- Slater, W. y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. K. Denise Muth (comp.) *El texto expositivo*, (9-29). Edición en español. Argentina: Aique.
- Sola, A. y De Pauw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En: *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Primera edición. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. Castelló, M. (coord.); Iñesta, A.; Miras, M.; Solé, I.; Teberosky, A.; Zanotto, M., *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (17-46). Barcelona: Editorial Graó.

**SINTAXIS Y PRAGMÁTICA: DOS NIVELES DE ANÁLISIS EN EL TEMA DEL ENUNCIADO EN EL HABLA DEL ESPAÑOL DE VENEZUELA.**

**Migdalia Durán**  
UPEL-IPB  
[miyakd@hotmail.com](mailto:miyakd@hotmail.com)

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es analizar el tema del enunciado en el habla del español de Venezuela, para explicar cómo se integra o se relaciona el tema con las funciones sintácticas. Teóricamente, este estudio se fundamenta en la sintaxis funcional y en la sintaxis de la lengua oral, y con respecto a la metodología, sigue el enfoque discursivo funcional (Halliday 1967, 1985). El corpus de estudio estuvo constituido por el Corpus del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Los Andes. De éste se seleccionaron ocho informantes. La muestra estuvo conformada por 450 enunciados con temas de conversación codificados en el sintagma nominal. Como resultado se tiene que el tema como estructura temática se expresa a través de funciones sintácticas tales como: sujeto (53,7%), objeto directo (21,6%), objeto indirecto (14,3%) y atributo nominal (10,4%). Los enunciados oracionales presentan anteposición o posposición del tema con función de objeto directo o indirecto. Las funciones que cumple este sintagma tematizado son topicalización (Top) y/o dislocación a la derecha (D.D) o a la izquierda (D.I). En conclusión, desde la perspectiva de la sintaxis funcional, el tema no es exclusivo del sujeto, puede codificarse bajo diferentes funciones sintácticas, y puede estar al inicio o al final del enunciado.

**Palabras claves:** Tema del enunciado, estructura sintáctica, español de Venezuela.

Recepción: 25/09/2014

Evaluación: 27/01/2015

Recepción de la versión definitiva: 28/01/2015

**SYNTAX AND PRAGMATICS: TWO LEVELS OF ANALYSIS IN THE ISSUE OF THE UTTERANCE IN THE SPANISH OF VENEZUELA**

**Abstract**

The aim of this work is to analyze the issue of the utterance in the Spanish of Venezuela, in order to explain how this issue is integrated or related to the syntactic functions. Theoretically, the study is supported on functional syntax and on the syntax of spoken language. Regarding the methodology, it follows the functional discursive approach (Halliday 1967, 1985). The corpus studied was the *Corpus del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Los Andes*, from which eight informants were selected. The sample gathered 450 utterances with conversation themes encoded in the nominal group. As a result, we find that the topic as thematic structure is expressed through syntactic structures such as: subject (53,7%), direct object (21,6%), indirect object (14,3%) and nominal attribute (10,4%). The sentence utterances show pre-position or post-position of the theme with a function of direct or indirect object. The functions fulfilled by this thematized group are those of topicalization (Top) and/or right displacement (D.D in Spanish) or left displacement (D.I in Spanish). As a conclusion, from the perspective of functional syntax, the theme is not exclusively the subject, it can be classified under different syntactic functions and it can be at the beginning or in final position of the utterance.

**Key words:** utterance theme, syntactic structure, Spanish of Venezuela

**SYNTAXE ET PRAGMATIQUE: DEUX NIVEAUX D'ANALYSES DANS LE THÈME DE L'ÉNONCÉ DANS LE PARLER DE L'ESPAGNOL DU VENEZUELA**

**Résumé**

Le but de ce travail est d'analyser le thème de l'énoncé dans le parler de l'espagnol du Venezuela afin d'expliquer comment le thème et les fonctions syntaxiques s'intègrent ou se rattachent. Cette étude s'appuie théoriquement sur la syntaxe fonctionnelle et la syntaxe de la langue orale. Du point méthodologique, elle suit l'approche discursive fonctionnelle (Halliday 1967, 1985). Le corpus de l'étude a été constitué par le Corpus du Laboratoire de Phonétique de l'*Universidad de Los Andes* d'où on a sélectionné huit informateurs. L'échantillon a compris 450 énoncés portant sur des thèmes de conversation codifiés dans le syntagme nominal. Les résultats nous montrent que le thème comme structure thématique est exprimé par le biais de fonctions syntaxiques telles que : sujet (53,7%), objet direct (21,6%), objet indirect (14,3%) et attribut nominal (10,4%). Les énoncés propositionnels présentent antéposition ou postposition du thème avec fonction d'objet direct ou indirect. Les fonctions accomplies par ce syntagme thématisé sont la topicalisation (Top) et / ou dislocation à droite (DD) ou à gauche (DG). En conclusion, d'après la perspective de la syntaxe fonctionnelle, le thème n'est pas exclusif du sujet. Il peut se codifier selon d'autres fonctions syntaxiques et peut être placé au début ou à la fin de l'énoncé.

**Mots clé:** thème de l'énoncé, structure syntaxique, espagnol du Venezuela.

**SINTASSI E PRAGMATICA: DUE LIVELLI DELL'ANALISI NELL'ARGOMENTO DELL'ENUNCIATO NELLA LINGUA PARLATA DELLO SPAGNOLO DEL VENEZUELA**

**Riassunto**

Quest'articolo ha lo scopo di analizzare l'argomento dell'enunciato nella lingua parlata dello spagnolo del Venezuela, per spiegare come si integra o si collega quest'argomento con le funzioni sintattiche. Dal punto di vista teorico, questo studio si basa nella sintassi funzionale e nella sintassi della lingua parlata; Dal punto di vista metodologico, usa l'approccio discorsivo funzionale (Halliday 1967, 1985). Il corpus dello studio fu costituito dal Corpus del Laboratorio di Fonetica dell'Università delle Ande. Sono stati scelti otto informanti. La mostra è stata conformata da 450 enunciati con argomenti di conversazione codificati nel sintagma nominale. Gli esiti dimostrano che l'argomento come struttura si esprime attraverso funzioni sintattiche come: soggetto (53,7 %), complemento oggetto (14,3 %), complemento nominale ((14,3 %) e predicato nominale (10,4%). Gli enunciati delle frasi presentano anteposizione o posposizione dell'argomento con funzione di complemento oggetto o complemento nominale. Le funzioni che compie il sintagma sono topicalizzazione (Top) e/o dislocazione a destra (D.D) o a sinistra (D.S). In conclusione, dalla prospettiva della sintassi funzionale, l'argomento non è soltanto del soggetto ; può essere codificato sotto funzioni sintattiche diverse e può essere all'inizio o alla fine dell'enunciato.

**Parole chiavi:** Argomento dell'enunciato. Struttura sintattica. Spagnolo del Venezuela.

---

**SINTAXE E PRAGMÁTICA: DOIS NÍVEIS DE ANÁLISE NO TEMA DO ENUNCIADO NA FALA DO ESPANHOL DA VENEZUELA****Resumo**

O objetivo deste trabalho é analisar o tema do enunciado na fala do espanhol da Venezuela, para explicar como se integra ou tem relação esse tema com as funções sintáticas. Teoricamente, este estudo está baseado na sintaxe funcional e na sintaxe da língua oral e, em relação à metodologia, se apoia na perspectiva discursivo funcional (Halliday 1967, 1985). O corpus de estudo esteve constituído pelo Corpus do Laboratório de Fonética da Universidad de Los Andes. Dele foram selecionados oito falantes. A amostra dispõe de 450 enunciados, cujos temas de conversação estão codificados no sintagma nominal. Como resultado da pesquisa, se encontrou que o tema como estrutura temática aparece em funções sintáticas tais como: sujeito (53,7%), objeto direto (21,6%), objeto indireto (14,3%) e atributo nominal (10,4%). Os enunciados oracionais apresentam anteposição ou posposição do tema quando têm a função de objeto direto ou indireto. As funções deste sintagma tematizado são topicalização (Top) e/ou deslocamento para a direita (D.D) ou para a esquerda (D.I). Em conclusão, partindo da perspectiva da sintaxe funcional, o tema não é exclusivo do sujeito, mas sim pode ser codificado com diversas funções sintáticas, e pode estar quer no início, quer no final do enunciado.

**Palavras chave:** tema do enunciado, estrutura sintática, espanhol da Venezuela.

## Introducción

Las nociones de tema-remata y sujeto-predicado han sido un asunto ampliamente debatido por considerarse diferentes o equivalentes. La gramática tradicional ha querido fusionar los aspectos sintácticos con los pragmáticos en los enunciados oracionales de forma inequívoca. Se ha argumentado que la oración posee, entre otras, una función sintáctica principal, la de establecer la relación sujeto-predicado, y desde esta perspectiva, se ha manejado la existencia de un *sujeto gramatical*, el que concuerda con el verbo (o aparece en nominativo) y “*el sujeto psicológico* aquello de lo que se afirma o niega algo” (Rojo, 1983, p. 78-79). En este último tipo de sujeto, autores, por nombrar uno, Roca (1974) ha asumido la definición bajo una noción pragmática para indicar que el sujeto es “*aquello de lo que se habla*”. Sin embargo, esta distinción del sujeto de la oración no es muy clara, existen oraciones en las cuales esta clasificación no concuerda con los elementos analizados. En el español de Venezuela se observa casos en los cuales se presenta confusión, por citar alguno:

...pero **ella ella** se crió con nosotros y entonces es **mi hermana de crianza**, ósea yo **la** presento como mi hermana la ma... porque **ella** es mayor que yo... (zf1).

En ese fragmento no todo sobre lo que se habla es sujeto. Por ejemplo, en los enunciados *pero ella ella se crió con nosotros* y *porque ella es mayor que yo* se explica algo de *ella*, y al concordar con el verbo en número y persona es, ciertamente, el sujeto de los enunciados oracionales, pero en *ósea yo la presento como mi hermana la ma...* se ve más acentuada la confusión entre sujeto lógico y gramatical. El sintagma *yo* es el sujeto oracional y no sobre lo que se habla. Si en el texto se expresa algo sobre *ella*, entonces el pronombre *yo* únicamente es el sujeto, no es el tema del enunciado. En ese fragmento observa la confusión del sujeto con el tema del enunciado oracional.

Aunque la gramática tradicional ha empleado las denominaciones de sujeto gramatical y lógico para resolver aquellos casos en los cuales se presentan ambigüedades, más que aclarar ha creado confusiones. La gramática tradicional

ha tenido una visión reduccionista al considerar el enunciado oracional aislado del texto y el contexto en el cual se inserta, y ha concebido el sujeto como una noción textual. Por consiguiente, no ha logrado diferenciar de modo suficientemente claro entre las funciones sintácticas y las pragmáticas.

El sujeto, además de definirse en relación con la concordancia gramatical, igualmente se concibe "en términos de núcleo y jerarquía sintáctica en el marco oracional" (Domínguez, 1998, p. 106), como una noción de relación sintagmática. El sujeto pertenece a la esfera sintáctica. Si bien en la RAE (2010) el sujeto se presenta con independencia semántica, mantiene lazos gramaticales con el predicado, que sólo son resueltos gracias al recurso de la concordancia. Esta relación ha sido la clave para la identificación del sujeto con respecto al predicado.

El sujeto es la evidencia de la función en relación a sujeto-predicado y en el enunciado oracional puede coincidir o no con el tema. Por su parte, el tema es una estructura pragmática para indicar aquello de lo que se habla en el enunciado y no necesariamente debe coincidir con el sujeto sino que puede presentarse bajo diversas funciones sintácticas. Habida cuenta de esa aclaración entre sujeto y tema, asumimos que el sujeto es el sintagma que concuerda en número y persona con el verbo y pertenece al nivel sintáctico; el tema pertenece al nivel temático (Halliday, 1985; Rojo, 1983; Becker, 2002). En tal sentido, este estudio analiza el tema del enunciado en el habla del español de Venezuela a través de muestras tomadas Corpus del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Los Andes, para explicar cómo se integra o se relaciona el tema con los aspectos sintácticos.

Este trabajo se centra únicamente en la noción de tema debido a que el sintagma que contiene el tema puede, y probablemente en muchos casos, debe extenderse sobre varios enunciados ya que lo que se dice sobre éste no puede codificarse siempre en un solo enunciado. La continuidad del tema en sucesivos enunciados contribuye a la coherencia del texto, puede que se trate del mismo referente, el mismo esquema que incluye el carácter, la acción y el lugar (tiempo) o el mismo objetivo (Chafe, 1979, p. 173). Se asume la estructura "tema" como *aquello de lo que se habla* debido a que su función es insertar la oración en un

contexto, lo cual es necesario para que ésta tenga coherencia con lo que se viene diciendo, y puede además, facilitar nuevos conocimientos cuando se trata de un tema desconocido para el interlocutor. Para el hablante el tema es importante porque “le permite insertar su enunciado de una manera apropiada dentro del flujo discursivo” (Sánchez, 1993). El tema y las funciones sintácticas son los aspectos sintácticos y pragmáticos de los enunciados. En el habla del español de Venezuela hemos encontrado 450 sintagmas que codifican el tema de los enunciados.

## **Metodología**

### **a. Corpus**

Este trabajo cuenta con el *Corpus del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Los Andes, Mérida*, conformado por las conversaciones de dieciséis hablantes, cuatro por cada ciudad (ocho masculinos y ocho femeninos). Los hablantes cumplen con los requisitos indispensables de haber nacido y haberse mantenido permanentemente en las ciudades de Maracaibo, San Fernando de Apure, Mérida y Caracas. Los temas de conversación del Corpus versan sobre las costumbres, los valores, actividad laboral y vivencias de los informantes de las ciudades de Mérida, Caracas y Zulia y los Llanos de Venezuela. El corpus está conformado por narraciones, en las cuales se presentan situaciones de diálogos que dieron lugar a que el hablante narre sus costumbres, valores y vivencias. Su recolección estuvo a cargo de la Dra. Thania Villamizar, profesora del Departamento de Lingüística de la Universidad de los Andes, y de los integrantes del Grupo de Investigación de Ciencias Fonéticas.

En las grabaciones el ruido se redujo al máximo al recurrir a una cabina insonorizada. La señal de audio se registró directamente en el computador mediante el Speech Analyzer versión 2.5 y almacenada en un archivo WAV; finalmente las grabaciones están guardadas en formato CD y descansan en el archivo del Laboratorio de Fonética.

Para identificar a los hablantes se adopta la codificación que se presenta en el Corpus del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Los Andes y que se sigue en este trabajo, a saber: Ciudad se usa Z (Zulia), C (Caracas), LI (Llanos), Md (Mérida); para el sexo se utiliza M (Masculino), F (Femenino); para el número de informante se emplea 1, 2, 3 (Informante 1, informante 2, informante 3); y para el número de enunciado se maneja 1, 2, 3. En este sentido, una codificación como CM2/234 se lee como un hablante de Caracas, masculino, informante 2 del corpus, enunciado número 234. A partir de este corpus Se seleccionaron ocho informantes pertenecientes a la región de los Llanos, Central, Occidental y Andina y lograr el objetivo de este trabajo.

### **b. Muestra**

La unidad de análisis de este estudio es el enunciado con codificación explícita del tema, que constituye, parafraseando a Alarcos (1995), *una unidad de intención, comunicación, entonación y forma sintáctica*, con presencia de una forma verbal. De manera que de las ocho entrevistas, se segmentaron 4.319 enunciados. En este procedimiento no se tomó en cuenta la intervención del entrevistador y así obtener un discurso narrativo-descriptivo únicamente de los informantes. Así se logró una muestra de 625 enunciados que codifican el tema a través de un Sintagma Nominal (SN, en adelante). El resto no lo codificaba explícitamente. Para distribuir las funciones sintácticas hubo la necesidad de seleccionar únicamente enunciados oracionales debido a que se necesita la forma verbal conjugada para establecer el rol sintáctico del tema. Por lo tanto, la muestra se conformó con 450 enunciados oracionales con codificación del tema en el sintagma nominal.

Para la identificación del tema, primeramente se creó una matriz para organizar los enunciados segmentados, en la que se especifican el código de la ciudad, sexo, número de informante y el número del enunciado, y luego, se colocaba su enunciado, como por ejemplo, CM2/234: *Además **el bebé sordo permanentemente está chequeando***. Luego, se procedió a observar en cada

enunciado el tema, considerando el contexto en el cual se encuentra, aspecto importante para el análisis. En la matriz se colocó el símbolo T para referirse a tema y se colocó en negrita para mejor visualización, como puede verse en:

CF1/350: Además **el bebé sordo** permanentemente está chequeando el ambiente (T)

CF1/351: porque son inteligentes

CF1/352 y se dan cuenta

CF1/353 que pasan cosas

CF1/354 y que ellos tienen que estar pendientes de esas cosas.

Es de aclarar que el resto de los enunciados en los que no aparece el tema codificado en el sintagma nominal se usan para establecer el contexto lingüístico de lo que se habla en los enunciados.

No se escogieron los enunciados con codificación de tema, en los cuales se evidencia ser focalizador (SF) y pseudohendidas (SH), por considerarse focalizadores sintácticos, y además, no son parte del propósito de este estudio, tales como:

ZM2/137 Lo que pasa es que, que nosotros **los Zulianos**, (SH)

ZM2/138 **los maracuchos**, mejor dicho,

ZM2/139 tenemos esa forma de hablar,

ZM2/140 en la forma de donde nos crían...

LIM2/338 Lo llaman es **velorio de santo**, (SF)

LIM2/339 y, bueno y esa tradición, se...

LIM2/400 no son ya como eran antes, no

LIM2/401 ahora **velorio** de santo son...

LIM2/402 nada más todo comercial

Para el análisis sintáctico se toma como unidad el sintagma nominal tematizado. En la muestra analizada se consideran los temas que se realizan a través de SN léxico y SN pronominal. En estos casos se procedió a codificarse

como SNI<sub>lex</sub> y SN<sub>pro</sub>, para luego indagar sobre la función sintáctica que cumple cuando codifica el tema. Ejemplo de ello se tiene:

CM2/58	<b>uno</b> va haciendo nuevos amigos, (SNI <sub>lex</sub> )
CM2/57	hay <b>unos</b> (SN <sub>pro</sub> .)
CM2/58	que pasan de semestre
CM2/59	hay <b>otros</b> (SN <sub>pro</sub> .)
CM2/60	que cambian de sección y todo
CM2/61	pero siempre queda un grupo
CM2/62	que es <b>amigo de uno</b> (SNI <sub>lex</sub> )

### Resultados

En la muestra analizada se observó que de un total de 450 enunciados oracionales, 53,7% de los sintagmas nominales que codifican al tema corresponden a la función de sujeto, es decir, 245 sintagmas codifican el tema en el sujeto del enunciado oracional. Observamos, igualmente, que el tema puede codificarse, igualmente, a través de otras funciones sintácticas como objeto directo (21,6%), objeto indirecto (14,3%) y atributo nominal (10,4%).

#### a. Tema del enunciado oracional con función sujeto

Existen trabajos que han tratado la relación entre tema en el discurso y sujeto y han señalado entre las propiedades del sujeto, la de codificar el tema (Keenan, 1976 y Givón, 1976). Nuestros datos sobre el español de Venezuela indican que ciertamente el tema coincide con el sujeto, pero es una tendencia que no debe generalizarse. Esos casos particulares, en los que tema y sujeto coinciden, se conocen como tema “**no marcado**” (Halliday, 1985; Rojo, 1983; y Sánchez, 2004) porque naturalmente el tema es el sujeto de la oración. Becker (2002) indica que el mayor peso cuantitativo (80) del tema lo recibe la función sintáctica sujeto en el habla del español de Venezuela en su variedad merideña. Los datos de este trabajo no se alejan de esa tendencia merideña, al contrario, la ratifican, pues de 450 enunciados oracionales existen 245 sintagmas

nominales que codifican el tema en enunciados oracionales con función sujeto (53,7% de la muestra total).

### a. 1. Formas que codifican el tema con función sujeto

En la muestra, el tema con función sujeto se codifica en mayor número de casos en formas pronominales (134) que léxicas (111).

**Cuadro 01: Frecuencia y porcentaje de los SN que codifican el tema del enunciado**

	Frecuencia	%
Léx.	111	45,5
Pro n.	134	54,5
Total	245	100,0

Los datos del cuadro 01 revelan que existe una ligera inclinación hacia el tema con sujeto realizado en un sintagma pronominal (54,5%). Los SN léxicos alcanzaron un porcentaje de 45,5%, coincidente con los resultados de Becker (2002), quien señala que los sintagmas nominales de tipo pronominal o cero son más proclives de aparecer en la función temática, como ejemplo tenemos:

MDM2/49 **el señor** era.... (SNLex)

MDM2/50 venido de por ahí de Maracay,

MDM2/51 que fue **un señor**, (SNLex)

MDM2/52 **un señor** que tuvo muchos hijos, (SNLex)

MDM2/53 que **ellos** son muy recordados... (SNPro)

MDM2/54 aquí en la ciudad por esa zona

MDM2/55 porque **ellos** eran el señor Avilio Chacón, de la calle 15, (SNPro)

---

MDM2/56	que <b>él</b> era... (SNPro)
MDM2/57	tenía una bodega,
MDM2/58	pero <b>él</b> se ocupaba, (SNPro)
MDM2/59	era <b>yerbatero</b> [hierbatero], (SNLex)
MDM2/60	<b>él</b> recibía gente, (SNPro)
MDM2/61	leía,
MDM2/62	<b>le</b> llevaban la orina en un vasito, (SNPro)
MDM2/63	y entonces <b>el señor</b> , pues, (SNLex)
MDM2/64	esculcaba la orina

El ejemplo se pone en evidencia la función sustantiva y sintáctica de los pronombres *ellos* y *él*, en tanto que remite y sintetiza la información anterior a un solo elemento *El señor*, de quien se habla en todo ese fragmento, y es además el sujeto en los enunciados oracionales. Los sintagmas pronominales permiten sintetizar el tema y realzar su valor informativo durante el acto comunicativo. El tema codificado a través de esta forma pronominal se convierte en mecanismo de cohesión, en tanto que el sintagma léxico *el señor* depende de la cantidad de información que necesita el interlocutor para entender el tema de conversación, *el señor* y no *la familia Chacón*, bien porque desconoce el tema, o bien porque de no aclararlo generaría ambigüedad sobre lo que se está hablando, pues hace referencia *al señor Chacón* a pesar de que se usa el pronombre *ellos*.

#### **b. Tema de los enunciados oracionales y el objeto**

En situaciones comunicativas los hablantes escogen del conjunto de opciones que les ofrece el sistema de la lengua, según sus necesidades comunicativas, cómo realizar el tema en las diferentes funciones sintácticas. Este abanico de posibilidades sintácticas depende de la transitividad del verbo que, en términos de Halliday (1975), es el conjunto de opciones vinculado con la experiencia extralingüística del hablante. Desde la gramática tradicional se explica

que todo verbo que requiera un objeto para completar su sentido es transitivo. Gili Gaya (1983) mantiene esta noción para indicar que las oraciones transitivas reclaman un objeto directo o indirecto para complementar la significación del verbo, en tanto que las intransitivas no exigen esta complementación.

Desde la perspectiva funcionalista, Halliday (1975) ofrece una definición más amplia de transitividad al indicar que las oraciones transitivas están conformadas por el proceso (acontecimientos, estados y relaciones) que se representa a través del verbo; el actor, la meta (o paciente) y el beneficiario (funciones del participante) que se codifican sintácticamente a través del sujeto, objeto directo y objeto indirecto. En el marco de esta definición, las posibilidades de realización sintáctica del tema dependen del tipo de enunciado oracional, a saber transitivo o intransitivo, así como también de las intenciones comunicativas del hablante.

En la muestra de estudio se ha encontrado que 35,9% (159 casos) de los enunciados oracionales con verbos transitivos codifican el tema en el objeto directo o indirecto. En la muestra total el objeto directo representa 21,6% (97 casos) y el indirecto 14,3% (62 casos). El tema se inclina más hacia la realización en el objeto directo (59,7%) que indirecto (40,2%). En términos de Halliday (1975), el sintagma nominal con objeto directo representa al actor sobre el cual se habla, mientras que el objeto indirecto es simplemente el beneficiario.

Se ilustra el siguiente ejemplo:

- MDM2/312 **unmm periodista y locutor** aquí en Mérida,  
MDM2/313 que **lo** buscaron en la casa de él  
MDM2/314 y **le** dieron,  
MDM2/315 **no** me acuerdo ahorita **el nombre de él**,  
MDM2/316 pero era negro,  
MDM2/317 **un tipo de afuera**,  
MDM2/318 **él** vivió muchos años aquí,  
MDM2/319 **le** dieron una paliza...

