



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"



91
Vol. 56
2014

LETRAS

ISSN: 0459- 1283

Depósito Legal: pp. 19520df47





91

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° 91
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

Alix Agudelo
Yudith Rangel
Miren de Tejada
Humberto González
Juan Acosta Bool

Coordinador General de Investigación

David Ruiz Chataing

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”

Consejo Técnico:

Directora: Vanessa Hidalgo
Subdirector: Freddy Monasterios

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: Anny G. Perales
Sección de Extensión: Rafael Rondón Narváez
Sección de Promoción y Difusión: José Gabriel Figuera

Investigadores: Nour Adoumeih, Thays Adrián, Luis Alfredo Álvarez, Luis Álvarez, Luis Barrera Linares, Oscar Blanco, Ana Bolívar, Clara Canario, Yaritza Cova, Miren de Tejada Lagonell, Sabrina Delgado, María Elena Díaz, José Gabriel Figuera, Lucía Fraca de Barrera, Jenny Fraile, Norma González de Zambrano, Norma González Vilorio, Vanessa Hidalgo, Rita Jáimez, Élide León, Héctor León, Freddy Monasterios, Álvaro Martín Navarro, Rudy Mostacero, Diana Nivia, Anny Gabriela Perales Anneris Pérez de Pérez, Bárbara Pérez, Fanny Ramírez, Fulvio Quintana, Johana Rivero, Romy Rodríguez, María Romero, Rafael Rondón Narváez, Dulce Santamaría, Sergio Serrón, Richard Silvera, Angélica Silva, José Rafael Simón, Elizabeth Sosa, Memphis Vaamonde, Anyomar Velazco, Minelia Villalba de Ledezma, César Villegas, Ana Vivas, Ligia Yanira Yánez, 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/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRD4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info); CLEANINGHOUSE ON LANGUAGES AND LINGUISTICS (http://www.csa.com/e_products/databases-collections.php); DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es>); ERIC (<http://bib.unne.edu.ar/index.html>); LATINDEX (<http://www.latindex.org>), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE (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 - revistaletras@ipc.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. Freddy Monasterios
 Sra. Leyhool Méndez

LETRAS, Vol. 56, N° 91
(ISSN 0459-1283)

Directora: Vanessa Hidalgo (vanexanais@gmail.com)

Coordinador: Freddy Monasterios (fredinho2020@yahoo.com)

Correspondencia y canje: Leyhool Méndez (letras.ivillab@gmail.com)

Consejo de redacción: Vanessa Hidalgo y Freddy Monasterios

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), Iraidá 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 Freites (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- revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Página Web IVILLAB:

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

Facebook: ivillab ipc

Twitter: @ivillabipc

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

Consejo de arbitraje del Vol. 56 (91)

Adoumieh, Nour (UPEL-IPM)
Adrián, Thays (UPEL-IPC)
Andrade, Ender (ULA-Táchira)
Arteaga, Marlene (UPEL-IPC)
Díaz, Lourdes (UPEL-IPC)
Fracas de Barrera, Lucía (UPEL-IPC)
Guanchez, Mercedes (UPEL-IPC)
Inojosa, Hilda (UPEL-IPC)
León, Héctor (UPEL-IPC)
Rodríguez, Ada (UPEL-IPB)
Rodríguez, Luisa (UPEL-IPC)
Rondón, Rafael (UPEL-IPC)
Santamaria, Dulce (UPEL-IPC)
Silvera, Richard (UPEL-IPC)
Simón, José Rafael (UPEL-IPC)
Vellegas, Cesar (UPEL-IPC)
Villalva de Ledezma, Minelia (UPEL-IPC)
Vivas, Ana (UPEL-IPC)
Yanez, Yanira (UPEL-IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 56, N° 91
(ISSN 0459-1283)

Conferencia:	
* Positivo y negativo: polos atractivos para la lingüística contemporánea.....	13
	Yraida Sánchez
Configuración retórica de las reseñas académicas.....	23
	Lourdes Díaz Blanca
Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios.....	49
	Adriana C. González L.
La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media.....	69
	Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves
Coreografía amorosa en la poesía escrita por mujeres	
Una aproximación a la obra de cuatro autoras venezolanas	93
	Vanessa Anaís Hidalgo
Reseñas:	
* La Neolengua del Poder en Venezuela.	
Dominación política y destrucción de la democracia.....	117
	María Elena González
* Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.....	120
	Alí Rondón
Índices previos Vol. 55 (88 y 89), Vol. 56 (90)	122
Normas para la publicación	126
Normas para los árbitros	141
Publicaciones recibidas.....	151
Programas de postgrado.....	154

TABLE OF CONTENT

<i>Conference</i>	
* <i>Positive and negative: Two appealing extremes for contemporary linguistic</i>	13
	Yraida Sánchez
Rhetorical configuration of academic reviews	23
	Lourdes Díaz Blanca
Criteria for the development of critical thinking through literary texts	49
	Adriana C. González L.
The comprehension of sayings by Venezuelan high school students	69
	Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves
Amorous choreography in poetry written by venezuelan women in the 20th century.....	93
	Vanessa Anaís Hidalgo
Reseñas:	
* La Neolengua del Poder en Venezuela	
Dominación política y destrucción de la democracia.....	117
	María Elena González
* Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.....	120
	Alí Rondón
Previous contents Vol. 55 (88 y 89), Vol. 56 (90)	122
Guidelines for contributors.....	129
Guide for referees	143
Publications received	151
Postgraduate programs.....	154

INDEX

Conférence:	
* Positif et négatif: pôles d attractions pour la linguistique contemporaine	13
	Yraida Sánchez
Configuration rhétorique des notices académiques	23
	Lourdes Díaz Blanca
Critères pour le développement de la pensée critique par le biais de textes littéraires	49
	Adriana C. González L.
La compréhension de dictons chez des collégiens et lycéens.....	69
	Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves
Choreographie amoureuse dans la poésie écrite par des femmes Un rapprochement à l'œuvre de quatre vénézuéliennes	93
	Vanessa Anaís Hidalgo
Reseñas:	
* La Neolengua del Poder en Venezuela Dominación política y destrucción de la democracia.....	117
	María Elena González
* Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.....	120
	Alí Rondón
Index préalable Vol. 55 (88 y 89), Vol. 56 (90).....	122
Reglement pour publier dans la revue «LETRAS»	132
Reglement pour les arbitres.....	145
Publications reçues	151
Etudes de troisieme cycle	154

CONTENUTI

Conferenza:	
* Positivo e negativo: poli attraenti per la linguistica contemporanea	13
	Yraida Sánchez
Architettura retorica delle rassegne accademiche	23
	Lourdes Díaz Blanca
Criteri per lo sviluppo del pensiero critico attraverso la lettura dei testi letterari.....	49
	Adriana C. González L.
La comprensione di detti da parte degli studenti venezuelani nella scuola media.....	69
	Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves
Coreografia amorevole nella poesia scritta da donne. Un approccio al lavoro di quattro autrici venezuelane.....	93
	Vanessa Anaís Hidalgo
Reseñas:	
* La Neolengua del Poder en Venezuela	
Dominación política y destrucción de la democracia.....	117
	María Elena González
* Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.....	120
	Alí Rondón
Indici de numeri precedente Vol. 55 (88 y 89), Vol. 56 (90).....	122
Norme per la pubblicazione	147
Norme per i giudici	149
Pubblicazioni ricevute	151
Corsi di laurea.....	154

ÍNDICE

Conferência:	
* Positivo e negativo: polos atraentes para a linguística contemporânea.....	13
	<i>Yraida Sánchez</i>
Configuração retórica das resenhas acadêmicas	23
	<i>Lourdes Díaz Blanca</i>
Critérios para o desenvolvimento do pensamento crítico através de textos literários	49
	<i>Adriana C. González L.</i>
A compreensão de provérbios por parte de estudantes venezuelanos de educação média	69
	<i>Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves</i>
Coreografia amorosa na poesia escrita por mulheres: uma aproximação á obra de quatro autoras venezuelanas	93
	<i>Vanessa Anaís Hidalgo</i>
Reseñas:	
* La Neolengua del Poder en Venezuela	
Dominación política y destrucción de la democracia.....	117
	<i>María Elena González</i>
* Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.....	120
	<i>Alí Rondón</i>
Índices de números prévios Vol. 55 (88 y 89), Vol. 56 (90).....	122
Normas de publicação.....	149
Normas para consultores.....	141
Publicações recebidas	151
Programas de pós-graduação	154

POSITIVO Y NEGATIVO: POLOS ATRACTIVOS PARA LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA*

Dra. Yraida Sánchez de Ramírez
yrasan@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad
Católica "Andrés Bello". Miembro de la Academia
Nacional de la Lengua.

El 4 de agosto de 2013, una estruendosa ovación de diez minutos cerró la participación de la Orquesta Sinfónica de la Juventud Venezolana Simón Bolívar en el Festival de Salzburgo, Austria. Los críticos hicieron acopio de sus acostumbrados adjetivos para reseñar el concierto: *genial, estupendo, magnífico, impecable, maravilloso, precioso, celestial, fantástico*. Pero muy probablemente los seguidores más jóvenes de esta orquesta utilizaron otras palabras para calificarlo: *fino, burda de bueno, del carajo, cool, una nota, de un bueno, lo máximo, chísimo, superbueno, para cortarse las venas, vergatario, de muerte lenta, demasiado*. Otros no tan jóvenes probablemente se refirieron al evento con términos como *la bomba, de espanto y brinco, cagante, machetísimo, de película, chévere cambur, de primera, famoso, A número 1, fantabuloso, potente, buenazo, cumbre, un palo*. Y los abuelos afincados en sus años mozos lo podrían haber descrito así: *pepeadísimo, morrocotudo, la crema, cátedra, cachepe o chipén chipén*. Es posible que alguno que otro argentino haya tuiteado que el concierto estuvo *bárbaro, brutal, macanudo, fenómeno, de diez*; o que algunos españoles hayan puesto en su Facebook que había sido un concierto *cojonudo, de puta madre*; o que un mexicano lo hubiera tildado de *padrísimo*.

Semanas más tarde, la afición deportiva nacional despidió sin sonrisas ese mismo mes de agosto. En el primer juego del Premundial de Baloncesto, que acogía Venezuela en calidad de país anfitrión, nuestra Vinotinto de baloncesto sufrió una dolorosa derrota ante México, una "*caída sin atenuantes*", como tituló la prensa. Era solo el primer juego, pero el equipo empezó a comprometer sus posibilidades de clasificar para el Mundial de España del año 2014. Los periodistas utilizaron adjetivos como *decepcionante, flojo, deslucido, gris*. Pero seguramente los aficionados utilizaron calificativos distintos: *chimbo, fatal, pirata, una porquería, una raya, de lo último*. Los mayores probablemente dijeron que el juego había sido *majunche, fu o balurdo*. Afortunadamente, la selección nacional repuntó y, aunque no clasificó para el Mundial de España, le regalaría luego a Venezuela un campeonato en el Suramericano de Baloncesto.

Pero como podrá imaginar el lector, este trabajo no versará sobre música ni sobre deportes. Esos ámbitos de la actividad nacional solo han servido de marco para presentar un

corpus –que en modo alguno pretende ser exhaustivo–, compuesto por las palabras con las que expresamos una valoración que se sitúa en un *continuum* ubicado entre dos polos: el positivo y el negativo. Se trata de palabras que están tocadas por la geografía, pues algunas de ellas se escuchan más en ciertas zonas geográficas: *bárbaro* en el español de Argentina, *padre* o *padrísimo* en el español de México, *guay* en el español de España. Otras están determinadas por el carácter formal o informal de la situación: *vergatario*, o *del carajo* son términos que difícilmente aparecerán en un trabajo académico. No pocas están alcanzadas por la edad: *burda de bien* o *cool* son términos más asociados a la juventud actual que a la adultez. Y todas ellas están atravesada por el tiempo.

Es posible que las generaciones de noveles lingüistas no hayan escuchado *cagante*, palabra que alcanzó una gran difusión en los setenta y que hoy está prácticamente perdida. Afortunadamente, quedó documentada en el *Diccionario del habla actual de Venezuela* (1994), de Rocío Núñez y Francisco Javier Pérez, como adjetivo juvenil que, aplicado a una persona, cosa o situación, significa *bueno, excelente o agradable*. Y muy pocos recordarán *cátedra* o *la cátedra*. Por suerte, también quedó testimoniada, esta vez en en *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela* (1978), la obra del recordado profesor Ángel Rosenblat, quien, por cierto, registra otros términos perdidos o en vías de extinción:

[...] *de muerte, o de espanto, o de espanto y brinco* es lo mismo que *chévere, pepeado, cachepe* (síntesis de *cátedra, chévere* y *pepeado*), *perche* o *máximo*. Y lo contrario de todas estas excelencias es *pirata* o *rule*: "*La movida estuvo piratísima*", "*El conjunto de surf fue medio rule*". O bien *fu*: "*Eso es fu*", "*Es muy fu*". Equivale a *majunche*. (Rosenblat 1978: IV: 154).

Igualmente recoge este filólogo *chipén chipén* y nos aporta una variante: *de chipén*. Y el citado *Diccionario* de Núñez y Pérez (1994) proporciona otra más: *chipén canela*. Según Rosenblat, la palabra *chipén* vino de España, país donde está suficientemente documentada. Pilar García Mouton y el periodista Alex Grijelmo la incluyen en su obra *Palabras moribundas* (2011) y añaden un dato más: en España se reforzó con prefijos (*cachipén* y *rechipén*), cosa que no ocurrió en Venezuela, donde el uso preferencial la duplicó (*chipén chipén*) o la conectó con otra palabra (*chipén canela*),

Más que probable es que estas mismas generaciones de lingüistas desconozcan *pepedobliú* (documentado en *La casa de los Ábila*, de José Rafael Pocaterra), *pepey curiey*, *canela* (*El peinado te quedó canela*) y *superheterodino*. Rosenblat (1978), quien es la fuente que proporciona estas formas, las sitúa hacia 1930 y junto a ellas señala otros encomiásticos que aún circulan: *A1, A número 1*.

No cabe duda de que lo positivo y lo negativo son, pues, polos que estimulan la inagotable creatividad de los hablantes y eso por sí solo despierta el interés de muchas personas, lingüistas o

no. Sin embargo, el tópico concreto que se pretende desarrollar en este trabajo no es qué los hace interesantes, sino qué los hace atractivos **para la lingüística**. Y estos son los argumentos.

Estas expresiones son atractivas para los lexicólogos, porque verán en ellas no solo un muestrario de casi todos los mecanismos de renovación léxica, sino una ventana hacia las estrategias de las que se vale un hablante a la hora de crear una palabra. La mayor parte de estos términos valorativos son neologismos semánticos, es decir, vocablos existentes en el idioma que han cobrado un nuevo significado: *cátedra, crema, pepeado, una nota, fino, machete, mundial, fenomenal, famoso, cumbre, brutal, podrido, una porquería*. Pero también hay neologismos sintáctico-semánticos, palabras ya acuñadas que no solo han cambiado de significado sino también de categoría gramatical. Algunas resultan de la adjetivación de sustantivos: *está cátedra, te quedó canela, estuvo cumbre*. Tanto se adjetivizan que hasta admiten una formación superlativa: *estuvo piratísimo*. No pocos siguen la adjetivación mediante la preposición "de": *de película, de primera, de espanto (y brinco), de muerte (lenta), de lo mejor, de lo peor, de lo último, de lo last*. Se incluyen igualmente dentro de los neologismos sintáctico-semánticos aquellas palabras que conservan su significado pero que adquieren una nueva sintaxis: *es bien, es de un bueno, está burda de bueno, está demasiado*.

Otras veces, los términos valorativos recogen los procedimientos de derivación morfológica, ya sea por prefijación (*superbueno, superbien*) o por sufijación (*buenazo, malazo, vergatario, cagante*). Estos últimos procedimientos interactúan con los neologismos semánticos: *mollejúo, cartelúo, morrocotudo, piratísimo*.

Hay algunos ejemplos de acronimias, es decir, formaciones en las que se combinan sílabas de palabras diferentes. Ya hemos señalado que Rosenblat reseña *cachepe* como combinación de *cátedra, chévere* y *pepeado*, pero también se hallan ejemplos como *fantabuloso*. Y aunque no hay muestras de composición clásica, que es la fusión de dos palabras en una sola, sí hay alguna que otra composición bastante peculiar por yuxtaposición de elementos: *chévere cambur, chévere parchita, chipén canela*, incluso la duplicación *chipén chipén*.

Está, por último, la lexicalización de frases: *para cortarse las venas, como perita en dulce*, así como también las creaciones *ex nihilo*, es decir palabras totalmente inventadas, que no parten de una base patrimonial: *furulo, fu, pepey curiey, majunche*.

Aparte de estos mecanismos de renovación, que son internos, hay préstamos, no solo bajo la forma de extranjerismos como *cool*, sino también bajo la forma de calcos, es decir, palabras tomados de otro idioma pero traducidas al castellano. *La bomba (El concierto estuvo la bomba)* es seguramente un calco, porque hay varias referencias en los diccionarios de inglés coloquial o *slang* a la expresión *the bomb* como sinónimo de *cool*. *De lo last* parece ser un calco inverso: de la expresión *de lo último* se produjo el calco *de lo last*.

Esta rápida revisión permite observar, pues, que las expresiones valorativas constituyen un material riquísimo para la lexicología, en tanto ilustran los mecanismos de los que se vale un hablante para proponer una innovación léxica. Pero los lexicólogos más cercanos a la semántica intentarán ir más a fondo y fijarán su atención en los neologismos semánticos, es decir, en esas palabras que ya existen en la lengua y cambian de significado. Se interesarán por explicar, por ejemplo, por qué lo *pepeado* está en el polo positivo y lo *rayado* en el negativo, o cómo llegó *canela* a aplicarse a un peinado.

La lexicología suele explicar la sinonimia como un proceso de metaforización, similar al que se opera en la metáfora literaria. Como estrategia de innovación léxica, la metaforización ha existido siempre, en nuestra lengua y en otras. Algunas de las palabras del vocabulario básico español provienen de la forma metafórica que tenían en latín. Nuestra palabra *tobillo*, por ejemplo, no procede de la forma clásica latina *talus* sino de *tubellum*, que significaba “tubito” y *pierna* procede de *perna*, que significaba “jamón”, y no de *crus*. Desde Aristóteles se ha venido diciendo que estas extensiones metafóricas se construyen por asociación. Asociamos la *canela* o la *crema* con lo que le confiere un toque especial a un postre o a una bebida. Podemos relacionar *cumbre* con lo más alto. Interpretamos *de película* como algo tan bueno que raya en la ficción o que merece ser contado. Conectamos la expresión *una nota* con el estado extático o placentero producido por algunas drogas. Y lo contrario, *una raya*, es una marca que afea una superficie impecablemente pulida. Y así, por asociación, podemos explicar varios de nuestros términos. Pero, ¿cómo explicar *pepeado*? ¿Por qué *la torta*, tan sabrosa y asociada a buenos momentos, se recuerda en eventos desastrosos? Y al contrario, ¿cómo es posible que *podrido* tenga un sentido positivo?

Es en este momento cuando el lexicólogo recurre a otras explicaciones, muchas de ellas de tenor filológico. De *cátedra* dice Rosenblat, por ejemplo, que tuvo su origen en la “cátedra hípica” argentina, término con el que se designaba a un conjunto de conocedores de carreras de caballos que, semana a semana, hacían predicciones sobre las posibilidades de triunfo de los ejemplares equinos. En las transmisiones de los programas hípicos, se celebraban los aciertos con la expresión ¡qué cátedra!, en el sentido de “¡qué enseñanza!” “¡cuánta sabiduría!”. Las “cátedras hípicas” se propagaron a algunos países, Venezuela incluida, y con ellas la expresión, que más tarde salió de contexto y se desvinculó de su uso exclamativo y de su significado original, conservando solo la connotación positiva.

Algo similar pudo haber ocurrido con la palabra *chévere*, que por mucho tiempo se creyó originaria de Cuba y derivada, por similitud fonética, de una palabra africana traída por los esclavos. Sin embargo, un historiador peruano, Fernando Iwasaki, la encontró en un documento del Archivo de Indias fechado en 1557 que contaba que “el Atabalipa yba en su litera, bien adereçado y muy chevre”, lo cual parece sustentar la hipótesis del filólogo cubano José Juan

Arrom, quien relaciona el origen del término con el señor de Chièvres, Guillermo de Croy, un ministro de Carlos V muy reconocido por su elegancia y refinamiento. Inicialmente, pues, sería sinónimo de elegante pero al trasladarse a otros contextos se produjo un desplazamiento semántico. Y hay versiones de que *pepeada* derivó del comentario “*estás muy pepeada*” aplicado a una reina de belleza que llevaba un vestido de lunares, pero se reinterpreto como equivalente a “*muy bien*” y de esa forma se difundió.

Desde luego estas explicaciones no pasan de ser anécdotas. No hay certeza sobre el origen ni siquiera de las palabras que hemos visto nacer. Fijémonos (aunque no es de nuestro corpus) en la palabra *escuálido*. Sabemos que se empezó a utilizar en 2001 con el sentido de opositor al gobierno y que su difusor principal fue el presidente Chávez. Pero hay quienes señalan como autor de ese uso al entonces vicepresidente Luis Miquilena; otros sitúan el origen en un titular mal construido de un diario capitalino y otros le atribuyen la autoría al propio presidente. No hay manera de saberlo. Pero en realidad la explicación es lo menos importante. Lo que debe notarse es que estos desplazamientos semánticos parecen ser el resultado de un proceso según el cual una palabra que tiene sentido en un contexto es trasladada a otro donde ya no cabe el sentido literal, lo que lleva a una reinterpretación que luego se extiende. Lo que importa es la evidencia de que en los desplazamientos semánticos intervienen otros procesos más allá de la metáfora. Y no solo este al que me acabo de referir. Una vez escuché a una alumna decir de un compañero muy buenmozo que estaba *podrido*. Pero algo no cuadraba: su expresión facial no indicaba desagrado alguno. Y ante mi desconcierto, me explicó que lo que había querido decir era que el joven en cuestión estaba “*pasado de bueno*”, más allá del punto calificable como *bueno*. Lo que se produjo aquí fue una formación superlativa de otro tipo en la que se combina el juego de palabras con el conocimiento de un aspecto de la realidad no transferible a las personas.

No es, pues, la metáfora el único mecanismo que interviene en las trasposiciones de sentido; hay muchos otros por desentrañar y eso es lo que hace que las expresiones valorativas resulten de una enorme riqueza para la lexicología. Su análisis permite deconstruir los mecanismos de eso que llamamos creatividad lingüística.

Pero no solo la lexicología miraría con atención nuestro corpus: también lo haría la pragmática, que tiene ante sí el desafío de intentar explicar no cómo creamos las innovaciones léxicas sino cómo las usamos. ¿Qué función tienen esas palabras? ¿Por qué preferimos decir que algo está *fino* o *de muerte lenta* y no decimos simplemente que está *bien* o *muy bien*? Sobre el uso de sinónimos ha dado la pragmática algunas explicaciones ligadas a la cortesía verbal. Ha dicho, por ejemplo, que utilizamos expresiones figuradas a manera de eufemismos cuando queremos evitar palabras que tienen una carga negativa. Pero nuestro corpus impone hipótesis alternativas porque constituye un caso diferente: *bueno* o *bien* no son términos que hieran sensibilidades, de modo que la tesis del eufemismo no es aplicable. La explicación parece estar más ligada a la teoría

de la eficiencia comunicativa. Con esto queremos decir que el uso de los términos valorativos podría estar más relacionado con la intención de causar mayor impacto en el receptor. Los estudiosos de las metáforas en el lenguaje político o en el científico han puesto de manifiesto que la fuerza ilocucionaria de las metáforas radica en producir emociones que influyan en las opiniones y en ese sentido tienen valor ideológico. Y aunque las expresiones valorativas no estandarizadas no pertenecen a ninguno de estos dos ámbitos –político o científico– cabe plantear, al menos como hipótesis, que expresan un mayor grado de subjetividad por parte del emisor y probablemente tienen mayor influencia en la interpretación o en la representación que el receptor tiene de un evento. La investigación de estos fenómenos es todavía un asunto pendiente para la pragmática, pero en eso precisamente radica su atractivo: con su estudio, muchas de las hipótesis deberán experimentar reajustes y con ello se estará contribuyendo a un mejor conocimiento de la interacción verbal contextualizada.