- MDM2/320 públicamente  
MDM2/321 y **el tipo** pues...  
MDM2/322 de ahí tuvo que irse de Mérida,

En el ejemplo se habla sobre *un periodista y locutor* y en los enunciados ***unmm periodista y locutor aquí en Mérida, un tipo de afuera, y el tipo pues...*** al carecer de verbos, no puede establecerse sus funciones sintácticas. No obstante, en el resto de los enunciados oracionales el tema tiene función sintáctica. En el enunciado oracional ***él vivió muchos años aquí***, el tema es sujeto, en tanto que en el resto de los enunciados el tema tiene la función de ser objeto indirecto a través del sintagma *le* (y ***le dieron, le dieron una paliza...***) o directo a partir de los sintagmas pronominales *la* y *lo*, y el sintagma nominal ***el nombre de él***.

Tal como se ha observado en el fragmento anterior, el tema con función objeto directo e indirecto puede realizarse a través de dos formas gramaticales, léxica y pronominal. En nuestros datos la forma léxica codifica el tema con objeto en 29,2%, mientras que la forma pronominal en 70,8%. El sintagma léxico expresa de forma explícita el tema, pero el sintagma pronominal es necesario por la cercanía textual entre un tema y otro, y hace más comprensible la progresión del tema en los enunciados. Por tanto, podemos encontrar que el mayor peso semántico tanto del objeto directo (65,5%) como indirecto (83,3%) se inclina hacia las formas pronominales, y en menor porcentaje en la forma léxica, el objeto directo representa 35,5% y el objeto indirecto 16,6%.

#### **b.1. Tema con objeto directo e indirecto antepuesto o pospuesto: topicalización y dislocaciones, derecha e izquierda.**

Es abundante la terminología empleada en estudios referidos al sintagma nominal con función de objeto directo u objeto indirecto que se ubica al inicio o al final del enunciado oracional. Se ha descrito en español, en términos de “elementos periféricos” (Casado Velarde, 1993), “constituyentes de la oración”

(Ross, 1967; Kovacci, 1992; Pérez Bello, 1998; Cifuentes Honrubia, 2000), “sintagma antepuesto” (Hernanz y Brucart, 1987), “antepuestos a la oración principal” o “construcción oracional” (Hidalgo Downing, 2001; Francesconi, 2005).

Así, cuando el sintagma nominal con función de objeto se ubica al inicio de la oración, se explica que su función es *topicalización* del tema y de acuerdo al autor los criterios varían: el sintagma nominal se separa del enunciado por una pausa y con copia pronominal en el interior del enunciado (Kovacci, 1992), se separa por una pausa y sin copia anafórica (Ross, 1969), con la pausa y con o sin copia pronominal (Casado, 1995). Otra función es tematización y sus criterios son: el sintagma nominal no se separa del enunciado por una pausa y puede o no tener copia pronominal en el interior del enunciado (Hernanz y Brucart, 1987:82-87), con pausa sin copia pronominal (Cifuentes, 2000).

La noción de tematización se asocia con la activación de la información, pues el elemento tematizado constituye el tema una información conocida. Y otra función más, es la dislocación. Los autores coinciden en el criterio copia pronominal en el interior del enunciado, sin pausa entre el sintagma nominal y el enunciado para identificar la dislocación. Si el sintagma se ubica al final de la oración es dislocación a la derecha (Pérez, 1998), pero si se ubica al inicio la dislocación es a la izquierda (Ross, 1969; Pérez, 1998; Hidalgo, 2002; Dik, 1978; Sánchez, 2004; y Francesconi, 2005). Estos criterios tematización, topicalización y dislocación se cruzan, no existe una diferencia clara entre las tres funciones que cumple el sintagma que ocupa la posición inicial. Ahora bien, ante estas diferencias, asumamos posiciones.

Bajo la perspectiva funcional, las emisiones lingüísticas se organizan en términos de tema y rema, unidades portadoras de dinamismo comunicativo (Firbas 1964). Para efectos de este trabajo se parte únicamente de la noción de tema como *aquello de lo se habla* (Firbas, 1966; Daneš, 1974; Chafe, 1976; Halliday, 1976; Rojo, 1983; y Becker, 2002), como componente pragmático que opera en el *nivel temático* (Pérez, 1978). Sobre la base de esta estructura temática se explica que la anteposición de sintagma con función de objeto directo o indirecto al

inicio de los enunciados oracionales revela que el sintagma nominal cumple la función de topicalización en tanto que se separa por una pausa del resto del enunciado oracional, pero es dislocación (derecha o izquierda) por la presencia de su copia pronominal en el enunciado oracional. En estas dos funciones el objeto directo o indirecto constituyen el tema, el elemento vertebrador del discurso.

En la muestra de estudio se ha encontrado 164 enunciados oracionales, en los cuales el tema se codifica bajo el objeto directo e indirecto. De esos 164 únicamente 35 presentan anteposición o posposición del sintagma nominal temático con función de objeto directo o indirecto. Las funciones que cumple este sintagma son topicalización (Top) y/o dislocación a la derecha (D.D) o a la izquierda (D.I).

En análisis estadístico revela que el tema de los enunciados se inclina un poco a las dislocaciones a la izquierda (48,5%) y le sigue de cerca la dislocación a la derecha (40%). En bajos porcentajes está la topicalización (11,5%). Estas cifras casi equitativas de las dislocaciones a la derecha y a la izquierda se interpretan como la presentación, anuncio y/o anticipación por vía de mecanismos anafóricos y/o catafóricos del tema.

En el habla del español de Venezuela no se encontraron casos de topicalización pura sino emparentada con la dislocación, es decir, el sintagma se antepone o pospone al enunciado y puede estar separado del resto de la oración por una pausa así como también presentar la copia pronominal como en:

- ZM2/464 y... y hay comida por montones,  
ZM2/465 **a los invitados le le...** matan una res,  
ZM2/466 y **le** dan la mejor carne **a lo a a los invitados**,  
ZM2/467 a los que ellos llevan  
ZM2/468 si tú no eres invitado,  
ZM2/469 no te dan ni agua

En el ejemplo se presenta, por un lado, la topicalización y por el otro la dislocación a la izquierda. En cuanto a la topicalización, se explica en el ejemplo por un movimiento temático en la oración, es decir, el tema busca la primera posición a través de la anteposición del sintagma. El tema en ese fragmento de habla es *a los invitados* y es el objeto indirecto, separado del resto de la oración por una pausa. Por lo que se considera que el tema está topicalizado con el fin de resaltarlo. Igualmente, se observa que el tema posee una copia pronominal *le* en el interior del enunciado por lo que se considera como una dislocación a la izquierda; al situarse el sintagma *a los invitados* al inicio del enunciado oracional, se puede decir que el está tema dislocado. En términos pragmáticos, el sintagma antepuesto *a los invitados* cumple las dos funciones al mismo tiempo, topicalizar y dislocar a la izquierda el tema a través de las estrategias sintácticas como la duplicación anafórica, y prosódica como la pausa.

La topicalización del tema puede también asociarse con la dislocación a la derecha como en:

LLM2/128 la leyenda cuenta que  
LLM2/129 el contrapunteo como que duró, tres días creo,  
LLM2/130 y resultando ganador este **Florentino**,  
LLM2/131 y esto le molesto mucho a, al diablo  
LLM2/132 porque  
LLM2/133 no **le** pudo ganar  
LLM2/134 y se **lo** quería también llevar,  
LLM2/135 eso cuentan, no,  
LLM2/136 y , este,  
LLM2/137 **le** dio una golpiza a (1.069 ms) **a Florentino**  
LLM2/138 que **lo** dejó inválido,

En el enunciado *le dio una golpiza a...a Florentino* el tema del enunciado y del discurso es *Florentino* por ser sobre lo cual se habla. El sintagma se ubica a la derecha del enunciado oracional y se anticipa por la copia pronominal *le*. Al

mismo tiempo se topicaliza por la presencia de la pausa de 1, 069 milisegundos que se presenta entre el tema *a Florentino* y el resto del enunciado.

Los casos de dislocación a la derecha o a la izquierda pueden presentarse desligados de la topicalización como en el enunciado oracional *le dan la mejor carne a lo a a los invitados* perteneciente al ejemplo de abajo. El sintagma *a los invitados* se ubica al final del enunciado, posee una copia pronominal *le* al inicio, pero sin la presencia de la pausa, en cuyo caso se está en presencia de una dislocación a la derecha.

- CF1/14 Bueno mira **los niños lo** detectamos en el Centro de Desarrollo.  
 CF1/15 Eso es la ventaja.  
 CF1/16 Nosotros tenemos vinculación directa con el hospital  
 CF1/17 y de allí se toman **los bebés de algo riesgo**,  
 CF1/18 ¿Cual quiera que sea, no?  
 CF1/19 Pero además, al Centro de Desarrollo, llegan **los niños** por muchas vías.

En el ejemplo la dislocación a la izquierda presente en el enunciado oracional *bueno los niños los lo detectamos en el centro de desarrollo* se reconoce porque el sintagma *los niños*, que funciona como objeto directo, se antepone a la oración y tiene un pronombre *los* que lo recupera sintácticamente. Esta dislocación tiene como finalidad presentar el tema del fragmento de habla.

Estos movimientos temáticos se realizan con fin de llamar la atención sobre lo que se está hablando, como se ve en:

- CM2/307 **uno** tiene también otra mentalidad completamente diferente,  
 CM2/308 entonces **uno** se va haciendo del...  
 CM2/309 de la mente europea que todo funciona diferente y todo,  
 CM2/310 entonces de repente llega a Caracas  
 CM2/311 y la gente todo el mundo está como angustiada  
 CM2/312 Está viéndolo **a uno**,  
 CM2/313 si **uno** tiene una actitud,

CM2/314 que **a uno** ya **le** parece normal,

En el ejemplo el tema se codifica en el sintagma nominal *uno*. En los primeros enunciados es el sujeto. No obstante, en *está viéndolo a uno* el tema se convierte en objeto directo y se localiza al final del enunciado. Además, se copia catafóricamente a través de la forma pronominal *lo*, con lo cual anticipa (dislocado a la derecha) su presentación; mientras que en *que a uno ya le parece normal* el tema *a uno* es el objeto indirecto, pues es el beneficiario, pero se ubica al inicio del enunciado oracional, y se copia, además, anafóricamente.

### **c. El tema del enunciado oracional en su función de atributivo nominal**

El atributo es, en términos de la RAE (2010), una función que desempeña varios grupos sintácticos que denotan propiedades y estados de cosas que se predicán de algún segmento nominal u oracional. Un grupo nominal o sintagma nominal por ejemplo, puede desempeñar en el predicado un atributo de sujeto (*Mi papá es médico, ella es mi hermana*) cuando el verbo que lo rige sea un copulativo como *ser* o *estar*. Estos verbos vinculan semánticamente el predicado con el sujeto, pues aportan información relativa al tiempo, el aspecto, el modo y la concordancia. El atributo es, por lo tanto, imprescindible para complementar el significado del sujeto y del verbo (*mi papá es...*, *ella es...*), por tanto, puede estar ausente el sujeto, pero no el atributo nominal. Esta relación semántica del atributo con el sujeto y el verbo permite determinar su función discursiva de codificar el tema.

El tema, tal como se ha venido explicando, se codifica bajo las funciones sintácticas sujeto y objeto, puesto que, desde el punto de vista funcional las estructuras gramaticales no solo reflejan las funciones sintácticas sino también las pragmáticas. Igualmente, puede realizarse en un atributo nominal, gracias a la estrategia comunicativa empleada por el hablante, a su organización sintáctica y su intención comunicativa. En el habla del español de Venezuela el tema en su función de atributo nominal está determinado por la presencia del verbo *ser*, en

cuyo complemento se presenta un sustantivo y no un atributo. Su función es complementar la información del verbo y la del sujeto. El tema primeramente se codifica en el sujeto, cuando éste es elidido por el hablante, sigue su presentación en el atributo nominal porque complementa la información del sujeto temático. Obsérvese el ejemplo:

- ZF1/152     **ella** es una hermana de crianza...
- ZF1/153     **una una muchacha**...
- ZF1/154     que mi mamá, este, eh,
- ZF1/155     **la** tomó,
- ZF1/156     bueno **la** agarró, /¿?/
- ZF1/157     bueno tendría como ocho años, siete años,
- ZF1/158     y se crió con nosotros
- ZF1/162     pero **ella... ella** se crió con nosotros
- ZF1/163     y entonces es **mi hermana de crianza**,
- ZF1/164     ósea yo **la** presento como mi hermana la ma...
- ZF1/165     porque **ella** es mayor que yo.
- ZF1/166     Enc.: Claro
- ZF1/167     Hab: y entonces es **mi hermana de crianza**
- ZF1/168     yo **la** presento como mi hermana la mayor
- ZF1/169     porque **ella** es mayor que yo.

En el ejemplo se habla sobre la hermana mayor. La conversación se inicia con el sintagma *ella* que sustituye a *la hermana* y tiene la función de sujeto (***ella*** es una hermana de crianza). Luego, el tema se codifica en objeto directo *la* (*la tomó, bueno la agarró,*), para entonces retomar la función de sujeto *ella* (*pero ella... ella se crió con nosotros*) En los enunciados *entonces es mi hermana de crianza*, y *entonces es mi hermana de crianza* se justifica la realización del tema en el atributo nominal porque al no estar el sujeto, el atributo nominal complementa la información pragmática condensada en el sujeto.

En la muestra analizada se ha encontrado 46 enunciados oracionales de tema con función de atributo nominal que representan 10,4% del total de los enunciados oracionales (450). Estos tipos de temas sólo se codifican en sintagmas léxicos, tanto más explícito sea el tema para el interlocutor, menos datos ha de proporcionar el hablante, por eso unas veces basta con la presentación del tema con toda su información (**ella** es una hermana de crianza), otras veces con solo la presentación del tema (es **mi hermana de crianza**).

### Conclusiones

La revisión de la estructura sintáctica y pragmática del sintagma nominal que contiene el tema permitió determinar que el tema de los enunciados tiene variar formas de codificarse sintácticamente, a saber:

- El tema como estructura temática se expresa a través de funciones sintácticas tales como: sujeto (53,7%), objeto directo (21,6%), objeto indirecto (14,3%) y atributo nominal (10,4%). En los enunciados analizados con codificación del tema, se deja ver que la tendencia general del tema se inclina hacia la codificación en el sujeto. En estos casos el tema es “**no marcado**” (Sánchez, 2004), pues **el tema** coincide con **el sujeto**. En los casos en los que el tema no coincide con el sujeto sino con otras funciones sintácticas como objeto directo, objeto indirecto y atributo nominal se le denomina “**tema marcado**”.
- El tema con función sujeto se codifica en mayor número de casos en formas pronominales (134) que léxicas (111)
- En la muestra se ha encontrado que 35,9% (159 casos) de los enunciados oracionales con verbos transitivos codifican el tema en el objeto directo o indirecto. En la muestra total el objeto directo representa 21,6% (97 casos) y el indirecto 14,3% (62 casos).
- En la muestra de estudiada se observaron 159 enunciados oracionales, en los cuales el tema se codifica bajo el objeto directo e indirecto. De esos 159 únicamente 35 presentan anteposición o posposición del sintagma nominal

temático con función de objeto directo o indirecto. Las funciones que cumple este sintagma tematizado son topicalización (Top) y/o dislocación a la derecha (D.D) o a la izquierda (D.I)

- El tema de los enunciados se inclina un poco a las dislocaciones a la izquierda (48,5%) y le sigue de cerca la dislocación a la derecha (40%). En bajos porcentajes está la topicalización (11,5%). Estas cifras casi equitativas de las dislocaciones a la derecha y a la izquierda se interpretan como la presentación, anuncio y/o anticipación por vía de mecanismos anafóricos y/o catafóricos del tema.
- En el habla del español de Venezuela no se encontraron casos de topicalización pura del tema sino emparentada con dislocaciones, es decir, el sintagma se antepone o pospone al enunciado y puede estar separado del resto de la oración por una pausa así como también presentar la copia pronominal. La topicalización del tema se asocia con la dislocación a la derecha o a la izquierda.
- En la muestra estudiada los casos de dislocación pueden, igualmente, presentarse desligados de la topicalización. La dislocación a la derecha del tema se produce cuando el sintagma que lo codifica cumple la función de objeto directo y se ubica al final del enunciado, se produce además la dislocación a la izquierda del tema cuando el objeto directo tematizado se traslada a la izquierda del enunciado oracional.
- Igualmente, puede realizarse en un atributo nominal, gracias a la estrategia comunicativa empleada por el hablante, a su organización sintáctica y su intención comunicativa. En el habla del español de Venezuela el tema en su función de atributo nominal está determinado por la presencia del verbo *ser*, en cuyo complemento se presenta un sustantivo y no un atributo. Su función es complementar la información del verbo y la del sujeto.

## Referencias

- Alarcos, E. (1995) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Bello, A. (1995) *Gramática*. Caracas: Ediciones de la Casa de Bello.
- Becker, A. (2002) Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela). *Estudio de lingüística española (EliEs)*. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies17/index.htm>.
- Calvo, J. (2000) El orden de los elementos. Cap. 18. Pág. 345-358. En M. Alvar (2000) *Introducción a la lingüística española*. Madrid: Editorial Ariel.
- Casado, M. (1995) *Introducción a la gramática del texto del español. Cuaderno de lengua española*. Madrid: Arco Libros.
- Chafe, W. (1979) Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. Cha. Li (Ed.). *Subject and Topic*. New York: Academia Press.
- Chafe, W. (1982) Cognitive constraints on information flow. En Russel Tomlin (ed.) *Coherence and grounding in discourse*, 21-51. Disponible en: Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cifuentes, L (2000) El orden de la palabra en la oración. Cap. 19. Pág. 359-370. En M. Alvar (2000) *Introducción a la lingüística española*. Madrid: Editorial Ariel
- Chomsky, N. (1971) Deep structure, surface structure and semantic interpretation. *In semantic, Interdisciplinary Ready in Linguistic, Philosophy and Psychology*. ed. D. Steinberg and L. Jakobovits, 183-216. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. En F. Daneš (ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective*, 106-128. Mouton: The Hague.
- Díaz, L. (2006) *Hacia una caracterización de la pasiva con se en el habla de Mérida, Venezuela*. Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y educación. Universidad de lo Andes, Mérida.
- Dik, S. (1978) *Functional Grammar*. Ansterdams, North Holland. DIK, SIMON C., *Tite Theory of Funotional Grammar Part 2. Complex ant)* Derived Constructions. Ed. Kees Hengeveld. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 1997. xx + 477 pp. ISBN: 3-11-015405-6.

- Domínguez, C. (1998) *Sintaxis: el siglo XX*. Mérida: Universidad de los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico.
- Firbas, J. (1966) *On defining the theme in functional sentence analysis*. *Philologica praguensia*. Nro. 8, 239-256.
- Francesconi, A. (2005) La dislocación en la sintaxis italiana y española. Aspectos textuales y traductivos. *AISPI. Actas XXIII [pdf]*. Disponible en: [cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_14.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_14.pdf)
- Gili, S. (1983) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliografic.
- Givón, T. (1976) Topic, pronoun and grammatical agreement. *In subject and topic*, ed. Charles N. Li. 149-188. New York: Academic Press.
- Gutiérrez, S. (1997) *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco Libros.
- Gundel, J. (1974) The role of topic and comment in Linguistic theory. *Ph. D Dissertation, University of Texas at Austin*. Published by Garland, 1989.
- Gundel, J. (1978) Stress, pronominalisation and the given-new distinction. University of Hawaii Working. *Papers in Linguistics: 10/2.1-13*. Document en lines: [www.sfu.ca/~hedberg/Helsinki\\_paper.pdf](http://www.sfu.ca/~hedberg/Helsinki_paper.pdf)
- Halliday, M. (1967). Notes on transitivity and theme in English. Part 2. *En Journal of Linguistics*, 177-274.
- Halliday, M. (1975) Estructura y función del lenguaje. En *John Lyons (Comp.) 1975. Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*, 1-32. London: Edward Arnold.
- Hernanz, M., Brucart, J. (1987) *La sintaxis. Principios teóricos*. Barcelona: Editorial Critica.
- Hidalgo, R. (2002). Stabling topic in conversation: a contrastive study of left-dislocation in English and Spanish. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, ISSN 1576-4737, N° 11, 2002 [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274624](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274624) - 10k - 2002
- Hidalgo D., R.(2001) La "dislocación a la izquierda" en el español hablado: funciones discursivas. Estudio de corpus. [Pdf]. *Disponible en: http://www.ucm.es/BUCM/tesis/11/ucm-t%2025276.pdf*

- Jackendoff, R. (1972) *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.  
[journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid](http://journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid)
- Keenan, E. (1976) *Towards a universal definition of "subject"*. C. N. Li (ed), *Subject and topic*. 303-333. New York: Academic Press.
- Kovacci, O. (1992) *El comentario gramatical. Teoría y práctica II*. Madrid: Arco Libros.
- Lopes, L. (1999) *Processus de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais*. *En revista Preti*, org. Vol. 15. Pág. 140-159.
- Pérez, G. (1998) *Uso de las dislocaciones a la derecha y a la izquierda en castellano e italiano*. [Pdf] *Documento en línea*:  
[dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2323082&orden=84781](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2323082&orden=84781)
- Prince, E. (1981) *Toward a taxonomy of given-new information*. En Peter Cole (Ed). *Radical Pragmatics*. New York: Academic press.
- Real Academia Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Asociación de Academias de la lengua española.
- Roca, J. (1994) *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.
- Rojo, G. (1983) *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Librería Ágora, S.A.
- Ross, J. (1967) *Constraints on variables in syntax*. Reimpreso como *Infinite Syntax* Norwood, N.J, (Ablex) 1986.
- Sánchez, M. (2004) *Orden y básico y órdenes marcados en español*. Documento en línea [Pdf]:  
[sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Linguistica/Cuesti\\_ling/orden.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Linguistica/Cuesti_ling/orden.pdf)
- Sánchez, I. (1993) *Coherencia y ordenes discursivos*. *Revista Letras* no. 50. Pág. 61-81.
- Vallduví, E. (1990) *The informational component*. Ph. D. Thesis, University of Pennsilvanie. Published 1992: Garland

## **PRONOMINALIZACIÓN EN EL CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL HABLA DE MARACAY**

**Ricardo José Galup**  
UPEL – IPMAR  
[profesorgalup@gmail.com](mailto:profesorgalup@gmail.com)

### **Resumen**

La presente investigación de campo, descriptiva y exploratoria, estudió la incidencia de la edad, el sexo, el nivel de instrucción y el nivel socioeconómico en la realización de los pronombres de diez de los dieciocho hablantes que conforman el Corpus Sociolingüístico del habla de Maracay (CSMa). Este trabajo se llevó a cabo porque no había estudios cuyos objetivos fuesen similares dentro del habla referida. Para su ejecución se tomaron principalmente las publicaciones de Sedano (2011), RAE (2010) y Marín (1999). En cuanto a la unidad estudio, ésta fue el enunciado (Alarcos, 1994). Entre los resultados se puede mencionar que no todas las variables sociales ejercen la misma influencia en el empleo de los pronombres; puesto que, en algunos casos, la vinculación fue notoria mientras que en otros no hubo evidencia para probar si existía relación entre los factores sociales y la frecuencia de pronominalización.

**Palabras claves:** Pronominalización, variables sociales, correlación.

Recepción: 12/09/2014

Evaluación: 05/02/2014

Recepción de la versión definitiva: 21/02/2015

## **PRONOMINALIZATION IN THE SOCIOLINGUISTIC CORPUS OF SPEECH IN MARACAY**

### **Abstract**

This research work, of a documentary, descriptive and exploratory nature, studied the incidence of age, sex, educational level, and socioeconomic level on the production of pronouns by ten of the eighteen speakers that constitute the Sociolinguistic Corpus of Speech in Maracay (in Spanish, CSMa). This work was developed because, among other reasons, studies with similar objectives had not been carried out within the area of the referred speech. To do so, the issues by Sedano (2011), RAE (2010) and Marín (1999) were taken as main sources. The study unit approached was the utterance (Alarcos, 1994). Among the results, it can be mentioned that: a) not all social variables have the same influence on the use of pronouns; and b) some pronouns are not correlated with the referred variables.

**Key words:** pronominalization, social variables, correlation.

## **PRONOMINALISATION DANS LE CORPUS SOCIOLINGÜISTIQUE DU PARLER DE MARACAY**

### **Résumé**

Dans cette recherche documentaire, descriptive et exploratoire, on étudie l'incidence de l'âge, du sexe, du niveau d'instruction et du niveau socioéconomique lors de l'emploi des pronoms pour dix des dix-huit locuteurs faisant partie du Corpus Sociolingüistique du parler de Maracay (CSMa). Une des raisons poussant ce travail a été qu'on n'avait pas des études dont les objectifs aient été semblables dans le cadre de ce corpus. Pour développer cette recherche, on s'est servi essentiellement des publications de Sedano (2011), RAE (2010) et Marín (1999). De la même façon, l'unité d'étude abordé a été l'énoncé (Alarcos, 1994). Parmi les résultats, on peut indiquer que : a) non toutes les variables sociales exercent la même influence lors de l'emploi des pronoms et que b) quelques pronoms ne sont pas reliés aux variables mentionnées.

**Mots clé :** pronominalisation, variables sociales, corrélation.

**PRONOMINALIZZAZIONE NEL CORPUS SOCIOLINGUISTICO  
DELLA LINGUA PARLATA DI MARACAY**

**Riassunto**

Questa ricerca documentale, descrittiva ed esplorativa ha studiato l'incidenza dell'età, il sesso, il livello d'istruzione e il livello sociale ed economico nella realizzazione dei pronomi di dieci dei diciotto parlanti che conformano il corpus sociolingüístico della lingua parlata di Maracay (CSMa). La ricerca è stata realizzata perché, tra altre cose, non erano MAI stati realizzati studi di simile natura nella lingua sopracitata. Per la sua realizzazione sono stati presi in considerazione gli scritti di Sedano (2011), ASALE (2010) e Marín (1999). Allo stesso modo, l'unità studiata fu l'enunciato (Alarcos, 1994). Tra gli esiti possono essere citati: a) Non tutte le variabili sociali adoperano la stessa influenza quando usano i pronomi, b) Alcuni pronomi non sono collegati alle variabili sopracitate.

**Parole chiavi:** Pronominalizzazione. Variabili sociali. Correlazione.

**PRONOMINALIZAÇÃO NO CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICO DA FALA DA CIDADE DE  
MARACAY, NA VENEZUELA**

**Resumo**

A presente pesquisa documental, descritiva e exploratória, estudou a incidência da idade, do sexo, do nível de instrução e do nível socioeconômico na realização dos pronomes de dez dos dezoito falantes que constituem o Corpus Sociolingüístico da fala de Maracay (CSMa). Este trabalho foi realizado porque, entre outras coisas, até hoje não tinham sido feitos estudos com esses objetivos para a fala já mencionada. Para a realização deste trabalho foram consideradas, principalmente, as publicações de Sedano (2011), da Real Academia Espanhola (2010) e de Marín (1999). Além disso, a unidade de estudo analisada foi o enunciado (Alarcos, 1994). Dentre os resultados, podem se mencionar os seguintes: a) nem todas as variáveis sociais exercem a mesma influência no uso dos pronomes e, b) alguns pronomes não têm correlação com as mencionadas variáveis.

**Palavras chave:** pronominalização, variáveis sociais, correlação.

## **Introducción**

En la mayoría de los procesos comunicativos se hace uso, al menos, de una forma pronominal. En lingüística, los estudios sobre este aspecto son múltiples y variados, al igual que la cantidad de autores que se han abocado a la clasificación de los mismos. Sin embargo, en la búsqueda de información relacionada con la utilización de los pronombres<sup>9</sup>, no se encontraron investigaciones que manifestaran interés por la relación existente entre la sustitución pronominal y diversos factores sociales.

Por la razón antes mencionada, se decidió realizar una investigación que permita responder, en cierta medida, si las variables sociales ejercen algún tipo de influencia a la hora de recurrir a la utilización de los elementos lingüísticos referidos. Asimismo, en vista de que en las producciones científicas de índole lingüística, específicamente aquellos con inclinaciones hacia lo sintáctico, predomina la utilización de corpus escritos, aquí se decidió tomar, como punto de partida, uno cuyo origen proviene de la oralidad: el proyecto de Corpus Sociolingüístico del habla de Maracay (Villalobos y Díaz, 2005) (CSMa). En este sentido, el propósito de este trabajo es precisar, estadísticamente, los niveles de correlación existentes entre las variables sociales edad, sexo, nivel de escolaridad y nivel socioeconómico y la pronominalización presente en el CSMa.

## **Fundamentación Teórica**

En este apartado se colocarán los aspectos teóricos que sirvieron como guías para la elaboración de la investigación. Éstas fueron las relacionadas, por una parte, con los pronombres estudiados, los que constituyeron el elemento lingüístico y, por otra parte, las diferentes variables sociales que fueron relacionadas con el empleo de las formas pronominales.

Los pronombres son aquellas proformas que permiten sustituir a un sustantivo o sintagma nominal previamente aludido y asumir su función sintáctica, por lo que

---

<sup>9</sup> Se hará uso, indistinto, de los términos pronominalización, sustitución por pronombres y sustitución pronominal para hacer referencia al mismo procedimiento: sustituir un elemento lingüístico (textual o contextual) por proformas de carácter nominal.

puede afirmarse que “son en muchos aspectos semejantes a los sustantivos, ya que ofrecen las mismas características en cuanto a relaciones de género y número, definitud y funciones sintácticas” (Sedano, 2011, p.169).

Además de lo anterior, existe una relación estrecha entre los pronombres, exceptuando a los personales; con los adjetivos puesto que los primeros suelen ser variaciones homófonas de los segundos, sin embargo, la diferencia es considerablemente notoria dado que la función sintáctica por excelencia de los adjetivos es la de ser adyacente del sustantivo mientras que los pronombres nunca modifican a un sustantivo sino que, como se dijo antes, ocupa su lugar (Sedano, op. cit.).

En este orden de ideas, la autora referida afirma que existen diferentes clasificaciones de los pronombres según la función que realizan dentro del texto. A saber: personales, demostrativos, posesivos, numerales, cuantitativos, indefinidos, relativos, interrogativos y exclamativos<sup>10</sup>.

### ***Pronombres personales***

Los pronombres personales, según Marín (1999), “son los que designan personas gramaticales, poniéndose en lugar de nombres de personas o cosas personificadas” (p.67). Sin embargo, Sedano (2011) agrega que “no son raros los enunciados en que pueden designar animales domésticos (...) o incluso entidades inanimadas y abstractas” (p.170).

Estos pronombres, pueden presentarse de dos maneras: tónicas y átonas. En relación con los primeros, “se les llama tónicos porque tienen acento propio y no necesitan apoyarse entonativamente en otra palabra (p.170). Dentro del inventario se encuentran: *yo*, que representa al emisor, y *tú* como receptor de confianza (aunque también puede emplearse como impersonal) mientras que *usted* sería el receptor bajo un trato de respeto y distancia y, por último, *él* que representa a una entidad que no está presente en el intercambio comunicativo

---

<sup>10</sup> Las últimas dos clasificaciones de los pronombres no fueron abordados en este estudio ya que no se posee seguridad de la realización de éstos en el corpus sobre el cual se realiza la investigación; ya que en algunos casos la evidencia de su aparición es notoria pero en otros casos se estaría empleando un criterio subjetivo para su identificación.

pero sí en el contexto discursivo<sup>11</sup>. Asimismo, se pueden encontrar las formas conmigo, contigo y consigo (primera, segunda y tercera persona respectivamente) que resultan de la unión inseparable entre la preposición *con* + pronombre personal tónico.

En cambio, los átonos, también llamadas clíticos, “se caracterizan porque no tienen acento propio y, por lo tanto, deben apoyarse en una palabra tónica que, en su caso, es el núcleo del predicado verbal” (p.173).

### **Pronombres demostrativos**

Según la Real Academia Española (2010), “los demostrativos son determinantes, pronombres o adverbios que identifican a algo o a alguien por la distancia a la que se encuentra en relación con el hablante o el oyente” (p.327). En el caso particular de su uso como pronombre, “este es el que está más próximo a mí (primera persona); ese es el que está más próximo a ti (segunda persona); aquel es el que está más lejano de una y de otra (tercera persona)” (Alonso, 1971, p.439).

Asimismo, en Sedano (op. cit.) se presenta un cuadro que sintetiza las diferentes proformas utilizadas como pronombres demostrativos que se reproduce a continuación.

### **Cuadro 1**

#### **Pronombres demostrativos**

	singular	plural	singular	plural	singular	Plural
Masculino	éste	éstos	ése	ésos	aquél	aquéllos
Femenino	ésta	éestas	ésa	ésas	aquélla	aquéllas
Neutro	esto	-	eso	-	aquello	-

Tomado de Sedano (2011)

<sup>11</sup> Cada una de estas personas (yo, tú/usted y él) posee su equivalente en plural: nosotros, ustedes y ellos respectivamente.

**Pronombres posesivos**

Según palabras de Alonso (1971), los pronombres posesivos, aun cuando se trate de adjetivos sustantivados, “enlazan los objetos a las personas gramaticales, estableciendo entre ambos una relación de posesión o pertenencia” (p.436). En primer lugar, se afirma que son adjetivos sustantivados porque “se asemejan formalmente a los adjetivos posesivos” (Sedano, op. cit, p.178) y porque cuando aparecen “precedidos por un artículo (...) hace que el pronombre se sustantive” (pp. 178 – 179).

La principal diferencia entre los adjetivos y los pronombres posesivos es que los últimos siempre son tónicos, mientras que los primeros son átonos. Además, Alarcos (1994) plantea que la segunda forma “reúne unidades autónomas que por sí mismas cumplen la función de atributo de un núcleo verbal” (p.93).

En el cuadro presentado a continuación se establecen las diferentes formas pronominales con carácter posesivo elaborado por Sedano (op. cit.), complementado por las acotaciones realizadas por Alonso (op. cit.)

**Cuadro 2****Pronombres posesivos**

	<b>Persona</b>	<b>Tónicos</b>	
Singular	1ª. (yo)	masc	(el - lo) mío, (los) míos
		fem	(la) mía, (las) mías
Un solo poseedor	2ª. De confianza (tú)	masc	(el - lo) tuyo, (los) tuyos
		fem	(la) tuya, (las) tuyas
	2ª. De respeto (usted)	masc	(el - lo) suyo, suyos
		fem	(la) suya, (las) tuyas
3ª. (él, ella)	masc	(el - lo) suyo, suyo	
	fem	(la) suya, (las) tuyas	
Plural	1ª. (nosotros/as)	masc	(los - lo) nuestro,

Varios poseedores		fem	nuestros (la) nuestra, (las) nuestras
	2ª. (vosotros/as) [En España, para el trato de confianza]	masc fem	(los - lo) vuestro, vuestros (la) vuestra, (las) vuestras
	2ª. (ustedes) [En Hispano-América, para todo tipo de trato; en España, para el trato de respeto]	masc fem	(los - lo) suyo, suyos (la) suya, (las) suyas
	3ª. (ellos, ellas)	masc fem	(los - lo) suyo, suyos (la) suya, (las) suyas

### ***Pronombres numerales***

Los pronombres numerales, al igual que los mencionados previamente, poseen varias similitudes con los adjetivos, incluso Alonso (op. cit.), menciona que “se han considerado siempre como adjetivos pero también tienen uso de pronombres” (p.445); es decir, según lo mencionado, la característica principal es la de ser adjetivo y, en ocasiones, tienen funciones de pronombres.

La profesora Mercedes Sedano (2011) incluso afirma que tienen características similares, aunque con la diferencia de que “los pronombres no son adyacentes de ningún sustantivo” (p.179) como sí ocurre con los adjetivos e inclusive pueden sustantivarse al estar precedidos por un artículo.

La misma autora, realiza una compilación de los diferentes pronombres numerales y afirma que existen cinco tipos de éstos: cardinales, ordinales, fraccionarios, multiplicativos y duales. Estas formas pronominales numerales se muestran en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3****Pronombres numerales**

Cardinales	<i>Cero, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once...</i>
Ordinales	<i>Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo (10°) undécimo (11°), duodécimo (12°), decimotercero (13°), decimocuarto (14°), (...) nonagésimo (90°)... centésimo (100°), milésimo (1000°)...</i>
Fraccionarios	<i>Medio, un tercio, un cuarto...</i>
Multiplicativos	<i>Doble, triple, cuádruplo, quíntuplo, séxtuplo...</i>
Dual	<i>Ambos.</i>

Tomado de Sedano (2011) p.180

Asimismo, los pronombres numerales ordinales poseen coincidencias fuertes con los **pronombres cuantitativos**, dado que éstos últimos requieren de la elisión del nombre o sintagma nominal para que las palabras (pronombres numerales ordinales o pronombres cuantitativos *per se*) puedan funcionar como núcleo de una estructura nominal. Seguidamente se ofrece un cuadro donde se pueden observar estos pronombres.

**Cuadro 4****Pronombres cuantitativos**

MASCULINO		FEMENINO	
SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL
bastante	bastantes	bastante	bastantes
mucho	muchos	mucha	muchas
demasiado	demasiados	demasiada	demasiadas
más	más	más	más
menos	menos	menos	menos

poco	pocos	poca	pocas
suficiente	suficientes	suficiente	suficientes
todo	todos	toda	todas
-	unos cuantos	-	unas cuantas
-	varios	-	varias

Tomado de Sedano (2011) p, 180.

**Pronombres indefinidos**

Estos pronombres son los que permiten sustituir “a una persona o cosa no bien concretada o cuya determinación no interesa a los interlocutores” (Alonso, 1971, p.444), por lo tanto son pronombres que permiten forzar una estructura sintagmática dentro de los enunciados pero que no posee mayor influencia semántica dentro de la enunciación.

Los indefinidos poseen una característica general que permite que éstos posean o no particularidades humanas, por lo que, aun cuando no se sabe quién o qué realiza alguna acción dentro de los enunciados, en la mayoría de los casos se podrá saber si son humanos o no. Estas características se presentan en el siguiente cuadro tomado de Sedano (2011, p, 182).

**Cuadro 5**

**Pronombres indefinidos**

AFIRMATIVO		NEGATIVO		OTROS			
+HUM.	- HUM	+HUM	- HUM	MASCULINO		FEMENINO	
				SING	PL	SING	PL
<i>Alguien</i>	<i>algo</i>	<i>nadie</i>	<i>nada</i>	<i>Alguno</i>	<i>algunos</i>	<i>alguna</i>	<i>algunas</i>
-	-	-	-	<i>Uno</i>	<i>unos</i>	<i>una</i>	<i>unas</i>
-	-	-	-	<i>Otro</i>	<i>otros</i>	<i>otra</i>	<i>otras</i>
-	-	-	-	<i>Cualquiera</i>	<i>cualesquiera</i>	<i>cualesquiera</i>	<i>cualesquiera</i>

-	-	-	-	<i>quienquiera</i> <sup>12</sup>	<i>quienesquiera</i>	<i>quienquiera</i>	<i>quienesquiera</i>
---	---	---	---	----------------------------------	----------------------	--------------------	----------------------

### **Pronombres relativos**

Los pronombres relativos son considerados como aquellos capaces de reproducir un antecedente, relacionándolo con otra oración de la que, incluso, forma parte. También es posible indicar que posee una relación común con los otros pronombres la cual consiste en designar su objeto de forma indirecta, sin hacer referencia directa a él (Alonso, op. cit.).

Estos pronombres poseen unas características diferenciadoras que permiten discernir entre sus usos como relativos y sus otros usos desde el punto de vista sintáctico. Una de estas características es que “se colocan siempre al inicio de una cláusula relativa” (Sedano, op. cit., p.183), por lo que es imposible hallar oraciones relativas independientes, sólo pueden presentarse de forma subordinada.

Asimismo, y siguiendo a la autora, estos relativos están divididos de dos maneras: simples y complejos. “Son simples los constituidos por una sola palabra: *que*, *quien* y *cuanto*. Son complejos los constituidos por dos palabras que funcionan en bloque como un solo relativo” (p.183).

En el siguiente cuadro se colocan los diferentes pronombres que funcionan como relativos, tanto los que están compuestos por una sola palabra (simples) como los que se encuentran constituidos por dos palabras (complejos).

### **Cuadro 6**

#### **Pronombres relativos**

MASCULINO		FEMENINO		NEUTRO
SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL	SINGULAR
<i>que</i>	<i>que</i>	<i>que</i>	<i>que</i>	<i>que</i>
<i>el que</i>	<i>los que</i>	<i>la que</i>	<i>las que</i>	<i>lo que</i>

<sup>12</sup> Este pronombre indefinido (y sus variantes en número) es de uso poco frecuente (Alarcos, 1994).

<i>el cual</i>	<i>los cuales</i>	<i>la cual</i>	<i>las cuales</i>	<i>lo cual</i>
<i>quien</i>	<i>quienes</i>	<i>quien</i>	<i>quienes</i>	-
<i>cuanto</i>	<i>cuantos</i>	<i>cuanta</i>	<i>cuantas</i>	-

Tomado de Sedano (2011), p.185

Ahora bien, como se dijo al principio de este apartado, se presentará la teoría que aborda los elementos sociales tomados en esta investigación, lo que permite que la investigación adquiera un carácter sociolingüístico. En este sentido, Silva-Corvalán (2001), define la sociolingüística como “una disciplina que abarca una gama amplísima de intereses relacionados con el estudio de una o más lenguas en su entorno social” (p. 1), por lo que podría afirmarse que ésta es el área de la lingüística que estudia la realización del habla dentro del contexto social. Además, se encarga de suministrar respuestas o establecer un acercamiento a ellas sobre diferentes preguntas como

¿Por qué 'suenan diferente', por ejemplo, un mexicano, un español y un chileno cuando hablan la misma lengua, el castellano o español? ¿Qué nos motiva a elegir una forma de decir algo entre varias alternativas similares? ¿Por qué cambian la lenguas y no hablamos hoy como hablaban, por ejemplo, Cervantes o Bolívar, en el caso del castellano, o Shakespeare y Washington, en el caso del inglés? ¿Qué es lo que sabemos cuando sólo a partir de la manera de hablar de una persona, sin necesidad de verla, podemos adivinar su nivel de instrucción, su sexo, su región o país de origen e incluso su edad? (p.1)

En función de lo anterior, Ramírez (1996) afirma que pueden plantearse cuatro orientaciones de estudios sociolingüísticos: “1) las relaciones entre lengua y sociedad, 2) los usos de la lengua en sociedad, 3) la lengua en los contextos socioculturales y 4) la lengua y las redes sociales” (p.41). Esta investigación está centrada en la segunda ellas. Por lo tanto, al establecerse que existe una relación entre la forma de usar la lengua y la sociedad, resulta notoria la influencia que ejercen algunos elementos sociales sobre diferentes realizaciones lingüísticas. Dentro de las líneas que forman parte de los estudios sociolingüísticos se encuentra la *variacionista*, la cual puede ser definida como “la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando ésta no supone ningún tipo de

alteración o cambio de naturaleza semántica y cuando se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales” (Moreno, 2009, p.39). Al considerarse lo dicho, puede afirmarse que este tipo de variación podría presentarse, incluso, cuando se habla de un núcleo familiar reducido (padre, madre e hijo), de un grupo familiar amplio (diferentes grupos familiares reducidos emparentados) o de una comunidad vecinal, municipio, región o país, ya que todos ellos forman parte de diferentes variables de índole social.

En cuanto a las variables sociales que competen a este estudio, han sido consideradas las presentes en el proyecto de corpus del habla de Maracay (Villalobos y Díaz, 2005): sexo, edad, nivel de instrucción y nivel socioeconómico. La inclusión de todas estas variables en este trabajo de investigación se hace necesaria debido a que, como expresa Moreno (op. cit.), resulta complicado conocer qué variables sociales incidirán sobre diferentes elementos lingüísticos.

En relación con el sexo, en diferentes resúmenes de investigaciones sociolingüísticas (López, 1993.; Moreno, 2009; D’Aquino, 2008; entre otros) se ha planteado que este factor ha mostrado, en algunos casos, elementos que permiten considerar que ambas variedades son, discursivamente, disímiles, mostrando al habla de la mujer más conservadora y, por lo tanto, menos propenso a la variación. Además, de lo anterior, Silva-Corvalán (2001) expresa que “es bien sabido que, en igualdad de condiciones y además del tono de la voz, la manera de hablar de las mujeres es diferente a la de los hombres” (p.96) y, también que las desigualdades lingüísticas son “reflejo de una situación más amplia de desigualdad social [lo que] ha llevado a grupos de individuos a proponer que se cambien las normativas lingüísticas que refuerzan el sexismo en el lenguaje” (p. 87). Por lo tanto, en consonancia con lo expresado por Alvar, citado en Moreno (2009), “la innovación del habla de las mujeres no depende tanto del sexo cuanto del tipo de vida que se lleve en cada lugar” (p.41).

En otras palabras, podría considerarse que el carácter innovador o variante del habla femenina es dependiente del lugar en el que se produzca el discurso; de allí la conclusión a la que llegó Moreno (op. cit.) cuando asevera que “el sexo

puede mostrarse (...) más como un factor de segundo orden, que como algo que suele subordinarse a dimensiones sociales diferentes y con mayor poder de determinación” (p.41).

En cuanto a la edad, también se plantea como un elemento profundamente estudiado que permite la variación. Sobre ella, Moreno (op. cit.) establece que “es uno de los factores que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla” (p.47). Para Silva-Corvalán (op. cit.), el conjunto etario que mayor diferenciación posee, en cuanto a la innovación de lenguaje, es el de los adolescentes, ya que la forma de tratamiento entre estos grupos está marcada por el vocabulario y expresiones exclusivas, las cuales inciden directamente en el léxico de quienes integran los diferentes rangos etarios. De esta manera se comprueba lo expresado por López (1993), quien asevera que las diferencias generacionales también se producen debido a otras motivaciones como cohesión grupal, afán de diferenciación, muestras de rebeldía, entre otras.

Siguiendo a Silva-Corvalán, la edad también está vinculada con el hecho de poseer autoridad o no dentro de una comunidad reducida, como la familia, por considerarse que aquellas personas cuyas edades son mayores poseen mayor prestigio. Aunado a lo anterior, plantea que las personas con edades comprendidas entre los 25 y los 50 años son aquellas donde el nivel de autocorrección es superior, la razón viene dada por motivos laborales. Al igual que con el caso del sexo, las variaciones existentes en la edad pueden depender de otros aspectos ajenos a ella, entre los que cabe mencionar al prestigio que trae consigo las variedades lingüísticas consideradas de esa forma (Silva-Corvalán, op. cit) o, incluso, al sexo (Moreno, op. cit.). A medida que la edad avanza, las modalidades de habla de ambos sexos adoptan características similares, donde la innovación, desde ambas perspectivas, se va viendo mermada.

También, dentro de las variables consideradas para este estudio, se encuentra el nivel de instrucción, que hace alusión a la formación académica. Ésta, según Moreno (op. cit.), es una de las menos estudiadas de manera

individual, lo que se debe a su inclusión dentro de otras variables como la clase social o el nivel sociocultural, de allí que su relevancia dentro del marco de los estudios sociolingüísticos haya sido escasa. A pesar de lo anterior, podría considerarse como una variable de primer nivel debido a su relación con otras variables como la edad y el nivel socioeconómico. Se expresa esta relación puesto que está “íntimamente relacionado con la cantidad de años que se ha estado estudiando” (p.61) lo que ineludiblemente permite manifestar que cuando se está mejor preparado, producto del estudio, mayores son las posibilidades de obtener un trabajo de prestigio; implicando la necesidad de un mejor uso del lenguaje.

Por último, la clase social o nivel socioeconómico. Esta variable es considerada por Fernández (1998) como una de las cuatro importantes dentro de los estudios de carácter sociolingüístico<sup>13</sup> debido a que influyen diferentes aspectos para determinar la categoría a la que pertenece cada uno de las personas que forman parte del estudio, donde el más influyente, según la autora, es la *ocupación del sujeto*. Esto porque “la estratificación social se desarrolla (...) a partir de la función que ocupa el individuo dentro de la comunidad, del trabajo que desempeña en ella” (p. 51). Otros aspectos considerados dentro de esta variable, son los presentados por D’Aquino (2008), quien incluye los ingresos, el tipo de residencia y el nivel educativo del sujeto mencionado por Fernández (op. cit). Lo anterior se debe a que estos factores podrían influir en el ingreso a un sistema educativo formal que ayude a las personas a crear consciencia lingüística “gracias a la enseñanza de reglas y a la corrección de rasgos lingüísticos de poco prestigio, lo cual no siempre es fácil de lograr” (D’Aquino, op. cit. pp. 110 – 111).

Cada una de las variables abordadas en este estudio aporta información que puede permitir la explicación de diferentes fenómenos producidos en el habla de las personas que conforman la muestra estudiada. Todas se encuentran vinculadas entre sí, de manera que resulta importante abordar la investigación desde todas las perspectivas que permite el corpus seleccionado.

---

<sup>13</sup> Las otras tres son el sexo, la edad y el nivel académico.

### **Fundamentación Metodológica**

Para realizar cualquier labor investigativa resulta necesario establecer una serie de elementos que permitan la continuidad de la investigación; por lo tanto, en este apartado se definirán los aspectos metodológicos por los cuales esta investigación estuvo regida.