Y si hay lingüistas que tendrán interés en estos polos, esos serán los sociolingüistas, y muy particularmente los que trabajan en el marco de la teoría variacionista, que sitúa la variación de la lengua en el centro de las investigaciones de la disciplina. No escapará a los sociolingüistas que nuestro corpus es una vitrina interesante de todo tipo de variedades. Tal como decíamos al principio, muchas de sus palabras se relacionan con la geografía; son, pues, variantes diatópicas. Otras, con el estrato sociocultural; son variantes diastráticas. Muchas, con la edad; son variantes generacionales.

Pero más que por el afán taxonómico, este corpus atraerá la atención de los sociolingüistas por tres razones: en primer lugar, por la movilidad de las variantes. Estas palabras saltan fronteras y se asientan con gran facilidad en grupos distintos de los que les dieron origen. Si revisamos, por ejemplo, el *Diccionario* de Núñez y Pérez (1994) veremos que los autores catalogan como juveniles *una nota, una raya, cagante, lo propio, balurdo*. Y muy probablemente en sus primeros momentos fueron voces asociadas a la juventud, pero muy pronto se convirtieron en palabras de uso general. Esta facilidad de movimiento reta a la teoría de la identidad, que supone que la creación y la difusión de estos neologismos se relacionan con la búsqueda de una expresión propia. Dicho de otro modo, que los hablantes de cada lugar, de cada época, de cada estrato social intentan desmarcarse del resto de la sociedad utilizando palabras que les son características. Viendo lo que nos dicen los análisis lexicólogos sobre los mecanismos de la creatividad, no parece tan seguro que la creación de neologismos sea un acto tan intencionado; en lo que sí parece tener una influencia la teoría de la identidad es en la difusión, en la acogida de una innovación, que puede ser mayor en unos grupos que en otros. En todo caso, el estudio de este aspecto sugiere afinar las explicaciones.

La segunda razón que justifica el interés de los sociolingüistas es que lo positivo y lo negativo son polos de una gran vitalidad, lo cual se evidencia en el número de expresiones

lingüísticas en las que se manifiesta. En ellos, sobre todo en el positivo, se opera el fenómeno de la sobrelexicalización, es decir la profusión de significantes para un mismo significado, fenómeno que ha sido objeto de estudio pero en corpus distintos. Es evidente que hay dominios conceptuales más proclives a la variación. La pregunta es por qué. Podría explorarse una hipótesis basada en la reformulación de la teoría de las "casillas vacías" de los estructuralistas, que suponía que cuando había un vacío en la lengua, el sistema trataba de llenarlo. Obviamente, en nuestro caso, se trataría de otro tipo de vacío: el que deja una palabra cuando ya no es característica de un grupo y migra a otros. Dicho de otro modo: cuando *la nota*, *la raya*, *cagante* y *balurdo* dejan de ser palabras típicamente juveniles y se convierten en términos de uso general, vacían una casilla que lleva a los jóvenes a llenarla con otros neologismos que los identifiquen. Y ese ciclo es el que podría dar cuenta de la proliferación de sinónimos.

La tercera razón por la que son atractivos para los sociolingüistas estos términos son porque su tiempo de permanencia en la lengua es muy variable. Algunas de estas palabras son bastante fugaces; otras, en cambio, se estabilizan y se quedan por largo tiempo en el idioma. Ya hemos visto la suerte desigual de *chévere*, por una parte, y *chipén chipén*, por la otra: *chévere* puede tener 500 años; *chipén* duró en Venezuela unos 20. Los que alguna vez fueron neologismos semánticos tienen tanto tiempo que ya nadie tiene conciencia de que son metáforas: ese es el caso de *fabuloso*, *fantástico*, *genial*, *brillante*. Son, pues, cambios lingüísticos que pertenecen al español general. Habrá que preguntarse qué es lo que determina su estabilidad y la respuesta será relevante porque la sociolingüística siempre ha partido del supuesto de que los mecanismos de estabilización y de cambio son más o menos los mismos en todas las épocas, de modo que estudiando lo que pasa en el presente, el investigador puede explicar lo que ocurrió en el pasado y lo que sucederá en el futuro. En el estado actual de las investigaciones, no son tantas las respuestas que la disciplina puede ofrecer, más allá de que en la consolidación de una innovación lingüística intervienen factores sociales como el prestigio del emisor, o que en la transmisión a las sucesivas generaciones desempeñan un papel fundamental las mujeres. Pero precisamente esa necesidad de seguir hurgando en las respuestas es lo que convierte a lo positivo y lo negativo en polos atractivos para los estudiosos del cambio lingüístico.

Quizás en su auxilio venga otra línea de investigación, que es la que relaciona el lenguaje con la cognición. Esta línea, comúnmente llamada semántica cognitiva, considera que el lenguaje es una forma de procesar la realidad, que es, a la vez, vehículo y reflejo de nuestras representaciones mentales acerca del mundo que nos rodea. Se preguntará, pues, la semántica cognitiva con qué asociamos lo positivo y con qué asociamos lo negativo. Verá, por ejemplo, que asociamos lo negativo con excretas y con la idea de repulsión: *una mierda*, *una cagada*, *peorro*, *una porquería*, *una basura*, *un asco*, *apestoso*. Asociamos lo positivo con lo más alto: *cumbre*, *A1*, *de primera*, *lo máximo*. También asociamos lo positivo a la masculinidad. Expresiones como

machete, vergatario, del carajo o de pinga contienen términos vinculados con la genitalidad masculina; por el contrario, no hay muestras en nuestro corpus de vinculación a lo femenino. Esto revela que el sexismo en el idioma puede ser mucho más profundo y va más allá de las políticas lingüísticas de marcación explícita del género gramatical. Más aún, esta línea de investigación se preguntaría si esta asociación con la masculinidad es típica de la sociedad venezolana o si se da en otras latitudes. O por qué la comunidad argentina pareciera relacionar lo positivo con lo brutal o lo bárbaro. O por qué en otro tiempo asociábamos lo bueno con lo sobrenatural y ya no.

En otras palabras, para los cognitivistas resultará atractivo el conjunto de palabras que expresan valoraciones positivas o negativas porque, al estudiar las representaciones en conexión con factores históricos y culturales (e interactuar, en este sentido, con la sociolingüística) podrán establecer cuáles son las concepciones que caracterizan el pensamiento de una colectividad o de una época y también predecir hacia dónde va la lengua, qué tendencias seguirá la creatividad de los hablantes, con lo cual completarán las explicaciones de los lexicólogos.

Hemos intentado explicar por qué resultan nuestros polos atractivos para la lingüística. Pero el título de este trabajo incluía una palabra más: **contemporánea**. Y esta es la reflexión final. Si algo diferencia la lingüística del siglo XXI de la del siglo XX es el reconocimiento de que el abordaje de los fenómenos lingüísticos tiene que ser integrador. Ningún enfoque por sí solo da respuestas suficientes. La mayoría de los hechos de discurso requieren una mirada desde múltiples ángulos. La lingüística del siglo pasado generó paradigmas teóricos cerrados en sí mismos y con una escasa o nula conexión entre ellos. Y quizás este aislamiento haya influido en un cierto agotamiento que se percibe actualmente en la disciplina, el cual se evidencia en la reducción de las investigaciones propiamente lingüísticas en favor de otras, como las que se realizan en el marco de los estudios del discurso o de la pedagogía del lenguaje, en las que el análisis de los elementos de la lengua tiene carácter auxiliar. Este breve y nada exhaustivo ejercicio sobre los términos con los que expresamos lo bueno y lo malo muestra que solo una perspectiva integradora puede dar cuenta de ellos. Y una cosa más: nuestros polos también son atractivos para la lingüística contemporánea porque un somero análisis muestra que aún hay muchas preguntas por responder. Y eso es señal de vitalidad, de que queda camino por recorrer, de que hay un futuro para la disciplina que no se vislumbra *chimbo* ni *furulo* ni *fu*, sino todo lo contrario: *finísimo, mollejúo, demasiado*.

Referencias

García Mouton, P. y A. Grijelmo (2011). *Palabras moribundas*. Madrid: Taurus.

Núñez, R. y F. J. Pérez (1994). *Diccionario del habla actual de Venezuela. Venezolanismos, voces indígenas, nuevas acepciones*. Caracas: universidad Católica Andrés Bello.

Rosenblat, Á. (1978). *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela*. 5ª edición. Madrid: Editorial Mediterráneo.

* Conferencia dictada en el XXXI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL), en el marco del 50º Aniversario del IVILLAB, realizado en noviembre de 2014 en el Instituto Pedagógico de Caracas

CONFIGURACIÓN RETÓRICA DE LAS RESEÑAS ACADÉMICAS

Lourdes Díaz Blanca
ludiblan@hotmail.com

Docente Categoría Agregado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Rafael Escobar Lara". Maracay. PPI Nivel 1. Doctora en Lingüística en la Universidad de Los Andes, Mérida. Autora de artículos en revistas nacionales e internacionales.

Recepción: 30-07-2014

Evaluación: 29-09-2014

Recepción de la versión definitiva: 27/06/2015

Resumen

El objetivo de este artículo es establecer la organización estructural (Secciones) de las Reseñas Académicas de Libros de Lingüística, las unidades funcionales relacionadas con los propósitos comunicativos globales (Movidas Retóricas) y los propósitos locales (Pasos) que persiguen. Para ello nos fundamentamos en el modelo de movidas y pasos retóricos (Swales, 1990, 2004) y analizamos veinte (20) reseñas de lingüística escritas en español y publicadas en cuatro (4) revistas especializadas: *Revista Signos*, *Boletín de Lingüística*, *Ibérica* y *Cuadernos Cervantes*. Este estudio revela la existencia de tres (3) secciones: presentación, descripción y resumen de contenido y conclusión evaluativa del libro, cada una de ellas compuestas por sus respectivas movidas retóricas y pasos. Si bien la síntesis del contenido ocupa un amplio espacio continuo, la valoración aparece de manera manifiesta o subrepticia, como fragmento unitario o discontinuo en las distintas secciones de la reseña. En este sentido, se perfila como el propósito comunicativo global de las Reseñas Académicas de Libros.

Palabras clave: Reseña Académica de Libros, Secciones, Movidas y Pasos Retóricos.

RHETORICAL CONFIGURATION OF ACADEMIC REVIEWS

Abstract

The aim of this work is to show the structural organization (their sections) of academic reviews of books in Linguistics, the functional units related to global communicative purposes (Rhetorical Moves) and the local purposes they pursue (Steps). To do so, we found support on the model of rhetorical moves and stops (Swales, 1990, 2004) and analyzed twenty (20) reviews on linguistics written in Spanish and published in four (4) journals: *Revista Signos*, *Boletín de Lingüística*, *Ibérica* and *Cuadernos Cervantes*. This study reveals the existence of three (3) sections: presentation, description and content summary, and evaluative conclusion. Each of these sections contains their own rhetorical moves and steps. Whereas the content summary develops in a wide and continuous range throughout the review, the appraisal appears in an evident and surreptitious way, as a unitary or as a discontinuous fragment in the distinct sections of the review. In this sense, it appears to be the global communicative purpose of academic books reviews.

Key words: Academic books reviews, Sections, Rhetoric moves and steps.

CONFIGURATION RHÉTORIQUE DES NOTICES ACADÉMIQUES

Résumé

L'objectif de cet article est d'établir l'organisation structurale (parties) des Notices Académiques de Livres de Linguistique, les unités fonctionnelles reliées aux intentions communicatives globales (Mouvements Rhétoriques) et les intentions locales (Étapes) qu'elles visent. Pour ce faire, on s'est appuyés sur le modèle des mouvements et des étapes (Swales, 1990, 2004) et a analysé (20) notices portant sur la linguistique écrites en espagnol et publiées dans quatre (4) revues spécialisées : *Revista Signos*, *Boletín de Lingüística*, *Ibérica* y *Cuadernos Cervantes*. Cette étude révèle l'existence de trois (3) parties : présentation, description et résumé du contenu et conclusion évaluative du livre. Chacune comprend ses mouvements et ses étapes. Même si la synthèse du contenu occupe un grand espace continu, la validation apparaît d'une façon manifeste ou subreptice tel qu'un fragment unitaire ou discontinue dans les différentes parties de la notice. Dans ce sens, elle se profile comme le but communicatif global des Notices Académiques.

Mots clé : Notice Académique de Livres, Parties, Mouvement et Étapes Rhétoriques.

ARCHITETTURA RETORICA DELLE RASSEGNE ACADEMICHE

Riassunto

Lo scopo di quest'articolo é di stabilire l'organizzazione strutturale (sezioni) delle rassegne accademiche dei libri di linguistica, le unità funzionali collegate con gli scopi comunicativi globali (mosse retoriche) e gli scopi locali (passi) che inseguono. Ci siamo basati nel modello di mosse e passi retorici (Swales, 1990, 2004) ed analizziamo venti rassegne di linguistica scritte in spagnolo e pubblicate in quattro riviste specializzate: *Revista Signos*, *Boletín de Lingüística*, *Ibérica* e *Cuadernos Cervantes*. Quest'articolo rivela l'esistenza di tre sezioni: presentazione, descrizione e riassunto del contenuto e conclusione valutativa del libro, ognuna composta dalle rispettive mosse retoriche e passi. Sebbene la sintesi del contenuto occupi un ampio spazio continuo, la valutazione appare in maniera manifesta o meno, come un frammento unitario o non continuo nelle diverse sezioni della rassegna. In questo senso, l'articolo ha lo scopo comunicativo globale delle rassegne accademiche dei libri.

Parole chiavi: Rassegna Accademica dei Libri. Sezioni. Mosse e Passi Retorici

CONFIGURAÇÃO RETÓRICA DAS RESENHAS ACADÉMICAS

Resumo

O objetivo deste artigo é estabelecer a organização estrutural (as seções) das Resenhas Académicas de Livros de Linguística, as unidades funcionais relacionadas com os propósitos comunicacionais globais (Movimentos Retóricos) e os propósitos locais (Passos) que elas têm. Para isso, nossa base teórica será o modelo de movimentos e passos retóricos (Swales, 1990, 2004) e serão analisadas vinte (20) resenhas de linguística escritas em espanhol e publicadas em quatro (4) revistas especializadas: *Revista Signos*, *Boletín de Lingüística*, *Ibérica* e *Cuadernos Cervantes*. Este estudo revela a existência de três (3) seções: apresentação, descrição e resumo do conteúdo, e conclusão, na qual se avalia o livro. Cada uma dessas sessões possui seus respectivos movimentos retóricos e passos. Embora a síntese do conteúdo tenha um amplo espaço contínuo, a sua valorização aparece manifesta ou sub-repticiamente como se se tratasse de um trecho unitário ou descontínuo nas diferentes seções da resenha. Nesse sentido, a síntese do conteúdo se torna o propósito comunicacional global das Resenhas Académicas desses Livros.

Palavras chave: Resenha Académica de Livros, Seções, Movimentos e Passos Retóricos.

Introducción

La Reseña Académica de Libros (en adelante, RAL) es una práctica discursiva que refleja la actividad y generación de saberes dentro de una comunidad científica determinada, permite la actualización de los conocimientos en áreas disciplinares específicas (contexto disciplinar) por parte de una audiencia general o especializada y busca o refrenda el prestigio profesional del autor de la obra reseñada.

Este género discursivo, que había permanecido olvidado hasta hace poco tiempo (Hyland, 2000), en los últimos años ha recibido un creciente interés. Se han estudiado distintos aspectos de las RAL, como: estructura retórica completa o segmentos de ésta a partir del modelo de Movimientos y Pasos propuesto por Swales en 1990 (Motta-Roth, 1998; *Giammatteo*, 1998; Hyland, 2000; Gea Valor, 2000; Carvalho, 2002; Nicolaisen, 2002); variaciones de transitividad en las reseñas de libros de diferentes disciplinas académicas (Babaii y Ansary, 2005); aspectos lingüísticos específicos de reseñas producidas por alumnos de pregrado (Giammatteo y Ferrari, 2000); análisis de las reseñas como textos científicos y procesos metacognitivos involucrados en su construcción (Mostacero, 2001, 2004); influencia de la lengua y la disciplina en la configuración retórica de las RAL (Suárez y Moreno, 2008); valoraciones críticas relacionadas con elementos y criterios de evaluación, diferencias interculturales y disciplinares, así como estrategias lingüístico-retóricas en los actos evaluativos (Gea Valor, 2000; Navarro, 2006; Moreno y Suárez, 2008; Alcaraz Ariza, 2008, 2011); y frecuencia con que se leen y escriben reseñas de libros, utilidad y características importantes (Hartley, 2006); entre otros aspectos.

Estas investigaciones han planteado y demostrado la validez del enfoque de Movidas y Pasos para el estudio de las RAL, así como las variaciones de este género académico en términos de la comunidad disciplinar y el área de conocimiento en que se inscriba. En la línea de estos trabajos, se pretende establecer la organización estructural (Secciones) de las Reseñas Académicas de Libros de Lingüística, las unidades funcionales relacionadas con los propósitos comunicativos globales (Movidas Retóricas) y los propósitos locales (Pasos) que persiguen. Para ello, nos fundamentamos teóricamente en el modelo de movidas y pasos retóricos (Swales, 1990, 2004)

MODELO DE MOVIDAS Y PASOS RETÓRICOS

El análisis textual con base en el enfoque de Movidas y Pasos Retóricos se desarrolló en el marco del inglés con Propósitos Específicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura de artículos de investigación. Si bien este modelo, denominado *Create Research Space a* (crear un espacio de investigación) y conocido por sus siglas CARS, fue ideado por Swales (1990) para analizar la introducción de artículos científicos en inglés, sus aportaciones teóricas y metodológicas

se han aplicado también al análisis de propósitos comunicativos y estrategias retóricas en otras secciones o en otros géneros académico/disciplinares, profesionales e investigativos¹.

De acuerdo con el autor referido, este modelo está compuesto por tres movidas designadas a partir de una metáfora geográfica: **establecimiento del territorio** (Movida 1), en la que se afirma centralidad (Paso 1), se generaliza el tema (P2) y/o se revisan aspectos de la investigación previa (Paso 3); **establecimiento del nicho** (Movida 2) que consiste en contraargumentar (Paso 1A), indicar un vacío (Paso 1B), formular preguntas (Paso 1C) o seguir una tradición (Paso 1D); y, por último, **ocupación del nicho** (Movida 3) que permite presentar los objetivos de la investigación (Paso 1A) o la investigación propiamente tal (Paso 1B), así como también mostrar los hallazgos más importantes (Paso 2) y la estructura del artículo de investigación (Paso 3).

Las **movidas** o **movimientos retóricos** se definen como unidades semánticas y funcionales constituidas por características lingüísticas y discursivas que dan cuenta del propósito comunicativo específico de una sección y que, en su conjunto y combinación, contribuyen con el establecimiento del contenido discursivo global del género y de su superestructura textual. Pueden presentarse como un enunciado, oración, grupo de oraciones, párrafo (s), en virtud de su carácter funcional no formal (Swales, 1990; Parodi, 2010; Ibáñez, 2010; Gallardo, 2010; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011). Los **pasos**, también llamados unidades menores o submovidas, son los propósitos locales o micropropósitos que permiten la configuración y dinamismo comunicativo del contenido de las distintas movidas textuales. A estas dos unidades podría añadirse la noción de **macromovida** (Parodi, 2010; Ibáñez, 2010) o **sección**, una unidad jerárquica mayor, de carácter inclusivo que, a su vez, comprende los propósitos comunicativos de las movidas y los pasos.

METODOLOGÍA

El corpus de estudio está constituido por veinte (20) RAL de Lingüística escritas en español y publicadas en cuatro (4) revistas especializadas: Revista Signos (RS), Boletín de Lingüística (BL), Ibérica (Ib) y Cuadernos Cervantes (CC). Cada reseña tiene un código, por ejemplo, RSR1 significa que la muestra pertenece a la Revista Signos y que es la reseña N^o. 1 de esa fuente. En las referencias se indican todos los datos y el código que identifica cada muestra.

¹ Díaz (2013) señala que este clásico enfoque se ha propuesto como perspectiva teórico-metodológica para el análisis del artículo científico en español (Sánchez Upegui, 2012), sea completo (Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Sabaj, 2012; Morales, 2008 y 2010) o de algunas de sus secciones: resumen (Bhatia, 1993), introducción (Storani, 2000), conclusiones (Espejo, 2006) y objetivos de la investigación (González, 2011; así como para el tratamiento de otros géneros como el manual (Parodi, 2010), el texto disciplinar (Ibáñez, 2010), las tesis de pregrado o posgrado (Samraj, 2008; Tapia y Burdiles, 2012), los resúmenes de conferencias (Blanco, 2005), los casos clínicos (Morales, 2008 y 2010; Burdiles, 2012), los reportes de arbitraje (Fortanet, 2008), entre otros. Igualmente, se ha tomado como fundamento en el estudio de las características lingüísticas y discursivas que definen las movidas y pasos de secciones y géneros diversos (Cademártori, Parodi y Venegas, 2006; Venegas, 2008; Sabaj, Toro y Fuentes 2011; González, 2011; Ferrari, 2006).

Para el procesamiento y análisis de los datos se emplearon los siguientes procedimientos: (a) segmentación de las reseñas en párrafos; (b) identificación de los propósitos comunicativos locales o pasos, a partir de la interpretación del contenido del texto y de marcas lexicogramaticales y discursivas; (c) generación de las movidas retóricas en función de la articulación de distintos pasos; (d) homologación de la información con base en la síntesis de pasos o movidas retóricas redundantes, la modificación de propósitos ambiguos o la suma de propósitos comunicativos no contemplados, pero que pudieran surgir del procesamiento de los datos. Asimismo, como una manera de validar el registro, se apeló a la confrontación de la propuesta de Swales (1990), del modelo que ofrecen Sabaj, Toro y Fuentes (2011), para el caso de los artículos de investigación, así como de la organización retórica de las reseñas expuesta por Suárez y Moreno (2008), Motta-Roth (1998) y Nicolaisen (2002); (e) identificación de secciones, pues el registro de las movidas retóricas apuntó hacia la configuración de una estructura genérica prototípica mayor que podría adaptarse a diversidad de RAL y no solamente a las de libros de lingüística; y, por último, (f) establecimiento de un modelo de secciones, movidas retóricas y pasos para las RAL de libros de lingüística.

DE SECCIONES Y MOVIMIENTOS RETÓRICOS

Este estudio revela la existencia de tres (3) secciones o unidades mayores de carácter inclusivo: 1) presentación del libro, 2) descripción de la estructura y contenido del libro y 3) conclusión evaluativa del libro. En términos de contenido, esta organización estructural coincide con las propuestas de Motta-Roth (1998), Nicolaisen (2002) y Suárez y Moreno (2008) quienes señalan cuatro (4) movidas retóricas de las RAL: 1) introducción o presentación, 2) visión general del contenido (esquema del libro), 3) énfasis en determinadas partes (descripción y evaluación) y 4) evaluación general del libro. Seguidamente se describe cada una de las secciones encontradas en las reseñas estudiadas:

1. Presentación del libro

La presentación del libro ofrece una visión panorámica del contenido substancial del texto, pero también pueden señalarse temas parciales, subsidiarios o subordinados al núcleo informativo central, bien porque el autor les otorga mayor jerarquía en el desarrollo, bien porque el reseñador les atribuye relevancia. Se indica la justificación, los objetivos o propósitos que orientan el estudio, el espacio de investigación en el que se circunscribe el texto, la audiencia a la que se dirige y la valoración del autor, de la actualidad y el contexto de producción de la obra. En general, se crea un marco de situación o estado de cosas que muestra una fachada del texto objeto de interés. Esta apertura es decisiva toda vez que reclama un discurso intencionado capaz de convocar al lector e interesarlo académica, profesional y personalmente.

2. **Descripción de la estructura y contenido del libro**

En un primer momento, se anuncia la estructura de la obra, se sintetiza su contenido, se da cuenta de los parámetros teóricos y/o metodológicos que sustentan el desarrollo informativo y se valoran todas o determinadas partes del texto. Esta sección tiene el mayor peso semántico porque desarrolla el tema que articula y estructura el mensaje, por lo tanto, consta de un contenido acumulativo referido a conceptos, hechos, fenómenos o relaciones presentados de manera clara y ordenada para brindar al lector informaciones útiles, necesarias y suficientes que contribuyan con la comprensión del texto fuente.