Este trabajo está ajustado a las características de la investigación cuantitativa descrita por Reguera (2008), debido a que, según la caracterización realizada por la autora:

estudian hechos organizados según leyes o principios generales; obtiene los datos a partir de experimentos y cuestionarios estandarizados; enfocan la realidad (...) a través de variables que se suponen están influyendo sobre ciertos comportamientos; emplean procedimientos estadísticos; se basa en [el] modelo positivista; (...) [está] centrada en la descripción y la explicación (p.76)

En relación con el tipo de investigación al que corresponde este estudio, se puede manifestar que se adecúa a las características de las exploratorias y descriptivas. Se dice que es exploratoria por la razón expuesta en Hernández, Fernández y Baptista (1991), donde se afirman que estos estudios “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...) o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (pp.100 - 101). Del mismo modo, este trabajo también se considera descriptivo puesto que, según López (1994), “se limita a reunir los datos, a describirlos y a relacionarlos entre ellos o con determinadas variables en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas” (p.18).

Asimismo, también puede sostenerse que este estudio se encuentra incluido dentro del tipo de investigación de campo, ya que, según Moreno (1987), “reúne la información necesaria recurriendo fundamentalmente al contacto directo con los hechos o fenómenos que se encuentran en el estudio” (p.42). Lo anterior se puede comprobar al afirmarse que se trabajó con un proyecto de corpus que posee muestras orales tomadas directamente del habla de Maracay.

La unidad de análisis tomada para esta investigación fue el enunciado, entendido como la unidad mínima de comunicación. Alarcos (1994), sostiene que existen dos tipos de enunciados: frase y oración. Para el caso de los primeros, el autor manifiesta que son aquellos cuyo núcleo no es una forma verbal; mientras que los segundos, poseen la estructura oracional tradicional: sujeto y predicado, lo que da a entender que el núcleo de esa construcción es el verbo. Aquí se utilizaron ambos tipos de enunciados, puesto que en las entrevistas se observó la presencia de ambos.

En cuanto al corpus, el empleado fue el proyecto de corpus sociolingüístico del habla de Maracay (CSMa). El mismo fue realizado por Villalobos y Díaz (2005) y está compuesto por dieciocho entrevistas clasificadas según las diferentes variables sociolingüísticas seleccionadas para su elaboración (sexo, edad, nivel socioeconómico y nivel de escolaridad). La composición total se muestra en el siguiente cuadro:

### **Cuadro 7**

Hablantes dentro del CSMa

<b>Hablante</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Grado de instrucción</b>	<b>Nivel socioeconómico</b>
1	26	Femenino	Superior completo	Alto
2	29	Masculino	Superior completo	Medio
3	36	Masculino	Superior sin concluir	Medio alto
4	38	Femenino	Educación Básica	Bajo
5	33	Masculino	Superior completo	Alto
6	35	Masculino	Superior	Alto
7	25	Masculino	Superior en curso	Medio
8	36	Femenino	Educ. Media Diversificada	Bajo
9	25	Masculino	Superior sin concluir	Medio

10	25	Femenino	Superior	Bajo
11	40	Femenino	Superior	Medio bajo
12	44	Masculino	Superior	Medio bajo
13	35	Masculino	Superior	Medio bajo
14	52	Masculino	Superior	Bajo
15	35	Masculino	Superior	Medio alto
16	32	Femenino	Superior	Medio
17	37	Femenino	Educ. media diversificada	Medio Bajo
18	44	Femenino	Superior	Alto

De la totalidad de los hablantes que conforman el proyecto de corpus del habla de Maracay, fueron seleccionados diez de éstos como muestra para el estudio. Lo anterior obedece a que se buscó que existiera el mayor nivel de igualdad entre las variables sociales, por lo que se tomó al sexo como variable de selección. En vista de que la proporción de hablantes masculino es superior a la de los femeninos (diez y ocho respectivamente), y que se quería que la muestra estuviera compuesta por el mismo número de integrantes en esta variable, se consideró tomar ocho miembros de cada uno pero mediante esta opción los valores de las características sociales fueron desproporcionadas. En vista de lo anterior, la muestra final estuvo compuesta por cinco hablantes masculinos y cinco femeninos porque, como se manifestó previamente, esta distribución se realiza para que la muestra sea equitativa, otorgándosele igual porcentaje a ambas variables.

En el caso de la variable *edad*, está dividida en tres categorías: a) de veinticinco a veintinueve años, b) de treinta y dos a treinta y seis años y, c) de treinta y siete a cincuenta y dos años. Esta distribución se debió a que la totalidad de los informantes se encuentran incluidos dentro de estos rangos etarios, por lo que quedaron tres en el primero, cuatro en el segundo y tres en el tercero.

En relación con la variable *nivel de escolaridad*, se mantuvo los seis niveles manifestados en el CSMA, de superior a inferior: a) superior completo; b) superior; c) superior sin concluir; d) educación media diversificada y e) educación básica. El número de informantes que corresponde a cada nivel es igual a 3, 3, 1, 2 y 1, respectivamente.

La variable *socioeconómica* se dividió en cinco estratos establecidos en Villalobos y Díaz (2005): a) alto: con tres informantes; b) medio alto: con uno; c) medio: dos; d) medio bajo: con dos y e) bajo: con dos informante.

El método estadístico seguido fue el Coeficiente de Correlación de Pearson, donde se demuestra el nivel de relación existente entre las variables seleccionadas. Dado que para realizar el proceso estadístico se requiere que las variables a analizar sean numéricas, se procedió a otorgarle un valor de este tipo a cada una de los niveles que conforman cada variable, por lo que, para la interpretación de los resultados, se creó el siguiente cuadro:

### **Cuadro 8**

Leyenda para interpretación de datos correlacionados

SEXO	
Significado	Código
<b>Masculino</b>	<b>1</b>
<b>Femenino</b>	<b>2</b>
EDAD	
<b>Entre 25 y 29 años</b>	<b>1</b>
<b>Entre 32 y 36 años</b>	<b>2</b>
<b>Entre 37 y 52 años</b>	<b>3</b>
NIVEL DE ESCOLARIDAD	
<b>Educación Básica</b>	<b>1</b>
<b>Educación Media Diversificada</b>	<b>2</b>
<b>Superior sin concluir</b>	<b>3</b>

Superior	<b>4</b>
Superior Completo	<b>5</b>
<b>NIVEL SOCIOECONÓMICO</b>	
Bajo	<b>1</b>
Medio Bajo	<b>2</b>
<b>Medio</b>	<b>3</b>
<b>Medio Alto</b>	<b>4</b>
<b>Alto</b>	<b>5</b>

Además de lo anterior, fue necesario emplear un cuadro que permitiera la comprensión de los resultados arrojados por el proceso de correlación. Para este fin, se creó uno a partir de lo propuesto por Best (1983) y Hernández (2006), donde  $r$  es el valor de correlación, producto de los cálculos estadísticos.

### Cuadro 9

Coefficiente de correlación

<b>Resultados</b>	<b>Interpretación</b>
Si $0,9 \leq r < 1$ o Si $-1 \leq r \leq -0,9$	Correlación excelente
Si $0,8 \leq r < 0,9$ o Si $-0,9 \leq r \leq -0,8$	Correlación buena
Si $0,6 \leq r < 0,8$ o Si $-0,8 \leq r \leq -0,6$	Correlación regular
Si $0,3 \leq r < 0,6$ o Si $-0,6 \leq r \leq -0,3$	Correlación mala
Si $-0,2 < r < 0,2$	Correlación despreciable
Si $-0,19 < r < 0,19$	No existe correlación

De esta forma, si los resultados de alguna correlación son positivos (ya que pueden oscilar entre 1 y -1) y se acercan al valor 1, se afirma que mientras crezcan los datos pertenecientes a la columna de las X, también lo harán los de la Y; en cambio, si el resultado es negativo y se acerca al valor -1, se concluye que a medida que los valores de X decrecen, a los que forman parte del eje de las Y

les ocurrirá lo mismo. Sin embargo, si los resultados muestran que el coeficiente de correlación recae en el último renglón,  $-0,19 < r < 0,19$ , se determina que no existe relación alguna entre las variables analizadas

En función de la información presentada, los hablantes que formaron la muestra realizaron en total 1957 enunciados, los cuales fueron estudiados mediante el uso de herramientas tecnológicas. Estas herramientas fueron: para recolectar los datos, el software Word Pilot 2000, que permitió la ubicación de las proformas y arrojó la frecuencia de utilización de cada una de ellas; además, permitió la identificación de los casos en los que fue necesario el contexto para evitar que un pronombre fuese catalogado como otra categoría gramatical (adjetivo, sustantivo o adverbio). En cuanto al análisis de los datos obtenidos, se utilizó la *suite* de Microsoft Office, versión 2010, específicamente uno de los programas que la conforma: Excel. Con él se extrajo de forma automática, previa configuración, los porcentajes y los valores de correlación de cada una de las variables estudiadas.

## **Análisis de Datos**

### **Correlación entre pronominalización y variables sociales**

Para poder correlacionar estos aspectos, primero se consiguió la frecuencia con la que fueron empleados los pronombres, dentro de los 1957 enunciados. Por lo tanto, gracias a la búsqueda computarizada se hallaron 2624 casos, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente forma:

#### **Cuadro 10**

##### **Totalización pronombres**

<b>Pronombres</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Porcentaje</b>
Personales	1868	71,19
Relativos	456	17,38
Demostrativos	186	7,09

Indefinidos	103	3,93
Numerales	6	0,23
Posesivos	5	0,19
<b>TOTAL</b>	2624	100

A partir de la distribución numérica presentada, es posible afirmar que los hablantes, dentro de un contexto oral, tienen inclinación hacia la utilización de los pronombres personales, esto quizás se deba a que en este tipo de discurso (entrevista) se hace referencia a personas dentro del texto e incluso en el contexto, las cuales conviene reforzar con la presencia de estas formas pronominales para evitar posibles ambigüedades a la hora de la interpretación por parte de la persona que escucha (Calsamiglia y Tusón, 1999). A pesar de lo anterior, se considera oportuno contrarrestar estas cifras con otras producciones científicas para comprobar o refutar lo planteado.

Una vez estudiada la frecuencia, los datos aportados permitieron establecer un coeficiente de correlación entre la sustitución por pronombres y las variables sociales consideradas para este estudio: sexo, edad, nivel de escolaridad y nivel socioeconómico. Los resultados numéricos obtenidos señalan que no existen mayores grados de relación entre la mayoría de los datos.

De esta forma, considerando la teoría expuesta sobre el coeficiente de correlación ( $R^2$ ), se establece que todo aquel valor numérico que se encuentre entre los rangos  $-0,3$  y  $0,3$ , determina que no existe correlación alguna entre los elementos. A continuación se presenta un cuadro que muestra la correlación manifestada previamente:

**Cuadro 11**  
**Correlaciones**

<b>Correlación</b>	<b><math>R^2</math></b>
Pronombres - Sexo	0,13

Pronombres - Edad	0,27
Pronombres - Escolaridad	-0,49
Pronombres Socioeconómico	-
	-0,56

Con atención al cuadro **11**, es posible afirmar que no existe relación entre la mitad de los aspectos abordados en este estudio, sólo en dos de ellos se presencia niveles de correlación. Mientras se constata que la edad y el sexo no determinan el comportamiento lingüístico de los pronombres, no se afirma lo mismo con las dos últimas variables sociales.

Los resultados demuestran que, aunque poco, el nivel de escolaridad y el nivel socioeconómico inciden en la frecuencia de empleo de la sustitución mediante pronombres. En otras palabras, dado que el número uno fue otorgado al nivel más bajo en las variables sociales estudiadas (ver cuadro 8), se aprecia que, a medida que los grados académicos y los niveles socioeconómicos aumentan, disminuye la frecuencia de pronominalización.

Mediante los datos obtenidos se comprueba que existe una paridad entre las variables cuyas correlaciones son significativas. Moreno (2009) sostiene que la variable nivel de escolaridad está íntimamente relacionada con la socioeconómica, lo que es apoyado por los resultados.

Los coeficientes de correlación mostrados previamente corresponden a la totalidad de los resultados por categoría; es decir, al promedio obtenido al vincular todas las formas de sustitución pronominal. En función de ello, no se percibe el detalle en cada una de las variantes estudiadas por cada uno de los procedimientos. A continuación se puntualiza cada  $R^2$  según las variables sociales.

El cuadro siguiente permite dar cuenta de los niveles de correlación obtenidos por cada una de las formas de sustitución pronominal, así como también las variables de índole social.

**Cuadro 12****Correlación: Pronominalización – Variables sociales**

	<b>Personales</b>	<b>Demostrativos</b>	<b>Relativos</b>	<b>Numerales</b>	<b>Indefinidos</b>	<b>Poseivos</b>
<b>Sexo</b>	0,10	0,06	0,06	-0,20	0,58	-0,11
<b>Edad</b>	0,14	0,34	0,61	-0,13	0,84	-0,28
<b>Niv. Esc.</b>	-0,45	-0,30	-0,34	0,00	-0,62	-0,20
<b>Niv. Soc.</b>	-0,54	-0,34	-0,20	-0,04	-0,66	-0,32

A través del cuadro presentado, se observa que, en muchos de los casos, no se considera que exista correlación alguna entre las variables. Aunque resulta importante destacar que existen algunas que son buenas<sup>14</sup>.

**Correlación: pronominalización– sexo**

Desde el punto de vista de la variable social sexo, no hay vinculación entre éste y los pronombres personales, demostrativos, relativos, numerales ni posesivos. En oposición a los anteriores, los indefinidos demuestran una correlación *mala*.

Cuando se dice que una correlación es baja o mala, no necesariamente implica que los casos posean menor interés, solo manifiesta que la vinculación entre ambos elementos es leve, aun si se incrementa la muestra es posible que el resultado mantenga el promedio. En otras palabras, existe una influencia no muy marcada de una variable sobre otra.

Ahora bien, con esto se está afirmando que existe un nivel de vinculación bajo lo que podría consolidarse o refutarse con un estudio que posea una muestra más extensa que la tomada aquí; sin embargo, siguiendo a los resultados

---

<sup>14</sup> Ver cuadro 9.

obtenidos, se consigue aseverar que las mujeres poseen mayor inclinación hacia el uso de estos pronombres que los hombres.<sup>15</sup>

### ***Correlación: pronominalización – edad***

Para la variable edad, los resultados son un poco distintos. Ésta, por una parte, no posee vinculación con los pronombres personales, numerales y posesivos; por otra, sí existe relación entre los demostrativos, relativos e indefinidos. En cuanto a los primeros, se obtiene que la correlación es mala, lo que significa que la relación es leve, si bien a medida que la edad avanza, la realización de los demostrativos también lo hace aunque a un ritmo no muy marcado.

En cambio, para los relativos, este crecimiento es más marcado, esto se debe a que la correlación es regular. La correlación existente entre los pronombres indefinidos y la edad parece irrefutable, puesto que, en base a lo establecido por Hernández (op. cit.) ésta es buena. Es decir, mientras la edad sube, la realización de los indefinidos también lo hace de manera similar.

La pronominalización, en líneas generales, no presenta un nivel de correlación; sin embargo, al llevar estos números al detalle, sí existen estos niveles en algunos de ellos. Si bien, la edad no es un factor de relevancia dentro de los usos de los pronombres personales y los posesivos, sí lo es para los demostrativos, relativos y, en mayor grado, para los indefinidos.

### ***Correlación: pronominalización – nivel de escolaridad***

La correlación sustitución pronominal – nivel de escolaridad, es una de las más fuertes de este estudio. Existen distintos grados de  $R^2$  en cuatro de los seis pronombres estudiados (personales, demostrativos, relativos e indefinidos).

Aquellos en los que no se evidenció correlación fueron los pronombres numerales y los posesivos. Los numerales no demostraron vinculación con las

---

<sup>15</sup> Es importante recordar que a los hablantes de sexo femenino se les asignó el número 2, por lo tanto, el hecho de que el resultado haya sido positivo revela que las mujeres emplean más estos pronombres.

condiciones de escolaridad establecidas ( $R^2= 0$ ), aun cuando, en términos de frecuencia, obtuvieron la misma cantidad que los posesivos, porque la distribución de los primeros estuvo más dispersa que la de los segundos, demostrándose que, bajo ningún concepto, hay o habrá correlación. En contraste con esto, los pronombres posesivos tampoco demostraron correlación ( $R^2= 0,20$ ), pero es recomendable realizar un estudio con una muestra mayor para determinar si a mayor proporción la correlación se eleva o, si mientras más grande es la cantidad de datos, menor será la vinculación entre los pronombres personales y el nivel de escolaridad. Lo anterior se debe a que, según Best (1983), las correlaciones que se hallan en el rango  $- 0,2 < r < 0,2$  son conocidas como *despreciables*, lo que indica que al ampliar el tamaño de la muestra este nivel puede incrementarse hasta tornarse en una correlación mala o baja o, descender hasta el punto de no existir correlación.

Ahora bien, los datos obtenidos sobre el empleo de los pronombres personales, demostrativos y relativos mostraron que existe una correlación mala (lo que no quiere decir que sea inexistente) entre ellos y el nivel de escolaridad. Con esto se deja de manifiesto que esta variable social incide en el empleo de las formas pronominales mencionadas, pero no lo suficiente para que sea una condición *sine qua non* a la hora de la utilización, es decir, no necesariamente una persona de un nivel educativo bajo tiene que utilizarlos en mayor medida que una que posea un mayor nivel de estudios.

En oposición a lo anterior, la utilización de los indefinidos sustenta una relación entre éstos y el nivel de estudios. Los resultados evidencian que la correlación entre estos dos aspectos es regular ( $R^2= -0,62$ ). Esto quiere decir que mientras menos sean los estudios realizados por las personas, mayor será la frecuencia de utilización de estos. Si con los anteriores no era una condición imprescindible, para los pronombres indefinidos esa condición se convierte prácticamente en una regla que posee algunas excepciones.

Mediante el análisis de los datos arrojados por el estudio, es factible manifestar que la variable social nivel de escolaridad es una de las que mayor peso posee

sobre la realización de la sustitución pronominal, específicamente sobre los personales, los demostrativos, los relativos y los indefinidos. En cuanto a los posesivos, será otra investigación la que se encargará de determinar el nivel de vinculación existente entre esta condición social y esta forma pronominal.

### **Correlación: pronominalización – nivel socioeconómico**

Para el caso de la correlación entre la sustitución pronominal y el nivel socioeconómico se presenta una situación bastante similar a la presentada previamente. El aspecto a destacar sobre esta correlación es que es la que se manifiesta más relevante de este estudio, la cual, en términos generales, alcanza un  $R^2$  igual a -0,56.

Como resulta previsible, las correlaciones independientes dentro de esta relación entre variables, son superiores a las presentadas en el apartado anterior; sin embargo, las formas pronominales poseen un comportamiento similar.

Específicamente, esta variable social posee influencia sobre cuatro de los seis pronombres abordados. En tres de ellos se está en presencia de una correlación mala (posesivos, -0,32; demostrativos, -0,34 y personales, -0,54), lo que quiere decir que la influencia ejercida sobre éstos es considerada como leve.

En el otro, la correlación es regular (indefinidos, -0,66). Por lo tanto, se trata de una influencia moderada, mayor que la mala pero inferior a una perfecta, la cual sería incuestionable.

En la variable social anterior se presentó un caso que amerita de una investigación que tenga una mayor cantidad de datos para determinar si existía influencia de social sobre la sustitución; pues bien, en esta oportunidad ocurre lo mismo. Los pronombres relativos son susceptibles a la influencia del nivel socioeconómico porque el coeficiente de correlación arrojado es igual a -0,20, lo que se comentó que se podría interpretar como *despreciable* (Best, 1983).

A través del estudio realizado se establece que las variables sociales que mayor incidencia tienen a la hora de la realización de la sustitución mediante pronombres son las asociadas al nivel de escolaridad y el nivel socioeconómico

por ser en las que los niveles de vinculación son mayores. A pesar de esto, no se debe descartar la posibilidad de que en otros estudios se pueda contrarrestar estos resultados al agregar la variable geográfica.

### **Conclusiones**

De la investigación realizada, fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

- En términos generales, la sustitución pronominal solo está influenciada, levemente, por el nivel de escolaridad y el nivel socioeconómico de los hablantes. Para el primero de los casos, se obtuvo que a medida que la educación de los hablantes aumenta, menor será la frecuencia con la que se hace uso de ellos y, para el segundo, las observaciones son las mismas: a mayor grado socioeconómico, se utilizará menos este tipo de sustitución.
- El sexo influye específicamente sobre los pronombres indefinidos, obteniéndose que existe una tendencia que indica que los hablantes de sexo femenino emplean más esta forma pronominal; la edad hace lo propio en los pronombres demostrativos, relativos e indefinidos. Específicamente para estos casos, mientras la edad avanza, también lo hace la frecuencia con la que se utilizan estas formas de sustitución, el caso más marcado se presenta con los últimos.
- En lo que respecta al nivel de escolaridad, la influencia ejercida se evidencia en cuatro de las seis formas estudiadas: personales, demostrativos, relativos e indefinidos. Al contrario de los resultados anteriores, la cantidad de veces a las que se acude a esas formas de sustitución es inversamente proporcional al incremento de la condición de escolaridad de los hablantes.
- Por último, el nivel socioeconómico está vinculado con el empleo de tres de los pronombres estudiados: personales, demostrativos e indefinidos. Al igual que la variable escolaridad, mientras menor sea este aspecto social mayor será la frecuencia.

### **Recomendaciones**

Con las conclusiones del estudio presentadas es posible sostener que hubo ciertos aspectos que no pudieron ser comprobados, apoyados, comparados o desdichos debido a las condiciones de la muestra e incluso del CSMA. En función de lo anterior, se presenta un par de recomendaciones para futuras investigaciones que se aboquen a estudiar la pronominalización en un contexto oral:

- Realizar una disertación sobre la influencia de la variable social sexo en los pronombres numerales, el nivel de socioeconómico en los pronombres y el nivel de escolaridad en los pronombres posesivos debido a que la muestra seleccionada no permitió obtener conclusiones contundentes sobre la vinculación entre ellas, debido a que el coeficiente de correlación fue -0,20 o 0,20, lo que, según Best (1983), implica que pueden variar en función del tamaño de la muestra.
- Contrastar estos resultados en otros géneros discursivos, pues los que aquí se obtuvieron corresponden a la entrevista.

---

**Referencias**

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alonso, C. (1971). *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Anaya.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- D'Aquino, G. (2008). El cambio lingüístico de haber impersonal. *Núcleo*, 25, 103 – 123.
- Fernández, C. (1998). *Variación y prestigio: estudio sociolingüístico en el Oriente de Cantabria*. España: Servicio Editoriales S.A.
- Hernández, E. (2006). *Manual de estadística / Handbook of Statistics*. Medellín, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa, México: McGraw-Hill Interamericana.
- López, H. (1993). *Sociolingüística*. España: Gredos.
- Marín, E. (1999). *Gramática Española*. México: Progreso.
- Moreno, M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México: Progreso
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Ramírez, A. (1996). Dialectología y sociolingüística. En Alvar, M. (dir). *Manual de dialectología hispánica: El español de España* (37 – 48). España: Editorial Ariel.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Bogotá: Planeta.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba: Brujas.
- Sedano, M. (2011). *Manual de gramática del español, con especial referencia al español de Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

Villalobos, A. y Díaz, L. (2005). *Corpus Sociolingüístico del habla de Maracay*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.

## UNA VISIÓN DE LA MORALIDAD EN “UN CUENTO DE NAVIDAD” DE CHARLES DICKENS

Alexis M. Maizo De Sousa  
UPEL – Instituto Pedagógico de Caracas  
[alexis.maizo09@gmail.com](mailto:alexis.maizo09@gmail.com)

### Resumen

Este trabajo explora el concepto de moralidad en *Un Cuento de Navidad* de Charles Dickens. Contrastando la conducta de los personajes principales (Scrooge y Cratchit), se analizaron las actitudes morales y amorales en intercambios sociales dentro del contexto de la historia tomando en cuenta la visión de los valores morales existente en la sociedad del siglo XIX. Para explorar los patrones de conducta de los personajes principales, se utilizaron los estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1984) para poner a prueba las reacciones de Scrooge y Cratchit. Además, se utilizó un enfoque histórico para el análisis literario del texto en cuestión. Se concluye con un diagnóstico general de su conducta que, a la luz de la evidencia textual, concuerda con la conducta social común de la Era Victoriana. Se hace, además, un apartado final relacionado con la importancia que tiene el uso del texto literario en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), y sus implicaciones en el campo educativo.

**Palabras clave:** Moralidad, sociedad victoriana, patrones de conducta.

Recepción: 09/07/2014

Evaluación: 29/01/2015

Recepción de la versión definitiva: 20/02/2015

### A VIEW OF MORALITY IN CHARLES DICKENS'S *A CHRISTMAS CAROL*

#### Abstract

This article explores the concept of morality in Charles Dickens's *A Christmas Carol*. By contrasting the two main characters' behavior (Scrooge's and Cratchit's), moral and amoral attitudes in social exchanges were analyzed within the context of the story, by taking into account the perspective that people during the 1800's had on moral values. To explore the two main characters' behavioral patterns, the five stages of moral development, proposed by Kohlberg (1984) were used to test Scrooge's and Cratchit's reactions. Also, a historical approach to literary criticism was used to analyze the literary text. This article concludes with an overall diagnosis of their behavior, which, in the light of the textual evidence, matches the common social behavior of the Victorian Era. A final note is made regarding the importance of the use of the literary text in the teaching of English as a Foreign Language (EFL), and its implications in the field of education.

**Key words:** Moralism; Victorian society; behavioral patterns.

### UNE VISION DE LA MORALITE DANS « UN CONTE DE NOEL » DE CHARLES DICKENS

#### Résumé

Dans ce travail, on explore le concept de moralité dans *Un Conte de Noël* de Charles Dickens. En contrastant le comportement des personnages principaux (Scrooge y Cratchit), on a analysé les attitudes morales et amorales lors des échanges sociaux encadrés dans l'histoire tenant compte la vision des valeurs morales de la société du XIXe siècle. Pour explorer les patrons de comportement des personnages principaux, on s'est servi des stades du développement moral proposés par Kohlberg (1984) afin de mettre à l'épreuve les réactions de Scrooge y Cratchit. On termine par un diagnostic général de leurs comportements que, à la lumière de la preuve textuelle, correspondent au comportement social commun de l'Époque Victorienne. On présente aussi une section finale liée à l'importance de l'usage du texte littéraire dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère (ESL) et ses implications dans le domaine éducatif.

**Mots clé :** moralité, société victorienne, patrons de comportement.

## UNA VISIONE DELLA MORALITÀ IN “UN RACCONTO DI NATALE” DI CHARLES DICKENS

### Riassunto

Quest'articolo esplora il concetto di moralità in “Un racconto di Natale” di Charles Dickens”. Nel confrontare il comportamento dei personaggi principali (Scrooge e Cratchit), sono stati analizzati gli atteggiamenti morali e amorali negli scambi sociali all'interno del contesto della storia tenendo conto della visione dei valori morali che esistevano nella società del XIX secolo. Con lo scopo di ripercorrere i modelli di comportamento dei personaggi principali, sono stati usati gli stadi dello sviluppo proposti da Kohlberg (1984) per mettere alla prova le reazioni di Scrooge e Cratchit. La diagnosi conclusiva è quella di considerare che la condotta sociale espressa nell'opera è in linea con l'atteggiamento comune dell'Età Vittoriana. È creato, inoltre, uno scritto finale in relazione all'importanza dell'uso del testo letterario per l'insegnamento della lingua inglese come lingua straniera (ILE) e la sua applicabilità nell'educazione.

**Parole chiavi:** Moralità. Società Vittoriana. Norme di condotta.

## UMA VISÃO DA MORALIDADE EM “UM CONTO DE NATAL” DE CHARLES DICKENS

### Resumo

Este trabalho analisa o conceito de moralidade em *Um Conto de Natal* de Charles Dickens. Contrastando a conduta dos personagens principais (Scrooge e Cratchit), foram analisadas as atitudes morais e amorais nos intercâmbios sociais no contexto da história, levando em conta a visão dos valores morais existente na sociedade do século XIX. Para explorar os padrões de conduta dos personagens principais, foram utilizados os estágios do desenvolvimento moral propostos por Kohlberg (1984) para avaliar as reações de Scrooge e as de Cratchit. A conclusão, depois de ter feito um diagnóstico geral de sua conduta que, como se observou na evidência textual, é que a conduta deles coincide com a conduta social comum da Era Victoriana. Além disso, foi desenvolvida uma parte final que se relaciona com a importância que tem o uso do texto literário no ensino do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), e suas implicações no âmbito educacional.

**Palavras chave:** moralidade, sociedade victoriana, padrões de conduta.

*“The most important human endeavor is the striving for morality in our actions. Our inner balance and even our very existence depend on it. Only morality in our actions can give beauty and dignity to life.”*

**Charles Dickens**

**Introduction**

What is morality? How does it affect our lives? Is it really necessary to be a moral entity in society to guarantee the safety of its members? Should we try to eradicate negative values and cultivate the good ones? These are questions that may probably make us think about the true nature of man, and the way people behave in society. We may even reflect on what we do and how we do it in contrast to what other people do and how they do it. But then, other questions may arise; for instance: What if we delete negative behavior? Is it possible to have only a “good” side without a counterpart? And last, but not least: If what is good for a group of people, is bad for other groups, how can we determine what *really* is good or bad? When we talk about morality there seems to be a dichotomy of terms in which “good and bad”, “right and wrong”, and “good and evil” are the main ones, particularly when we talk about morality as a reflection of society in literary expression, like short stories, poems, or novels.

Ever since the English novel was born in 1830, its evolution in the history of literature has undergone many changes because novels have been constantly shaped by society according to the impact they produce (Hauser, A., 1988, p. 139). As for the production of literature in those times, there were several authors who were the main representatives and pioneers of particular styles in writing. Authors like Oscar Wilde, George Eliot or Charles Dickens were of paramount importance during the 19<sup>th</sup> century for different reasons which involved, basically, social and moral issues. Dickens, who was first thought to be a social reformer or revolutionary, was later taken as a moralist instead, first and foremost, because his novels involved a great amount of moral behavior (whether good or bad) which was meant to teach a lesson at the end of the story, suggesting a change in human condition rather than in society itself. Still, it is logical to think that by modifying human behavior individually, in the long term, there will also be a change in society as a whole because society is made by individuals who are susceptible to moral and social change for the better.

One of the ways authors tried to reinforce moral values during the 19<sup>th</sup> century was by means of fictional literature like the novel because from the 1840s on people increasingly became more interested in reading fictional pieces of work (Hauser, A., 1988, p. 142). The main reason for this is that in those days novels became more accessible to the public by being published in monthly installments. Therefore, when we talk about morality we can hardly detach it from the social contexts upon which historical facts may have a strong impact as well. If people feel identified with, or they can picture themselves in the piece of work they are reading, they are more likely to be influenced by it, and change is more likely to occur. Dickens used to depict the society of his time in order to trigger a sense of awareness regarding moral values and promote, if possible, social change.

The main idea of the present research involves the review of the concept of morality in Charles Dickens's *A Christmas Carol*. In this article, I aim to analyze the period in which the story is framed in the light of the Historical approach to literary criticism for this offers us a comprehensive view of the social, cultural, and even the intellectual context in which the piece of work under scrutiny was created (Kennedy, J. I., & Gioia, D., 1995, p. 1798). "What we call 'culture' is not an independent reality but is inseparable from the historical conditions in which human beings create their material lives" (Selden, R. Widdowson, P. & Brooker, P., 2005, p. 83); such lives might be directed by particular ideological systems which result from the social and the economic dimensions.

As for the story itself, I will be dealing with the moral opposition between the two main characters; that is, morality as perceived through *Ebenezer Scrooge* and *Bob Cratchit*. This is another aspect that can be taken into account to complement the moralistic view that will be supported by means of the historical review of the social context in which the story is framed. The main purpose of this research is to identify traces of morality in the novel from the perspective of each of the two characters mentioned before, and contrast them so as to match the outcome with the social issues that were taking place in the 19<sup>th</sup> century. I will look for a reflection

---

of the Victorian society in the piece of work by focusing my attention on morality as it was perceived in the society of the 19<sup>th</sup> century.

In order to achieve the main purpose of the research, I will make use of Kohlberg's theory of moral development (1976) in order to be able to operationalize the traits inherent to the behavior of the two main characters in the novel. This theory will help me devise a set of categories of analysis in order to better understand the moral behavior of the aforesaid characters. It is necessary to pinpoint that the fact that I will be using a set of categories that belong to the field of psychology does not mean that the Historical Approach is irrelevant in the study, basically because these two fields of analysis (psychology and history) are not mutually exclusive.

The categories selected are just a tool to carry out the specific analysis of the characters in terms of morality, whereas the Historical approach will provide us with a more general view of the social and cultural context in which *A Christmas Carol* was written. The Historical approach will help us locate and justify the story within a time frame in which a number of specific events were taking place, and in which a set of behavioral patterns was expected from the members of that society. This fact somehow involves the author and his decision to select such topic to write about. In the following section, we will observe the general traits of the 19<sup>th</sup> century society and some general facts about the author's life, so that we can place the novel in a more specific time frame.

The analysis carried out in this research also has a set of implications that derive from the analysis to be done. These implications may be separated into two groups: (a) cultural implications, and (b) pedagogical implications. Part of what justifies this article precisely involves the impact the results of the analysis will have on the field of education regarding the use of literature in the EFL context. Beyond the mere use of the text as an object of analysis, within the academic context, the text under scrutiny, as well as many others, can be used to broaden the cultural scope EFL learners have regarding the society of the 19<sup>th</sup> century in England, as well as in other contexts.

Cultural awareness, being one of the main targets of the teaching of literature to EFL learners, is an essential component within the learning of a foreign language that needs to be highlighted; one practical and effective way to teach EFL is by means of the reading and analysis of literary texts that may well represent the society of a particular time period. *A Christmas Carol* is a perfect example of the aforementioned. As we can see, both the cultural and the pedagogical implications are interconnected to build up the methodology of an EFL class in which the literary text is used as a means to help the learners develop their linguistic competence as well as their sense of cultural awareness which will influence the learners' performance as future teachers.

### **Charles Dickens and the 19<sup>th</sup> century**

In the following paragraphs a brief review of Charles Dickens's life will be provided so as to get familiar with such a widely recognized and influential author during the 19<sup>th</sup> century and up to this day. Also, to provide a clear view of the time frame in which *A Christmas Carol* was written, various facts about the author's life will be presented according to the context in which he lived, and which later on became a motivation for him to write novels like the one under scrutiny in this article.

Charles Dickens was born on February 7<sup>th</sup>, 1812 at Portsmouth, England. His childhood was normal as any kid's childhood; he was a comfortable, well-educated boy who used to have exposure to fine literary English works (Busby, B., 2009). Dickens suddenly started having problems after his father was imprisoned for debt; he was only twelve years old when he was forced to work in a factory, a warehouse, pasting labels. He had to work in conditions of extreme poverty for around three years during which he could evidence the hardships of the working poor in that factory as a representative of the whole low-class, working people. After those horrible days, according to Dickens, he could continue with his education. In 1833, he started studying journalism through which he later became an editor and a writer of fiction. Later on, he started writing novels, and not long

---

after that, he came up with his first complete novel: *The Pickwick Papers* in 1836. He finished his second novel, *Oliver Twist*, in 1837 which was delivered in monthly installments during two years until 1839.

It is a fact that Dickens was a prolific author during his active life as a writer completing around thirteen novels (including *The Mystery of Edward Drood* which was left incomplete in 1870, after he died). He also wrote at least five novellas, numerous short stories, plays and pieces of journalism. Some of his most known novels are *Hard Times* (1854), *Little Dorrit* (1855), *Great Expectations* (1860); *David Copperfield* (1849) and *A Christmas Carol* (1843). In most of his works Dickens used to criticize society from different points of view in order to make changes that went beyond a social dimension, and into a moral one (Orwell, G. 1940). He would do this by displaying situations that reflected the role of human beings in society as well as a range of values that influenced particular people in a particular time. We can therefore say that, even though Dickens was believed to be a revolutionary writer when he was first analyzed by critics, most recent studies picture him as a moralist, instead. (op. cit.)

When we talk about Charles Dickens, we need to take into account the historical and social context in which he lived. This means, taking into consideration the events that had taken place and were taking place in the society of his time; what was called the Victorian Age. It was a society affected by the French Revolution in previous years, for instance, as well as the constant social and political conflicts and confrontations that led poor people to live in worse terrible conditions than Dickens himself experienced. Therefore, most of his novels were framed in the social conditions of the time as well as of previous years.

The society of the Victorian period has been described by sociologists and economists, such as Beatrice Webb (cited in Ford, B., 1963, p. 29), as a period in which the degree of respectability of a person was graded according to social, political and even industrial power. People were judged by their social standards, leaving aside their personal relationships. According to Webb, "what was demoralizing...was the making and breaking of personal friendships according to

temporary and accidental circumstances in no way connected with personal merit.” (op. cit.)

The writer’s response to the social conditions of the time was an important step towards the development of fictional literature (the novel, in this case) by means of criticizing the social and moral behavior that was common in those days. Social, experiential, and even moral awareness on the part of the writer allowed him or her to define the implications of experience as a prerequisite to the “right order” of personal and social life.

The concept of the family was of high importance as well when it came to the portrayal of social and economic conflicts in the fictional literature of the time. Historically speaking, the traits of the family during the nineteenth century reveal the powerful role of ideologies at work and focus on the role of power relations involved, particularly by age and gender (Williams, C., 2004, p. 257), not to mention by social class. This shows that there was a firm connection between the state of the family and the working conditions that influenced the social and economic status of the household. Regarding this respect, “...the capitalist and patriarchal logic of the labour market that allocated better-paid work to men, also meant that it made more sense for married women to withdraw from waged work.” (op. cit., p. 258)

Towards the 1850s husbands and wives worked in different fields unlike pre-industrial times in which both the husband and wife would work together in the farming industry, for instance.

The beginnings of the industrial revolution may not have been so severe towards the end of the 18<sup>th</sup> century, but towards the middle of the 19<sup>th</sup> century the consequences that industrialization brought over Britain were many. Most of the inventions that had taken place during the 18<sup>th</sup> century had been improved and put to use by the late 1820s and mid 1830s (Gombrich, E., 2004, p.301). During this time, the ‘supremacy’ of the machine replaced the handcraft of hundreds of workers who were left out of the industry to starve to death.

This logically indicates that the rate of unemployment and subsequent poverty in the country increased dramatically, and the working conditions of the fortunate few who had the chance to operate machinery were practically devastating. Some of the company owners would hire only those people who were willing to work more hours for less payment.

Perhaps, one of the most serious consequences of industrialization over the family was that, as stated by Sercombe's Marxist (cited in Williams, C., 2004), it depended on the over-exploitation of workers who exhausted themselves to the extent that working families could not possibly keep up the productive workforce "...neither in the medium term (paying the price in ill-health and shortened lives) nor by being able to reproduce the succeeding generation of fit and productive workers." (p. 258)

### **Morality**

Given the fact that the moral dimension is central in this article, it is then relevant to determine various conceptions that complement each other to make up a very specific view of what moralism is within the boundaries of this research. The concept of moralism will be briefly presented as it is conceived from different perspectives: (1) the philosophical perspective; (2) the social perspective; and (3) the psychological perspective.

From the philosophical perspective, morality is an essential human component made up of fixed patterns related to social traditions as well as with ethics (Burk, I., 2001). A moral person would then be, according to this view, anyone whose behavior adjusts to the customs of a particular society.

From the social point of view, Rokeach (1973) argues that morality is seen through the scope of values (also called "moral values") which are described as beliefs evidenced through a "more or less" permanent behavior. Values are also "standard", and, therefore, may be used with different purposes such as: (a) guides to carry out actions, (b) guides to evaluate or judge situations, and (c) the basis for

analyzing behavior and beliefs (Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E., Villegas, J., 1979).

In a definition of morality provided by Rest (1983), he stresses the concept of morality as “standards that govern human cooperation” (p. 558). The idea of cooperation is also important to the development of human behavior from a social point of view. This makes it possible for researchers in other areas, like psychology, to expand the concept of morality in order to have a wider understanding of how humans behave and are expected to behave.

From the psychological point of view, according to Lawrence Kohlberg in his theory of moral development (1976), we go through a process of internalization of rules and norms dealing with the family and the sociocultural dimensions through which we create a system of values (Lagonell, M. de, Ríos, P., Silva, A., Figueroa, R., Van Der Biest, T. Palacios, H., et al., 2004).

According to Kohlberg’s model as presented by Colby & Kohlberg (1987), there are five stages of moral development. They are:

**Stage 1** Morality is defined in terms of avoiding breaking rules that are backed by punishment, “obedience for its own sake,” and “avoiding damage to persons and property”.

**Stage 2** Morality is defined in terms of instrumental exchange, “acting to meet one’s own interests and needs and letting others do the same,” making deals, and engaging in equal exchanges.

**Stage 3** Morality is defined in terms of upholding mutual relationships, fulfilling role expectations, being viewed as a good person, showing concern for others, and caring for others; trust, loyalty, respect, and gratitude are important moral values.

**Stage 4** Morality is defined in terms of maintaining the social systems from which one benefits

**Stage 5** Morality is defined in terms of fulfilling the social obligations implicit in social contracts that are “freely agreed upon” and a “rational calculation of overall utility, ‘the greatest good for the greatest number’ ”

---

In these five stages of moral development, the internalization of rules, and even moral thought, starts in early stages (stage 1 and 2) as a more superficial reasoning, and as the individual moves on to higher stages, the reasoning becomes more abstract and deeper. In Kohlberg's theory (op. cit. p. 126), it is important to highlight that in the chronology of the moral stages, age is not a determining factor to move to higher levels. Therefore, this model is flexible enough to be used in the analysis of children, teenagers and adults. According to Kohlberg (cited in Crain, 1985), everyone, no matter the culture of the person, goes through these developmental stages in order from stage 1 to stage 5. The whole stage model, Kohlberg explains, is a tool that serves the purpose of analyzing people's moral development by means of their reasoning and not their behavior.

Kohlberg (1975) also explains that the stages are not taught, but they rather emerge from our own thinking about moral problems. Moral development may also depend on social exchange, but social interaction will only take effect as long as our way of thinking is stimulated. As we interact with others and engage in debates that stimulate our thinking, we can question our views regarding the way we see the world that surrounds us in order to rebuild our conception of certain ideas, and to comply with what other people also believe. As people reflect these broader points of view, they are also showing their moral development according to Kohlberg's model (op. cit.)

For the analysis that this article contains, Kohlberg's model will be used taking into account what values are and how they can be tracked through moral behavior. This will be done in order to identify positive values if the characters follow such "rules" and negative values if the characters do not follow them. By providing evidence from the text, I will show opposite behavioral patterns according to what Kohlberg, and even Rokeach, state regarding their views on moralism.

The analysis of the novel will be done assuming that the moral behavior of the characters is a clear and direct reflection of their moral reasoning. We then assume that there is a high degree of consistency between moral thought and moral behavior throughout the plot of the story. Even though the observable

behavior of the characters and their intentions or moral thought may not be parallel, as Kohlberg himself doubts (Crain, W., 1985), we will guide the analysis through what is purely observable in order to carry out a more impartial and practical analysis.

In the following paragraphs an overview of the plot of the story will be provided so that we have a clear idea of the flow of events that took place and how such events relate to the main idea of this article.

### **A Christmas Carol**

*A Christmas Carol* is one of the shortest Christmas tales by Dickens. The plot is very simple and there is a small group of characters that makes it easy to understand the story without major complications. The story goes around the life of Ebenezer Scrooge who is a rich, arrogant, moody and selfish old man. Once his old business partner, Jacob Marley, dies seven (7) years before the starting point of the story, he takes over the business as if no one had died, paying little (if any) attention to the incident. Bob Cratchit, Scrooge's assistant, is the target of the old man's lack of patience and mistreatment. He never says a word to defend himself because he is afraid of Scrooge who might fire him, leaving him without any source of income. Bob is a very poor man and the salary he gets by working for Scrooge is so little that he can barely survive along with his wife and kids.

Scrooge, then is visited by the ghost of his ex-partner, Jacob Marley, who tells the old man that if he does not stop being such a bad person, he will be a mourning, wandering soul for eternity (as Marley himself), carrying heavy chains around his neck that would be full of each and every one of his misdeeds. Of course, Scrooge did not believe any of Marley's words, and he even doubted that the apparition was real. Marley, then, warned the old man that he was to be visited by three spirits (one each night from that moment on). Each spirit would represent a different Christmas time: present, past and future.

Even though Scrooge did not believe a word Marley said, he was terribly afraid of what might happen. And of course, Jacob Marley was telling the truth. The

---

spirits did appear one by one, one per night just as Marley had said. The first of the spirits, The Ghost of Christmas Past, showed Scrooge the life he used to have before he became an arrogant, moody and hideous old man. He was able to see himself sharing with friends, leading a life full of happiness and joy. The spirit also shows Scrooge how he lost everything, including the love of the woman he was about to get married to. Scrooge seemed to have forgotten everything he was seeing because his reaction was that of a person who suffered from amnesia. Surprised, sad, and crying he finds himself in his bedroom one more time, in which the second spirit awaits: The Ghost of Christmas Present.

This spirit shows Scrooge how the people who used to love him, shared together and remember him with pity and disgust as an old man who should not even deserve to be thought of. Scrooge also sees the condition in which his clerk, Bob Cratchit is living in along with his family: A condition of extreme poverty. Scrooge knows that a great deal of all the hardships Bob is going through are due to him. If Cratchit earned more money, he would be able to give his family a decent dinner, and would be able to take better care of his little son, Tiny Tim, who is very ill. Then, tormented, disturbed, and even sadder than before, Scrooge is left alone by the spirit who is almost immediately replaced by the third one: The Ghost of Christmas Yet to Come.

The last spirit takes Scrooge to a graveyard in which he can see his assistant crying next to his wife after their little son, Tiny Tim, had been buried. After they leave, Scrooge is left alone with the spirit who points at a different direction. There's another grave which has been recently open, and which after making a great effort to see the name in the tombstone, Scrooge can finally find that the grave bears his own name: Ebenezer Scrooge; a man who had never changed and who was condemned to wander as a mourning soul for eternity like his ex-partner, Jacob Marley.

Scrooge wakes up in despair after he finally gets rid of the vision provided by the last of the spirits. He notices that everything he saw was part of his subconscious mind, and that he still had a chance to change his life as well as

other people's lives by doing good. He hurried up and started helping people, including his own clerk, Bob Cratchit, whose little son did not die after all thanks, of course, to Scrooge's intervention.

This is a story that may even be viewed as a children's story, but which was also highly enjoyed by adults who during the 19<sup>th</sup> century would set meetings to read it aloud as part of a tradition each Christmas season. The question some people may ask themselves is: What is so attractive about this story? The answer is that it highlights some of the main values society is built upon. It also shows other values which are negative, in opposition to the bright side of the story. Apart from this, the story, as I said at the beginning, is not difficult to understand; the plot is simple and the topic is appealing. The main conflict resides in Scrooge who has become a greedy person; someone whose love for money is greater than his love for people. So, then, the interesting part is to see how this character, who seems to be "amoral", undergoes a change of personality after learning his lesson; in this case, through the visit of the three spirits.

### **Methodology**

We can focus on how the previously stated information will be used to guide the analysis in order to achieve the purpose presented at the beginning of this article. In the following paragraphs, the methodological procedures will be discussed.

The treatment of the topic selected in this research was done through a descriptive study, with a qualitative approach in which numeric data will also be taken into account in order to make a more objective and practical analysis. What justifies the selection of such methodological approach is the fact that the topic of the research is so abstract that it is hard to measure in an objective and efficient way. Therefore, I will mostly show, by means of textual evidence, the moral tendency of the characters in a descriptive way that will be supported by percentages. The numeric data will facilitate the presentation of results towards the end of the research.

The data will be taken from the story itself which is the focus of analysis. For the selection of the literary work, aspects such as: **(a)** length, and **(b)** topic dealt with were paid attention to. As it is a short novel, the whole of it could be taken in order to evidence moral behavior in context. The topic dealt with within the story (morality) is one of the most relevant issues of the 19<sup>th</sup> century, and that makes it appealing as an object for research.

When it comes to the categories of analysis, the main stages of Kohlberg's theory of moral development previously presented in the review of the literature were taken into account. Then, each of Kohlberg's stages of moral development were simplified in order to facilitate the process of analysis. Table 1 illustrates what results after simplifying each of the stages.

**Table 1****Simplified version of Kohlberg's stages of moral development**

- 
1. Avoiding breaking the rules
  2. Avoiding damage to persons and property
  3. Acting to meet one's own interests and needs and letting others do the same
  4. Making deals, and engaging in equal exchanges
  5. Being viewed as a good person and showing concern for others
  6. Displaying trust, loyalty, respect, and gratitude as important moral values
  7. Maintaining the social systems from which one benefits
  8. Fulfilling the social obligations implicit in social contracts
  9. Making decisions having in mind the greatest good for the greatest number
- 

Even though there are only five (5) stages of moral development, each of the stages was divided in two different categories, except for stage 4 which is short enough. Therefore, categories of analysis 1 and 2 correspond to stage 1,

categories 3 and 4 correspond to stage 2, categories 5 and 6 correspond to stage 3, category 7 corresponds to stage 4, and categories 8 and 9 correspond to stage 5.

Each of the categories corresponds with one characteristic a person is supposed to comply with in order to be considered “moral.”

### **Analyzing the story**

Once one has the chance to read the whole story, and to think about it carefully, it is quite clear that morality is one of the main topics the author deals with. Also, there are two marked different perspectives regarding moral behavior. On the one hand, we have Scrooge, and on the other we have his clerk, Bob Cratchit.