El reseñador focaliza el contenido esencial y desecha los detalles superfluos, mediante la generalización de datos, su integración en torno a focos temáticos y la construcción de una nueva información. Esto supone, entonces, el sano equilibrio en cuanto a la cantidad y relevancia de las informaciones manifiestas para que el destinatario, en efecto, tenga razones para acceder al libro. Con ello se intenta activar significados y promover el compromiso, la participación y la cooperación del lector en la creación del sentido global de la obra reseñada.

3. **Conclusión evaluativa del libro**

Se compone de la valoración de fortalezas y debilidades de la obra completa o de algunas partes, de aspectos determinados y en relación con criterios de evaluación específicos, por lo que posee un alto contenido axiológico. Estas observaciones, tanto positivas como negativas, se denominan *actos evaluativos* (Suárez y Moreno, 2008). Las valoraciones presentes tienden puentes de interacción entre el reseñador y el autor del libro objeto de reseña que, según Gea Valor (2000), se materializa, por un lado, con las sugerencias propuestas para subsanar los posibles defectos observados; y, por otro, con los esfuerzos que hace el reseñador para intentar alcanzar la mesura entre las críticas negativas y positivas.

Estas apreciaciones permiten que los autores autoevalúen sus obras con respecto a calidad académica, claridad y aportación a una disciplina dada (Hyland, 2000); y promueven la interacción entre el reseñador y su audiencia, puesto que lo dicho o sugerido puede generar no solo la aceptación de la obra por parte del lector sino también la adhesión o el cuestionamiento de las opiniones expresadas por el reseñador.

Cada sección contiene una serie de movidas retóricas cuya integración establece los propósitos comunicativos globales de este género. La figura que sigue recoge esta distribución:



Figura 1. Secciones y movidas retóricas de las RAL.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis retórico.

En esta configuración retórica destacan las movidas 2 y 4. La **MR2 Contextualización** se distribuye entre las dos primeras secciones de la reseña y su importancia reside en que, a través de ella, se pone en evidencia el tratamiento de un tópico de tradición investigativa dentro de una comunidad discursiva particular. La **MR4 Valoración** se perfila como un eje transversal que permea el texto en su totalidad, aparece al inicio (presentación del libro) para introducir evaluaciones hacia el autor, los aportes, la actualidad y el contexto de producción de la obra; durante el desarrollo (descripción de la estructura y contenido del libro) para estimar cada parte, sección o capítulo; y al final de la reseña (conclusión evaluativa del libro) para realizar apreciaciones generales. Dada la preeminencia de la valoración en las RAL, éstas se incluyen dentro de los géneros académicos evaluativos (Bolívar, 2010) que contribuyen con la validación y legitimación de la producción del conocimiento científico.

La presencia de la contextualización en dos secciones y de la valoración en toda la extensión del texto confirma la naturaleza iterativa o cíclica de las movidas retóricas. Además, estas movidas aparecen subdivididas (unidades segmentadas), pues, aunque persiguen un propósito comunicativo común remiten a distintos aspectos que van de lo general a lo particular o viceversa según la posición que ocupen en el desarrollo de la reseña.

RESEÑAS ACADÉMICAS DE LIBROS PASO A PASO

Cada movida, como se ha señalado previamente, está conformada por una serie de pasos o propósitos locales, cuyo orden no es estricto; dado que pueden ubicarse en distintas posiciones de la movida, en función de las decisiones tomadas por el autor de la reseña y del plan discursivo de la propia obra.

La MR1 **Establecimiento de los alcances** anuncia el asunto global del texto, sus núcleos semántico-conceptuales y argumentales esenciales (P1), como se aprecia en estos casos:

1. (a) El libro aborda el tema de la didáctica de la lectura y la escritura, una de las preocupaciones más actuales en el ámbito de la lingüística aplicada. (RSR5)
- (b) Variación Lingüística y teoría fonológica es un trabajo sin desperdicio en el que Pedro Martín Butragueño (PMB) trata del cambio fonológico con una visión amplia y crítica de los hechos y las teorías. (BLR1)

Se destaca la justificación del libro (P2), a través de distintas vías excluyentes o complementarias: la importancia e interés del objeto de estudio (P2.1), el señalamiento de un vacío del conocimiento (P2.2), la formulación de un problema (P2.3) o la indicación del punto de partida, origen o motivos (P2.4), a fin de proponer la obra como una opción para incrementar el conocimiento del tema, llenar un vacío en la investigación, solucionar un problema planteado o dar respuesta a los motivos generadores. Este paso puede hallarse en diferentes lugares: al inicio de la reseña para luego anunciar la temática general, después del P1 o a continuación de los objetivos. Por ejemplo:

- 2(a) Desde las definiciones dadas por Aristóteles y Quintiliano hasta las más actuales, propuestas en el marco de las ciencias del lenguaje, el cognitivismo, la filosofía, la semiótica, etc., la metáfora se nos presenta como un recurso siempre vivo, constantemente tomado como objeto de estudio. En este contexto, y desde una perspectiva fundamentalmente cognitiva, cobra importancia el libro *Metáforas en uso*, una compilación de artículos realizada por Mariana di Stefano, docente de la Universidad de Buenos Aires. (RSR1)
- (b) El profesor Jan Renkema aborda en este libro el tema de la organización del discurso, concretamente, la conectividad de los segmentos que lo configuran. Este trabajo surge de la constante inquietud de analistas del discurso por responder al interrogante sobre qué hace que un grupo de oraciones o enunciados configuren un discurso. (RSR2)

Asimismo, en esta primera movida retórica se indica qué busca la obra (P3), esto es, objetivos y/o propósitos (P3.1), preguntas de investigación (P3.2), proposición de ideas centrales (P3.3) o incluso hipótesis de trabajo (P3.4). Puede señalarse a través de uno de estos pasos o la co-ocurrencia de algunos de ellos, como, por ejemplo, P3.1 y P3.3 o P3.1 y P3.4; sin embargo, en medio de estas posibilidades el P3.1 es obligatorio. En el caso de P3.1, notamos que a veces aparecen tanto objetivos específicos como propósitos de mayor alcance o se aclaran, incluso, los fines del libro y los del autor. Estos datos se presentan mediante paráfrasis o cita textual. Veamos:

- 3 (a) El énfasis del libro está puesto, sobre todo, en los procesos de DERIVACIÓN (prefijación y sufijación) y COMPOSICIÓN, procedimientos morfológicos fundamentales en la formación de las llamadas PALABRAS COMPLEJAS, es decir, aquellas palabras que están integradas por los morfemas, elementos mínimos significativos; entre ellos, unos constituyen unidades con significado léxico (morfemas léxicos) y otros, unidades con sentido gramatical (morfemas gramaticales). (...) Seguidamente, la autora esboza el objetivo principal de la obra: dilucidar "cuáles son estas palabras, cómo se forman, de qué elementos están compuestas o qué relaciones establecen entre sí". (BLR4)
- (b) La intención del autor es la de presentar, de forma sucinta, los fundamentos *psicolingüísticos, lingüísticos, comunicativos y didácticos* de la oralidad, de manera que centrará el desarrollo de este cuaderno de didáctica en una de las cuatro destrezas del lenguaje, la cual recibe básicamente tres denominaciones, que son "producción, expresión o interacción oral". (CCR2)
- (c) El propósito de la obra es justificar la existencia de un paradigma gramatical del español constituido por la categoría de los determinantes. La obra se divide en cuatro capítulos y una recapitulación final. (BLR3)

La MR2 **Contextualización** se encuentra subdividida. La MR2.1 **Contextualización general**, que aparece en la Presentación del libro, establece el espacio de investigación de la obra (P4) mediante una o más de estas opciones: su ubicación en una disciplina, línea de investigación, ámbito, perspectiva de análisis (P4.1), proyecto mayor en el que se inscribe (P4.2), procedencia de los datos (P4.3), institución donde se realiza el estudio (P4.4), o de trabajos previos del autor o autores (P4.4), con lo cual se pone en evidencia si se continúa o no con una tradición académica, profesional o institucional. A modo de ilustración, tenemos:

- 4 (a) La cantidad y calidad de publicaciones que proponen la oralidad como principal exponente en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas se ven incrementadas con este trabajo de Francisco Moreno Fernández. (CCR2)
- (b) Es así como en la actualidad existe un gran número de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Entre ellos destacan los dedicados al español general y un creciente número de manuales, como la publicación objeto de la reseña, dedicados a la enseñanza de español con fines académicos y/o profesionales; es decir, enmarcados dentro de la enseñanza de lenguas con fines específicos. (IbR3).

(c) En esta línea de investigación se inscriben diversos autores que, entre otros, han abordado el rol del lector desde una perspectiva cognitiva (Duro, 1991; De Vega, 1995, 1998; Schraw & Bruning, 1996; Grabe, 1997; Long & Chong, 2001). (RSR4)

(d) La publicación de la obra de Garofalo coincide con otras iniciativas para mejorar esta situación que se han registrado recientemente en el ámbito profesional e institucional y entre las que destaca la construcción, en noviembre de 2009 en Amberes, de la Asociación Europea de Traductores e Intérpretes de Tribunales (EULITA) bajo los auspicios de la Comisión Europea. (IbR4)

(e) La autora, profesora de Lengua Española de la Universidad de Autónoma de Madrid y especialista en temas de morfología (Varela 1990, Varela y Martín 1999, entre otros), nos ofrece, con la colaboración de Santiago Fabregat Barrios, un texto claro y útil para la enseñanza... (BLR4)

En algunas reseñas solo se menciona la disciplina, línea, ámbito o perspectiva de análisis, mientras que en otras se reportan antecedentes teóricos y empíricos como un indicador de sumo valor de la relación que existe entre el texto y el contexto de conocimiento donde se enmarca, y para poner en evidencia que la construcción del conocimiento es colaborativa y acumulativa.

La MR3 **Indicación de la audiencia** menciona a los diferentes destinatarios (P5): a los señalados por el autor, director, editor o coordinador (audiencia-tipo propuesta) (P5.1); a aquellos que puedan deducirse a partir del contenido o los aportes (P5.2); y a los receptores (P5.3) cuya formación, intereses y necesidades inter/multi/transdisciplinarias los convierte en audiencia potencial. Entre algunos casos encontramos:

5 (a) También puede ser de interés el volumen para estudiantes del tercer ciclo de filología inglesa o incluso para estudiantes de segundo ciclo que cursen asignaturas obligatorias u optativas relacionadas con la metodología y la enseñanza del inglés. Cabe añadir, con respecto a la audiencia potencial de este libro, que, aunque haya sido redactado centrándose en la enseñanza de la lengua inglesa, muchos de los capítulos y de las propuestas docentes del volumen pueden ser de utilidad para profesores y estudiantes interesados en la enseñanza de la lengua en general. (IbR1)

(b) La autora nos informa sobre la escasa atención prestada en las universidades españolas a las unidades fraseológicas. Debido a esto su obra va dirigida, en un

primer plano, a los profesores de español como lengua extranjera y, en un segundo plano, a todas aquellas personas interesadas en el tema. (CCR3)

Cabe destacar que cuando es un libro compilado u obra colectiva, se introducen precisiones relacionadas con la audiencia que convoca el libro en general o los capítulos en particular. A manera de ilustración, tenemos:

- 6 Por una parte, la visión de conjunto – dada por el hecho de que se inscriben en una misma línea de investigación en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y un mismo corpus de textos (Corpus PUCV-2003)- convoca a una audiencia especialista en el análisis del discurso especializado, sin embargo, la particularidad de cada artículo es a su vez, una invitación a una audiencia específica, esto es, lingüistas, educadores en el área técnico-profesional, autores de manuales técnicos, informáticos, entre otros. (RSR5)

Esta movida puede contemplar comentarios acerca de la formación de los destinatarios (P6) en virtud de los referentes que deben manejarse para acceder al texto (conocimiento previo), así como de las formas retóricas y de las estrategias comunicativas empleadas en la construcción del género (competencia textual). Por ejemplo:

- 7 (a) Si bien la perspectiva cognitiva es la adoptada en la mayoría de los artículos, se considera fundamental el conocimiento de la tradición histórica de estudios sobre este fenómeno, enriqueciéndose así la reflexión sobre las metáforas en uso. (RSR1)
- (b) Esta obra está dirigida a especialistas en los estudios del discurso como a aquellos que se introducen en el análisis de las relaciones discursivas y que cuentan con conocimientos básicos sobre nociones como: coherencia, cohesión, texto y discurso. (RSR2)

La indicación de la audiencia, aunque no aparece en todas las muestras estudiadas (probablemente porque no todos los libros académicos lo explicitan), es un componente fundamental de las reseñas y, de hecho, en algunas revistas constituye una recomendación para los autores. Efectivamente, todo escritor produce un libro pensado en una audiencia particular a la que se dirige realmente y despliega una serie de estrategias retóricas en función de sus conocimientos e intereses; pero también convoca a otros lectores por las pistas textuales que provee y por la utilidad que pueda prestar el libro.

La MR4 **Valoración** está distribuida en todo el desarrollo de la reseña. La MR4.1 **Valoración del autor y la obra** (ubicada en la Presentación del libro) reconoce la trayectoria académica del autor (P7), sus trabajos previos, su interés y constancia en el tratamiento del tema, con lo cual se busca, defiende o ratifica su prestigio profesional dentro de una comunidad científica determinada. Como evidencia, tenemos este caso:

7 El interés de Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa viene avalado por el sólido perfil académico y profesional de su autora. La Dra. Eva Alcón Soler tiene una dilatada trayectoria investigadora en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, reconocida nacional e internacionalmente, con infinidad de artículos y ponencias sobre el tema... (IbR1)

8

Se resalta, asimismo, el tema tratado, los aportes, el rasgo distintivo, la novedad o vigencia y el marco de producción del texto (P8). Hay muchas concomitancias y superposiciones entre estos pasos y ciertas precisiones contextuales realizadas en la MR2.1 o de las relacionadas con la audiencia (MR3); sin embargo, se tratan como pasos distintos según indicadores lexicogramaticales y discursivos que muestran una clara valoración más que un dato objetivo. Veamos:

9 El libro que reseñamos se ofrece como una caja de herramientas para quienes se inician en el ámbito de los estudios del discurso. Asimismo, es una invitación al lector a realizar un viaje científico por la heterogeneidad de este campo multidisciplinario. (RSR3).

Es posible que algunos aspectos de este P8 se retomen, refrenden o, incluso, se mencionen por primera vez en el P14. De manera que se complementan y refuerzan; pero nunca (o al menos no en las muestras estudiadas) se establecerá esta alianza con el P15, por ejemplo. La razón es obvia: de entrada no sería conveniente destacar debilidades o elementos cuestionables del texto que se está reseñando, pues esto disminuiría su estimación.

La MR5 **Estructura** anuncia la organización del contenido general del texto (P9), es decir, si se distribuye a través de partes, apartados, secciones, unidades, bloques, párrafos, epígrafes, subapartados o capítulos. Esta movida consta de un único paso relacionado directamente con el índice o sumario del texto fuente y se percibe como un elemento estructurador que introduce el contenido de la obra, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

- 10 (a) *Introduction to Discourse Studies* está compuesto de quince capítulos, organizados en cuatro partes que van de lo general a lo particular. (RSR3)
- (b) La obra reseñada está compuesta por una introducción y seis capítulos. (BLR4)
- (c) Este manual costa de ocho unidades didácticas que se dividen en cinco secciones, cada una de ellas dedicadas a una de las siguientes competencias: pragmática, lingüística, sociolingüística, sociocultural e intercultural. (IbR3)
- (d) Estos capítulos exploran la lingüística de corpus en lengua española desde seis puntos de mira o marcos temáticos: Recursos informáticos y de corpus, análisis de registros en español, comprensión lectora en español, discurso periodístico, discurso escolar, y análisis semántico latente. (IbR2)

Esta idea esquemática puede proporcionar solo un dato cuantitativo (10a y 10b) o una referencia más detallada en cuanto a contenido general (10c y 10d). En algunas muestras esta movida se fusiona en un mismo párrafo con la MR6, como se pone en evidencia en el siguiente ejemplo:

- 11 **El libro está dividido en seis grandes apartados:** inicialmente se presenta un sintético pero adecuado repaso histórico de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas utilizados a lo largo de los siglos; a continuación, encontramos un segundo capítulo sobre la programación docente (muy interesante para opositores) y un tercer capítulo esencialmente lingüístico de definición del sistema de la lengua; el libro continúa con un cuarto capítulo sobre adquisición de lenguas, un quinto centrado en la enseñanza/aprendizaje de los diferentes componentes de la lengua (gramática, vocabulario o fonología) y concluye con un capítulo sobre la enseñanza/aprendizaje de las diferentes destrezas lingüísticas. (IbR1)

La MR6 **Resumen de contenido** sintetiza el contenido de cada sección de la obra (P10) mediante la enumeración de los temas y subtemas tratados (títulos y subtítulos) en cada sección y la síntesis de su idea global o visión panorámica de manera objetiva, lógica y clara. En este paso se incluyen citas con la finalidad de sostener, confrontar o ampliar lo planteado, tal como se demuestra en los siguientes extractos:

- 12 (a) El capítulo quinto, "El paradigma determinante. Breve recapitulación", constituye una síntesis de lo expuesto a lo largo de la obra. Se destaca, entre

otras cosas, la importancia de la gramaticalización. También la de la determinación en las lenguas, entendida ésta como un procedimiento para “traer al conocimiento real la virtualidad de lo expresado” (p. 269). JJ señala que, si bien la expresión de la determinación puede realizarse mediante diversos procedimientos, el mejor de ellos, en las lenguas que lo poseen, es el caso nominativo, pues el mismo “permite identificar una unidad en virtud de su conocimiento previo (anafórica) o de su pertenencia a una clase conocida (genérica)” (p. 270). (BLR3)

(b) En el último capítulo, Escobar trata de la variación lingüística siempre en el ámbito de la lengua española (variedades geográficas y sociales, principales zonas dialectales –el español de España y el español de Hispanoamérica–), del bilingüismo y el contacto de lenguas: el español en España como lengua de contacto, por ejemplo con el catalán, el gallego y el vasco, y en Hispanoamérica con las lenguas mayas, guaraní, quechua, etc. Analiza el español en contacto con el inglés en Estados Unidos (calcos, préstamos, jerga, alternancia de códigos, spanglish), y para terminar, describe brevemente el español que ha dado origen a las lenguas criollas. (CCR1)

El resumen se puede hacer por capítulos individuales como en los extractos anteriores, por secciones señaladas en el texto (normalmente cuando se trata de obras compiladas) o por unidades de información más globales e inclusivas elaboradas por el autor de la reseña. Veamos estas muestras:

- 13 La Parte IV aporta estudios sobre el discurso periodístico escrito en Chile: PARODI Y FERRARI clasifican y describen dicho material ubicado en “El Grial” según temas, géneros y fines instructivos (por ejemplo, artículos de divulgación científica). En estos textos MARINKOVICH Y FERRARI (capítulo 12) tratan el campo de la biogenética como un registro en que la voz del autor contiene un peso semántico-funcional fundamental. Este enfoque en la autoría y su intención también es abordado por GONZÁLEZ (capítulo 13) en el género de la editorial periodística. (lbr2)

La síntesis, conjuntamente con el anuncio de la estructura lógica del texto, cumple una significativa función organizadora e instruccional porque el lector, aparte de obtener una visión completa del contenido, puede decidir si examina todo el libro o se dedica a las secciones que revistan mayor provecho.

La MR2.2 **Contextualización de cada sección** (dispuesta en la Descripción de la estructura y contenido del libro) presenta el marco referencial de cada sección o capítulo (P11), los modelos, teorías, conceptos básicos o autores en los cuales se sustenta; y, al mencionar los referentes epistemológicos que el autor maneja, revela que sus contribuciones proceden de un esfuerzo iniciado por otros y que él continúa con aportes distintos o enfoques novedosos. En esta movida, al igual que en la anterior (o quizás para reforzarla), suelen aparecer las citas, como se observa en estos casos:

- 14 (a) Este capítulo está subdividido en tres apartados titulados “La poética de la voz”, “La función poética” y “Lo poético y la poesía”. Antes de entrar de lleno en el tema de la obra, Alexandra Álvarez Muro aclara que la organización y el análisis del texto están fundamentados en la teoría de Halliday (1967, 1973, 1986, 1989 y 1994) y en la búsqueda de una función didáctica que abarque tanto la docencia como la investigación. (BLR3)
- (b) Desde la perspectiva cognitivista, de gran influencia en los últimos años, Hernán Díaz, en su capítulo, se centra en delimitar y mostrar la ruptura de este enfoque en relación con la concepción clásica de la metáfora a partir, principalmente, de las investigaciones realizadas por Lakoff (1980, 1989, 1993). (RSR1)
- (c) La última parte (VI) se enmarca en la lingüística de corpus computacional (CCL) mediante el hilo conductor del así llamado análisis semántico latente (LSA). (IbR2)

La MR4.2 **Valoración de cada sección** (ubicada en la Descripción de la estructura y contenido del libro) pondera diferentes aspectos por cada sección (P12), como la organización, el contenido y su tratamiento, el corpus estudiado (ejemplos, obras, datos), los ejercicios propuestos y el estilo utilizado, etc. Por ejemplo:

- 15 (a) Concluye este capítulo con la identificación de tres instancias de intervenciones a las que se ven expuestos los discursos de divulgación didáctica. Estos y otros antecedentes expuestos por Marinkovich en este capítulo constituyen una valiosa contribución al estudio del discurso divulgativo didáctico. (RSR5)
- (b) Y en este sentido, el capítulo que a mi juicio, es el más fuerte y sustancioso de la obra reseñada es el 4° (“Los límites de la teoría fonológica: la construcción de

hipótesis formales”). Allí expone, sin cortapisas ni medias tintas, las debilidades de las teorías fonológicas, particularmente de las que se reclaman del generativismo, para abordar los fenómenos variables y, por ende, el cambio lingüístico. (BLR1)

Además, critica distintos aspectos (P13) relacionados con la ausencia o la inclusión innecesaria de alguna parte, las ideas planteadas, la extensión de los capítulos, el asunto desarrollado que no alcanza respuestas o soluciones definitivas o satisfactorias, etc.; lo que suele complementarse con una recomendación (P14) explícita o implícita que suscite, de alguna manera, la reparación de la falta detectada. Obsérvense algunos ejemplos:

- 16 (a) La Parte III sólo presenta dos capítulos, que en mi opinión podrían haber sido o bien omitidos o bien incluidos en la sección anterior, sin que ello afectase significativamente a la estructuración global del libro, sobre todo por su menor relevancia de cara a la línea global de estudios de corpus –aun así, reconozco que las ideas de ROLF SWAAN descritas en el capítulo 9 sugieren interesantes propuestas pedagógicas en la lingüística de corpus. (IbR2)
- (b) En esta segunda parte, y sin discutir la alta calidad de las diversas contribuciones, sí creo que hubiera sido importante haber fundido las contribuciones de los capítulos 10 y 11, ambos relacionados con los géneros y las lenguas de especialidad, así como también los capítulos 12 y 13, donde se presta atención al inglés jurídico, si bien es cierto que se hace desde prismas diversos. (IbR5)

La MR4.3 **Valoración general** (situada en la Conclusión evaluativa del libro) comprende la evaluación de aspectos tanto positivos como negativos o mejorables (P15). Así, por una parte, se destacan fortalezas relacionadas con originalidad, aportes al contexto disciplinar o social, innovación metodológica, sistematicidad, lenguaje y estilo, utilidad teórica, metodológica, didáctica (datos, ejemplos, propuestas) o bibliográfica, decisiones y argumentos empleados para convencer al lector, manejo de referencias, estructura, presentación y organización del contenido, consideración de un asunto de escaso o inexistente tratamiento, amplitud del contenido tratado, etc. Por ejemplo:

- 17 (a) La obra está muy bien estructurada, muy bien argumentada y muy bien escrita. Además, se hace en ella un amplio recorrido por la historia de la lectura y por la bibliografía sobre el tema. Por si fuera poco, a lo largo de los capítulos se

ofrecen cuadros que ayudan perfectamente a entender lo que desea expresar el autor. (BLR3)

(b) En suma, una obra que, además de su pertinencia y oportunidad ya reseñadas, destaca por el rigor y la precisión con las que el autor maneja los conceptos propios de varias disciplinas (el derecho, la lingüística y la traductología) conjugando las habilidades y conocimientos que de forma ideal esperaríamos encontrar en los traductores jurídicos...(IbR4)

(c) En síntesis, y tal como es posible apreciar en la reseña de los distintos capítulos, la presente obra refleja el trabajo riguroso y exhaustivo de un equipo de investigadores que se aproximan al mismo Corpus desde distintos enfoques y niveles, con una metodología empírica, innovadora y tecnología de avanzada...(RSR5)

(d) En definitiva, este libro resulta una guía útil para organizar la enseñanza del léxico, y de otros aspectos relacionados con él, que va mucho más allá, ya que si lo despojamos de todo lo relacionado con la enseñanza de la lengua nos encontraremos con un verdadero tratado de lexicología que es el armazón de todo su contenido. (CCR5)

Por otra parte, se presentan críticas hacia distintos aspectos de la obra (P16): falta de claridad en el desarrollo de conceptos o en la terminología empleada, limitaciones para la práctica o aplicabilidad de teorías o modelos expuestos, desequilibrio en el desarrollo de los contenidos (exceso o déficit de detalles), errores tipográficos, manejo de referencias fundamentales, decisiones en cuanto a organización y estructuración de los contenidos, etc. Entre algunos casos tenemos:

- 18 (a) Hay en la obra dos aspectos que, a mi modo de ver, no quedan suficientemente claros. Uno de ellos es el concepto de "presentación", que el autor emplea repetidamente para referirse sobre todo al artículo, pero también a los otros determinantes. Si los determinantes son presentativos ¿Qué presentan? ¿Presentan la entidad que puede ser considerada "tema"? ... La otra duda que surge se refiere al grupo de los determinantes indefinidos. Si el autor asocia la determinación con el nominativo y con el tema, ¿cómo clasificar un o unos cuantos en oraciones como "Cuando vaya al mercado, compraré un frasco de miel/ unos cuantos melocotones", que introducen entidades que no son ni determinadas ni nominativas ni temáticas? (BLR3)

(b) Desde esta perspectiva, considero que la aplicabilidad de este modelo puede verse reducida en dos sentidos: por el conocimiento superficial de los niveles de análisis por parte del analista y por la numerosa cantidad de categorías que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el estudio de las relaciones discursivas... (RSR2)

(c) Aunque a lo largo del libro encontramos algunos errores tipográficos, como la falta de la preposición a en la cita anterior, estos errores de imprenta, que seguramente serán corregidos en una próxima edición del texto, no le restan mérito a la impecable investigación de la autora. (BLR2)

(d) Demasiado denso para un manual para principiantes en el tema de la deixis (...) En lugar de llevar un orden lineal en la presentación de los temas y tópicos, éstos son desarrollados girando en torno a un centro constituido por los conceptos de pronombre, persona y deixis, de forma tal que los temas tratados en cada capítulo son retomados en otros desde una óptica diferente. Es quizás esta manera poco usual de estructural el texto lo que dificulta su comprensión. (BLR5)

En las muestras analizadas se evalúa la relevancia de los puntos planteados en el libro como un todo, el valor del libro en general, la claridad de la discusión y la cantidad de información proporcionada en el libro, lo que concuerda con los criterios y aspectos de evaluación señalados por Moreno y Suárez (2008).

La mayoría de las reseñas estudiadas exhibe un desarrollo valorativo lineal con tendencia a la evaluación positiva, mientras que en otras se alternan objeciones y ponderaciones, para finalmente inclinarse por las consideraciones positivas hacia la obra reseñada. Normalmente, se atenúan los cuestionamientos formulados para reestablecer el valor del texto fuente, tal como se aprecia en 18 (c) o en 20 (b). Esta inclinación favorable puede indicar que las observaciones presentadas no constituyen una tribuna para el debate disciplinario.

La MR7 **Proposiciones** se dirige al autor de la obra; a especialistas en el tema, en el caso de las sugerencias de continuar la investigación en una misma dirección o con nuevos enfoques; y a lectores que acceden al texto con diferentes intereses (audiencia general). Las cuestiones propuestas para futuras investigaciones explicitan el carácter provisional y perfectible del conocimiento construido. Esta movida indica modos de actuación determinados (P17). En el corpus revisado encontramos, al menos, cuatro de esos modos:

P17.1. Recomienda la lectura de la obra, habida cuenta de los aspectos positivos subrayados en el P15 o a pesar de las críticas expuestas en el P16. Por ejemplo:

- 19 Por todo lo expuesto no puedo sino recomendar vivamente la lectura de este volumen a todos aquellos investigadores, docentes y estudiantes interesados en ampliar o completar sus conocimientos sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas en general y, especialmente, sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa. (lbR1)

En muchas de las reseñas este encargo no se formula, tal como lo señalan Suárez y Moreno (2008) o Motta-Roth (1998), pero queda implícito a partir de las apreciaciones realizadas. A diferencia de la organización retórica propuesta por Suárez y Moreno (2008), en esta revisión de reseñas escritas en español no se encontró el paso o subfunción referido a *definitivamente no recomendar la obra*.

P17.2. Recomienda la corrección de errores, la inclusión y actualización de referencias, la validación de teorías o modelos, la continuación de la investigación, la ampliación del corpus, la integración e inclusión de estudios en otras lenguas, una formación particular en la audiencia, el uso de una terminología de tradición en la especialidad, la unificación de capítulos, etc. Estas indicaciones responden a los planteamientos realizados en los pasos 15 y 16, especialmente a este último. Veamos los siguientes ejemplos:

- 20 (a) Igualmente, sería aconsejable usar un vocabulario especializado de amplio consenso en la disciplina, ya que, por ejemplo, el término "utilizadores de la lengua" (ver p. 41) no es el más adecuado ni el de uso común en el campo de la lingüística. (BLR5).
- (b) Es importante abogar por el trabajo conjunto entre investigadores de diversas instituciones interesados en aspectos similares, y creo que hubiera sido positivo la creación de capítulos de mayor envergadura unificando la información de estas contribuciones individuales. No obstante, dichos capítulos, en su actual formato, son sin lugar a dudas relevantes y merecen una alta valoración. (lbR5)

Este paso también está íntimamente ligado a los pasos de la MR4, incluso, puede aparecer contiguo como una consecuencia de lo dicho previamente o imbricado al contenido de esa movida. Así encontramos los siguientes casos:

- 21 (a) A pesar del escaso número de palabras, que podría llevarnos a cuestionar la representatividad del corpus, cabe señalar que al tratarse de textos muy

estereotipados y repetitivos, contar con 10 ejemplares de cada género puede resultar suficiente para extraer los rasgos textuales prototípicos, aunque para un estudio más profundo sería deseable contar con un corpus más extenso, especialmente para los géneros menos susceptibles de sistematización como es el caso de la sentencia. (lbR4)

(b) No obstante los méritos de la obra que comentamos, ocurre con ella lo mismo que con otras publicaciones de lengua inglesa en esta área. Esto es, que con frecuencia incurren en una relativa indiferencia de los desarrollos de los estudios del discurso en el ámbito francófono... Queda pendiente, entonces, hacer una integración de ambas tradiciones con lo que se conseguiría realmente una mirada amplia de los estudios del discurso. (RSR3)

Este P17.2, igualmente, guarda relación con el P6 concerniente a los conocimientos previos de la audiencia, como se observa en este ejemplo:

- 22 En definitiva, esta publicación constituye una lectura interesante e instructiva tanto para alumnos como profesores, aunque se recomendaría tener algunos conocimientos previos en lingüística de corpus. (lbR2)

Es, probablemente, en este paso y en el P14 donde se observa con mayor claridad la voz del reseñador, puesto que se proponen modos de reparar o corregir los errores u omisiones especificados, identificados o señalados en el P13, el P16 o proyectados simultáneamente en el P14 y el P17.2. Estamos en presencia, entonces, de lo que Navarro (2006) llama *actos de reparación*.

P17.3. Brinda expectativas de aprovechamiento futuro de la obra. Las perspectivas o posibilidades señaladas en este paso son consecuencia de las apreciaciones realizadas en P15 o en P8. En este sentido, estas anticipaciones del futuro de la obra (Gea Valor, 2000) también constituyen una manera de evaluarla. Por ejemplo:

- 23 Es, y creo no equivocarme, un libro que levantará profundas y (ojalá) sustanciosas discusiones que irán haciendo de la teoría fonológica algo menos abstracto, algo más cercano a la realidad lingüística. (BLR1).

P17.4. Expresa actitudes o sentimientos positivos hacia la obra, tal como se ejemplifica seguidamente:

24 Aparte de estas pequeñas interrogantes no me queda si no dar la más calurosa bienvenida a un libro de gran importancia para el estudio de la gramaticalización. (BLR3)

La descripción de la estructura retórica de las RAL expuesta previamente puede sintetizarse a través del siguiente cuadro:

Cuadro 1. Configuración retórica de las RAL

SECCIONES	Movidas retóricas	Pasos
Sección 1 Presentación del libro	MR1 Establecimiento de alcances	P1 Anuncia el tema P2 Justifica la obra P3 Indica qué busca la obra
	MR2 Contextualización MR2.1 Contextualización general	P4. Establece el espacio de investigación
	MR3 Indicación de la audiencia	P5 Menciona a los destinatarios P6 Comenta la formación de los destinatarios
	MR4 Valoración MR4.1 Valoración del autor y la obra	P7 Reconoce la trayectoria académica del autor P8 Valora la obra
Sección 2 Descripción de la estructura y el contenido del libro	MR5 Estructura	P9 Anuncia la estructura de la obra
	MR6 Resumen	P10. Sintetiza el contenido de cada sección de la obra
	MR2 Contextualización MR2.2 Contextualización de cada sección	P11 Presenta el marco referencial de cada parte de la obra
	MR4 Valoración MR4.2 Valoración de cada sección	P12 Pondera diferentes aspectos por cada sección P13 Critica diferentes aspectos por cada sección P14 Recomienda en función de las críticas
Sección 3 Conclusión	MR4 Valoración MR4.3 Valoración general	P15 Evalúa positivamente la obra en general

evaluativa del libro		P16 Critica la obra en general
	MR7 Proposiciones	P17 Indica modos de actuación determinados

Nota: Elaboración propia a partir de análisis retórico.

Conclusiones:

Dentro de la comunidad discursiva lingüística, como en cualquier otro contexto académico, profesional e institucional, opera una serie de convenciones (y se exploran restricciones) relacionadas con la organización retórica de los géneros empleados para la comunicación de sus propósitos. En el caso de las RAL, se observa que los miembros de esta comunidad manejan, fundamentalmente, tres (3) secciones retóricas: presentación del libro, descripción de la estructura y contenido del libro y conclusión evaluativa del libro. Como ya se indicó previamente, en términos de contenido, esta organización estructural coincide con las propuestas de Motta-Roth (1998), Nicolaisen (2002) y Suárez y Moreno (2008) quienes señalan cuatro (4) movidas retóricas de las RAL: 1) introducción o presentación, 2) visión general del contenido (esquema del libro), 3) énfasis en determinadas partes (descripción y evaluación) y 4) evaluación general del libro.

Cada sección contiene un conjunto de movidas retóricas cuya integración establece los propósitos comunicativos globales de este género: **Sección 1** Presentación del libro (MR1 Establecimiento de alcances, MR2.1 Contextualización, MR3 Indicación de la audiencia y MR4.1 Valoración); **Sección 2** Descripción de la estructura y el contenido del libro (MR5 Anuncio de la estructura, MR6 Síntesis de contenido, MR2.2 Contextualización de cada sección y MR4.2 Valoración); y **Sección 3** Conclusión evaluativa del libro (MR4.3 Valoración y MR7 Proposiciones). Específicamente, las movidas retóricas 1, 2 y 5 son compatibles con las movidas señaladas en el modelo *Create Research Space*, lo que corrobora su aplicación, adaptación y aprovechamiento para el estudio de este género.

Las MR 5 y 6 (Sección 2) ocupan un amplio espacio continuo, sin embargo, resaltan las movidas 2 y 4. La MR2 Contextualización se encuentra en las dos primeras secciones de la reseña y la MR4 Valoración aparece de manera manifiesta o subrepticia, como fragmento unitario o discontinuo en las distintas secciones de la reseña y, en este sentido, se perfila como el propósito comunicativo global de las RAL. Se evalúa el contenido del libro y su construcción, la trayectoria y prestigio académico del autor dentro de una disciplina y el avance de la propia disciplina. La preeminencia de la valoración confirma la inclusión de las RAL dentro de los géneros académicos evaluativos, propuesta por Bolívar (2010).

La descripción de la reseña en términos de movidas y pasos (sobre todo de estos últimos) puede generar un espectro amplio de estrategias aplicables a la enseñanza de la elaboración de éste y otros géneros académicos y/o científicos; pues se podría generar la reflexión gramatical de distintos elementos y fenómenos léxico-gramaticales, porque dependiendo del género los propósitos comunicativos se configuran morfosintácticamente de un modo particular y la terminología utilizada es propia de un área disciplinar, lo que podría dar lugar a comparaciones en el lenguaje de las diferentes disciplinas.

Asimismo, la redacción de reseñas en distintas disciplinas en el contexto universitario es un ejercicio de escritura a través del currículo que podría contribuir con el acceso a culturas escritas y al manejo de recursos textuales, lingüísticos y discursivos que se privilegiarían más en unas áreas disciplinares que en otras.

Referencias

- Alcaraz, M.A. (2008). La reseña de libros médicos escritos en español: un estudio sociopragmático de las expresiones de alabanza. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* [Revista en línea], (16), 37-58. Disponible: http://www.aelfe.org/documents/04_16_Alcaraz.pdf [Consulta: 2012, mayo 12]
- Alcaraz, M.A. (2011). Evaluation in English-Medium Medical Book Reviews. *IJES, International Journal of English Studies* [Revista en línea], 11 (1), 137-154. Disponible: <http://www.questia.com/library/journal/1P3-2589343781/evaluation-in-english-medium-medical-book-reviews> [Consulta: 2013, agosto 16]
- Babaii, E. y Ansary, H. (2005). On the effect of disciplinary variation on transitivity: The case of academic book reviews. *Asian EFL Journal* [Revista en línea], 7(3). Disponible: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_ha&eb.pdf [Consulta: 2013, agosto 16]
- Bolívar, A. (2010). Los géneros académicos evaluativos. *ALED* [Revista en línea], 10(2). Disponible: <http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/10-2.pdf> [Consulta: 2014, marzo 6]
- Carvalho, G. de (2002). Rhetorical patterns of academic book reviews written in Portuguese and in English. En L. Iglesias Rábade y S.M. Doval Suárez (eds.), *Studies in Contrastive Linguistics: Proceedings of the 2nd International Contrastive Linguistics Conference* (pp. 261- 268). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Díaz, L. (2013). *La reseña académica: su configuración retórica*. Ponencia presentada en el XXX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Miranda (Venezuela), 8-12 de junio de 2013.
- Espejo Repetto, C. (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázen* [Revista en línea], (13). Disponible: http://www.onomazein.net/13/13_3.pdf. [Consulta: 2012, febrero 3]
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* [Revista en línea], 15 (26), 153-177. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n26/v15n26a5.pdf> [Consulta: 2012, febrero 3]

- Gea Valor, M. (2000). *A Pragmatic Approach to Politeness and Modality in the Book Review Articles*. Valencia: SELL Monographs, (6). Disponible: <http://books.google.co.ve/books?id=1W36jd-tRAIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> [Consulta: 2013, junio 3]
- Giammatteo, M. (1998). La evaluación en textos producidos por universitarios. *Estudios filológicos* [Revista en línea], (3), 41-53. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0071-1713. doi: 10.4067/S0071-17131998003300003. [Consulta: 2013, junio 3]
- Giammatteo, M. y Ferrari, L. (2000). La reseña crítica como clase textual: caracterización empírica y propuesta pedagógica. *Anuario de Lingüística Hispánica*, (XV- XVI), 1999-2000. Disponible: http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/La_resena_critica.pdf [Consulta: 2012, octubre 23]
- Hartley, J. (2006). Reading and writing book reviews across the disciplines: research articles. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* [Revista en línea], (57), 1194-1207. Disponible: <http://simonwessely.com/Downloads/BookReviews/reviewofbookreviews.pdf> [Consulta: 2012, octubre 23]
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos* [Revista en línea], (46). Disponible: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173418807004> [Consulta: 2012, febrero 3].
- Moreno, A. y Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes* [Revista en línea], 7, 15-26. Disponible: http://digital.csic.es/bitstream/10261/13105/1/Moreno_Suarez%2008a%20preprint.pdf [Consulta: 2013, julio 8].
- Mostacero, R. (2001). *El modelo de procesos metacognitivos en la construcción de la reseña*. Ponencia presentada en Barquisimeto 18 al 22 de junio de 2001 (Venezuela).
- Mostacero, R. (2004). Análisis de la reseña como texto científico. *Investigación y Educación*. Revista de la UPEL-IPM, 1 (2), 51-62.
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. En I. Fortanet & S. Posteguillo (Eds.), *Genre studies in EAP*. Castellón: Universitat Jaume I, 29-58.
- Navarro, F. (2006). La reparación en la estructura retórica de la Reseña Académica de Libros, o cómo el escritor se transforma en autor. El caso de la Revista de Filología Hispánica. En M. C. Pérez-Llantada Auría, R. Pío Alastrué & C. P. Neumann (Eds.), *Proceedings of the 5th International Conference of AELFE* [Libro en línea]. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 28-34. Disponible: <http://discurso.files.wordpress.com/2013/02/navarro-2006-reparacion-en-la-resena-aelfe-zaragoza.pdf> [Consulta: 2013, febrero 4].

- Nicolaisen, J. (2002b). Structure- based interpretation of scholarly book reviews: a new research technique. En C. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen y P. Vakkari (eds.). *Emerging Frameworks and Methods* [Libro en línea], 123-135. Westport, CT: Libraries Unlimited. Disponible: https://web.archive.org/web/20050818220548/http://www.db.dk/jni/Articles/Abstract_Colis4.htm [Consulta: 2013, febrero 4].
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22 (33), 43-69.
- Sabaj, O.; Toro, P. y Fuentes, M. Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *OnOmázein* 24 (2011/2): 245-271. Disponible en: <http://www.onomazein.net/24/11.pdf>
- Suárez Tejerina, L. y Moreno, A. (2008). The rhetorical structure of literary academic book reviews: An English-Spanish cross-linguistic approach. En U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (Eds.). *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* [Libro en línea], pp. 147-168. Amsterdam: Benjamins. Disponible: <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/1.discourse/28..pdf> [Consulta: 2013, febrero 4].
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuente de las reseñas estudiadas

- Alcaraz Varó E., Martínez, J.M. y Yus Ramos, F. (eds). (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Ibérica 2008. **IbR5**
- Alcón, Eva (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Ibérica 2005. **IbR1**
- Alvar E., M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Cuadernos Cervantes Época II, Año II 2012. **CCR5**
- Álvarez Muro, A. (2008). *Poética del habla cotidiana*. Boletín de Lingüística 2009. **BLR2**
- Di Stefano, M. (Coord.) (2006). *Metáforas en uso*. Revista Signos 2008 **RSR1**
- Garofalo Milano, Giovanni (2009). *Géneros discursivos de la justicia penal. Un análisis contrastivo español-italiano orientado a la traducción*. Ibérica 2010. **IbR4**
- Hualde, J.I.; Olarrea, A. y Escobar, A.M. (2001). *Introducción a la lingüística hispánica*. Época II, Año II 2012. **CCR1**
- Jiménez Juliá, T. (2006). *El paradigma determinante en español. Origen nominativo, formación y características*. Boletín de Lingüística 2007. **BLR3**
- Martín Butragueño, P. (2002). *Variación lingüística y teoría fonológica*. Boletín de Lingüística 2004. **BLR1**
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos Cervantes Época II, Año II 2012. **CCR2**

- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Revista Signos 2006. **RSR4**
- Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Revista Signos 2006. **RSR5**
- Parodi, Giovanni (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Ibérica 2009. **IbR2**
- Penadés M., I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos Cervantes Época II, Año II 2012. **CCR4**
- Renkema, J. (2009). *The textura of discourse: Towards an outline of Connectivity Theory*. Revista Signos 2010. **RSR2**
- Renkema, J. (2004). *Introduction to discourse Studies*. Revista Signos 2006. **RSR3**
- Romero Iriarte, E.; Núñez Pérez, E. y Felices Lago, Á. (coord.) (2008). *Empresa siglo XXI. El español en el ámbito profesional*. **IbR3**
- Santana Suárez, O.; Carreras Ruidavets, F.; Hernández Figueroa, Z.; Pérez Aguiar, J. R. y Rodríguez Rodríguez, G. (2002). *Manual de la conjugación del español*. **CCR3**
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Boletín de Lingüística 2007. **BLR4**
- Villegas Villegas, A. (2006). *Arquitectura de la persona. Pronombre, persona y deixis*. Boletín de Lingüística 2007. **BLR5**

CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS

Adriana C. González L.
adriq78@gmail.com

Egresada como profesora de Inglés de la UPEL-IPC en el año 2001. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés en 2007. Diecisiete años de experiencia docente en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera a audiencias de diversas edades y necesidades en instituciones públicas y colegios y academias privadas. En la actualidad profesora Asistente a Tiempo Completo, adscrita a la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos en la UPEL-IPC.

Recepción: 29/09/2014

Evaluación: 01/10/2014

Recepción de la versión definitiva: 09/04/2015

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito fundamental plantear algunos criterios básicos a considerarse en el desarrollo de estrategias de clase destinadas a fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos literarios. Se fundamenta esta reflexión en la teoría del Pensamiento Crítico y en algunos principios de la argumentación. Se ilustran estos criterios a través del Soneto n° CXXX de William Shakespeare. Finalmente, se plantean algunas consideraciones finales acerca de la importancia que reviste propiciar espacios para el pensamiento crítico en un contexto académico y su incidencia en el desarrollo de la autonomía del estudiante universitario.

Palabras clave: criterios, estrategias, pensamiento crítico, textos literarios

CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH LITERARY TEXTS

Abstract

The main purpose of this paper is to present some basic criteria to be considered when developing classroom strategies aimed at promoting critical thinking from the reading of literary texts. Such reflection is supported upon the Critical Thinking theory, as well as on some principles of argumentation. These criteria are illustrated through Shakespeare's Sonnet N° CXXX. Finally, some considerations are stated about the importance of promoting environments that are appropriate for critical thinking in an academic context and its influence on the student's autonomy.

Key words: Criteria, strategies, critical thinking, literary texts.

CRITÈRES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE PAR LE BIAIS DE TEXTES LITTÉRAIRES

Résumé

L'objectif fondamental de ce travail est de présenter quelques critères essentiels à être considérés dans le développement des stratégies d'enseignement conçues pour développer la pensée critique à partir de la lecture de textes littéraires. Cette réflexion est basée sur la théorie de la Pensée Critique et sur quelques principes de l'argumentation. Ces critères sont illustrés à travers le Sonnet n° CXXX de William Shakespeare. Finalement, on présente quelques considérations finales à

propos de l'importance de favoriser des espaces pour la pensée critique dans un contexte académique et son incidence lors du développement de l'autonomie chez l'étudiant.

Mots clés : critères, stratégies, pensée critique, texte littéraires.

CRITERI PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO CRITICO ATTRAVERSO LA LETTURA DEI TESTI LETTERARI

Riassunto

Lo scopo fondamentale di quest'articolo é la proposizione di certi criteri considerati nello sviluppo delle strategie di lezioni destinate a fomentare la lettura critica del testo letterario e di criteri per sviluppare strategie indirizzate a dare allo studente i mezzi basici per confrontare la propria analisi in maniera razionale e obiettiva. Questa riflessione si fonda nella Teoria del Pensiero Critico e in alcuni principi dell'argomentazione che sono applicabili all'analisi dei testi letterari. Si illustrano questi criteri attraverso il Sonetto CXXX di Shakespeare. Per concludere, si presentano alcune considerazioni sull'importanza dello sviluppo del pensiero critico nel contesto accademico e allo stesso modo, la sua incidenza nell'autonomia dello studente universitario.

Parole chiavi: Criteri. Strategie. Testo Letterario.

CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DE TEXTOS LITERÁRIOS

Resumo

O presente artigo tem por objetivo fundamental estabelecer alguns critérios básicos que devem ser considerados para o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas a promover o pensamento crítico a partir da leitura de textos literários. Esta reflexão está baseada na teoria do Pensamento Crítico e em alguns princípios da argumentação. Estes critérios são apresentados através do Soneto n° CXXX de William Shakespeare. Finalmente, são feitos alguns comentários conclusivos em relação à importância que tem essa criação de espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico em um contexto acadêmico e a sua incidência na autonomia do estudante universitário.

Palavras chave: critérios, estratégias, pensamento crítico, textos literários.