The analysis of the main characters' behavior is based on the opposition that both characters represent to each other. As stated by Bal (1985), in any piece of fictional literature there will always be a kind of relation or opposition among the characters in the fictional world. This relationship may be psychological or ideological, for instance.

Therefore, in order to analyze the main characters, attention will be paid to the ideological relationship among characters which has to do with the opposition between extreme concepts like “...liberalism and socialism or between the individual and the representatives of power.” (op. cit. p. 44). This last kind of opposition is what we can particularly find in *A Christmas Carol* because there are obvious differences between the two characters in terms of ideology as well as regarding their social and economic status. Bob Cratchit would be a representation of the individual whereas Scrooge would be a representative of power.

When we take a closer look at the characters, we can see that Scrooge is seen as the bad character whereas Cratchit is seen as the good counterpart. Why is this?

Let us start by saying that throughout the whole novel, Cratchit, as well as other characters, follow a line of behavior that, according to Kohlberg, represents

'the greatest good for the greatest number'. Scrooge, on the other hand, only thinks of the greatest good for *himself*. He follows the behavior of the typical greedy person whose main interest is getting access to valuable material things which he will use without sharing with anyone. In Scrooge's case, we are talking about money. At the beginning of the story, Scrooge, after his nephew tells him not to be cross, clearly states:

"What else can I be, when I live in such a world of fools as this?...What's Christmas time to you, but a time for paying bills without money; a time for finding yourself a year older, and not an hour richer..." (ACC, p.6)

Additionally, he reinforces the idea of money by saying: "My clerk, with fifteen shillings a-week, and a wife and a family, talking about marry Christmas. I'll retire to Bedlam<sup>16</sup>." (p. 9)

When it comes to Bob Cratchit, there is an obvious difference in attitude that makes him a clear counterpart to Scrooge. He uses values to guide, evaluate or judge situations when talking of his boss in front of the children in his home, taking into account it is Christmas time. Despite what his wife says: "It should be Christmas Day; I am sure, on which one drinks the health of such an odious, stingy, hard, unfeeling man as Mr. Scrooge.", he still keeps himself calm and just says in a mild way: "My dear, Christmas Day."

Even in his position, Bob is thankful to his boss, and drinks his health on Christmas Day (even though deep inside he knows, his boss does not deserve it). This is an important element in stage three (3) of Kohlberg's model of morality. This stage corresponds to category four (4): being viewed as a good person and showing concern for others, and category five (5): displaying trust, loyalty, respect, and gratitude as important moral values.

According to stage five (5) in the same model, Cratchit follows the social obligations implicit in social contracts that are "freely agreed upon" and a "rational calculation of overall utility." To understand this, there is no particular linguistic

---

<sup>16</sup> Abbreviation for the Hospital of St Mary of Bethlehem, an institution based in London that cared for lunatics.

evidence, but rather contextual evidence that is clear after the novel has been read.

Definitely, Bob needs to keep his job, and to do so he follows the rules (stage 1) by avoiding damage to property and people, so that he can fulfill his own as well as his family's needs and interests (stage 2). Finally, Bob Cratchit maintains the social system and environment from which he benefits (stage 4) because he needs to get along with his boss so that he is not fired. Keeping social conditions stable in his working environment by means of patience, for example, is a way of accomplishing moral behavior according to Kohlberg's model. If that is so, then we can surely say that Bob Cratchit is a character we can refer to as "a moral character."

As for the conditions presented by Salazar, et al. (1979), values serve different functions such as: (a) guides to carry out actions, (b) guides to evaluate or judge situations, and (c) a base to analyze behavior and beliefs. As we can see, one may comply with these conditions to be whether a moral or an amoral person because it depends on the perspective of the person who carries actions, evaluates situations, and analyzes behavior to do what is supposed to be "right". Kohlberg definitely presents a much more complete model that may be complemented with the latter conditions so as to identify the nature of the actions preformed by these two characters (Ebenezer Scrooge and Bob Cratchit).

We already characterized the overall of Bob Cratchit's behavior. We will now check whether these characteristics also apply to Scrooge. We already gave an impression on the character, and that impression was not positive (even the narrator's appraisal on the old man is negative<sup>17</sup>). But let us try to find evidence of a mismatching attitude between Scrooge's behavior and Kohlberg's stages of moral development. Throughout the story, Scrooge flouts some of such stages. Let us see how.

---

<sup>17</sup> "Oh! But he was a tight-fisted hand at the grindstone, Scrooge! A squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching covetous old sinner! Hard and sharp as flint, from which no steel had ever struck out generous fire." (The narrator, p. 2)

Scrooge underpays his employee who does extra work for his boss (the laundry, for instance). Bob Cratchit works overtime to get some extra money to be able to keep his family alive, being this, as we can remember, one of the typical characteristics of the type of work most people had to go through during the 19<sup>th</sup> century; this would happen because of the great rate of layoffs in companies in which machines were then doing the job a hundred people would do. In order not to be fired and die of hunger along with their families, workers would do almost anything to have a job position, even at the expense of getting a surprisingly low salary (Gombrich, E., 2004, p. 302). Scrooge therefore takes advantage of this to exploit his clerk. That would not only mean he is breaking the rules, but that he is also putting Tiny Tim's life in danger given the fact he needs medical treatment because he is very ill (flouting of stage 1).

Additionally, Scrooge works to meet his own needs, disregarding other people's needs, including his clerk's who is not allowed to do the same due to his extremely low salary. Scrooge never had a discussed deal with his clerk regarding his salary; he imposed such condition in which definitely there are no equal exchanges. It is obvious that Bob Cratchit is in a disadvantaged position (flouting of stage 2).

In the light of all this, we can say Ebenezer Scrooge is not viewed as a good person who cares for others. He shows disrespect, untruthfulness, and ungratefulness to his clerk (flouting of stage 3). We can say that given the characteristics of Scrooge as presented by the narrator, Scrooge is a clear representation of the then ongoing industrial revolution whose big thirst for production would put at risk the integrity of his own workers. The cold idea that workers had to keep up with the machines was common in those days (op. cit., p. 304).

Scrooge is the kind of person who keeps the social system from which he benefits (stage 4); still, if we take into consideration the way in which he maintains the working system (not what he does, but *how* he does it), for instance, we can understand that such stage is not totally fulfilled. As stated in stage 5, one of the

main premises is: ‘the greatest good for the greatest number’, and as Scrooge does not comply with this condition which is an ingredient that makes stage four (4) possible, then it is a fact the old man flouts both stage four (4) and stage five (5) simultaneously. Not to mention that this kind of behaviour, a cold and even abusive behaviour from the employer to the employee, is a very clear representation of the industrial revolution that was taking place in Britain at the time.

Once we compare the behavior of the main two characters in the story in the light of Kohlberg’s model of morality, we can realize that our first impression when we read the story is valid. This is so because each one of them follows particular behavioral patterns that are obviously opposites. According to universal beliefs, and to what we could see in Kohlberg’s model, Scrooge’s behavior is not “good” or “moral”, whereas in the case of Bob Cratchit we find totally the opposite.

## **Results**

The categories of analysis used to describe both characters are dichotomic categories because the characters whether comply with them or flout them, but not both; if the characters comply with the category, there is no way of giving a degree of compliance to it.

In the following chart, we can see how each of the two main characters, Cratchit (C), and Scrooge (S), are placed in order to check if they comply with each of the categories of analysis described in the methodology of the article.

The plus symbol (+) signifies the compliance of the moral principle, whereas the minus symbol (-) signifies the flouting of the moral principle. This chart is a more graphic representation of the analysis that was done before. The idea is to briefly state the analysis in a much clearer way so that it is easier to understand.

**Table 2**  
**Results of the analysis**

CATEGORIES		C	S
1	Avoiding breaking the rules	+	-
2	Avoiding damage to persons and property	+	-
3	Acting to meet one's own interests and needs and letting others do the same	+	-
4	Making deals, and engaging in equal exchanges	+	-
5	Being viewed as a good person and showing concern for others	+	-
6	Displaying trust, loyalty, respect, and gratitude as important moral values	+	-
7	Maintaining the social systems from which one benefits	+	-
8	Fulfilling the social obligations implicit in social contracts	+	-
9	Making decisions having in mind the greatest good for the greatest number	+	-

In the light of the textual evidence, there is a dichotomy of attitudes and moral behavior. If we follow Kohlberg's model of moral development, we can realize that Scrooge is 100% amoral whereas Cratchit is 100% moral. These results may be hard to believe in real life, and may be deemed highly improbable and even deceitful, but given the fact that these are fictional characters, we can easily accept that both characters are fully consistent when it comes to moral behavior (even though such behavior is not parallel to their moral thought.)

We can accept that the fictional world in which both characters are immersed is predetermined by a set of rules and conventions that somehow make us understand and accept the "reality" portrayed in the context of the novel. As Searle (1975) explains, "What distinguishes fiction from lies is the existence of a separate set of conventions which enables the author to go through the motions of making statements which he knows to be not true even though he has no intention

to deceive.” Searle goes on explaining each of these conventions that give support to the idea that the behavior of fictional characters is not to be parallel to that of non-fictional people.

Apart from this fact which is merely theoretical, the results obtained are also useful to interpret the function of each of the characters and what they might symbolize beyond the realms of the fictional world. Regarding this respect, we may say that both characters are mere representations of the two faces of society which are ever present counterparts; where there is one, there is the other. Both characters are representations of the historical context in which the novel was written, a post-revolution and industrialized society in which we could basically find two kinds of people: (a) those with power –usually the oppressors– and (b) those who were subordinated –usually the oppressed–, but we could rarely see an in-between.

Even though these dichotomic elements can be found in most societies around the world in any time in history, we can say that those times of change and ‘revolution’ make such extremes more obvious. From a literary perspective, such historical representation also makes *A Christmas Carol* a universal piece of work.

### **Final Considerations**

The strict behavioral code and moral customs in the Victorian society were highly emphasized in different ways. Literature was one of those ways in which the tradition of a moral society was represented and kept through time. Charles Dickens was one of the main representatives regarding the portrayal of moral and amoral behavior, and moral values. This was possible for him by creating situations that were immersed whether in social disputes or fantastic –almost oniric– situations like the one depicted in *A Christmas Carol*. The confrontation between opposite attitudes and behavior was a key element in his works. Taking the archetypical symbol of “Good” and “Evil”, Dickens made sure that there was a clash of morality (moral vs. amoral behavioral patterns).

---

Moralism in Dickens's works plays an important role because he showed people how to behave (or, at least, how they should do it) by presenting, in some cases, just the opposite of what he sought to achieve (e.g. arrogant, disrespectful or aggressive behavior). This was the case of Ebenezer Scrooge. By means of literature, Dickens insisted on showing what the consequences of amoral behavior were in society. We may state that Dickens was an instrument of society that "manipulates" people's ways of thinking in order to keep a social order. As stated by Krebs and Denton (2005): "All societies attempt to foster morality by manipulating people's beliefs about the benefits of moral lifestyles and the costs of immoral lifestyles." (p. 646).

That is a clear message to the reader who should understand how to behave and how the use of punishment or reward is a basic and automatic reaction of society which bases its judgements and evaluations upon the grounds of how people do things in society. This, taking into consideration that people may use moral judgments as well with immoral purposes. This particular writing style was typical of Dickens and, in *A Christmas Carol*, that is no exception.

One of the most relevant concepts presented in the story, to illustrate morality and values, is that of the family. The concept of the family that suffers the effects of the industrial revolution is very well presented in the novel in opposition to the injustice that arises as a consequence of an excess of power in particular social contexts. The concept of a family whose members stay together and help each other in the hardships of life is also easy to perceive because of the clear contrast that exists between the working class and the upper-class.

After reading the novel, identifying the most representative elements that relate to morality, analyzing such elements, and producing a set of results, we can conclude that the whole content of the novel as a tool to teach and learn about morality may also serve instructional purposes regarding the use of the literary text in an EFL class to teach not only language, but also values and culture. One of the most important implications of this research, beyond the mere analysis of the

representation of moral behavior, is that which is linked to the pedagogical uses of a literary text within the EFL context.

Kohlberg, in his theory of moral development, also states the implications such theory has in the field of education. He argues that moral change can happen by offering people the chance to consider other people's viewpoints in interactive situations, like role-taking activities. Like this, participants can work out their differences regarding a variety of issues in order to develop new conceptions that will help them reach a point of balance to objectively understand what is fair for everyone.

This step towards moral development can be linked with the affective domain skills that we can find in the field of critical thinking, and this of course is of high importance to promote the development of a positive attitude, not only a critical attitude, but also an emotional one within the field of education. We can say that using a moral model to analyze a literary text can help unify different thinking fields in order to create an integral teacher, conscious, and able to face complex situations in the working field, and in life.

In order to accomplish this, the use of the literary text within a foreign (or second) language class is of high importance because of the cultural-catalyst effect it may have regarding the balance that there should be in relation to the conceptions teachers have about the world that surrounds them. The cultural and social content of a literary text in the light of a moral-psychological theory shows that a fictional text can be a potential tool to develop abstract abilities for the subsequent development, not only of the linguistic competence, but also of a socio-moral awareness.

By means of a historical approach to the analysis of the literary text, the teacher of an EFL class may also make use of the text and its social implications to promote not only cultural awareness and values, but also to stimulate the critical thinking of the learners so that particular social conflicts taking place within the context of the story are identified and attempted to be solved.

---

**References**

- Bal, M. (1985) *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Busby, B. (2009) *Oliver Twist –introductory notes*. London: Arcturus.
- Burk, I. (2001) *Filosofía. Una introducción actualizada*. Caracas: Buchivacoa.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (Eds.). (1987). *The measurement of moral judgment* (Vols. 1 and 2). New York: Cambridge University Press.
- Crain, W.C. (1985). *Theories of Development*. Prentice-Hall. pp. 118-136.
- Dickens, C. (1843) *A Christmas Carol*. London: Puffin Books.
- Ford, B. (1963) *A guide to English literature, Vol. 7*. London: Cassell.
- Gombrich, E. (2004) *Breve historia del mundo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Krebs, L. and Denton, K. (2005) *Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model*. *Psychological Review* [Magazine], 112 (3), 629-649. Copyright 2005 by the American Psychological Association 0033-295X/05/\$12.00 DOI: 10.1037/0033-295X.112.3.629
- Hauser, A. (1988) *Historia social de la literatura y del arte*. Calabria: Labor.
- Kennedy, J. I. & Giola, D. (1995) *Literature –an introduction of fiction, poetry and drama*. New York: Harper-Collins College Division.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Lagonell, M., Ríos, P., Silva, A., Figueroa, R., Van Der Biest, T., Palacios, H. y Rodríguez, H. (2004) *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano*. Caracas: FEDUPEL.
- Orwell, G. (1940) *Charles Dickens*. First published: *Inside the Whale and Other Essays*. — GB, London.
- Rest, J. (1983). Morality. In J. H. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, 4th ed., pp. 556–629). New York: Wiley.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E., Villegas, J. (1979) *Psicología social*. Mexico D.F.: Trillas.

Searle, J. (1975) *The logical status of fictional discourse*. [available at: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/468422?uid=3739296&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104292766973>]. The John Hopkins University Press.

Selden, Widdowson, & Booker (2005) *A reader's guide to contemporary literary theory*. Harlow: Pearson Longman.

Williams, C. (2004) *A companion to nineteenth-century Britain*. Oxford: Blackwell Publishing.

---

**La escuela y los textos**  
**Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez. Buenos Aires – Argentina**  
**Ediciones Santillana S.A., (1993)**

**Claribel Sánchez Piña**

Kaufman y Rodríguez son profesionales en el área de la educación, la escritura y la lingüística, interesadas en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, con el fin de desarrollar estrategias y actividades que permitan a los alumnos apropiarse de esta modalidad comunicativa para emplearlas en situaciones reales. Ambas especialistas unen sus esfuerzos en la creación de un texto cuyo propósito es presentar, definir y caracterizar los diversos tipos de textos seleccionados con fines académicos y sociales en la escuela.

Las autoras presentan en cuatro capítulos y dos apartados la posibilidad de que los alumnos, mediante situaciones comunicativas reales, lean diversos textos y sean capaces de producir materiales escritos nuevos, a partir de experiencias de la cotidianidad escolar y social.

En el primer capítulo del libro denominado *Hacia una tipología de los textos*, las autoras realizan una descripción detallada de los tipos textuales trabajados en la escuela, de acuerdo con sus características. De igual manera, se encuentra una clasificación de los textos de acuerdo a las funciones del lenguaje y la trama. Esta clasificación se realiza con la intención de que el docente seleccione los textos con los cuales desea desarrollar su actividad académica en el aula.

Una vez categorizados los textos seleccionados, las autoras presentan un segundo capítulo llamado *Caracterización lingüística de los textos escogidos*. Este capítulo describe de forma detallada las características y estructura de cada uno de los textos, proporcionando al docente una guía de consulta referente a los rasgos distintivos de cada uno de los textos que trabajará en su desempeño académico. Las autoras describen de forma sencilla y clara los textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios.

El tercer capítulo es denominado por Kaufman y Rodríguez como *Los textos escolares: un capítulo aparte*; en él explican que los docentes deben considerar para el estudio en aula, materiales escritos producidos exclusivamente para uso escolar y materiales destinados para uso extraescolar, puesto que los lectores “se forman con la lectura de distintas obras que contienen una diversidad de textos que sirven, como sucede en los textos extraescolares, para una multiplicidad de propósitos” (1993, p. 58). De igual manera, se encuentra en este capítulo cómo seleccionar textos escolares y extraescolares, cómo usarlos en la práctica académica y cómo no escolarizar textos de circulación social.

El capítulo cuatro expone lo que las autoras consideran un modelo ideal de planificación de proyectos educativos. Este capítulo se denomina *Planificación de proyectos didácticos que tomen en consideración las características de los textos*. En este título las autoras elaboran un modelo de planificación, organizado en tres etapas: a) plan general; donde se ubican algunos datos del proyecto; b) texto; donde se indica la situación comunicativa que se desarrollará en el proyecto, y c) una planilla en blanco donde se establecerán los vínculos entre el proyecto didáctico y otras áreas del conocimiento. También encontramos en este capítulo algunos ejemplos de planificaciones reales de proyectos, con producción de textos escritos.

Adicionales a los cuatro capítulos descritos anteriormente, el libro cuenta con dos apartados, uno de *reflexiones finales* donde las autoras explican la necesidad de llevar a aulas reales, los proyectos didácticos planteados en el capítulo cuatro y un *glosario* para que los lectores del libro aclaren términos lingüísticos que quizás desconozcan.

Ahora bien, una vez presentado el contenido del libro “La escuela y los textos” es menester reconocer el valor que este texto representa para el lector. Es un libro de lectura sencilla, clara y fluida que le permite a quien lo lee, apropiarse de nuevos conocimientos o refrescar los que ya posee. Igualmente, las autoras de este libro proponen siete proyectos didácticos que toman en consideración situaciones reales y significativas en la vida de un estudiante; las propuestas

incluyen actividades variadas, desde la celebración de una festividad, hasta la elaboración de una campaña ecológica para evitar el depósito de basura en un terreno baldío cercano a la escuela.

El hecho de que las propuestas estén ajustadas a la realidad circundante de los alumnos, le da un significado social al acto de leer y escribir; por lo tanto, se establecen conexiones fehacientes en lo que al uso y utilidad de estos procesos se refiere, por cuanto permite que los estudiantes observen desde una mirada escolar lo que todo docente, consciente del desarrollo de la lengua escrita, espera que sus alumnos comprendan, que el énfasis que hace la escuela en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura va más allá de otorgarle una calificación, puesto que son procesos que permitirán el desarrollo pleno que, como ciudadanos, tendrán en el futuro.

Finalmente, solo queda recomendar la lectura de este libro a toda persona interesada en la formación de lectores y escritores expertos y eficientes, pues ofrece una mirada franca y práctica del desarrollo de proyectos académicos apoyados en situaciones comunicativas reales.

**El día a día en las aulas**  
**Ana María Kaufman. Buenos Aires**  
**Aique (Educación), (2007)**

María de Lourdes Seijas

“Nadie puede empezar a aprender aquello  
que ya cree saber”.  
Epícteto

***Leer y escribir: el día a día en las aulas***, su autora y coordinadora es Ana María Kaufman, de nacionalidad Argentina, Licenciada en Educación, además de ser profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Comahue, tiene una gran trayectoria y reconocimiento internacional en el área de lectura y escritura. El presente texto cuenta con la colaboración de otros docentes como son Celina Wuthenau, Marcela Marguery, Andrea Zaidenband y Javier Maidana.

En cuanto al libro en sí, está dirigido a docentes con el fin de brindarles herramientas para que mejoren su praxis educativa, está escrito en un lenguaje sencillo en donde se manifiestan experiencias de lectura y escritura en la escuela primaria. Consta de nueve capítulos a saber: el primero es Qué enseñamos, el segundo se llama Cómo comienza la alfabetización, el tercero Cómo organizamos las actividades. El cuarto capítulo es El día a día en las aulas: actividades habituales. El quinto es El día a día en las aulas: proyectos institucionales, el sexto se refiere a El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos. Mientras que el séptimo comprende El día a día en las aulas: secuencias de lectura y el octavo es El día a día en las aulas: situaciones de reflexión y de sistematización sobre la lengua. Por último, el noveno Cómo evaluamos. A continuación se mencionará los aspectos relevantes de cada capítulo.

El primero es Qué enseñamos, la autora hace referencia a que el maestro debe tener muy presente y claro lo que se va a enseñar, lo cual será fundamental para las prácticas sociales de lectura y escritura. Esto significa que se deberá proponer situaciones en la que los niños se apropien de la lengua oral y escrita.

Esto se puede lograr a través de la lectura de diferentes textos de circulación social, que tienen unos destinatarios reales que están fuera del ámbito escolar pero forman parte del entorno de ese niño, como es el caso, de los periódicos, revistas, envoltorios, publicidad, entre otros.

Kaufman (2013) hace énfasis en que los niños “aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos” (p. 23). Esta premisa es una constante en los diferentes capítulos. Por supuesto, que mientras los niños más escriban y lean podrán ser críticos, producirán textos y tendrán una mayor comprensión. Por otra parte, la autora hace referencia a que el sistema de escritura, (conformado por letras, signos y reglas) y el lenguaje escrito (variedades discursivas) se producen de manera simultánea, aspecto que el docente debe tener muy presente.

En cuanto al capítulo dos denominado *Cómo comienza la alfabetización*, se da desde la voz del maestro y desde la voz y la mirada del niño. En un principio los niños tienen una participación activa en la construcción del significado del texto que escuchan y gracias al maestro estarán en contacto directo con el lenguaje escrito hasta lograr las habilidades para leer y escribir. El niño aprenderá a anticipar significados y será un lector convencional.

El capítulo tres es llamado *Cómo organizamos las actividades*. Se propone dinámicas de interacción entre los pares y entre los maestros, valorando así el aprendizaje cooperativo. Considera que en el salón debe existir una biblioteca, compuesta por libros de diferentes géneros, textos de circulación social, además de libros elaborados por los niños. En cuanto al recurso del abecedario señala que solo se debe tener siempre y cuando las vocales y consonantes tengan una imagen que sea cercana a la realidad de los niños y que dicho recurso sea usado para enseñar a manejar el diccionario. También menciona la importancia de tener en el aula un banco de tarjetas que contengan palabras y las imágenes. En cuanto a los carteles informativos se recomienda su uso de manera permanente durante todo el año escolar, los cuales deber ser construidos conjuntamente por los niños y las maestras.

En cuanto al capítulo cuatro, *El día a día en las aulas*: actividades habituales se hace énfasis en la lectura de cuentos diariamente, en donde se propicie un clima de placer y gusto. Otra propuesta es la de realizar un taller de escritura cuya frecuencia puede ser quincenal o de acuerdo a las necesidades del grupo de estudiantes. Dicho taller tiene como propósito producir textos ya sea de manera grupal o individual, además de conocer y trabajar sobre los gustos literarios de los niños. Hay una actividad que es sumamente llamativa y es la selección de poesías para el café literario, forma parte del proyecto institucional porque al final del año escolar se presentan las poesías favoritas de los niños y niñas de la institución. Las actividades se pueden realizar de manera individual o grupal. En cuanto a la reflexión y sistematización ortográfica, se propone hacerlo de tres maneras a través de la autocorrección, de la intervención de los compañeros y de los textos corregidos por el maestro, esto se debe hacer en un clima de respeto para evitar burlas o regaños que pueden repercutir de manera negativa en los niños y niñas. Otra propuesta es referida a la biblioteca de aula, ya sea para su creación o consolidación los niños pueden hacer una carta solicitando donaciones a diversas instituciones gubernamentales o privadas. Este aspecto sería bien significativo, porque los infantes aprenderán a valorar y a cuidar los libros donados, además comprenderán que gracias a la escritura podrán hacer peticiones formales.