Introducción

La literatura pareciera estar asociada, en primera instancia, con el placer de leer, con el entretenimiento y la distensión. De igual forma, se asocia la lectura de textos literarios con el desarrollo de la personalidad, con la obtención de conocimientos, con la expansión de horizontes, con el pensamiento profundo y reflexivo. Y es que la literatura confronta a las personas con distintas visiones de mundo, con diversas interpretaciones de la realidad dirigidas a desafiar sus esquemas mentales, creencias y valores, ya sea produciendo un cambio permanente o temporal de los mismos o inclusive, reafirmandolos.

Se acepta que la lectura de textos literarios es una actividad en esencia individual y subjetiva, un ejercicio de interacción personal —y hasta íntimo— en el que el lector debe activar todo su acervo cognoscitivo, cultural y lingüístico para darle forma y significado a los planteamientos del texto y a

partir de esta interacción, este construirá nuevos significados que enriquecerán sus representaciones de la realidad. Es por ello que Chumaceiro y Pérez (2011) plantean que “la lectura [de textos literarios] es una actividad dinámica...en la cual el lector debe involucrarse directamente. Es él mismo quien debe determinar cuál será su tipo de acercamiento con el texto y cómo lo llevará a cabo” (p.46). En otras palabras, es un proceso en el que, supuestamente, no hay intermediarios, en el que sólo es necesaria la interacción entre obra y lector.

Sin embargo, aun cuando lo anterior es cierto, la lectura de un texto literario es también un proceso de interacción social, ya que, como lo afirma, Bolívar (2000) “no se puede sustraer el acto de lectura de las condiciones culturales, sociales e históricas.” (p.22). Es decir, este lector comparte, un conjunto de, creencias, valores convenciones y un sentido de identidad con otros, y por lo tanto, no puede mirarse simplemente como un individuo, sino también como miembro de un colectivo en el que se desenvuelve de manera activa.

En un contexto académico, el valor social de la lectura de textos literarios cobra más fuerza, dado que, aunque el estudiante- lector debe realizar una aproximación personal al texto literario, es menester que también sea capaz de validar sus interpretaciones ante la comunidad discursiva de la que es miembro con argumentos articulados de manera crítica y razonada, para cumplir así con los requerimientos académicos exigidos. En vista de que tal y como lo afirman Bolívar y Beke (2011) somos parte de “un grupo social mayor”, en un ambiente educativo, deben desarrollarse estrategias que fomenten el desarrollo de la lectura reflexiva y/o crítica, y que producto de esta reflexión, el estudiante sea capaz de presentar su evaluación del texto manera clara y sobre todo, sólidamente argumentada ante esa estructura social de la cual forma parte y de cuyas convenciones y representaciones de la realidad no puede deslastrarse del todo. Asimismo, estas estrategias deben apuntar a que la función esencial de la literatura prevalezca, es decir, la de ser el vehículo que nos permite apreciar y ¿por qué no? disfrutar las diferentes manifestaciones culturales y las también diversas representaciones de la realidad propuestas desde el texto.

En virtud de lo expuesto con anterioridad en este trabajo nos planteamos como objetivo proponer algunos criterios básicos a considerarse en el desarrollo de estrategias de clase para promover el pensamiento crítico a través de la lectura de textos literarios en un contexto académico universitario.

Pensamiento Crítico y educación

El término Pensamiento Crítico (P.C.), normalmente se utiliza para describir el tipo de pensamiento que tiene un propósito claramente analítico (Halpern, 1984). La concepción que se tiene en la actualidad sobre lo que es el P.C. y cómo funciona tiene su influencia mayor en las investigaciones desarrolladas por Jean Piaget en los años 20 y 30 del siglo anterior y posteriormente por Benjamin Bloom y sus colegas a través de la introducción de la Taxonomía de

Objetivos Educativos en 1956. En resumen, Piaget demostró que el desarrollo de nuestras capacidades mentales se va produciendo de manera secuencial y progresiva desde que nacemos hasta que alcanzamos la madurez. Bloom, partiendo de esta base, jerarquizó las habilidades del pensamiento en etapas discretas en las que el “conocimiento” y la “información” se encuentran en la base y habilidades cognitivas como “sintetizar” y “evaluar” se encuentran en el tope. (Terrace, 1997, p.2)

Aunque todavía no se llega a un consenso sobre cómo definir el término P.C., autores como Halpern (op.cit) y Paul y Eider (2005) asocian este término con procesos como los de análisis y evaluación; lo cual presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento. Es decir, quien piensa de manera crítica es capaz de discernir entre tareas que requieren un procesamiento básico de la información y aquellas que requieren procesamientos más complejos en los que se deba, por ejemplo: a) formular hipótesis b) evaluar información c) llegar a conclusiones d) reconocer: supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y e) idear soluciones a problemas complejos (Paul y Eider, op.cit). Para Ennis (citado en Hunter, 2009) el pensamiento crítico tiene las siguientes características: es reflexivo, razonable y orientado a que (el que piensa) decida por sí mismo qué creer o qué hacer.

En general el P.C. se asocia con habilidades cognitivas denominadas de alto nivel o complejidad, con el pensamiento creativo, divergente, evaluativo, con el razonamiento y resolución de problemas. Pareciera haber un consenso general en el tipo de habilidades que se asocian al pensamiento crítico, como, por ejemplo, la identificación de patrones y relaciones; aplicación de principios generales para resolver problemas específicos; juzgar la precisión y solidez de un argumento. (Liaw 2007); Terrace (op.cit); Paul y Eider (op.cit), Hunter (2009).

Según Terrace (op.cit) A medida que más información es obtenida acerca de cómo pensamos y aprendemos, la idea de el P.C. como una serie de habilidades discretas, mencionadas con anterioridad, ha ido siendo reemplazada gradualmente. En la actualidad, las investigaciones sugieren que el P.C. es un proceso de creación de patrones o mapas conceptuales que nos ayudan a darle sentido a nuestro mundo.

En el área educativa, sobre todo a nivel universitario son muy pocas las áreas en las que la habilidad de pensar críticamente no sea imprescindible; sin embargo, tal y como lo plantea Halpern (op.cit.) a pesar de que la importancia del P.C. no se debate, pareciera que, en la práctica, aun en la actualidad, se promueve más bien poco. Desde inicios del siglo anterior autores como Dewey (1910) ya denunciaban que el proceso de enseñanza- aprendizaje se había reducido a un proceso de transmisión y reproducción mecánica de contenidos que debían ser aprendidos, reproducidos e imitados por los estudiantes. En esta visualización de la actividad pedagógica catalogada por autores como De Zubiría (2008) de ‘tradicionalista’, el rol del maestro “será el de ‘repetir y hacer repetir’, ‘corregir y hacer corregir’, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar, ya que se

supone que es gracias a la reiteración que podrá aprender y retener conocimientos y normas". En la actualidad este modelo 'tradicionalista' del proceso enseñanza-aprendizaje ha sido superado, sin embargo, pareciese que todavía algunas de sus prácticas persistieran. Evidencia de esto es la práctica frecuente de la monopolización del discurso por parte del docente quien, como lo plantea Dewey (op.cit.), en lugar de promover la participación activa del estudiante, tiende a convertir el momento de clase en un espacio para escuchar lo que él tiene que decir, desalentando la contra-argumentación o el cuestionamiento de sus reflexiones en los estudiantes.

Como consecuencia, sucede que los estudiantes pueden presentar dificultades para realizar tareas en las que se requieren niveles de procesamiento de conocimiento complejos ya que, en cierta forma, los hemos condicionado a ser receptáculos de información, a procesar toda la información de la misma manera, a limitarse a reproducir de memoria todo cuanto les es impartido. Esto se refuerza también cuando no se aceptan cuestionamientos a los planteamientos que les son presentados en el aula, cuando se les provee de lo que se consideran las respuestas definitivas inamovibles, incuestionables; cuando no se promueve la autonomía para que, por ellos mismos, investiguen, indaguen, analicen.

Paradójicamente, siempre se llega a un punto en el que se requiere que los estudiantes realicen tareas en las que estos procesos complejos de pensamiento aludidos con anterioridad, son necesarios, e inclusive, demandados por el mismo contexto en el que en apariencia no se propician las situaciones para el desarrollo de los mismos. En otras palabras, en algún punto se acepta que el pensar de manera analítica, o crítica es un elemento imprescindible en la formación de nuestros estudiantes, pero de alguna forma pareciera que existe una falla en cuanto a la provisión de las herramientas necesarias para que estos lo hagan asertivamente, o para que sean capaces de presentar de manera razonada el producto de tal análisis/reflexión/crítica.

Aunque en la formación de los estudiantes el profesor realmente no es responsable de enseñar a cómo pensar, ni siquiera a hacerlo críticamente, en tanto que el pensamiento es una cualidad inherente a nuestra naturaleza humana, éste sí es responsable de que sus estudiantes desarrollen sus potencialidades y que se capaciten para presentar sus reflexiones de manera lógica, articulada y por supuesto, crítica. Terrace (op.cit.), sugiere que desarrollar estas habilidades debe trascender la mera estructuración de planes de clase y visualizarse como una experiencia 'orquestrada' para estimular el desarrollo de un pensamiento auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y autocorregido en los estudiantes (p.4).

Literatura y desarrollo del pensamiento crítico

Cuando se trata de la lectura de un texto literario con fines académicos, las deficiencias en cuanto al desarrollo de las capacidades analíticas y reflexivas de los estudiantes que son en parte consecuencia de las prácticas educativas aludidas con anterioridad, son más evidentes. Si

tenemos estudiantes condicionados a que sólo existen respuestas únicas y definitivas, y que la fuente de estas respuestas es el profesor, no es de extrañar que la tarea de procesar el discurso literario resulte para muchos de ellos de gran complejidad, y por ende, su motivación hacia la lectura, y consecuentemente, al análisis de un texto literario, sea poca. Es por ello que resulta de vital importancia el desarrollo de actividades de clase con las que se propicie que sea el estudiante quien se apropie del texto literario y se involucre activamente en la (re)construcción de los significados planteados desde el texto, y que a partir de una lectura crítica del mismo sea capaz de cuestionar, validar, afianzar o rechazar los mensajes posiblemente planteados desde el mismo de manera argumentada y articulada.

A este respecto, Quintana (2007) señala:

“Si algunas de las labores más esperadas en el proceso educativo, son la reflexión, el cuestionamiento y autocuestionamiento, (sic.) considero de vital importancia replantear de forma constante el trabajo realizado en el aula, y en esta perspectiva, este trabajo es también un replanteamiento en la concepción tradicional de la enseñanza de la literatura. Como maestro, mi principal preocupación estriba en reproducir un modelo monótono, rígido, convencional y autoritario de la enseñanza; si asumimos que la literatura se concibe como un lenguaje que, rompiendo esquemas establecidos y a través de recursos y artificios.” (p.3)

Como se sabe, la lectura analítica y crítica de textos literarios es un proceso complejo que involucra la construcción activa de significados por parte del lector, por lo tanto, cualquier estrategia de clase que involucre el uso de textos literarios debe apuntar a que sea el estudiante-lector quien: a) diferencie hechos de opiniones, b) entienda e interprete los mensajes planteados desde el texto sean estos presentados de forma implícita o explícita; c) establezca las posibles conexiones entre distintos eventos presentados en el texto; d) perciba diferentes puntos de vista; e) realice una evaluación del texto partiendo de sus propias representaciones mentales, lingüísticas y sociales y finalmente f) extrapole lo que ha aprendido de este proceso a otros ámbitos (Tung y Chang, 2009).

Igualmente, los esfuerzos docentes deben dirigirse a hacer al estudiante consciente de la naturaleza experiencial más que informativa del proceso, que puede constituir el punto de partida para el cuestionamiento o la revalidación de ideas particulares y colectivas, pero que no aporta respuestas, resultados o aprendizajes únicos, homogéneos o taxativos. En este proceso, el rol del docente debe ser el de un facilitador, de un moderador de las discusiones de clases que se encargará de proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias que: a) los ayuden a hacerse conscientes de que existen diferentes visiones de la realidad, (las suyas, las de su entorno y las propuestas desde el texto) y b) los hagan capaces no sólo de entender estas diferentes representaciones de la realidad, sino también de evaluarlas críticamente para finalmente lograr la apreciación del texto por su valor tanto literario, como cultural e inclusive lingüístico. De esta manera, tal y como lo sugieren Chumaceiro y Pérez (op.cit) “a través de la lectura de textos

literarios las estrategias que desarrollen lectores críticos podrán ser transferidas a las lecturas de otros tipos de textos, entre los que incluyen los académicos.” (p.41)

En un contexto educativo se valora a la literatura como manifestación artística, con un valor estético y cultural que es indiscutible, pero también como fuente de conocimiento, afirmación sustentada por Quintana (op.cit.) quien plantea que el discurso literario es uno de los accesos al saber del que dispone el ser humano, que genera “un proceso de sentido” que nos ayuda a darle forma y significado a nuestro mundo, en tanto que nos obliga a asumir una posición valorativa en respuesta a ciertas proposiciones textuales. Por lo tanto, una interacción verdadera entre texto y lector debe implicar guiar al estudiante a formular sus propias preguntas, a plantearse expectativas, realizar predicciones respecto al texto, que luego deberá responder, comprobar o replantear a través de la evidencia lingüística, social, cultural, histórica que pueda hallar dentro y fuera del mismo.

Del análisis a la argumentación

Se ha insistido en que leer textos literarios es un proceso complejo que involucra que los lectores recuerden y reflexionen sobre sus experiencias previas para poder construir los significados del texto. De igual forma, se ha reiterado que el proceso de interpretación de un texto literario es producto de una interacción directa entre el lector, sus experiencias personales y la obra misma; también se ha recalcado la importancia de que el estudiante argumente estas interpretaciones de una manera articulada y sustentable, de tal manera que, de la interpretación, que es subjetiva y hasta cierto punto emocional, pueda trascenderse al análisis, que debe ser sino objetivo, lógico y sostenible. Para Hunter (op.cit) la argumentación consiste en una serie de estamentos destinados a proveer soporte racional de nuestras creencias o conclusiones ante otros. Dewey (op.cit) establece que argumentar no es otra cosa que sustentar una posición con razonamientos para lograr que alguien modifique una opinión, cambiándola o inclusive fortaleciéndola. El P.C. por lo tanto, está directa e íntimamente vinculado con la argumentación; si hemos de dar cuenta de nuestras reflexiones debemos ser capaces de presentar de manera razonada nuestras hipótesis y sustentar por qué llegamos a determinada conclusión u opinión. En cuanto este asunto, Erlich y Shiro (2011), nos recuerdan que, para dar credibilidad y validez a nuestros planteamientos, es de suma importancia respaldar eficientemente las tesis presentadas.

Jarpa (2013), establece que existe una compleja relación entre el uso del lenguaje y las características de cada comunidad, ya que existen ciertos esquemas convencionales que orientan la comunicación al interior de los grupos sociales. El medio a través del que comunicamos nuestros razonamientos es el lenguaje verbal o el escrito. Aunque Dewey (op.cit.) establece que el “lenguaje no es pensamiento,” acepta que el mismo es imprescindible para el pensamiento articulado y para la comunicación efectiva del mismo. En la práctica pedagógica se debe proveer al estudiante de las

herramientas necesarias para que desde el manejo del discurso oral y escrito socialice el producto de su interpretación y análisis, de tal manera que partiendo de la argumentación su visión personal del texto literario pueda ser aceptada, compartida, debatida y evaluada por sus pares, es decir, otros individuos que forman parte del este contexto académico.

Es con esto que se garantiza un análisis válido y confiable que, aun partiendo de una respuesta personal al texto, pueda ser revisado por un colectivo que a pesar de que se espera que interprete de manera distintas los significados de una obra literaria, finalmente compartirá ciertas convenciones y llegará a algunos consensos sobre los planteamientos que en apariencia el texto presenta. (Selden, R., Widdowson, P., y Brooker, P, 2005).

Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios

Como ya se ha puntualizado, el P.C., involucra ejercicios mentales de nivel superior. Los psicólogos cognitivos, constructivistas y los estudiosos del cerebro concuerdan en que la mejor manera de promover el desarrollo del P.C. es la creación de ambientes en los cuales los estudiantes son estimulados a ejercitar sus capacidades intelectuales. Terrace (op.cit.), que establece que el desarrollo del P.C. involucra la creación y revisión de patrones de información, sugiere la revisión de los principios de la práctica socrática en la que el profesor y su grupo de estudiantes trabajan juntos para llegar a acuerdos acerca de los significados de algún pasaje particularmente difícil. El propósito es lograr que los estudiantes confronten las ambigüedades del texto, las cuestionen, comparen y construyan entre todo un consenso intelectual. En la revisión, discusión y análisis, el profesor guiará a sus estudiantes a través de preguntas dirigidas a la crítica, revisión y auto-revisión, y del mismo modo a hacer a los estudiantes responsables de sus argumentos. De Zubiría (op.cit.) ve en la práctica socrática el medio para confrontar y dudar sobre sus verdades, para que quien lo practique de manera regular sea capaz de “asumir una actitud positiva ante el aprehendizaje” pues quien lo hace, está abierto a modificar sus esquemas interpretativos, sus visiones personales, y más importante aún, a aceptar y ser flexible ante distintas visiones de la realidad.

A continuación, se sugieren algunos criterios que podrían tenerse en cuenta en el desarrollo del P.C. con base en la psicología y/o consciencia del lector. Aunque no están estrictamente apegados a la práctica socrática, sí involucran la revisión y el cuestionamiento de los planteamientos propios, los del texto y los que pudiera presentar el mismo profesor, elementos imprescindibles en el desarrollo del pensamiento crítico.

En primera instancia, se sugiere trabajar en las preconcepciones que tiene el lector sobre la realidad y que trae a la lectura, para que para que posteriormente compare su visión de la realidad con la realidad tal y como la representa el texto. Lo que sigue son elementos a considerarse para

trabajar en estos esquemas mentales, sociales, culturales y lingüísticos, propuestos en forma de preguntas que fueron revisados y adaptados y reformulados del trabajo de Üstünlüoğlu (2004).

1. ¿Qué cosas ha asumido el lector o presume el lector previo a su interacción con el texto? ¿Qué cosas da por sentadas? ¿Qué sucede si dichas presunciones se desmienten como resultado de la lectura?
2. ¿Qué información trae el lector? ¿Cuál información va a necesitar para leer el texto?
3. ¿Cuál es el punto de vista del lector? ¿Qué opciones existen a su punto de vista? ¿Se confirmarían a través de la lectura del texto? ¿Se complementarían? ¿Se contradirían?

Trabajar con los posibles esquemas mentales del estudiante implica incentivarlo a identificar y articular cuáles son sus creencias y concepciones del mundo, y también a analizar si tales preconcepciones se justifican o no y cómo éstas contribuyen o influyen de manera positiva o negativa la evaluación que realice del texto.

Asimismo, con el propósito de que el estudiante-lector discuta sus puntos de vista, y desarrolle una consciencia crítica acerca del cómo y el porqué se escriben los textos, se sugiere desarrollar estrategias dirigidas a que el estudiante intente dar respuesta a algunos de los siguientes planteamientos adaptados del trabajo de Varaprasad (1997)

1. ¿Cuál es el tema? ¿Qué se nos plantea a través de ese tema? ¿Cómo se nos plantea?
2. ¿Cuál pareciese que es el propósito del texto?
3. ¿Qué plantea el texto? ¿Cómo lo plantea?
4. ¿Incentiva el texto que sus planteamientos sean cuestionados? ¿Cómo?
5. ¿Qué ocurre si se interpretan y aceptan los planteamientos del texto estrictamente como son presentados?
6. ¿Qué sentimientos, formas de pensamiento, creencias, comportamientos parecieran ser reforzados/propuestos?
7. ¿Cuál es el impacto que pareciera estar dirigido a conseguir el texto en una audiencia complaciente/renuente?
8. ¿Por qué debe/puede contemplarse una lectura diferente del texto de la que aparentemente éste propone?
9. ¿Qué tipo de lectores pudiesen mostrarse más reacios, críticos e inclusive, desafiantes al mensaje que en apariencia el texto promueve?
10. ¿En el tiempo, es posible que las respuestas al texto cambien o hayan cambiado? ¿Cómo?
11. ¿Cuán efectivo es el argumento del texto?

De igual forma, se debe orientar al estudiante-lector a trabajar con los elementos formales y/o recursos literarios del texto. Esto con el fin de que sus interpretaciones cuenten con un sustento sólido provisto de alguna manera por la estructura del texto para su análisis. Chumaceiro (2005) propone un modelo lingüístico que contempla la combinación de los elementos formales y el lenguaje del texto, que es bastante sencillo y completo. Chumaceiro se enfoca en aspectos como: a) tema y cohesión, b) la estructura del texto, su relación con el desarrollo del tema, c) la trama: el encadenamiento de las macro-acciones d) Los elementos de cohesión textual e) aspectos pragmáticos, estilísticos y retóricos. A continuación, se presentan algunos aspectos a considerar sustentados en parte en el modelo de Chumaceiro, pero que se enfocan sobre todo en la estructura formal del texto literario.

1. ¿Cuál es el tema del texto?
 - 1.1. ¿Qué sugiere el título?
 - 1.2. ¿Cuáles son los niveles de explicitación del tema?
2. ¿Quién es el hablante del texto?
 - 2.1 ¿Cuál es su punto de vista?
 - 2.2 ¿En qué persona se narran/presentan los eventos del texto?
 - 2.3 ¿Cuál es el nivel de objetividad de este hablante?
 - 2.4 ¿Participa o no en los eventos del texto? ¿Posee acceso a las emociones y procesos mentales de los personajes del texto?
 - 2.5 ¿Cuál pareciera es la actitud narrativa imperante en la obra?
3. ¿En qué contexto (tiempo y lugar) se producen los hechos?
4. ¿Qué emociones parecieran ser promovidas desde el texto?
5. ¿Cuál es la atmósfera percibida en el texto?
6. ¿Cuál es la trama del texto?
 - 6.1 ¿Existen sub-tramas?
 - 6.2 ¿Cómo se nos presentan los eventos del texto? ¿Existe una secuencia lineal o no-lineal?
7. Elementos de cohesión textual
 - 7.1 ¿Cuáles conectores del discurso son los más frecuentes en el texto?
 - 7.2 ¿Qué elementos léxicos le dan secuencia al discurso?
 - 7.3 ¿Cuál es el tiempo y modo verbal imperante en la obra?
8. ¿Cuáles recursos literarios utiliza el autor para presentarnos los planteamientos del texto?
 - 8.1. ¿Qué estrategias retóricas son utilizadas? (comparación, metáfora, hipérbole, personificación, lítotes, ironía, etc.)
 - 8.2 ¿Qué tipo de imágenes se nos presenta? ¿Cómo contribuyen estas imágenes/recursos en nuestra formación de significados del texto?

Otros elementos que pueden considerarse en el análisis de un texto literario son los estilísticos, es decir, aquellos relacionados con la función del lenguaje en la obra literaria. Aún cuando el centro de un análisis estilístico es el texto y no las construcciones de significados que pueda elaborar el lector, el estudiante-lector puede valerse de dichos elementos para proveer evidencia 'objetiva' que lo ayude a sustentar su interpretación del texto y que de cierta forma le de confiabilidad a su análisis de la obra. Eso sí, siempre teniendo en consideración la función esencialmente socializadora del lenguaje, y cómo algunos elementos formales del mismo pudiesen estar dirigidos a provocar algunas respuestas en el lector.

Los siguientes son algunos de los elementos estilísticos adaptados de Cummings y Simmons, (1983) que pudiesen tenerse en cuenta para sustentar una evaluación crítica del uso del lenguaje en un texto literario.

1. Fonología: el énfasis se orienta a los patrones de sonido. Se guía a los estudiantes a identificar ritmo, asonancia, aliteraciones que pudiesen tener algún impacto en su lectura del texto
2. Grafología: se trabaja específicamente con el diseño del texto, es decir, cómo está el texto impreso en la página. En otras palabras, con el efecto que tiene la organización de los versos, las estrofas, los signos de puntuación, el uso o la ausencia de uso de mayúsculas, etc.
3. Gramática: se consideran varios aspectos cuando se analiza la gramática de un texto. Lo más importante sin embargo debería ser el análisis de las decisiones tomadas por el autor en cuanto a estructura de la oración, grupos nominales, formas del verbo, etc., y el efecto que estas afectan la manera en la que se lee el texto.
4. Lexis: se trata de hacer conscientes a los estudiantes de cómo ciertas decisiones lexicales afectan su respuesta a los mensajes del texto.

De igual forma se pueden desarrollar estrategias que estén orientadas a trabajar en aspectos específicos relacionados con los elementos discursivos del lenguaje del texto literario, que se relacionan con los diferentes registros del lenguaje que de alguna manera son afectados por las percepciones de quienes reciben el mensaje (Fowler, citado en Carter y Simpson, 1989).

Por otro lado, también debe tenerse en cuenta el desarrollo de estrategias en las que se promueva la discusión del valor del texto literario como un producto social, cultural y como una muestra representativa del uso del lenguaje del contexto en el que fue producido.

Es de suma importancia enfatizar la importancia de utilizar los criterios anteriores para que el estudiante utilice la evidencia provista desde el texto para sustentar su análisis, siempre con miras a que lo anterior sea complementario a la revisión crítica del texto. Lo que se busca con estos lineamientos es darle una dirección clara al análisis del texto literario. Si el estudiante tiene una

dirección clara en cuanto a qué aspectos del texto utilizar para proveer el sustento de su argumentación esta será más precisa y asertiva y de esta forma una evaluación crítica de la obra será más viable.

El ejemplo

A continuación, se ilustra de manera breve, a través de un poema, algunos elementos a considerar en el desarrollo de estrategias centradas en el lector y su respuesta al texto literario en un contexto académico real. Lo que sigue no se trata de una lista prescriptiva o exhaustiva de actividades a realizarse, si no, a grandes rasgos, algunos aspectos a tener en consideración en el desarrollo de estrategias para incentivar a los estudiantes a realizar una lectura crítica del texto sustentada primordialmente en la evidencia lingüística, discursiva y literaria provista desde el texto mismo.

Los elementos a considerar en el bosquejo de este breve ejemplo son algunos de los planteados en la sección anterior y que de hecho son implementados en los cursos de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, en Caracas, Venezuela. Los estudiantes de literatura del Programa Inglés por lo general se encuentran en los últimos semestres de su formación, por lo que se asume que estos tienen los fundamentos del lenguaje que en principio son indispensables para poder cubrir los requerimientos mínimos de los cursos relacionados con la cátedra.

Los objetivos a cubrir en los cursos del área de Cultura y Literatura están claramente establecidos en los diferentes programas analíticos de los cursos actualizados por última vez en el año 2004. Cabe destacar que cada curso tiene sus requerimientos específicos, sin embargo, varios de los objetivos que se enumeran a continuación son comunes a todos los cursos de la cátedra de Cultura y Literatura.

1. Proveer al estudiante de estímulos, el contorno y la práctica adicional necesaria para el desarrollo continuo de sus competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Ofrecer al estudiante la oportunidad de que comience a desarrollar sus competencias culturales y literarias basadas en eficientes competencias lingüísticas y comunicativas de manera que, por ende, incremente y mejore sus hábitos de lectura y el disfrute de la literatura.
3. Proporcionar la oportunidad para la observación y comprensión de las complejas interrelaciones que existen entre la cultura, el lenguaje y la literatura como se ejemplifica en la literatura de aquellos países donde el inglés es la lengua materna u oficial.
4. Proporcionar espacios para el autodesarrollo personal y profesional.

5. Desmitificar la imagen tradicional de la literatura como texto 'romántico' y presentarlo más bien como producto del trabajo intelectual que busca representar la realidad a través del lenguaje.
6. Introducir el análisis literario y subrayar la utilidad pedagógica de la literatura como texto auténtico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
7. Evaluar y apreciar los valores culturales y literarios del contexto venezolano a la luz del estudio de una cultura foránea.

Como puede apreciarse, para la consecución de tales objetivos es necesario que el estudiante, como ya se mencionó, sea competente en el lenguaje, pero además se hace imprescindible que desarrolle sus competencias culturales y literarias que son las que le permitirán interpretar, evaluar y apreciar las diferencias culturales, históricas y sociales tal y como han sido representadas en los diferentes textos literarios en distintos momentos históricos. (Selden, et al, op.cit.) Por lo tanto, se hace necesario que el estudiante realice lecturas del texto que vayan más allá de la comprensión del lenguaje o de la mera identificación de recursos y elementos literarios. Es decir, es imperativo que piense críticamente.

El texto seleccionado es el soneto CXXX de William Shakespeare. Dicho texto está sugerido en el *syllabus* del curso Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa, en el que los estudiantes son expuestos a textos que dan cuenta no solamente de la continua relación entre lenguaje, literatura y cultura, sino de la evolución del idioma inglés a través de los textos literarios. Se utiliza este soneto junto con otros poemas, para que los estudiantes puedan dar cuenta de la evolución del idioma inglés a través de la revisión de la literatura producida a lo largo del tiempo. Asimismo, se intenta resaltar cuáles parecían ser los estilos de pensamiento imperantes de la época, las costumbres, etc., a través del análisis del lenguaje del texto, de sus elementos formales, así como de la investigación que el estudiante pueda hacer respecto a las circunstancias que rodearon la producción del mismo.

En aras de mantener la brevedad, no se proveerá en el presente trabajo un análisis descriptivo del poema. Por otro lado, se sobreentiende que más que proveer dicho análisis, lo importante es sugerir algunos criterios que pueden tenerse en cuenta para incentivar al estudiante- lector a proveer su propia evaluación de la obra. Asimismo, por razones, que esperamos sean obvias, lo que sigue es una traducción libre del soneto del inglés al español. En la sección de anexos se presenta el original en inglés.

CXXX

Los ojos de mi amante no son comparables con el sol;
El coral es mucho más rojo que el carmín de sus labios:
Si la nieve ha de ser blanca, ¿por qué sus senos son morenos?;

Si el cabello ha de ser de cobre, negros alambres crecen en su cabeza.
He visto rosas adamsadas, rojas y blancas,
Pero no veo tales rosas en sus mejillas;
Y en algunas fragancias hay más placer
Que en el hálito que mi amante expele.
Adoro oírle hablar, mas bien sé
Que la música tiene un son mucho más agradable:
Reconozco que jamás he visto diosa alguna andar;
Mi amante, cuando camina, toca el suelo:
Y aún así, por los cielos, creo que mi amor es tan raro,
Como cualquier otra mujer representada con tal falsedad.

William Shakespeare

Previo a la lectura se puede pedir a los estudiantes que discutan acerca de sus ideas acerca de las siguientes cuestiones:

- Concepciones sobre ideales de belleza.
 - En el pasado y en la actualidad.
 - En el contexto específico en el que fue producido el texto.
 - En el contexto de quien le da significado al texto en el presente.

Con esto se les invita a los estudiantes a reflexionar sobre posibles planteamientos presentados en el soneto. De alguna manera se les adelanta los temas que pudiesen encontrar en el texto, mas no se les explica de manera explícita cómo están presentados. De manera que se generan expectativas que de alguna manera el estudiante deberá confirmar, revalidar o cambiar a través de la lectura.

Una vez que se guía a los estudiantes a especular sobre diferentes visiones de la realidad y a compararlas con las propias, se les invita a leer el texto, teniendo en cuenta diferentes aspectos. Por ejemplo, el valor del texto como producto lingüístico; así como su valor como producto social, cultural, estético e histórico.

En cuanto al lenguaje del texto y sus elementos formales, se les puede pedir que se concentren en las siguientes cuestiones:

Tema

- Uso del lenguaje para representar la concepción de conceptos como belleza y amor tal y como son presentados por el hablante del texto.
 - ✓ Los personajes del soneto y su caracterización, en este caso, la 'amante' aludida por el hablante.
 - ✓ El hablante del texto. Quién habla, cómo nos presenta los eventos del texto y su relación con el personaje aludido.
 - ✓ Posibles receptores del mensaje.
 - En el contexto en el que el texto fue escrito
 - En la actualidad.
 - ✓ El ambiente y la atmósfera sugeridos en el texto.

Aspectos pragmáticos, estilísticos y retóricos

- Imágenes y motivos empleados para presentar la idea central del texto:
 - ✓ Visuales

*“El **coral** es mucho más rojo que el **carmín** de sus **labios**.”*
 - ✓ Olfativas

*“...Y en algunas **fragancias** hay más **placer**
Que en el **hálito** que mi amante **expele**.”*
 - ✓ Auditivas

*“Adoro **oírle** hablar, mas bien sé
Que la **música** tiene un **son** mucho más agradable.”*
- Estrategias retóricas empleadas:
 - ✓ Comparaciones e ironías:

“El coral es mucho más rojo que el carmín de sus labios”

“Si la nieve ha de ser blanca, ¿por qué sus pechos son morenos?”
 - ✓ Metáforas

*“He visto rosas adamascadas, rojas y blancas,
Pero no veo tales rosas en sus mejillas;”*

Se pueden emplear estos elementos formales del texto para sustentar las diferentes interpretaciones que pudiesen surgir desde la lectura del texto, relacionadas con aspectos del texto discutidos con anterioridad, u otros que pudiesen surgir como resultado de la interacción entre lector y poema.

Asimismo, se pueden tener en consideración los siguientes aspectos para enriquecer la evaluación crítica del texto literario:

- Revisión de los valores sociales promovidos/desafiados en el texto
 - ✓ Valoración del amor en el tiempo en el que el texto fue producido.
 - ✓ Representaciones sociales sobre la belleza física que el texto intenta desafiar.
 - ✓ Valoración de la belleza física como parámetro para justificar el amor.
 - ✓ Posición del hablante respecto a los cánones de belleza de su tiempo.
 - ✓ Posición del lector en la actualidad sobre los planteamientos del texto referentes a la belleza y el amor.

La revisión de estos planteamientos está dirigida a guiar al estudiante-lector a reflexionar sobre cómo su posición difiere o se asemeja a lo planteado en el texto. Estableciendo entonces el vínculo entre lo que interpretó en el texto, cómo lo evaluó y cómo su visión respecto a ese tema fue cambiado o reconfirmado a través de su lectura del texto y por qué.

De esta forma sin proveer a los estudiantes de respuestas pre-concebidas se promueve la evaluación razonada y sistemática del texto literario, sin que ello necesariamente conlleve a irrespetar o saltarse las interpretaciones individuales de quien analiza el texto, en un ambiente que promueve la interacción de ideas la revisión y discusión de formas de pensar de aceptar o abordar la realidad y la superación y sustentación de impresiones iniciales en aras de proveer una lectura del texto argumentada, válida y sobre todo factible.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos discernido, cómo puede desarrollarse el P.C. a través de la lectura de textos literarios y ahora, parafraseando a Hunter (op.cit), hemos de explorar por qué importa. Pensar críticamente, ayuda a los individuos a ser más asertivos, por cuanto desarrollan su capacidad para reflexionar sobre distintas cuestiones y plantearse, aunque sea de manera aproximada, posibles respuestas a diversos planteamientos. Pensar críticamente ayuda el desarrollo de la autonomía personal, puesto que hace a las personas menos vulnerables a discursos dirigidos a manipular sus creencias y concepciones de la realidad, al hacerlos responsables de sus propias percepciones.

En un contexto académico, por otro lado, es de vital importancia que el estudiante esté en la capacidad de presentar el producto de sus reflexiones de una manera sistemática, organizada y crítica que le permita no solamente tener una visión más amplia de la realidad, sino además validar o desafiar sus propias concepciones de la misma ante distintos individuos con los que comparte creencias, convenciones costumbres y valores, pero de los que igualmente debe diferir en aspectos fundamentales relacionados con las distintas visiones de la vida; por lo tanto, se trata no solamente de potenciar las capacidades de cada individuo para evaluar de manera crítica los

planteamientos presentados en clase, sino también de hacerlos más abiertos a la diversidad de pensamiento y más flexibles ante las múltiples y variadas representaciones de una (aparente) misma realidad.

En cuanto al análisis del texto literario en un contexto académico, es fundamental que el estudiante esté en la capacidad de mostrar sus interpretaciones de una manera sustentable y razonada, lo cual no necesariamente implica que provea respuestas únicas y homogéneas al texto, pero que de alguna manera de respuestas a planteamientos que pudiesen surgir como producto de la lectura de una manera lógica y coherente y además sustentable en los elementos tanto internos como externos que puedan encontrar en el texto.

El objetivo final es promover el acto de lectura como un proceso que debe hacerse de manera consciente, crítica, en el que está involucrado algo más que la simple obtención de información sino una ventana más hacia otros mundos, hacia otras realidades, otras perspectivas de la vida.

Referencias

- Bolívar A. (2000) La lectura como un modo de interacción social en *Zona Próxima*, núm. 1, 2000, (pp. 22-43). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bolívar A. y Beke R. La alfabetización del discurso académico en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 15-40). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Carter R. y Simpson P. (1989) The Growth of Stylistics 1960-1980. In Carter r. & Simpson P. *Language, Discourse and Literature. An Introductory Reader in Discourse Stylistics*. Hyman: The Academic Division of UNWIN.
- Cummings, M. y Simmons, R (1983) The Language of Literature. A Stylistic Introduction to the Study of Literature. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Chumaceiro I. y Pérez L. (2011) La literatura como puente para la lectura en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 41-70). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Chumaceiro, I. (2005). Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cinco relatos venezolanos. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Dewey, J. (1910) How we think. Boston, New York, Chicago, D.C.: Heath and Co.
- De Zubiría, J. (2004) Hacia Una Pedagogía Dialogante. [Documento en línea]. Disponible:<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>. [Consulta: 2014, febrero, 26]
- Durán, D. (2004) [Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa]. Programa Analítico no publicado. Caracas: UPEL-IPC

- Erlich F. y Shiro M. La argumentación en el discurso académico en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 163-188) Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Halpern, D. (1984) *An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: LEA
- Hunter, D. (2009) *A practical guide to critical thinking*. John Willey and Sons Inc.
- Jarpa M. (2013) Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Liaw, M. (2007) Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context en *English Teaching and Learning* 31.2 (45-87)
- Paul, R. y Eider, L. (2003) *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [Documento en línea] Disponible: <http://www.criticalthinking.org>. [Consulta: 2014, abril, 25]
- Quintana, Q. (2007) *El extrañamiento en la enseñanza de la literatura: Una propuesta didáctica*. Tesis para obtener el título de magister en literatura Hispanoamericana. Trabajo no publicado, Universidad de Sonora, Yucatán.
- Selden, R., Widdowson, P., y Brooker, P. (2005) *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* 5th edition. Herefordshire: Simon and Schuster International group.
- Shakespeare, W. (1592-1597) Sonnet CXXX en Taggard, E. (1963) *The Mentor Book of Major British Poets*. (p.p, ??) New York: Bantan Books- New American Library.
- Terrace, P. (1997) *Critical Thinking and Literature-Based Reading*. (pp.2-6). Madison: The Institute for Academic Excellence.
- Tung, C. y Chang, S. (2009) *Developing Critical Thinking Through Literature Reading*. Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences N° 19, (p.p. 287-317). Taipei: Feng Chia University.
- Üstünlüoğlu, E. (2004) *Language Teaching Through Critical Thinking and Self-Awareness*. *Forum* 42(3), 2-7.
- Varaprasad, C. (1997) *Some Classroom Strategies. Developing Critical Literacy Awareness*. *Forum* 35(3) (p.p 24-28).

[ANEXO 1]

Soneto CXXX de William Shakespeare
Versión original en inglés

My mistress' eyes are nothing like the sun;
Coral is far more red than her lips' red;
If snow be white, why then her breasts are dun;
If hairs be wires, black wires grow on her head.
I have seen roses damask'd, red and white,
But no such roses see I in her cheeks;
And in some perfumes is there more delight
Than in the breath that from my mistress reeks.
I love to hear her speak, yet well I know
That music hath a far more pleasing sound;
I grant I never saw a goddess go;
My mistress, when she walks, treads on the ground:
And yet, by heaven, I think my love as rare
As any she belied with false compare.

LA COMPRENSIÓN DE REFRANES POR ESTUDIANTES VENEZOLANOS DE EDUCACIÓN MEDIA²

Thays Adrián Segovia
thaysadrian@gmail.com

Licenciada en Letras (UCV). Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Lingüística (IPC). Doctora en Cultura por la UPEL. Actualmente se desempeña como profesora en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ponente en diferentes eventos nacionales e internacionales. Publica en diversas revistas indexadas. Es investigadora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias *Andrés Bello* (IVILLAB). Está reconocida como investigadora por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEI).

Rita Jáimez Esteves
ritamje@gmail.com

Profesora egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Es Magister en Lingüística por la UPEL (1996) y Doctora en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Imparte clases en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución en la que se desempeña como Jefa de la Cátedra *Estudios Diacrónicos y Sociogeográficos del Español* y como Coordinadora del Doctorado en *Pedagogía del Discurso*. Es investigadora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias *Andrés Bello* (IVILLAB).

Recepción: 09/04/2015

Evaluación: 10/04/2015

Recepción de la versión definitiva: 28/05/2015

Resumen

Este estudio se planteó correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de un grupo de estudiantes venezolanos cursantes de primero, tercero y quinto año de Educación Media General en instituciones públicas. Se fundamenta teóricamente en la comprensión como facultad humana y en el refrán como herramienta para estudiarla. Aplica una prueba de selección simple a 591 estudiantes. Por cada refrán se ofrecen tres posibles respuestas, ninguna errada; pero de diferente comprensión: literal, básica e interpretativa. Los resultados evidencian preferencia por la básica y la literal. Concluimos reflexionando sobre qué clase de comprensión se necesitará para afrontar con éxito el siglo XXI.

Palabras clave: comprensión, refrán, estudiantes venezolanos.

² Esta investigación es producto de un proyecto, en curso, intitulado *Adquisición y desarrollo del español de Venezuela: el desarrollo léxico semántico y los procesos de conceptualización y categorización en niñas, niños y adolescentes venezolanos*. Recibió financiamiento por el FONACIT y está identificado con el número 2012000738.

THE COMPREHENSION OF SAYINGS BY VENEZUELAN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

This study aimed at correlating the type of comprehension with the school grade of a group of Venezuelan students of first, third and fifth year of General Secondary Education in public institutions. It is theoretically supported on comprehension as a human faculty and on sayings as tools for its study. A simple-choice test was administered to 591 students. For each saying three possible alternatives were offered. None of these alternatives was wrong, but they implied different forms of comprehension: literal, basic, and interpretative. The results have evidenced the students' preference for the basic and the literal. As a conclusion we reflect upon what type of comprehension will be necessary in order to successfully face the XXI century.

Key words: comprehension, saying, Venezuelan students

LA COMPRÉHENSION DE DICTONS CHEZ DES COLLÉGIENS ET LYCÉENS.

Résumé

Dans cette étude, on a envisagé d'établir la corrélation entre le type de compréhension et le niveau d'instruction d'un groupe de collégiens et lycéens vénézuéliens de la première, troisième et la cinquième année du baccalauréats dans des établissements publics. L'étude se fonde théoriquement sur la compréhension telle qu'habileté humaine et sur le dicton en tant qu'outil pour l'étudier. On a fait passer une épreuve à choix multiples à 591 apprenants. Pour chaque dicton, on offre trois réponses possibles, aucune fausse mais de compréhension différente : littérale, basique e interprétative. Les résultats mettent en évidence la préférence pour les réponses basiques et littérale. On conclut en réfléchissant sur le type de compréhension dont on aura besoin pour faire face avec du succès le XXIe siècle.

Mots clés : compréhension, dicton, lycéens, collégiens vénézuéliens.

LA COMPRESIONE DI DETTI DA PARTE DEGLI STUDENTI VENEZUELANI NELLA SCUOLA MEDIA

Riassunto

Questo studio mette in relazione il tipo di comprensione da parte degli studenti venezuelani con il loro livello di educazione. Teoricamente si basa nella comprensione come facoltà umana e nel detto come un mezzo per lo studio. Si applica una prova di selezione semplice a 591 studenti della Scuola Media delle istituzioni pubbliche. Ad ogni detto si offrono tre risposte possibili, nessuna sbagliata, ma di comprensione diversa: letterale, basica e interpretativa. Gli esiti mostrano preferenza per la basica e per la letterale. Noi concludiamo nel riflettere su quale classe di comprensione occorrerà per avere esiti positivi nell'affrontare il XXI secolo.

Parole chiavi: Comprensione. Detto. Studenti venezuelani.

A COMPREENSÃO DE PROVÉRBIOS POR PARTE DE ESTUDANTES VENEZUELANOS DE EDUCAÇÃO MÉDIA

Resumo

O objetivo do presente estudo é estabelecer uma correlação entre o tipo de compreensão com o nível de educação de um grupo de estudantes venezuelanos que estão cursando a sétima série do primeiro grau e o primeiro e segundo ano do segundo grau de educação média em instituições públicas. A teoria na qual se baseia este estudo é a compreensão como uma capacidade humana e o provérbio como uma ferramenta para estudar essa compreensão. Foi aplicado um teste de escolha simples em 591 estudantes. Para cada provérbio eram oferecidas três possíveis respostas e nenhuma delas estava errada, mas em cada uma havia diversos tipos de compreensão: literal,

básica e interpretativa. Os resultados evidenciam a existência de uma preferência pela compreensão básica e pela literal. Concluimos refletindo sobre que tipo de compreensão será necessário para afrontar o século XXI com sucesso.

Palavras chave: compreensão, provérbio, estudantes venezuelanos.

Introducción

De acuerdo con el existencialismo, 'hombre' significa ser consciente de la 'existencia'. En este marco, el sujeto posee libertad para escoger y, además, para responsabilizarse de la decisión que haya tomado (Martínez, 2011 [1996]). El instinto de sobrevivencia que, incluso, yace en animales inferiores obliga a suponer que el "decididor" siempre selecciona la mejor alternativa, la que de algún modo lo beneficia³, escogencia que formaliza conscientemente. Pero en la complejidad social a veces la que se presenta como "mejor alternativa", podría más bien significar, ocultar o transportar perjuicio, de modo que conviene que el individuo se capacite para distinguir la opción que aparenta ventajas de la que verdaderamente se las brindará.

Para ejecutar eficazmente la operación de selección, a veces, las personas no solo han de manejar diferentes tipos de información (v.g. enciclopédica, cultural o social), en muchas ocasiones la superación del escollo podría requerir, además, "procesarla", es decir, generalizarla, interpretarla o transferirla a otro campo. Estas operaciones mentales de alto nivel no emergen por sí solas, la educación formal debe propiciar su desarrollo; sin embargo, parece que no lo hace o no lo está logrando.

Según algunos expertos, estas habilidades sociocognitivas inherentes a la especie humana actualmente pudieran estar comprometidas. Aseguran que en las generaciones más recientes retrocede la capacidad de comprender. Peronard Thierry (1997) en su trabajo *La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal?*, se pregunta: ¿Acaso nos enfrentamos a una crisis de razonamiento lógico? Adicionalmente, expone dos posiciones que reconocen el hecho: una que denominaremos pedagógica y otra que llamaremos sociológica. La primera inculpa a las tradicionales prácticas escolares: la copia, la memorización y la escasa lectura. En cuanto a la sociológica, señala que quienes aparecen como "más perjudicados con el sistema tradicional son los niños urbanos marginales y los que concurren a escuela rurales" (p.32). El ensayista canadiense, Herbert Marshall McLuhan (1994), inició la segunda visión. Estima que la lógica humana, como la conocemos hasta hoy, surge de la linealidad continua del alfabeto, por ello, la modificaría el advenimiento de la electrónica, con "su suceder instantáneo". Juzga que el niño y

³ Sin embargo, en este estudio no discutiremos sobre los postulados que Charles Darwin desarrolla en el *Origen de las especies*. (1994 [1859]). Madrid: Ediciones Akal.

adolescente actual rodeado por lo audiovisual, interpreta mejor el mundo de la imagen, no el sucesivo, esto es: textos escritos.