El capítulo cinco es referido a *El día a día en las aulas*: proyectos institucionales. Se proponen dos grandes eventos como son el Centro de Lectura para Todos y la Feria del libro. El primero se refiere a que los adultos son mediadores del proceso de la lectura de los niños y luego estos serán los mediadores de sus pares que estén en un nivel más bajo. En cuanto a la Feria del Libro se sugiere la invitación de editoriales, sin embargo, si se hace dificultoso de que ellas asistan, entonces se tomarán los textos de la biblioteca. Los niños mayor edad de la escuela realizarán un inventario de los textos que se exhibirán, acompañado por un docente. Se contará con la participación los estudiantes y las familias, en donde ellos podrán leer o solicitar algún texto en calidad de préstamo.

Esta propuesta es significativa debido a que la familia podrá revisar textos, comentarlos y cuidarlos.

El capítulo seis, es sobre El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos. Se propone compartir con los niños los objetivos de la actividad y construir con ellos, los acuerdos sobre a quién va dirigido, para qué se va a realizar y las características que tendrá el texto. Se organizará una agenda de trabajo que estará pegada a la pared para que los niños vean, las asignaciones, de esta manera tendrán un compromiso compartido. Esta actividad es un proceso lento de revisión, corrección y reemplazo de borradores hasta llegar al texto definitivo. Estos logros se pueden compartir con las familias como cierre de algún proyecto.

El capítulo siete, se refiere a El día a día en las aulas: secuencias de lectura. Se propone seguir ya sea a un autor o a un cuento que tenga varias versiones. Si es el autor se debe conocer sobre la vida de él y leer sus obras más emblemáticas, así los niños podrán escribir sobre el autor y tener la capacidad de seleccionar su texto más llamativo. En el segundo caso se debe leer las diversas versiones y señalar las más relevantes, esto lo ayudará a producir textos, a comprenderlos y evaluarlos.

Por su parte el capítulo ocho, se enfoca en El día a día en las aulas: situaciones de reflexión y de sistematización sobre la lengua. Se pueden desarrollar en un día o programarse como una secuencia de varias sesiones. Se reflexionará sobre la identificación de los verbos, concordancia verbal, puntuación y ortografía literal.

El último capítulo es llamado Cómo evaluamos. La autora hace referencia a las pautas vinculadas con el sistema de escritura de acuerdo a los grados escolares. Una vez que el docente los tenga muy claros es que podrá evaluar y así se evita que los niños sean reprobados, además garantiza que hayan avanzado en su aprendizaje y a su vez se evita que sean abandonados a su suerte.

Como se puede observar el libro contiene propuestas innovadoras que contribuyen a construir textos, contrastarlos y comprender lo que leen y escribir. Todo esto repercutirá en que serán adultos críticos con una alta capacidad de

razonamiento. El docente debe cambiar o mejorar su praxis educativa y ser un mediador del aprendizaje de sus estudiantes.

**Mal de escuela**  
**Daniel Pennac. Barcelona: Mondadori. (Original en francés, 2007)**  
**Trad. de Manuel Serrat Crespo, (2008)**

María Alejandra Arias Escalante

*El saber es primero carnal. Son nuestros oídos y nuestros ojos  
los que lo captan, nuestra boca la que lo transmite.  
Nos llega por los libros, es cierto,  
pero los libros salen de nosotros mismos.  
Un pensamiento hace ruido, y el placer de leer es  
una herencia de la necesidad de decir.*

**Daniel Pennac**

La escolaridad es una experiencia que convoca, muy especialmente, a docentes y estudiantes. Los años escolares son tan contundentes que unos y otros quedan marcados para siempre: aquellos por la enorme responsabilidad que supone cultivar el futuro; estos por el ávido deseo de ser.

Quienes nos hemos sentado en nuestros pupitres con los ojos abiertos al mundo y luego nos hemos encontrado de pie, ante las miradas expectantes de otros, descubrimos en las palabras de Daniel Pennac el eco de un hombre cuyas certezas son producto del niño que fue ayer. Si en el pasado él fue una esperanza truncada, una vida sin porvenir, un apasionado del fracaso, en síntesis, un alumno zoquete sin perspectiva de superación alguna, hoy es un descubridor de potenciales, un convencedor de almas, un reanimador de golondrinas perdidas, en fin, un profesor dispuesto a rescatar del agujero de la soledad a los desahuciados del sistema educativo.

Pennac sabe de lo que habla pues él mismo es ejemplo de lo que nos relata. Sin rencor pero desde las heridas recibidas, el francés comparte con nosotros buena parte de su vida para permitirnos conocer el sufrimiento de los chicos y las chicas, que no logran encajar en el universo escolar debido a su “incapacidad académica”; un cruel diagnóstico que cercena sus posibilidades y que termina siendo la etiqueta que los identifica, ante los demás, como “malos alumnos”. El peso de ser un zoquete es un lastre que impide avanzar y ser feliz a

los excluidos. Sin embargo siempre se puede florecer, y convencido de esto, él es prueba viviente, Pennac confiesa que se hizo profesor porque fue “salvado” por uno de ellos y porque deseaba “curar el miedo” de sus peores alumnos, retribuyendo así, la oportunidad que a él se le dio.

A medida que avanzamos en la lectura de este libro, acompañamos a Daniel Pennac por un largo recorrido de vida lleno de recuerdos y emociones, conocimientos y experiencias. Cada capítulo, siete en total, se presenta ante nosotros con un título sugestivo cuya fuerza va desplegándose poco a poco hasta llegar al final: *El basurero de Djibuti*, una metáfora que alude al sentimiento de desecho del mal alumno; *Devenir*, una clara alusión a la angustia de los padres frente a lo que podrán ser o no sus hijos; *LO, o el presente de encarnación*, una disertación en torno al afán de construir el futuro sin afianzar el presente; *Lo has hecho adrede*, el repetitivo, vacío e incluso a veces injusto señalamiento de los adultos exasperados; *Maximilien o el culpable ideal*, la idea del “chivo expiatorio” ante los fracasos educativos y, finalmente, *Lo que quiere decir amar*, una hermosa lección acerca de las implicaciones amorosas de ser docente y enseñar.

El valor de esta obra, profunda y a la vez entretenida, radica en el hecho de que el autor nos sitúa en un espacio para la reflexión a partir de sus vivencias, las cuales, de una u otra forma, también son nuestras. Pennac no se limita a describir una realidad latente; tampoco pretende buscar culpables; su propósito en *Mal de escuela* es mucho más noble pues nos invita a reencontrarnos con las razones que nos hicieron convertarnos en docentes.

Yo me reencontré con la mía. Al igual que Daniel Pennac creo que enseñar es un acto de amor por la humanidad y mi mayor alegría es, para tomar prestadas las palabras del autor, ver a *mis* alumnos volar libres como golondrinas.

---

**Autores**

**Stefanie Pacheco Pailahual:** Periodista. Candidata a Magíster en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Frontera. Correo electrónico: [fanyez2@gmail.com](mailto:fanyez2@gmail.com) Dirección: Av. Francisco Salazar 01145 Temuco – Chile. Casilla 54-D Fono: (56) 45- 2325387. Líneas de investigación: Historia de la Comunicación, Discurso y Cultura.

**Luis Nitrihual Valdebenito** (autor de correspondencia): Periodista por la Universidad de La Frontera. Magíster en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Frontera. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Académico del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera (Temuco- Chile). Director del Centro de Investigación Comunicación, Discurso y Poder. Núcleo Científico y Tecnológico de Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Historia de la Comunicación social, teoría del discurso, semiótica, Estudios Culturales y Literatura. Correo electrónico: [luisnitrihual@gmail.com](mailto:luisnitrihual@gmail.com) Dirección: Av. Francisco Salazar 01145 Temuco – Chile. Casilla 54-D Fono: (56) 45- 2325387.

**Sandra López Dietz:** Periodista por la Universidad Nacional de la Plata. Doctora en Procesos Políticos por la Universidad Arcis. Académica del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera (Temuco- Chile). Miembro del Centro de Investigación Comunicación, Discurso y Poder. Núcleo Científico y Tecnológico de Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Comunicación, Movimientos Sociales, Género. Correo electrónico: [sandra.lopez@ufrontera.cl](mailto:sandra.lopez@ufrontera.cl) Dirección: Av. Francisco Salazar 01145 Temuco – Chile. Casilla 54-D Fono: (56) 45- 2325387.

**Alberto Javier Mayorga Rojel:** Periodista por la Universidad San Sebastián. Magíster en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Frontera. Doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera (Temuco- Chile). Miembro del Centro de Investigación Comunicación, Discurso y Poder. Núcleo Científico y Tecnológico de Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Teoría Social y Política, Teoría del Discurso, Movimientos Sociales, Globalización e Imaginarios Sociales Correo electrónico: [alberto.mayorga@ufrontera.cl](mailto:alberto.mayorga@ufrontera.cl) Dirección: Av. Francisco Salazar 01145 Temuco – Chile. Casilla 54-D Fono: (56) 45- 2325387.

**Jusmeidy Zambrano:** Profesora de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela) adscrita al Departamento de Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Especialista en Promoción de la Lectura y Escritura y Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura de la Universidad de Los Andes de Venezuela. Investigadora “A” del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación. Las investigaciones que realiza están relacionadas con las prácticas de escritura en la universidad, sobre todo, en carreras de Ingeniería.

**Marisol García:** Profesora de la Universidad de Los Andes (Venezuela) adscrita al Departamento de Español y Literatura. Doctora en Filología Española. Las investigaciones que realiza están relacionadas con la escritura académica.

**Migdalia Durán:** Profesora a Dedicación Exclusiva del Departamento de Castellano y Literatura de la Universidad Pedagógica de Barquisimeto, Venezuela. Miembro investigadora de la Línea Español de Venezuela del Centro de Investigaciones Lingüística y Literarias "Trino Borges". Magíster en Lingüística. Doctora en Lingüística de la Universidad de Los Andes, Mérida. Publicaciones en el Español de Venezuela en revista *Lingua Americana*, *Laurus*, *Paradigma* y *Educare*. PPI, PEI.

**Ricardo José Galup Thourey:** Magister en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", Maracay (UPEL – IPMAR). Con participación en diferentes eventos nacionales e internacionales con trabajos en las áreas Pragmática y Sintaxis. Docente de Postgrado en la UPEL – IPMAR y Pregrado en la UPEL – IPB, así como en el Ministerio del Poder Popular para la Educación. [profesorqgalup@gmail.com](mailto:profesorqgalup@gmail.com).

**Alexis Maizo de Sousa:** es egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como profesor de inglés en el año 2009. Desde el año 2006, y hasta la fecha, ha dictado cursos de inglés en el Centro Venezolano Americano (CVA) del Centro, y en la actualidad desempeña la función de Tutor Académico en dicha institución. Además, ha realizado diversos cursos en el área de metodología de la enseñanza del inglés en calidad de participante; entre ellos se pueden mencionar *An English Language Teaching Day with Jeremy Harmer* (Junio de 2009), y *Our First ELT Meeting: New Trends, 21st Century Teaching* (Febrero de 2012). En los años 2009, 2011, y 2012 el profesor Alexis Maizo dictó talleres de inglés básico en la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil (UDBE) del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Participó en calidad de organizador y ponente en las Jornadas de Investigación y Cultura del Departamento de Idiomas Modernos en los años 2009 y 2011. De igual forma realizó ponencias en el área de literatura en el IPC, y en el Instituto Pedagógico de Maturín (IPM) como parte del *V Encuentro Interinstitucional de los Estudiantes de Cultura y Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa* en el año 2009. Participó en calidad de ponente en la convención Nacional Anual de VenTESOL con una presentación referente al área de metodología del inglés como lengua extranjera titulada "Teaching Methodology in the English Classroom" en el año 2012. El Profesor Alexis Maizo es actualmente parte del personal ordinario del Departamento de Idiomas Modernos del IPC. Como parte de sus estudios de postgrado, está realizando la Maestría de Enseñanza de la Literatura en Inglés en el IPC desde el año 2011. E-mail: [alexis.maizo09@gmail.com](mailto:alexis.maizo09@gmail.com)

**Claribel Sánchez Piña:** Profesora en Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje (UPEL-IPC, 2005). Cursante de la Maestría de Lectura y Escritura (2014). En la actualidad se desempeña como docente de aula regular del Colegio Jesús Adolescente (Carrizal-Edo. Miranda) y como profesora especialista en práctica privada.

**María de Lourdes Seijas Pérez:** Licenciada en Educación. Especialista en Educación Inicial. Cursante de la Maestría de Lectura y Escritura en el Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de maternal y preescolar desde hace 15 años.

**María Alejandra Arias Escalante:** Profesora de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC: 1997). Fue preparadora en la cátedra de "Literatura venezolana" (IPC: 1994-1997) y dictó las asignaturas "Introducción al análisis literario" y "Literatura infantil" en la referida institución (IPC: 1998-2000). Desde

1991, y hasta 2008, ha participado en talleres de dibujo e ilustración (Museo de Bellas Artes, Museo de la Estampa Carlos Cruz-Diez y Banco del Libro). Realizó el curso "Formación de animadores y promotores de lectura" del Banco del Libro (1999). Es autora e ilustradora de publicaciones varias y material educativo para niños y jóvenes en Editorial Excelencia, La Cadena Tricolor, Actualidad Escolar, La Brújula Educativa (El Nacional) y Ediciones Paulinas. Facilitadora de talleres y actividades de promoción de la lectura con niños y niñas (Corporación Huellas C.A.: 2007-2014). Obtuvo el Diplomado en Edición de Libros por la UCV y CAVELIBRO en 2008. Cursó el seminario "Crítica y libros para niños" con el Banco del Libro (2009) y el taller "Escribir para niños y jóvenes" (ICREA y Universidad Metropolitana). Trabajó como correctora de estilo para Editorial Santillana (2010-2013). Fue miembro del Comité de Evaluación del Banco del Libro y se desempeña, desde hace nueve años, como docente de Castellano y Literatura en el Colegio San Ignacio. Además, ha participado en diversos eventos relacionados con promoción de lectura y estrategias de escritura creativa. Actualmente cursa la Maestría de Lectura y Escritura en el Instituto Pedagógico de Caracas.

## ÍNDICE PREVIO VOL. 55

Todos los artículos están digitalizados, lo 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° 88 Vol. 55 (Año 2013)****VALOR: 0.5 UT.****Disponibilidad: a la venta****TABLA DE CONTENIDO:****Conferencia**

- \* **Statu que de las revistas científicas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador e impacto del atals Cienciométrico de Venezuela y del Sistema Abierto de Revistas.** Pág.13  
Josefa Pérez Terán
1. **Tres calas sobre el romancwe de el prisionero.** Ray Luna rodriguez Pág. 49
2. **El banquete Erotizado en “señora de la miel”, de Fanny Buitriago.** Jaime Ricardo Reyes Calderón Pág. 67
3. **El reforzamiento metafórico en expresiones comparativas del habla cotidiana Venezolana.** Maikel Alexander Ramírez Álvarez – Ana María del Valle Ramírez Díaz Pág. 95
4. **De la ciudad letrada al mensaje de texto: una mirada retrospectiva.** Francia Andrade. Pág. 115
- Reseñas:**
- \* *Como una novela.* Alí E. Rondón Pág. 133
- \* *Hilos celestes.* José Rafael Simón Pérez Pág. 137
- \* *Guía de apoyo para la sordoceguers.* Diana Nivia Garnica Pág. 141

**LETRAS N° 89 Vol. 55 (Año 2013)****VALOR: 0.5 UT.****Disponibilidad: a la venta****TABLA DE CONTENIDO:****Conferencia**

- \* **La literatura (Venezolana): ¿en vías de exinción o de recuperación?** Pág. 13  
Leonora Simonovis
1. **Análisis acústico de /r/en posición final de palabras en el habla de Caracas.** Marluis Ugueto – Jorge González Pág. 23
2. **De la sala de maternidad al sanitario: motivación de la exposición metafórica “eres la cagada de tu mamá/papá.** Maikle Ramírez Álvarez Pág. 70
3. **Patrones valorativos de los estudiantes frente al progreso de la escritura: un estudio del dominio semántico de la actitud.** Nour Adoumieh Coconas Pág.77
4. **Los conectores en conversaciones entre sordos en Lengua de Señas Venezolana: el caso Y.** Yolanda Pérez Hernández Pág.117
- Reseñas:**
- \* *Chupalos Mambo, de Juan Carlos Méndez Guédez.* Juan Manuel Romero Pág.145
- \* *La mirada femenina desde la diversidad cultural de las americas: una muestra de su novelista de los años sesenta hasta hoy* Laura Febres (compiladoras). María Elena González Pág.149
- \* *Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza.* José Rafael Simón Pág.151

## INDICES PREVIOS. SERIE CUADERNO PEDAGÓGICO DEL CILLAB-IVILLAB

Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 1	UN ENFOQUE INTEGRADOR DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA	LUCÍA FRACA DE BARRERA	pp. 35
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 2	REFORMA EDUCATIVA. CREATIVIDAD Y PRAXIS DOCENTE	HILDA INOJOSA	pp. 33
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 3	ENSEÑANZA DE LA LENGUA	YAJAIRA PALENCIA DE VILLALOBOS	pp. 47
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 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° 5	EL ÁREA LENGUA Y LITERATURA EN LA 1° Y 2° DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	ANNERIS PÉREZ DE PÉREZ – MARÍA ELENA DÍAZ JAIMES	pp. 35
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 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 METALINGÜÍSTICAS HACIA UNA REFLEXIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA PARTE II	LUCÍA FRACA DE BARRERA – SANDRA MAURERA – ANGÉLICA 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	ANGÉLICA SILVA – NORMA GONZÁLEZ DE ZAMBRANO	pp. 104

**METADISCURSIVAS  
PARA LA  
COMPRESIÓN Y  
PRODUCCIÓN DE  
TEXTOS  
ACADÉMICOS**

Cuaderno Pedagógico  
del IVILLAB N° 10

**LA COMPRESIÓN ANNERIS PÉREZ DE pp. 80  
CRÍTICA DEL PÉREZ  
DISCURSO  
MEDIÁTICO**

### NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje. Asimismo, quienes envíen sus trabajos, se comprometen a cumplir las obligaciones económicas establecidas en estas normas, en caso de infringirlas.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo a otras revistas. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista y señalando su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales. En la misma, deben especificarse los

Señores Editores de la revista Letras IVILLAB  Me dirijo a ustedes a fin de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista <i>Letras</i> . Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista, entre las cuales está la cancelación de los gastos generados, especialmente con los árbitros. Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de <i>Letras</i> , en artículos de mi área de competencia. Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,  <div style="text-align: right;">           Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)            Dirección de contacto            Teléfono fijo y celular            Correo electrónico         </div>	Lugar y fecha
--	---------------

siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico. Véase el siguiente modelo.

3. El envío se hará a la siguiente dirección:  
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)  
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas  
 Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01  
 Caracas – Venezuela  
 Asimismo, puede enviarse una copia a la siguiente dirección electrónica: [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve) / [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com)

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, impresas por una sola cara en hojas tamaño carta.

5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Para efectos de la traducción deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que fueron mencionados.

6. Deben enviarse CD, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

7. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

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

9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

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

□ Libro de un solo autor:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

□ Libro de varios autores:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

□ Capítulo incluido en un libro:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

□ Artículo incluido en revista

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

□ Tesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

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

12. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en CD regrabable, en programas compatibles con Word for Windows (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de

edición. En tal caso, el autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas.

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

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

15. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (04) meses más.

16. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.

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

### GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

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

1. Materials must be unpublished. The paper should not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.
2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.

Editorial board of Letras IVILLAB Instituto Pedagógico de Caracas Edificio Histórico. Piso 2 Av. J.A. Páez Caracas, Venezuela.	Place and date
Dear sirs, I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subjected to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.	
I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. So I claim for its originality.	
If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal, among which there is the meeting of the expenses produced, especially those related to the referees.	
Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a referee of future articles in my area of expertise.	
Attentively yours,	
Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX) Contact Address Home and mobile phone E-mail address	

3. Papers will be sent to the following address:  
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)  
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas  
 Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01  
 Caracas – Venezuela

Also, a copy may be sent to: [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve) / [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com)

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be "Times New Roman" 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.

5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, three keywords must be included.

6. Authors must submit an electronic copy in CD, and printed original and two copies. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.

7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.

9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).

10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle References, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

□ Book by a single author:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

□ Book by several authors:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

□ Chapter included in a book:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

□ Paper included in a journal:

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

□ Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process contemplates three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of four (04) months is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. The final version will be handed in CD, using programs compatible with Word for Windows (please specify in the tag), together with a printed version. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded. In that case, the author will have to pay the refereeing fees.

13. There shouldn't be any orthographic or typing mistakes; this is the responsibility of the authors.

14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.

15. Approved papers become part of future numbers. Their printing could take time, approximately three (03) months. This is due to a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two numbers per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final printing process.

16. In the case of papers that are not approved by referees, the Coordination will send the author those arguments that, according to the referees, support their refusal. No originals will be sent back.

17. Referees of articles not approved for publication will be considered as part of the refereeing committee of an edition of LETRAS.

### REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE "LETRAS"

Les articles envoyés à la revue « LETRAS » devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d'arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s'engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication. L'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage, c'est – à – dire, à la révision de l'article de trois experts dans le cas où l'on constate l'envoi simultané à d'autres revues. S'il existe d'autres versions en espagnol ou dans d'autres langues, elles doivent être rendues afin de vérifier leur valeur inédite.

2. Ceux qui enverront une recherche, devront adjoindre une lettre où l'on demande son arbitrage pour la publier dans la revue. De la même manière, dans la lettre on doit exposer son engagement de faire office d'arbitre dans sa spécialité au cas où l'on serait admis. Il est clair que l'auteur accepte ces règles éditoriales. Par ailleurs, dans la lettre on doit aussi indiquer : l'adresse de l'auteur, ses numéros de téléphones fixe et de portable et son courrier électronique.

<p><b>Votre nom et votre adresse</b> (Indiquez votre courrier électronique et votre numéro de téléphone-fixe et portable)</p>	<p>Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB) Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1 Av. Páez, Urbanización El Paraíso. (1080) Caracas – Venezuela Tél. 0058-212-451.18.01</p>
Objet de la letter: _____	Le lieu et la date
<p>Madame, Monsieur,</p> <p>J'ai l'honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d'arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.</p> <p>Je certifie que ce matériel n'est pas soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication dans une autre revue, c'est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on demontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m'engage à respecter le règlement d'édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la révision de l'article des arbitres.</p> <p>De la même façon, au caso où mon travail serait admis, je m'engage à faire office d'arbitre d'articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.</p> <p>Dans l'attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d'agréer mes sentiments les meilleurs.</p>	

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

On peut même envoyer une copie à l'adresse électronique suivante :  
ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la

recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent – ). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.

5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer trois mots clés ou descripteurs.

6. L'article doit être envoyé sur une CD. De même, on doit envoyer trois exemplaires (un original et deux copies). La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.

7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductive, son but ; dans le corps de l'article, on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.

9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de « p. » et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).

10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre « Referencias » en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques régles :

- Livre d'un seul auteur:  
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livre de plusieurs auteurs:  
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapitre inclus dans un livre:  
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Article inclus dans une revue :  
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Thèse  
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

- 
11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
  12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.
  13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.
  14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.
  15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.
  16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.
  17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

### NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista **LETRAS** dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.
2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chiedi l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometterci ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

<p>Spettabili Editori della rivista <i>Letras</i> IVILLAB</p> <p>Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____, da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se voleste prenderne visione ai fini di un' eventuale pubblicazione.</p> <p>Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad un simile processo, nè coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le quali il pagamento delle spese generate.</p> <p>Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza.</p> <p>In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.</p> <p>Grado accademico e nome dell'autore: _____ (Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)</p> <p>Recapiti telefonici: a) Fisso: _____ b) Cellulare: _____ Posta elettronica: _____</p>	<p>Luogo e data</p>
--	---------------------

3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:  
 Istituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01  
 Caracas, 1023.- Venezuela.  
 Allo stesso modo, si può inviare una copia a questa casella di posta elettronica:  
 ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com
4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (se ci sono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.
5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo tre parole chiavi o descrittori.

6. Devono inviarsi un CD, l'originale e due copie stampate. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.

7. Per quanto riguarda la struttura, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.

9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi i lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).

10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: **Referenze**. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A.; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

- a) Libro di un autore: Pàez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguistica e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
- c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguistica spagnola*. Barcelona: Ariel.
- d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- e) Tesi: Jáimez, R. (1996). L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quattro (04) mesi perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in floppy disk, in programmi compatibili con Word for Windows (specificare nell'etichetta), con una copia stampata. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.

13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la loro impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.

16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.

17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS

## NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais submetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros consultores ou a outro processo de publicação. Caso se constate o envio simultâneo a outras revistas, o autor deverá pagar o equivalente ao custo de revisão de três consultores especialistas. Caso haja versões em espanhol ou em outras línguas, estas deverão ser entregues para verificar o seu carácter inédito.