Peronard Thierry (1997) agrega que otros estudiosos han replanteado este principio, aunque guardando una actitud menos radical. Babin y Kouloumdjian (1983), por ejemplo, no niegan el suceder instantáneo, lo consideran dentro del “lenguaje estéreo”: el empleo de ambos hemisferios cerebrales. Juzgan que el uso cotidiano de aparatos electrónicos forjó una nueva cultura con dos modalidades lógicas: una intuitiva y la otra deductiva. La intuitiva, controlada por los sentimientos y la afectividad, se centraría en la imagen-esquema. Esta se fundamenta en los conceptos y actúa a partir del discurso sucesivo y articulado, razonado e inferencial. Castro (1991) no comparte esta última visión, cree que no se trata de isocronía sino de desplazamiento: una clase de razonamiento sustituye la otra. Concibe una nueva lógica, de naturaleza “multidireccional, intuitiva, no inferencial” (p.36), que se extiende frente a la lógica tradicional, que pierde terreno. De modo que la divergencia se centra en el origen del problema y en sus consecuencias, mientras la convergencia alarma: algo ocurre con la capacidad de razonamiento que, con sus avances y retrocesos, trajo al hombre al siglo XXI. De hecho, luego de revisar varios estudios chilenos, Peronard Thierry (1997) concluye que le

las conceptualizaciones generales y abstractas presentan vallas insalvables para alumnos, incluso de 13 y 14 años, los que supuestamente deberían haber alcanzado la etapa del pensamiento formal y por lo tanto estar capacitados para usar, como objeto de sus procesos mentales, representaciones abstractas de tipo proposicional (p.37).

Estas circunstancias que han sido constatadas en adolescentes chilenos podrían presentarse también en sujetos venezolanos. Ya para 1989, Páez Urdaneta aseguraba que los jóvenes matriculados en la Universidad *Simón Bolívar*⁴ no contaban con eficiencia conceptual, antes bien, se caracterizaban por inmadurez intelectual o por incapacidad de discernimiento. Una década más tarde, el *Sistema Nacional de Medición y Evaluación de Aprendizaje*, concluyó que los escolares venezolanos poseen niveles de rendimiento muy bajos en las áreas de lengua y matemática (MED, 1999). Tres estudios más, ahora adelantados por distintos organismos internacionales, cuyos resultados se presentan casi simultáneamente, ratifican que la educación venezolana retrocede dramáticamente:

Tres estudios realizados por el Banco Mundial, el BID y por UNESCO, arrojan resultados desalentadores. El primero indica que, en las pruebas de rendimiento escolar, Venezuela ocupa el lugar más bajo del grupo de países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

⁴ Para la fecha en la que se presentó dicha investigación, esta casa de estudios recibía estudiantes con un nivel académico que solía estar por encima del promedio para estudiar ingeniería, arquitectura, biología, química, física, entre otras áreas científicas.

(OCDE); el segundo, incluye a Venezuela dentro de los países de América Latina que tienen un notable atraso con respecto a otras regiones del mundo, como los países del sudeste asiático. Asimismo, el tercer estudio, realizado con estudiantes latinoamericanos de tercero y cuarto grado, demuestra que, a excepción de Cuba, la media de aprendizaje de los niños(as) del continente es de aproximadamente 10 puntos (escala de 0 a 20), y que Venezuela ni siquiera llega a ese puntaje (Castañeda y Bertone, 2000, s/p).

Si bien es cierto que estos informes no aseveran directamente que nuestros niños confrontan problemas para elaborar conceptos abstractos, no lo es menos que el desempeño académico y esta facultad están paladinamente vinculados. De modo que, como lo indican las autoras, inquietan los datos.

Por otro lado, también hay que enfatizar en que transcurridos tres lustros de estos estudios, oficialmente, en nuestro país no se ha efectuado otra evaluación. Cuando se revisan los últimos *Datos mundiales de educación* registrados por la UNESCO (2010-2011) las referencias nacionales las constituyen los trabajos mencionados. No obstante, en conversaciones, unas más formales que otras, padres, especialistas y docentes de diferentes niveles educativos se lamentan porque sus estudiantes no comprenden, no interpretan, no analizan, son literales: resuelven operaciones concretas, pero tienen un limitado desempeño frente a las abstractas. De manera que, al parecer, tanto escolares como universitarios nacionales afrontan inconvenientes en el momento de operar con abstracciones. Esto representa un auténtico problema porque repercutiría tanto en su desenvolvimiento académico como en el ejercicio de su ciudadanía.

Lo expuesto ha suscitado nuestro interés por indagar los procesos de conceptualización y categorización llevados a cabo por quienes cursan la Educación Media General en Venezuela. Efectuamos la tarea a través de enunciados léxicos cuya comprensión demanda complejas maniobras mentales, los refranes. Para entenderlos el sujeto debe ser capaz de abstraerse de su significado situacional directo y destacar su sentido intrínseco (Montealegre, 2007).

Las paremias como vía para acceder a la comprensión ya han sido utilizadas por otros estudiosos de la comprensión humana. Crespo y Cáceres (2006) realizaron un estudio longitudinal con el fin de indagar sobre el desarrollo de la comprensión de frases hechas (entre ellas los refranes). Estudiaron a 984 niñas y niños de 5 a 13 años inscritos en colegios municipales y particulares de Chile. Concluyeron, entre otros aspectos, que más allá del dominio literal y de utilizar la información contextual, se requiere saber metalingüístico. Enríquez Mondragón (2008) investigó en Querétaro la influencia del contexto y la evolución en la construcción del significado del refrán. Su muestra estuvo conformada por 24 sujetos entre 9 y 15 años y el instrumento constaba de 8 refranes con y sin contexto. Al igual que Crespo y Cáceres (2006), advierte que tanto la escolaridad como el contexto ayudan en la comprensión. También evidencia que la comprensión constituye una habilidad lingüística tardía: se incrementa hacia los 13 años de edad.

En Venezuela, Aguirre de Ramírez (2000) se planteó investigar a qué recurren los niños de quinto grado cuando interpretan refranes. En una actividad diseñada por ella, le pidió a un primer grupo de escolares de una escuela privada que seleccionaran unos refranes. A partir de los 12 que resultaron escogidos, la docente le solicitó a 33 párvulos del mismo grado de una escuela pública que formaran parejas tomando en cuenta el significado de tales expresiones. Además de reseñar que quienes tuvieron éxito en la actividad lograron interpretar implícitos y establecieron relaciones léxico-semánticas, Aguirre de Ramírez registra otros hallazgos: i) el conocimiento previo ayuda porque si los niños conocían el refrán, lograban formar las parejas con sentido similar y ii) esta clase de textos favorece el desarrollo del pensamiento lógico.

Figuera Contreras (2011) verifica el nivel de comprensión de refranes por parte de 65 adolescentes venezolanos (entre 11 y 18 años de edad) gracias a una entrevista oral y un cuestionario escrito. Registra que las respuestas, mayoritariamente fueron sinonímicas, descriptivas, empíricas y ejemplificativas, nunca formales, lo que deja ver la dificultad para interpretar refranes por parte de estos jóvenes. Según Figuera Contreras, la razón de esto es evolutiva, asimismo, advierte insuficiencia en el desarrollo léxico-semántico. A pesar de que, por sus edades, los estudiantes deberían ubicarse en la etapa de las operaciones formales, en la práctica no es así. Significa que desde la mirada tradicional, estos estudiantes no se desarrollan cognitivamente con el ritmo esperado.

Nuestro interés surge de la discusión precedente referida a la comprensión. De hecho, con la investigación que nos ocupa esperamos saber, entre otros aspectos: ¿cómo los escolares venezolanos comprenden el lenguaje figurado? ¿Qué tipo de comprensión predomina en nuestros aprendices?, ¿son más inferenciales que literales o viceversa? ¿Será posible ubicarlos en algún nivel? ¿A qué recurso acuden para interpretar los refranes? Específicamente, nuestro objetivo es el siguiente: correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de los estudiantes venezolanos que respondieron la prueba. Así que contemplaremos la relación entre el nivel académico y la comprensión de refranes por parte de un grupo de estudiantes. Para ello, aplicamos una prueba contentiva de seis refranes que debió ser respondida por estudiantes de 1º, 3º y 5º año de bachillerato en centros educativos públicos venezolanos ubicados en tres municipios diferentes de la región norcentral de Venezuela: Libertador (Distrito Capital), Sucre y Páez (Estado Miranda). Por cada refrán, se ofrecen tres posibles respuestas, ninguna errada; la diferencia entre ellas reside en el tipo de comprensión: literal, básica e interpretativa.

Contextualizado el trabajo y enunciado su objetivo, pasaremos a exponer los supuestos teóricos que le otorgan fundamento a este estudio.

Aspectos teóricos

La comprensión: su relación con el lenguaje

Puede entenderse la comprensión como la capacidad que posee la persona humana para “salirse de sí misma” y “penetrar” la denominada “realidad más allá de las apariencias” para, finalmente, recrearla (Gómez Macker, 1997: 95). Este proceso se soporta en el método dialéctico: el sujeto percibe, hipotetiza, contrasta su hipótesis con la nueva información aprehendida, verifica, evalúa, generaliza e inicia nuevamente el proceso. Ahora el sujeto posee una cognición más afinada, más detallada, más profunda. La contrastación, verificación, evaluación y generalización se efectúan sobre toda clase de eventos, fenómenos, objetos, mensajes, en fin, sobre elementos circundantes directos e indirectos, próximos o lejanos, y sus relaciones explícitas e implícitas. En el desarrollo de tal acto cognitivo, el sujeto “describe, explica, predice; busca coherencias parciales y globales; propone esquemas, modelos o teorías” (Gómez Macker, 1997: 96) que le permitan comprender y hacer comprensible lo que está frente a él. No hay duda de que se trata de un proceso dinámico que integra muchos otros: he allí su altísima complejidad.

Tendríamos que retroceder siglos para dar cuenta de la cantidad de autores y trabajos que examinaron los vínculos entre el lenguaje y el conocimiento. Para no distanciarnos tanto, y –lo más importante– evitar desviarnos del objetivo de nuestro objetivo, nos ubicaremos en el primer cuarto del siglo XX, cuando Edward Sapir (1971) destacó la relación entre el conocimiento y el lenguaje, asegurando que “mientras no poseamos el símbolo, no podremos sentir que tenemos en las manos la llave capaz de abrir el conocimiento o la comprensión inmediata del concepto” (p.25). Según el investigador norteamericano, *homo sapiens* y lenguaje significan lo mismo. Metafóricamente, el lenguaje funciona como una suerte de llave que abre la posibilidad de entender el mundo e interactuar con él, así que la comprensión se concreta a través del lenguaje.

Actualmente, numerosos especialistas hacen eco de estos argumentos que ya autores como Vygotsky (1978), Luria (1980) y Piaget (1986), entre otros, abordaron desde diferentes perspectivas. Hay teóricos más recientes. Por ejemplo, Rodríguez y Smith-Ágreda (2003) refuerzan esta idea considerando que:

La dotación genética humana (...), la necesidad de comunicarse con precisión descriptiva y argumentativa, dieron tales ventajas a los hombres primitivos que a partir de ahí la estructura lingüística se fue complicando y probablemente, por ello se adquirió el *pensamiento reflexivo*. Aquellos antepasados, a medida que hablaban con precisión de su entorno y de sus cosas personales, empezaron a saber que sabían. (p.2).

Y desde la escuela vygotskiana, Montealegre (2007) lo vuelve a repetir: “el dominio del sistema del lenguaje garantiza el salto desde el conocimiento sensorial al racional” (p.21). Pareciera, entonces, que entendemos que nuestra especie muta hacia lo racional gracias al

lenguaje. Asimismo, que la capacidad de razonar, de reflexionar, de deducir, de inferir no solo es más compleja, sino que hace al hombre. Como animal superior, no reaccionamos de inmediato, instintiva o intuitivamente frente a los estímulos; frente a ellos, en primer lugar, podemos detenemos a razonar, a “sacar cuentas”, a evaluar, a examinar los pro y contra y, ulteriormente, actuar (Cfr. Luria, 1890).

Si restringimos la noción de comprender al ámbito lingüístico debe considerarse que la comprensión del lenguaje involucra la puesta en práctica de mecanismos cognoscitivos con la finalidad de construir significados. Aceptamos, consiguientemente, que los hechos sociales están permeados por prácticas discursivas y que el mundo humano se construye a base de intercambios discursivos, lo que obliga a desarrollar competencias analíticas y críticas para acometerlos con éxito, claro está, sin perder de vista que la comprensión de cada quien se hace desde su comunidad epistémica y enmarcada en su cultura. En otras palabras, el lenguaje, además de instrumento de comunicación, desempeña el rol de portador y propagador del pensamiento, al tiempo que incide en el conocimiento, la transmisión cultural y el cambio social. Se le requiere para conocer, manifestar y comprender la función simbólica de la vida humana y resulta inherente a la cultura del individuo y su cosmovisión (Melich, 1996).

Tipos de comprensión

Las ciencias cognitivas analizan el conocimiento en todas sus dimensiones. La lingüística cognitiva, que forma parte de este conjunto de disciplinas, se interesa por la relación entre el lenguaje y los procesos cognitivos. Plantea que “el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general, ya que se entiende como el resultado de las habilidades cognitivas generales tales como la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención” (Ibarretze-Antuñano, 2013: 248). Un principio básico de esta rama de la lingüística, afín a la investigación que nos ocupa, tiene que ver con la organización de la estructura conceptual. Todo concepto se basa en un marco semántico o modelo cognitivo. En otras palabras, se sustenta en una estructura coherente de conocimiento proveniente de la experiencia humana que pasa por el tamiz de una base cultural (Ibarretze-Antuñano, 2013). Otro aspecto importante atañe a los fenómenos de cognición que ocurren en el lenguaje cotidiano y se codifican metafóricamente. En este ámbito entrarían los refranes, enunciados cuya interpretación ha de vincular la estructura conceptual o representacional (representación del conocimiento) y la conceptualización (construcción del significado). El tipo de cognición pertinente para la interpretación de refranes, la cognición creativa, genera nuevas estructuras representacionales (Parra Rodríguez, 2010). No es textual; requiere del contexto, del sentido común y “resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social” (Varela, 2005: 95).

En líneas precedentes hemos manifestado que a los fines de esta investigación se ha decidido indagar acerca de tres clases de comprensión que, a nuestro juicio, pueden aportar indicios sobre la manera en que fueron entendidos los refranes por parte de los grupos a los que se les administró el cuestionario. Se trata de comprensión literal, básica e interpretación. Tales categorías y sus nombres parten del análisis y síntesis de las definiciones y caracterizaciones de los autores consultados. No obstante, el resultado no repite *ad pedem litterae* lo expuesto por ellos.

A continuación, se explican.

Comprensión literal (CL)

Se afianza en lo lingüístico. Asociada al conocimiento definicional o de manual, recurre a la información explícita (semántica) aportada por el texto. Este tipo de comprensión suele ser superficial, relativamente independiente del contexto y proclive a las condiciones de verdad y a los significados convencionales. Más apegado al pensamiento concreto y a la realidad inmediata, opera con parámetros del mundo real u objetos físicos. Otro de sus rasgos tiene que ver con la falta de familiaridad con la dimensión psicológica del refrán (Cicone, Gardner y Winner, 1981). La comprensión literal se aproxima a la verosimilitud vista por Aristóteles (330 a.C.), quien la interpreta no como lo real sino como lo creíble. Desde nuestra óptica, el concepto aristotélico podría vincularse con lo denominado por Billow (1975) "literal truth", esto es, lo que tiene apariencia de verdad o posibilidad de ser creído. La experiencia común diferencia lo verosímil de lo inverosímil y lo que parece creíble es vinculado a lo que sucede habitualmente.

Comprensión básica (CB)

A juicio de los responsables de esta investigación, la CB se apoya en la información explícita y el conocimiento previo. Recurre al conocimiento contextual, extralingüístico, para acercarse al significado del texto. En otras palabras, incorpora las representaciones del entorno. Ejemplos, explicaciones y experiencias subjetivas e individuales sirven de sustento a esta clase de comprensión que integra esquemas o marcos de referencia personales, así como conocimientos previos que conducen a ir más allá de las palabras y construir significados. Se trata de una cognición intrínsecamente contextual que surge del conocimiento real de los participantes y que controla la información que se incluye en la representación discursiva. Es el resultado de la coherencia entre las estructuras representacionales y el contexto.

Interpretación (I)

Más allá de lo perceptivo. Involucra procesos cognitivos complejos porque consiste en la expansión conceptual producto de la abstracción reflexiva. Relaciona algo específico y concreto

con algo genérico, abstracto, de la experiencia humana. A diferencia de la comprensión básica en la que el contexto se erige en un pilar fundamental, la interpretación se caracteriza por el desplazamiento contextual, entendido como la capacidad para cambiar contextos de reflexión y ver las cosas desde nuevas perspectivas (Parra Rodríguez, 2010); traslada el conocimiento contextual a nuevos contextos para generar conocimiento que trasciende el aquí y el ahora. La interpretación varía según la edad y el saber social y cultural.

Enríquez Mondragón (2008) menciona, de igual manera, tres niveles o etapas en la comprensión de un refrán (literal, interpretación parcial y trasposición a otro contexto sin que se pierda el sentido), las cuales guardan alguna similitud con las propuestas en nuestra investigación.

Como más adelante veremos, hay otros autores que opinan que la comprensión de los refranes exige también la activación de diferentes niveles de comprensión.

El refrán

Se ha manifestado en las líneas precedentes que esta investigación ha utilizado los refranes para analizar su comprensión por parte de un grupo de adolescentes venezolanos. En tal sentido, se hace necesario presentar una breve caracterización de esta clase de estructuras discursivas o estructuras representacionales.

Una fórmula léxica tan estudiada y que ha recibido diversas nominaciones⁵ (*refrán, proverbio, dicho, sentencia, máxima, adagio, aforismo, apotegma, paremia*), ha sido definida de muchas maneras; no obstante, aquí acudiremos a dos de las más repetidas en el mundo hispánico.

Es un dicho popular, sentencioso y breve, de verdad comprobada, generalmente simbólico, y expuesto en forma poética, que contiene una regla de conducta, u otra cualquier enseñanza (p.10).

Una frase completa e independiente que, en sentido directo o alegórico, y por lo general, en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento -hecho de experiencia, enseñanza, admonición- a manera de juicio, en el que se relacionan dos ideas (p.192).

Data la primera de finales del siglo XIX y corresponde al paremiólogo y cervantista Francisco Rodríguez Marín. La sistematizó en el discurso que ofreció el 8 de diciembre de 1885 en su incorporación a la *Real Academia Sevillana de Buenas Letras* más conocido con el título *De los refranes en general, y en particular de los españoles*. A mediados del siguiente siglo, el lexicólogo Julio Casares (1950) estructuró nuestra segunda definición en su obra *Introducción a la lexicografía moderna*. De ambas nociones interesa esencialmente el aspecto que el primero llama "simbólico" y el segundo, "alegórico", puesto que refieren a la carga connotativa que contienen algunas de estas piezas. En efecto, a pesar de que ciertas paremias portan contenido literal como *Más vale tarde*

⁵ Intentando ordenar los conceptos, en 1996 Corpas Pastor presenta una nueva clasificación de las frases hechas. Más recientemente, Celdrán Gomariz (2004) ofrece otro intento mucho más sucinto.

que nunca (Corpas Pastor, 1996), muchas otras exigen inferencia como *A rey muerto, rey puesto* o *Tras de fia(d)io, medio⁶ vuelto⁷*. Esta característica continúa siendo reiterada por los autores bajo diversas nominaciones. Por ejemplo, Combet (1971) y Norrick (1985) prefieren expresión figurada o uso figurativo del lenguaje, en tanto Sbarbi y Osasuna (1871) y Arnaud (1991) hablan de carga metafórica o uso de metáforas.

De la interpretación estándar manifiesta que no se agota en el significado literal ni en el contenido de cada una, ni en la suma de las unidades que la constituyen. Contienen un significado global de mayor abstracción por lo que se aplican a, ajustan a y explican diversas realidades. Corpas Pastor (1996), asimismo, afirma que esta clase de comprensión “depende exclusivamente de la competencia del hablante” (p.163). Juzga que son cuatro factores sociocognitivos que interaccionan en la interpretación de estas metáforas:

la activación de mecanismos de inferencia basados en el conocimiento enciclopédico de los hablantes, el reconocimiento de la intención comunicativa del hablante, la atención al contexto situacional, y el desencadenamiento de operaciones cognitivas (abstracción, generalización, inferencias análogas, etc.).(p.163).

Cuando revisamos los tres niveles de comprensión delimitados previamente, el primero de estos factores se aproxima a la comprensión literal (CL); el segundo y el tercero, a la comprensión básica (CB) y el último, desencadenamiento de operaciones cognitivas, guarda similitud con lo que se ha denominado interpretación (I).

Corpas Pastor (1996) también habla de tres niveles de comprensión estándar. Para explicarlos se fundamenta en *¡El rey ha muerto, viva el rey!*:

¡El rey ha muerto, viva el rey!	
Primer nivel semántico	Se trata de un significado literal. Este ejemplo refiere específicamente a la línea sucesoria de las monarquías.
Segundo nivel semántico	Interpretación estándar. Tiene que ver con un proceso de generalización y abstracción de la unidad: con esta frase se comenta que el vacío espiritual o material dejado por un ausente, muy pronto lo ocupó otro.
Tercer nivel semántico	La interpretación estándar se refina y se concreta en otros contextos. Manipulación creativa y recursividad. Esta recursividad viene dada por el uso de la paremia en cualquier contexto en el que alguien sea sustituido

⁶ Antigua moneda venezolana que circuló a mediados del siglo pasado. Tercio de un bolívar.

⁷ 'Cambio' en España. En América denota 'Vuelta del dinero entregado de sobra al hacer un pago' (DRAE, 1998).

	rápido. Incluso, el refrán puede ser modificado (v.g. amo muerto, amo puesto), quedando siempre en la estructura profunda o en el marco del conocimiento de los interlocutores el contenido original (Cfr. Corpas Pastor, 1996: 164).
--	---

También esta taxonomía presenta analogías con la clasificación de los tipos de comprensión que sirvieron de base para el cuestionario contestado por los estudiantes que integraron la muestra. *Grosso modo*, puede establecerse la siguiente correspondencia: primer nivel/comprensión literal (CL), segundo nivel/comprensión básica (CB) y tercer nivel/interpretación (I).

No se pone en duda que muchos refranes, debido a su lenguaje connotativo, exigen la construcción global de su significado y su generalización, esto es: dilucidar el contenido abstracto y el propósito con el que se emitieron. Corpas Pastor (1996) revisa el contenido semántico de estas lexías textuales atendiendo a dos categorías: la denotación y la interpretación estándar. Con respecto a la denotación, explica que nuestra concepción del mundo se refleja en su uso. Agrega, fundamentándose en Lakoff y Johnson (1987), que contienen motivación semántica configurada en las imágenes convencionales, que operan de lo concreto a lo abstracto y que se recurre a la analogía para atrapar realidades difíciles de transmitir. Fiske (1990 [1982]) cree que con la metáfora los sujetos se apoyan en una realidad conocida para explicar con pocas palabras y esfuerzo una desconocida.

Ahora bien, presentado nuestro objetivo y los teóricos que explican la comprensión, los refranes y los niveles de comprensión, conviene responder preguntas como estas: ¿mediante qué metodología desarrollamos la investigación? ¿Qué hicimos para obtener los datos? ¿Cuál procedimiento seguimos? En las líneas siguientes las responderemos.

Metodología

Tipo de investigación e instrumento

Para la concreción del estudio empleamos la investigación de campo, lo que significa que recabamos la información directamente de los sujetos investigados (Arias, 2012). Con el propósito de recoger los datos nos trasladamos a las aulas de clase y los obtuvimos, en sus condiciones reales, mediante una encuesta cerrada (Anexo A⁸) en la que el escolar debía realizar una selección simple. Específicamente, a los estudiantes se les pidió resolver un test contentivo de seis (6)

⁸ Este artículo es un adelanto de una investigación mucho más amplia puesto que el cuestionario consta de cuatro partes y aquí solo se presentan los resultados de la sección número III: comprensión de refranes.

ítemes y tres (3) respuestas para escoger una (1). Cada ítem se elaboró sobre la base de un refrán de uso bastante generalizado en Venezuela.

Los ítemes 1, 2 y 6 se pueden comprender literal o metafóricamente. Ambos significados son plausibles. En el caso de los 3, 4 y 5, la verdad literal debe ser reinterpretada porque resulta poco verosímil. Debe alcanzarse como mínimo un nivel básico de comprensión para que tengan sentido. Exigen operaciones cognitivas más complejas y mayor saber social y cultural. Con respecto a las respuestas, ninguna era incorrecta, las diferencias estaban dadas por el tipo de comprensión al que se les asociaba: literal, básica e interpretación.

En relación con las condiciones del instrumento, expertos en desarrollo del lenguaje y en paremiología lo validaron, en tanto que la confiabilidad se logró con la aplicación reiterada de una prueba piloto efectuada en tres secciones (1º, 3º y 5º año) del instituto educativo *Julio Bustamante*, situado en el municipio Chacao, Caracas-Venezuela. Esto permitió llevar a cabo los ajustes respectivos (mejorar la diagramación, sintetizar las instrucciones, revisar la redacción de los ítemes y las opciones de respuestas, entre otros aspectos) y su diseño final.