2. O autor que enviar um artigo deverá adjuntar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por consultores para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de consultor na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, telemóvel e correio electrónico.

Exmos. Srs.  
Editores da revista *Letras*  
IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me a V. Exas. a fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista *Letras*.

Deixo constância de que este material não está a ser avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista, entre as quais a que diz respeito ao pagamento dos gastos criados, especialmente os tidos com os consultores especialistas.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de consultor especialista da revista *Letras*, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referência, despede-se de V. Exas., atentamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)

Morada de contacto

Telefone fixo e telemóvel

Correio electrónico

3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:

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

Também se poderá enviar uma cópia para o seguinte endereço electrónico: [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve)  
/ [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com)

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às

seguintes especificações: letra "Times New Roman", tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.

5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objectivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de três palavras-chave.

6. Deverão ser enviados o original, uma cópia em CD e duas cópias em papel. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto á estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

8. As resenões deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo á parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado á margem esquerda: Referências bibliográficas. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra dever-se-á dar espaço e meio. Dever-se-á seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

Livro de um só autor:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Livro de vários autores:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Capítulo incluído num livro:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Artigo incluído numa revista:

Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

Dissertação:

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quatro (04) meses para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em disquete 3½, em programas compatíveis com Word for Windows (especificar na etiqueta), juntamente com uma cópia em papel. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção á extensão da revista, á sua periodicidade (dois números por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

### VORSCHRIFTEN FÜR DIE VERÖFFENTLICHUNG

Die Artikel, die der Zeitschrift LETRAS zugestellt werden, müssen folgende Bedingungen erfüllen. Sollten diese nicht eingehalten werden, können die Artikel nicht an dem Gutachter-Verfahren teilnehmen. Ebenfalls müssen sich die Einsender der Artikel dazu verpflichten, im Falle eines Verstosses die in diesen Vorschriften festgelegten finanzielle Forderungen einzuhalten.

1. Die Arbeiten müssen einen unveröffentlichten Charakter haben. Der Artikel darf nicht gleichzeitig weder einem anderen Gutachterverfahren noch einen Veröffentlichungsverfahren unterworfen werden. Sollte der gleichzeitige Versand an andere Zeitschriften festgestellt werden, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen. Sollte es Fassungen in Spanisch oder anderen Sprachen geben, müssen diese zur Prüfung ihres unveröffentlichten Charakters abgegeben werden.

2. Die Personen, die eine Arbeit zuschicken, müssen einen Brief beilegen, in dem sie um ein Gutachten bitten, um die Möglichkeit zu prüfen die Arbeit in der Zeitschrift zu veröffentlichen; sie müssen ebenfalls ihre Verpflichtung ausdrücken an die Stelle eines Fachgutachters zu treten, für den Fall, dass die Arbeit angenommen werden sollte. Es ist selbstverständlich, dass der Autor sich diesen Verlagsnormen unterwirft. In dem Brief müssen ebenfalls nachstehende Daten des Autors

angegeben werden: Adresse, Telefonnummer (Festnetz und Mobiltelefon), e-Mail-Adresse.

Ort und Datum
<p>An die Herausgeber der Zeitschrift Letras IVILLAB</p> <p>Hiermit wende ich mich an Sie, um meinen Artikel mit dem Titel: XXX für das Peer-Review-Verfahren vorzulegen, damit er für die Veröffentlichung in einer der nächsten Nummern der Zeitschrift <i>Letras</i> in Betracht gezogen werden kann. Ich bescheinige hiermit auch, dass das vorliegende Beitrag bei keiner anderen Zeitschrift zur Begutachtung oder für eine Veröffentlichung vorgelegt worden ist und bezeuge damit, dass er bis jetzt nicht veröffentlicht worden ist. Falls das Gegenteil nachgewiesen werden kann oder ich entscheide, den Artikel nicht zu veröffentlichen, verpflichte ich mich, die entsprechenden Normen der Zeitschrift einzuhalten, zu denen die Bezahlung der entstandenen Kosten, vor allem für die Gutachter, gehört. Weiterhin ist mir bekannt, dass sich für mich im Falle einer Veröffentlichung meines Forschungsbeitrages die Verpflichtung ergibt, als zukünftiger Gutachter der Zeitschrift <i>Letras</i> für Artikel auf meinem Wissensgebiet zu fungieren. Ich danke Ihnen für Ihre Bemühungen und verbleibe mit freundlichen Grüßen</p> <p>Akademischer Grad und Name des Autors (z.B.: Prof. Mg S. XXX) Kontaktadresse Telefon- und Handynummer Elektronische Adresse</p>

3. Der Versand muss an folgende Adresse vorgenommen werden:

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

Es kann ebenso eine Kopie an nachstehende e-Mail-Adresse geschickt werden:  
[ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve) / [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com)

4. Der Artikel muss folgende Information enthalten: a) Titel; b) Vollständiger Name des Autors; c) Curriculum (Institutionen, Lehrbereich, Forschungsbereich, Titel und Quelle der vorigen Veröffentlichungen (falls vorhanden).

Es müssen folgende Angaben eingehalten werden: Schriftart "Times New Roman", Größe 12, doppelter Zeilenabstand, Seiten nummeriert; Papier nur auf einer Seite gedruckt und Papiergröße: Letter.

5. Die Arbeit muss den Titel und eine Zusammenfassung auf Spanisch und Englisch haben. Diese Zusammenfassung muss eine Seite oder zwischen 100 und 150 Wörter betragen und folgendes erläutern: Zweck, Theorie, Methodologie, Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Am Ende müssen drei Schlüsselwörter oder Beschreiber angegeben werden.

6. Die Arbeit muss auf CD und auf Papier (Original und 2 Kopien) eingereicht werden. Die Länge der Artikel muss zwischen 15 und 30 Seiten (zusätzliche 3 Seiten für die Bibliografie) betragen. Keines der Manuskripte darf weder Identifizierungsdaten noch -spuren beinhalten; es dürfen auch keine Widmungen oder Danksagungen erscheinen. Diese Aspekte können in der endgültigen Fassung, nach dem

Gutachterverfahren, eingefügt werden.

7. Was die Struktur des Textes betrifft, so muss in der Einleitung der Zweck des Artikels angegeben werden. Im Hauptteil muss klar hervorgehoben werden welche Teile eigene Beiträge darstellen und welche anderen Forschern zukommen. Die Schlussfolgerungen dürfen nur von den in der Arbeit gehandhabten Argumenten abgeleitet werden.
8. Die Rezensionen stellen Darlegungen und kritische Kommentare über die neuesten wissenschaftlichen oder literarischen Texte dar, mit dem Zweck die interessierten Leser zu orientieren. Sie dürfen 6 Seiten nicht überschreiten.
9. Wenn ein Zitat eingeführt wird und dieses mehr als 40 Wörter hat, muss es in einem separaten Absatz, ohne Anführungszeichen, einfacher Zeilenabstand und mit einer beidseitigen Einrückung der Zeilen von 5 Anschlägen, aufgeführt werden. Im Falle von kürzeren Zitaten, werden diese im Text in Anführungszeichen angegeben. Die Quellenreferenzen beinhalten den Namen des Autors, gefolgt von dem Veröffentlichungsdatum, den Buchstaben S. und die Seitenzahl in Klammern. Zum Beispiel: Hernández (1958, S. 20).

- 1 Die Liste der Referenzen wird am Ende des Textes aufgeführt, und zwar mit folgendem Untertitel in Fettschrift und links: Referenzen: Jedes Register wird
0. einzeilig, eingerückt eingetragen. Es muss das System der APA verwendet werden. Siehe nachstehende Beispiele einiger Normen:

- Buch eines einzelnen Autors:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*.

Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Buch mehrerer Autoren:

Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila

- In einem Buch eingefügtes Kapitel:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- In einer Zeitschrift eingefügtes Kapitel:

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Dissertation:

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conoci-*

*miento en la estructura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, "Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

- 1 Die Fussnoten, durchgehend nummeriert, gehören am Ende einer jeden Seite und
1. nicht am Ende des Kapitels.

- 1 Das Gutachterverfahren sieht vor, dass drei Gutachter die Arbeit bewerten. Da sie
2. verschiedenen Institutionen und Universitäten angehören, wird ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen, damit die Fachleute ihr Urteil abgeben. Sobald alle Beobachtungen eintreffen, erstellt die Koordination der Zeitschrift einen Bericht, den sie dem Autor zustellt; dieses kann nochmals einen Monat dauern. Nach Erhalt der Kommentare verfügt der Verfasser über 30 Tage, um die endgültige Fassung abzugeben, und zwar auf einer 3 1/2- Diskette, in einem mit Word for Windows kompatiblen Programm (bitte auf dem Etikett angeben), zusammen mit einem

Ausdruck auf Papier. Sollte dies nicht in diesem Zeitraum von dem Autor vorgenommen werden, so wird die Koordination annehmen, dass er sein Veröffentlichungsvorhaben abgelehnt hat. In diesem Falle, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen.

- 1 Die Arbeit darf weder orthographische noch Tippfehler aufweisen. Die Autoren
3. haben die Verantwortung auf diese Punkte zu achten.
- 1 Die Zeichnungen, Graphiken, Fotos und Diagramme müssen sich in dem Text, an der
4. entsprechenden Stelle, befinden.
- 1 Die genehmigten Arbeiten werden dann Teil zukünftiger Ausgaben der Zeitschrift
5. sein. Der Druck kann einige Zeit dauern (ca. 3 Monate), da auf Grund des Umfangs der Zeitschrift, ihrer Periodizität (2 Ausgaben pro Jahr), der Verschiedenartigkeit der Artikelschreiber, der Thematikabwechslung und der Perspektiven, eine Ausgabeplanung besteht. Anschliessend kann das Drucken nochmals ca. 4 Monate dauern.
- 1 Im Falle der durch das Gutachterverfahren nicht angenommenen Arbeiten, wird die
6. Koordination dem Autor die Argumente der Gutachter, die die Ablehnung begründen, zuschicken. Originale werden nicht zurückgegeben.
- 1 Die Gutachter nicht veröffentlichter Artikel werden innerhalb des
7. Gutachterausschusses in einer Ausgabe von LETRAS berücksichtigt.

### NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de treinta (30) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente cuatro (4) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:  
Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:
  - Título del trabajo
  - Área
  - Sub-área
  - Categoría: Artículo especializado \_\_\_\_ Reseña: \_\_\_\_ Creación \_\_\_\_
  - Apellidos y Nombres del árbitro
  - Institución
5. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.
  - A) Aspectos relativos a la forma:
    1. Estructura general
      - Introducción
      - Desarrollo
      - Conclusiones
      - Bibliografía
      - Otros
    2. Actualización bibliográfica
    3. Referencias y citas
    4. Redacción
    5. Coherencia del discurso
    6. Otras (especificar)
  - B) Aspectos relativos al contenido:
    - Metodología
    - Vigencia del tema y su planteamiento
    - Tratamiento y discusión
    - Rigurosidad
    - Confrontación de ideas y/o resultados
    - Discusión de resultados (si procede)
    - Otros (especifique)
6. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
7. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
  - Sugiere su publicación
  - No sugiere su publicación

9. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
10. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
11. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

#### **GUIDE FOR REFEREES**

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
  2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
  3. Each referee will have a period of time of not more than one month for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of four months to gather all the judgments and produce the final report.
  4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:  
Identification of the work to be evaluated and of the referee:
    - Work title.
    - Area.
    - Sub-area
    - Category: Specialized article \_\_\_\_; Review: \_\_\_\_ Creation: \_\_\_\_
    - Referee's last name and name.
    - Institution
  5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:
    - A) Aspects related to form:
      1. General Structure:
        - Introduction.
        - Development.
        - Conclusion
        - Bibliography.
        - Others
      2. Bibliographic updating.
      3. References and quotations.
      4. Wording.
      5. Discourse coherence.
      6. Others (specify)
    - B) Aspects related to content:
      - Methodology.
      - Theme relevance and its statement.
      - Treatment and discussion.
      - Thoroughness
      - Ideas and/or results confrontation.
      - Discussion of results (if applicable)
      - Others (specify)
6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.

8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
  - Referee suggests publication.
  - Referee does not suggest publication
9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

### RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par trois experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de trente (30) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de quatre (4) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
  - Titre du travail
  - Domaine
  - Sous domaine
  - Catégorie: Article spécialisé \_\_\_\_ Notice \_\_\_\_ Création \_\_\_\_
  - Noms et prénoms de l'arbitre
  - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
  - A. Aspects concernant la forme :
    1. Structure générale
      - Introduction
      - Développement
      - Conclusions
      - Bibliographie
      - Autres
    2. Actualisation bibliographique
    3. Références et citation
    4. Rédaction
    5. Cohérence du discours
    6. Autres (spécifier)
  - B. Aspects concernant le contenu
    - Méthodologie
    - Exposé du thème et sa pertinence chronologique
    - Traitement et discussion
    - Rigueur
    - Confrontation d'idées et / ou résultats
    - Discussion de résultats (Si possible)
    - Autres (indiquez)

6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
  - On suggère sa publication
  - On ne suggère pas sa publication
9. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
10. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
11. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

#### NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di trenta (30) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:  
 Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:  
 \*Titolo dell'articolo  
 \* Area  
 \* Sotto-area  
 \*Categoria:Articolo specializzato \_\_\_\_\_  
 Recensione \_\_\_\_\_ Creazione \_\_\_\_\_  
 \*Cognome e Nome del giudice  
 \*Istituzione
5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:
  - 5.1. Aspetti formali:
    - 5.1.1. Struttura generale
      - \* Introduzione
      - \* Sviluppo
      - \* Conclusioni
      - \* Bibliografia
      - \* Altri
    - 5.1.2. Aggiornamento bibliografico
    - 5.1.3. Riferimenti e citazioni
    - 5.1.4. Redazione
    - 5.1.5. Coerenza del discorso
    - 5.1.6. Altre (specificare)
  - 5.2. Aspetti del contenuto
    - 5.2.1. Metodologia

- 5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione
- 5.2.3. Il trattamento e il dibattito
- 5.2.4. Rigorositá
- 5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati
- 5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)
- 5.2.7. Altri (specificare)

6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
  - 8.1. Suggerisce la sua pubblicazione
  - 8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

#### NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem ás áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos á avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contém os seguintes campos: Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:
  1. Título do trabalho
  2. Área
  3. Sub-área
  4. Categoria: Artigo especializado\_\_\_\_Recensão\_\_\_\_Criação\_\_\_\_
  5. Últimos e primeiros nomes do consultor
  6. Instituição
5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:
  - A) Aspectos relativos á forma:
    6. Estrutura geral
      - \* Introdução
      - \* Desenvolvimento
      - \* Conclusões
      - \* Bibliografia
      - \* Outros
        - \* Actualização bibliográfica
        - \* Referências bibliográficas e citações

- \* Redacção
- \* Coerência do discurso
  - \* Outras (especificar)
- B) Aspectos relativos ao conteúdo:
- Metodologia
  - Vigência do tema e sua problematização
  - Tratamento e discussão
  - Rigor
  - Confrontação de ideias e/ou resultados
  - Discussão de resultados (se for o caso)
  - Outros (especifique)
6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
1. Sugere a sua publicação
  2. Não sugere a sua publicação
9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.

#### VORSCHRIFTEN FÜR DIE GUTACHTER

1. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird überprüfen, dass sich die erhaltenen Arbeiten den geforderten Veröffentlichungsbestimmungen und Kenntniss-bereichen anpassen.
2. Die Arbeiten, die die Veröffentlichungsbestimmungen erfüllen und sich den in LETRAS festgelegten Kenntnissbereichen anpassen, werden zur Bewertung drei (3) Fachrichtern vorgelegt, die verschiedenen Institutionen und nationalen und internationalen Universitäten angehören.
3. Jeder Gutachter verfügt über einen Zeitraum von höchstens 30 Tagen, um den Gutachterbericht zu hinterlegen. Da jedoch die Gutachter verschiedenen nationalen und internationalen Hochschulinstitutionen angehören, sieht der Verlagsausschuss eine Frist von ca. vier (4) Monaten vor, um alle Beurteilungen zu erhalten und den entsprechenden Bericht zu erstellen.
4. Jeder Gutachter wird einen Gutachterantrag, zusammen mit einen Berichtsformat, erhalten, der nachstehende Punkte beinhaltet:

Identifizierung der zu bewertenden Arbeit und des Gutachters:

- Titel der Arbeit
  - Bereich
  - Unterbereich
  - Kategorie: Fachartikel \_\_\_\_\_ Rezension \_\_\_\_\_ Schöpfung \_\_\_\_\_
  - Name und Vorname des Gutachters
  - Institution
5. Dieses Formular setzt nachstehende Bewertungskategorien fest, über die der Gutachter Stellung nehmen muss:

- 
- A) Formaspekte:
1. Allgemeine Struktur
    - Einleitung
    - Hauptteil
    - Schluss
    - Bibliografie
    - Sonstiges
  2. Aktualisierung der Bibliographie
  3. Referenzen und Zitate
  4. Abfassung
  5. Kohärenz des Diskurses
  6. Sonstige (bitte erläutern)
- B) Inhaltsaspekte
- Methodologie
  - Geltung des Themas und Fragestellung
  - Bearbeitung und Erörterung
  - Genauigkeit
  - Gegenüberstellung der Ideen und/oder Ergebnisse
  - Diskussion der Ergebnisse (falls angebracht)
  - Sonstiges (bitte erläutern)
6. Neben den oben angegebenen Aspekten, müssen die Gutachter die Anpassung des Artikels an die Veröffentlichungsbestimmungen der Zeitschrift LETRAS berücksichtigen, welche am Ende einer jeden Ausgabe veröffentlicht werden.
  7. Die Gutachter können diese Information mit Bemerkungen, die die abgegebenen Urteile unterstützen, vervollständigen, und jeglichen anderen für sie in der bewerteten Arbeit relevanten Aspekt hinzufügen.
  8. Die Bewertungsergebnisse werden nach folgenden Parametern ausgedrückt:
    - Veröffentlichung wird vorgeschlagen
    - Veröffentlichung wird nicht vorgeschlagen
  9. Die Gutachter müssen die Argumente (hinsichtlich der Form und/oder des Inhaltes) angeben, die ihre oben angegebene Entscheidung rechtfertigen.
  10. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird den Artikel, der grössere Veränderungen benötigt, nochmals den entsprechenden Schiedsrichtern zur Erwägung vorlegen.
  11. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS behält sich das Recht vor, nach Annahme des Artikels für die Veröffentlichung, die nötigen Korrekturen vorzunehmen.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"  
(IVILLAB)



### LETRAS-CANJE

*Letras* mantiene relaciones de canje con instituciones de Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Guatemala, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Trinidad & Tobago.

Para continuar o iniciar relaciones de canje, llene esta planilla

Nombre / Institución: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Correo Electrónico: \_\_\_\_\_

Enviar estos datos a:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias  
"Andrés Bello"

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso, Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com)

[ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve)

**Le agradecemos gestionar otro valioso canje**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"  
(IVILLAB)



**Revista LETRAS  
PLANILLA DE SUSCRIPCIÓN**

Suscripción Anual  
(03 números)

Institución: \_\_\_\_\_

Persona: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Dirección Postal: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_ Apartado Postal \_\_\_\_\_

Dirección de correo-e: \_\_\_\_\_

Teléfono de habitación : \_\_\_\_\_

Teléfono celular o móvil: \_\_\_\_\_

Tarifas de suscripción:

Venezuela: 2 U.T

América Latina, Estados Unidos y Canadá: \$ 25,00

Europa y el resto del mundo € 30,00

\* Incluye envío

Favor depositar en la Cuenta Corriente del Banco de Venezuela, N° 01020556530000000534 a nombre de IPC-IVILLAB.

Enviar el comprobante bancario del depósito realizado junto con esta planilla a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias  
"Andrés Bello"

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso

Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com)

[ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve)

**Le agradecemos gestionar otro valioso suscriptor**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



**DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

**1. Descripción:** Este doctorado se desarrolla dentro de las líneas y políticas del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Se fundamenta en el Humanismo y en la Pedagogía crítica y se propone una interpretación de la realidad educativa venezolana, una reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos, y una transformación social y educativa, que genere una teorización sobre un aspecto de la realidad cultural y educativa venezolana.

**2. Dirigido a:** Profesionales con títulos de profesor, licenciado y especialista o magíster en las áreas de lengua, literatura, lectura y escritura. También pueden optar quienes acrediten una educación equivalente o quienes estén en disposición de desarrollar las competencias de entrada requeridas, mediante un plan de formación personalizado.

**3. Requisitos de ingreso:** Además de las condiciones referidas a las competencias de entrada necesarias, los aspirantes deberán tener el apoyo de tres personas que los conozcan en diferentes ámbitos (personal, profesional e institucional), deberán aprobar un anteproyecto de investigación y una entrevista personal.

**4. Líneas de investigación:** Ciencias del lenguaje y educación, Desarrollo de competencias para la lengua escrita, Lingüística aplicada, Educación infantil, Enseñanza de la lengua materna, La lengua como diáspora, español de Venezuela, Análisis del discurso, Literatura venezolana, Literatura latinoamericana

**5. Régimen de estudios:** El doctorado está estructurado en diez semestres. En cada uno, el estudiante podrá cursar un mínimo de seis unidades de crédito y un máximo de doce.

**6. Modalidad de estudios:** Preferiblemente semipresencial o presencial, dependiendo de la naturaleza de los cursos. En casos de formación personalizada, existe la posibilidad de cursos a distancia.

**7. Aspectos financieros:** Los aranceles de estudio están supeditados al valor de la unidad tributaria. Cada crédito tiene un valor de tres unidades tributarias.

**8. Requisitos de egreso:** Aprobar 48 unidades de crédito y la tesis doctoral, demostrar dominio de un idioma extranjero, difundir las experiencias y resultados obtenidos en los cursos del doctorado, mediante ponencias y artículos.

**9. Información:** César Villegas Santana  
pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com

**10. Dirección:**  
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1, Oficina 45  
*Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



## MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

### Título que se otorga

Magíster en Lingüística

### Presentación General

El Subprograma de Maestría en Lingüística, el más antiguo del país en su género, aspira a continuar con la formación de especialistas de esta disciplina con un amplio dominio de los principales enfoques y métodos de la investigación lingüística para realizar estudios en el área del español de Venezuela y para aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

### Objetivos Generales

1. Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.
2. Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.
3. Aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

### Perfil del Egresado

- Domina las teorías lingüísticas más importantes, así como también las precarias interdisciplinarias afines a los estudios del lenguaje.
- Aplica los métodos de investigación lingüística para el estudio del lenguaje.
- Diseña, desarrolla, aplica y válidas modelos de análisis lingüísticos.
- Evalúa y correlaciona resultados de investigaciones en lingüística áreas afines.
- Manifiesta poseer una actitud positiva hacia la investigación y hacia la constante búsqueda del conocimiento.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



### MAESTRÍA EN LITERATURA LATINOAMERICANA

#### Título que se otorga

Magíster en Literatura Latinoamericana

#### Presentación General

Este Subprograma ofrece la oportunidad de actualización al docente y al investigador. Para eso, les brinda la ocasión de profundizar en la literatura latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Así mismo, busca vincular los estudios de pregrado y de postgrado del estudiante con la labor investigativa desarrollada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).

#### Objetivo General

Formar especialistas críticos con dominio de las principales herramientas teórico-metodológicas de la investigación, lo que permitirá el análisis de los textos representativos de la literatura y la cultura latinoamericanas, en el marco de las tradiciones y debates discursivos que las sustentan y problematizan.

#### Perfil del Egresado

- Conoce los distintos tipos del discurso literario.
- Conoce y vincula los procesos culturales latinoamericanos y venezolanos que inciden en la literatura y permiten su conceptualización.
- Posee un pensamiento crítico con respecto a las formaciones teóricas, estéticas y discursivas.
- Utiliza y domina los principales métodos de análisis de la obra literaria.
- Domina los principales métodos de investigación literaria.
- Posee una actitud positiva hacia la investigación y hacia la renovación constante del conocimiento.
- Diseña y ejecuta proyectos de investigación en las áreas de la Literatura Venezolana y/o Latinoamericana.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



## MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

### Título que se otorga

Magíster en Lectura y Escritura

### Presentación General

La *Maestría en Lectura y Escritura* pretende continuar con la formación profesional de los docentes en ejercicio, en el área de la lengua escrita, a fin de propiciar la investigación teórico-práctica en este campo.

### Objetivo General

Promover las investigaciones en el ámbito de la lengua escrita.

### Objetivos Específicos

1. Formar profesionales especializados en el saber científico y en metodología de la investigación en el área de lectura y escritura.
2. Propiciar el desarrollo de habilidades para profundizar y generar conocimientos en relación con la lectura y la escritura.
3. Propiciar la formación de educadores conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico social en el que se desenvuelve.
4. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones relacionadas con los procesos de comprensión y producción lingüísticas.
5. Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en las áreas de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
6. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

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