Muestra

La integraron un total de 591 adolescentes venezolanos, pertenecientes a instituciones públicas, es decir, en las que el costo de la matrícula corre por cuenta del Estado o del Municipio. La cantidad de estudiantes se halla determinada por la demografía de los centros de estudios. Este número se distribuye, según el grado que cursan, de la siguiente forma: 208, primer año de bachillerato; 191, tercer año y 192, quinto año. No se incorporó segundo ni cuarto año porque la aplicación piloto demostró la inexistencia de diferencias significativas en el desempeño de estos dos niveles. De modo que no se trata de una muestra probabilística sino intencional o dirigida. (Arias, 2012).

En el cuadro siguiente se visualiza el número de alumnos según el año que cursan y las edades que tienen.

Nº de estudiantes	Nivel de estudio	Edades
208	1 ^{er} año	11 a 15
191	3 ^{er} año	12 a 18
192	5 ^{to} año	15 a 19

Con respecto a la muestra debemos agregar también que no fue aleatoria su selección, se debió a otras condiciones que nos permitieron acceder a ella, en este caso asistimos a

instituciones en las que contábamos con algún “docente-amigo”, quien ante el director gestionó nuestra visita, así que el criterio de selección fue la accesibilidad (Arias, 2012). En segundo lugar, que las edades de los estudiantes se superponen, por esta razón en este sondeo atenderemos únicamente al nivel académico⁹.

Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cinco fases a saber: 1. Diseño de la prueba, 2. Contacto con las instituciones, 3. Validación de la prueba (hubo momentos en que estas tres fases se superpusieron). 4. Aplicación de la prueba y 5. Sistematización y análisis de los resultados. Para la interpretación de los datos nos fundamentaremos en la estadística descriptiva y la relación de porcentajes (Universidad Autónoma de Madrid, s/f). Aquí se considera una serie de datos con el objeto de extraer conclusiones a partir de variables cualitativas: clases de comprensión. Descrito ya el procedimiento y explicado el modo en que se llevaron a cabo las fases, a continuación, detallaremos la número 5.

Descripción y análisis de los resultados

En esta sección del trabajo se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los refranes que integran el cuestionario. No debe perderse de vista que el principal objetivo trazado fue correlacionar el tipo de comprensión con el nivel académico de los estudiantes que respondieron la prueba. A los fines de simplificar la explicación se emplearán las siglas Comprensión literal (CL), Comprensión básica (CB) e Interpretación (I).

Refrán N° 1: Quien quiere besar busca la boca

Si bien los resultados reflejan que en los tres grupos predominó I, en primer año CL+CB representa el 52.3% de las respuestas, lo que no ocurre con tercero y quinto año. En otras palabras, los escolares del grado menor se inclinaron hacia los niveles menos complejos de comprensión. Cabe hacer notar que, aunque el citado refrán puede entenderse literal o metafóricamente, porque en ambos casos es verosímil, más del 50% de las respuestas de las y los jóvenes de primer año dejó por fuera la posibilidad de una interpretación. Nos encontramos en presencia de lo que Billow (1975) denomina “literal truth” (“verdad literal”), perfectamente compatible con un refrán como el citado.

Refrán N° 2: Detrás de la tormenta siempre viene la calma.

⁹ Como acotamos en la nota seis, este estudio presenta resultados parciales. En una investigación posterior se apreciará la comprensión de los refranes en función de la edad de los estudiantes.

Se hallan semejanzas con respecto al refrán N°1. Nuevamente los porcentajes de I parecen los más altos en los tres grupos, pero la sumatoria de literal y básico (CL+CB = 58.1%) superan con creces la cifra de I en primer año. En tercer año el porcentaje en I y en CL+CB resulta idéntico: 48.1%, y quinto año se ubica por encima del 50% en I. Ambos refranes, N° 1 y N° 2, comparten la propiedad de poder procesarse bien literalmente, bien en sentido figurado. En este último caso, contextualizándolos y reinterpretando su significado literal. Resultados como este han sido destacados por Gregory y Mergler (1990) quienes plantean la existencia de metáforas cuyo significado puede aprehenderse en ambos niveles, y por Corpas Pastor (1996) cuando se refiere al segundo nivel semántico o interpretación estándar que sin ubicarse en lo literal tampoco alcanza complejos grados de interpretación.

Refrán N° 3: Más sabe el diablo por viejo que por diablo.

Los resultados de este refrán se muestran diferentes a los ya descritos y analizados. I supera a CL y a CB si se contemplan por separado, no obstante, ninguno se ubica en el 50% ni lo sobrepasa, lo que podría atribuirse a la poca familiaridad con la dimensión psicológica que subyace en el refrán y el conocimiento del mundo requerido para trascender lo que se halla explícito en él (Cicone, Gardner y Winner, 1981). Las acepciones de los sustantivos “diablo” y “viejo” en este refrán, fundamentales para su lectura y comprensión, tal vez no pertenecen al conocimiento compartido entre los adolescentes y su entorno socio cultural. “Diablo” y “viejo” remiten a experiencia, saber no académico, vivencias; el primer vocablo se aleja de la connotación propia de la cultura judeo cristiana: representante del mal. Es posible que no hayan pensado en estas opciones al momento de escoger la respuesta.

Refrán N° 4: Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta.

La suma de CL+CB llega al 70% en primer año y se ubica muy cerca en tercero y quinto. Esto podría explicarse debido a que la “verdad literal” de este refrán no parece plausible. Tampoco la CB, cuyos sustentos son el conocimiento previo y la información explícita, porque la expresión exige expansión conceptual y desplazamiento contextual (“gato” como jefe, persona que infunde temor o respeto; “ratones” serían los subordinados, los que deben obedecer o mantener el orden), que no ocurren porque han de incorporarse nuevos contextos que trascienden el aquí y el ahora, tarea que tal vez se vea limitada por la edad y el saber social y cultural de los jóvenes.

Refrán N° 5: Si del cielo te caen limones aprende a hacer limonada.

Si bien I aparece mayor que CL, nuevamente CL+CB superan el 50%. Cabe destacar el hecho de que tercer año muestra casi igual resultado en CL e I, y que quinto año tiene 44,2% de CB, mayor, incluso, que primer año. Este refrán se asemeja al 3 y al 4: poco verosímiles

literalmente, más abstractos, exigen madurez cognitiva para su interpretación: adaptarse a los tiempos, aprovechar lo que nos proveen la vida o el azar. Potenciales significados que exigen un considerable nivel de abstracción.

Refrán N° 6: El que no llora no mama.

Los tres grupos alcanzan un importante porcentaje de I que supera al obtenido en CL y CB. En primer año tanto CL por separado como sumado con CB sobrepasan I. El refrán asociado con este ítem, semejante al N° 1, no presenta inconvenientes para su comprensión en ninguno de los tres niveles. Pertinente en el plano literal, su contextualización lo enriquece y desplazado a otros contextos permite generalizar su sentido.

Interpretación general

Si nos detenemos en los porcentajes de manera individual, es decir, grupo por grupo, se detecta que en todos los refranes más del 50% de respuestas del alumnado de primer año se ubica en los niveles de comprensión literal y comprensión básica: 52,3%, 58.1%, 57.1%, 70.11%, 61.51% y 59.5%. La comprensión o bien se apega a lo literal, lo verosímil, lo que sucede habitualmente (CL) o surge del conocimiento real de los participantes y se sustenta en la información explícita, ejemplos y experiencias individuales y subjetivas (CB). Escasean los procesos cognitivos complejos, la abstracción reflexiva, el desplazamiento contextual, característicos de I.

En cuanto al tercer año, la situación es menos uniforme: en los refranes 3, 4 y 5, la suma de las respuestas CL y CB fue igual o superior al cincuenta por ciento: 52.9%, 69.5% y 60.1%. Lo mismo aplica para el quinto año: en 3, 4 y 5, los porcentajes de CL y CB fueron 50.5%, 68.16% y 60.3%. De modo que los tres grupos de estudiantes presentan resultados análogos ante los refranes más abstractos (3, 4, 5) no así frente a los que se distancian de este rasgo. En otras palabras, los procesos cognitivos complejos no se han desarrollado significativamente en ninguno de los tres grupos, al menos en lo que respecta a este tipo de expresiones.

Otros aspectos relevantes: quinto año de bachillerato obtuvo mayores porcentajes de I en todos los refranes, lo que se corresponde con la presunción de que a mayor nivel académico se incrementa la comprensión. Estos resultados coinciden con lo afirmado por Enríquez Mondragón (2008), quien señala que la escolarización ayuda en la comprensión de estas piezas léxicas: a mayor nivel educativo, mayor competencia para entender el lenguaje metafórico.

Por último, a los fines del análisis, conviene detenerse nuevamente en 3, 4 y 5 y retomar la similitud en sus resultados. Fue menor la cantidad de estudiantes de todos los grupos que seleccionó el nivel de comprensión más complejo. Si se detallan los cuadros (Anexo B), más de la mitad de los tres grupos se ubica por encima del 50% cuando se suman CL y CB. Los refranes en cuestión son: (3) Más sabe el diablo por viejo que por diablo, (4) Cuando el gato está ausente, los

ratones hacen fiesta y (5) Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada. Una explicación que creemos válida se apoya en el hecho de que el conocimiento conceptual y contextual necesario para interpretarlos difiere del exigido por (1), (2) y (6), cuyo contenido tiende más a favorecer la comprensión literal/básica porque alude a eventos concretos y verosímiles, en tal sentido, exigen pocas referencias contextuales. Contrario a esto, (3), (4) y (5), a pesar de que se construyen con vocabulario común, resultan más abstractos; demandan un mayor nivel de elaboración y de referencias contextuales. Literalmente no refieren a hechos cotidianos. Además, lo implicado requiere información semántica y pragmática que no se obtiene solo a partir de la lectura denotativa del refrán. Queda confirmado, entonces, que la comprensión de un refrán debe ser global.

Otra explicación sostiene la posibilidad de que lo expresado le resulte tan increíble al aprendiz que la metáfora pierde sentido, se difumina. Asimismo, que esta clase de estructura para su comprensión inferencial podría exigir una serie de operaciones que han sido explicadas por Curco (2005), quien piensa que la interpretación de expresiones populares suele ser contexto dependiente y necesita del pensamiento abstracto para conectar lo específico (concreto) con lo genérico (abstracto), al tiempo que demanda conexión entre el texto y el mundo. Los refranes 3, 4 y 5, por sus características, pertenecerían a este grupo.

Conclusiones

El principal objetivo de la investigación planteaba correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de estudiantes venezolanos que respondieron una prueba de selección simple sobre comprensión de refranes. Los resultados demostraron que sí existe relación entre el año de estudio y sus respuestas. En primer año, más de la mitad seleccionó las respuestas asociadas con los niveles literal (CL) y básico (CB) en los seis refranes que integraban el test. Coincide dicho resultado con el de tercero y quinto año solo en el caso de los refranes más abstractos, menos susceptibles de ser entendidos literalmente (los números 3, 4 y 5), que obtuvieron respuestas igual o por encima del 50% en los niveles CL y CB. No ocurrió lo mismo con los dichos 1, 2 y 6, que podían entenderse en forma literal, básica o interpretarse. En ellos el nivel de comprensión más complejo (I) predominó.

La explicación para estos resultados, además del nivel de escolaridad, tiene que ver con la complejidad de los refranes. Si su comprensión no amerita contextualizar, conocimientos ajenos a sus experiencias, inmersión en un entorno socio cultural diferente al suyo, se alcanza el nivel de comprensión más complejo, el de Interpretación (I). Lo contrario sucede con las expresiones cuya comprensión es contexto dependiente, las que obligan a recontextualizar y demandan inmersión en un ámbito socio cultural diferente al de su cotidianidad.

Lo expuesto en párrafos precedentes ratifica que la comprensión no es un proceso único, depende de las demandas y tiene niveles, razón por la cual nos distanciamos de la opinión de quienes afirman que los estudiantes no comprenden. Antes bien, apoyándonos en nuestros hallazgos, pensamos que puede hablarse de distintos niveles de comprensión que van de lo concreto a lo abstracto y que hemos denominado comprensión literal (CL), comprensión básica (CB) e interpretación (I).

En virtud de lo expuesto, creemos que el conocimiento contextual ha de ser estimulado. En caso de no existir o de ser exiguo, el docente debe propiciar su desarrollo a fin de sentar las bases para transitar de la comprensión literal a la comprensión básica hasta llegar al nivel de interpretación. Asimismo, el desplazamiento contextual, situar personajes, eventos o fenómenos en otros entornos e hipotetizar, contribuyen a estimular la interpretación. Plantear distintas soluciones a un problema, abordar los temas desde distintas perspectivas favorece la comprensión en sus niveles más complejos.

Visto lo visto, si bien el tránsito de uno a otro estadio se relaciona con la edad, el conocimiento lingüístico, el desarrollo cognoscitivo y el nivel académico, tampoco debe subestimarse el rol de lo verosímil, del contexto y del saber social y cultural, particularmente cuando se trata de textos como los refranes, que recogen experiencias humanas y sintetizan visiones de mundo.

Trascendiendo el ámbito escolar, estos resultados, exponen dos situaciones para la reflexión: a) Si las comprensiones literal y básica garantizan el éxito académico, la autorrealización individual y el progreso social, en Venezuela no podría hablarse de las carencias a las que se han referido algunos estudiosos en párrafos precedentes; pero si la interpretación representa una condición *sine qua non* para lo que se ha mencionado, nos hallamos en problemas.

b) Si comprender es entender literal o casi literalmente el mundo que nos circunda, algunos estudiosos alarman sin necesidad; pero si implica, además, capacidad para realizar operaciones formales, la sociedad del siglo XXI presenciara una brecha entre individuos con diferentes niveles de comprensión cuyo impacto social no debería desestimarse. En consecuencia, se requerirá que los docentes propicien el trabajo con textos que exijan distintos niveles de comprensión no solo para mejorar el desempeño académico sino para coadyuvar en la formación de ciudadanos aptos para desenvolverse en diferentes entornos sociales.

Referencias

Aguirre de Ramírez, R. (2008). La comprensión del sentido de los refranes en los escolares. *Educere*. 3 (9): 76-83.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.

- ARISTÓTELES (330 a.C.). *Poética*. Universidad ARCIS. Disponible en: www.philosophia.cl. [Consulta : 18 noviembre 2014].
- Arnaud, P. (1991). Réflexions sur le proverbe. En *Cahiers de lexicologie: revue internationale de lexicologie et de lexicographie*, 59: 5-27.
- Babin, P. y Kouloumdjian, M.F. (1983). *Les nouveaux modes de comprendre. La génération de l'Audiovisuel et de l'Ordinateur*. Lyon: Éditions du Centurion.
- Billow, R. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 11(4): 415-423.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo de Investigaciones Científicas.
- Castañeda, N. y Bertone, M. I. (2000). *Educación para todos y todas*. Caracas: Programa Venezolano en Educación de Derechos Humanos (PROVEA), Coordinadora de ONG de Mujeres de Venezuela (CONG de M) y Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Venezuela (CEN-UCV). Disponible en: <http://www.socialwatch.org/es/book/export/html/10170> [consulta: 18 noviembre 2013].
- Castro, E. (1991). *La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta*. Chile: UNESCO/OREALC. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0009/000900/090086SB.pdf [Consulta: 10 enero 2015].
- Celdrán, P. (2004). *Diccionario de frases y dichos populares*. Madrid: Alberabán
- Cicone, M., Gardner, H. y Winner, E. (1981) Understanding the psychology in psychological metaphors". *Journal of Child Language*, 8 (1): 213-216.
- Combet, L. (1971). Recherches sur le «Refranero» Castillien. Bibliothèque de la Faculté des Lettres de Lyon. Fascicule XXXIX. Paris: Société d'Édition *Les Belles Lettres*.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos: Madrid.
- Crespo, N. y Cáceres, P. (2006). La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno del desarrollo tardío del lenguaje. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (2): 77-90.
- Curco, C. (2005). On mosquitoes and camels: some notes on the interpretation of metaphorically transparent popular sayings. En Herbert L. Colston and Albert N. Katz (eds.), *Figurative language comprehension social and cultural influences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.287-305.
- Enríquez Mondragón, C. M. (2008). *La comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años*. Tesis para obtener el grado de Magister en Desarrollo y aprendizajes escolares. México. Universidad de Querétaro.
- Figuera Contreras, J. G. (2011). *Análisis del nivel léxico semántico y la formación de conceptos a través de refranes empleados en el español de Venezuela*. Comunicación presentada en el XXIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Nueva Esparta - Venezuela, del 12 al 16 de junio de 2011. *Mimeo* facilitado por el autor.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.

- Gómez Macker, L. A. (1997). Elementos para un marco teórico de la comprensión textual. En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello. pp.95-103.
- Gregory, M. E. y Mergler, N. L. (1990). Metaphor comprehension: in search of literal truth, possible sense, and metaphoricity. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5 (3): 151-173.
- Ibarretze-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística". *RESLA*, 26: 245-266.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1987). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Luria, A. R. (1980). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- Martínez, M. (2011 [1996]). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Melich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (1999). *Educación para todos en el año 2000*. Informe de Evaluación. Venezuela: Autor.
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2): 20-39.
- Norrick, N. R. (1985). *How Proverbs Mean. Semantic Studies in English Proverbs*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Páez Urdaneta, I. (1989). *El habla juvenil y las competencias y deficiencias lingüísticas del estudiante universitario. (La situación en la Universidad Simón Bolívar)*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Simón Bolívar: Caracas.
- Parra, J. (2010). Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y de privación social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8 (1): 455-479.
- Peronard, M. (1997). La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal? En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello. pp.23-41.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Argentina: Ariel.
- Rodríguez Marín, F. (1895). Tratando de los refranes. En *Discursos leídos ante la Real Academia Sevillana de Buenas Letras, 8 de diciembre de 1895 por los señores D. Francisco Rodríguez Marín y D. Luis Montoto y Rautenstrauch*. Sevilla: Imp. de E. Rasco, Busto Tavera I. Disponible en: <http://archive.org/stream/discursosleidos00rodruoft#page/n5/mode/2up> [Consulta 16 octubre de 2013].
- Rodríguez, Santiago y Smith-Ágreda, José M. (2003). *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*. Madrid: Médica Panamericana.

-
- Sapir, E. (1971 [1921]). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sardelli, M. A. (2010). Los refranes en la clase de ELE. En *Didáctica, lengua y literatura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp.325-350.
- Sbarbi y Osasuna, J. M. (1871). *Monografía sobre los refranes, adagios y proverbios castellanos y las obras o fragmentos que expresamente tratan de ellos en nuestra lengua*. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/monografia-sobre-los-refranes-adagios-y-proverbios-castellanos-y-las-obras-o-fragmentos-que-expresamente-tratan-de-ellos-en-nuestra-lengua--0/html/> [Consulta: 10 octubre de 2013].
- UNESCO. *Datos Mundiales de Educación Séptima edición 2010/11*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Venezuela.pdf [Consulta: 18 octubre de 2013], 2010-2011.
- Universidad Autónoma de Madrid. (s/f). *Curso básico de estadística descriptiva*. http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/fphernan/EconometriaTII.pdf [Consulta: 18 junio de 2013]
- Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografías de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

ANEXO A

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

Edad: _____ Sexo: _____

Nombre del plantel: _____

Año que cursa: _____

Estimada (o) estudiante:

La actividad que tienes a continuación no es un examen ni otro tipo de evaluación. Ninguna de las secciones de ella tiene respuestas incorrectas ni tampoco lleva calificación alguna. De modo que puedes responder con absoluta sinceridad y escoger las opciones que te parezcan más adecuadas.

Muchas gracias por tu ayuda.

III. En tu opinión ¿qué significan estas expresiones? Marca con una X

1. Quien quiere besar, busca la boca.
 Si a alguien le gusta una persona, le agrada besarla.
 A quien le interesa realmente algo, se esfuerza por conseguirlo.
 Quien quiere besar a alguien, procura la oportunidad.
2. Detrás de la tormenta, siempre vuelve la calma.
 Cuando termina la lluvia, sale el sol y se reorganizan, limpian y secan las cosas.
 Las tempestades no son eternas.
 Los problemas, por más difíciles que sean, en algún momento terminan.
3. Más sabe el diablo por viejo que por diablo.
 Mientras más viejo, el diablo es más dañino.
 La experiencia otorga la sabiduría, no los estudios recién realizados.
 El diablo es sabio porque es viejo, no porque es diablo.
4. Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta.
 El jefe es quien pone el orden en la oficina.
 Cuando el jefe no está, los empleados no trabajan.
 Los gatos son los que espantan a los ratones.
5. Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada.
 La gente debe conformarse con lo que la vida le ofrece.
 Hay que adaptarse a las circunstancias y sacar lo mejor de ellas.
 Para hacer limonada, hay que tener los limones.
6. El que no llora, no mama.
 Si el pequeño no llora, la mamá no le da de comer.
 Cuando el niño llora, la mamá sabe que tiene hambre.
 Quien insiste, obtiene lo que desea

ANEXO B
Totalización de Respuesta en % y cursos

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Si a alguien le gusta una persona, le agrada besarla	b) A quien le interesa realmente algo, se esfuerza por conseguirlo	c) Quien quiere besar a alguien, procura la oportunidad	Más de una opción	No respondió
1. Quien quiere besar, busca la boca	Comprensión básica	Interpretación	Literal	-	-
	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°
	17.7 12.5 4.6	39.4 53.4 66	34.6 31.4 26.04	5.7 1.04 1.04	2.4 1.5 2.09

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Cuando termina la lluvia, sale el sol y se reorganizan, limpian y sacan las cosas	b) Las tempestades no son eternas	c) Los problemas, por más difíciles que sean, en algún momento terminan	Más de una opción	No respondió
2. Detrás de la tormenta, siempre vuelve la calma	Comprensión básica	Literal	Interpretación	-	-
	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°
	29.3 19.3 14.5	28.8 28.7 28.6	32.6 48.1 53.1	6.7 1.5 1.04	2.4 2.09 0.26

Expresión / Opciones de respuesta	a) Mientras más viejo, el diablo es más dañino	b) La experiencia otorga la sabiduría, no los resultados recién realizados	c) El diablo es sabio porque es viejo, no porque es diablo	Más de una opción	No respondió
3. Más sabe el diablo por viejo que por diablo	Literal	Interpretación	Comprensión básica	-	-
	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°	1° 3° 5°
	27.8 18.3 10.4	34.1 39.2 46.3	29.3 37.6 40.1	4.4 1.04 1.04	4.3 3.6 2.09

Expresión/ Opciones de respuesta	a) El jefe es quien pone orden en la oficina			b) Cuando el jefe no está, los empleados no trabajan			c) Los gatos son los que espantan a los ratones			Más de una opción			No respondió		
4. Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta	Interpretación			Comprensión básica			Literal			-			-		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
	21.1	27.2	27.6	37.01	31.9	39.06	33.1	37.6	29.1	5.2	1.5	0.15	3.3	1.5	0.26

Expresión/ Opciones de respuesta	a) La gente debe conformarse con lo que la vida le ofrece			b) Hay que adaptarse a las circunstancias y sacar lo mejor de ella			c) Para hacer limonada, hay que tener los limones			Más de una opción			No respondió		
5. Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada	Comprensión básica			Interpretación			Literal			-			-		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
	37.0	25.6	44.2	27.8	35.6	35.9	24.5	34.5	16.1	6.7	1.5	1.04	3.8	2.6	0.26

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Si el niño pequeño no llora, la mamá no le da de comer			b) Cuando el niño llora, la mamá sabe que tiene hambre			c) Quien insiste, obtiene lo que desea			Más de una opción			No respondió		
6. El que no llora, no mama	Comprensión básica			Literal			Interpretación			-			-		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
	26.9	17.2	15.6	32.6	26.7	22.9	31.25	52.8	57.8	6.25	1.5	1.04	2.8	1.5	0.26

**COREOGRAFÍA AMOROSA EN LA POESÍA ESCRITA POR MUJERES
UNA APROXIMACIÓN A LA OBRA DE CUATRO AUTORAS VENEZOLANAS**

Vanessa Anaís Hidalgo
vanexanais@gmail.com

Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad Castellano, Literatura y Latín. Magister en Literatura Latinoamericana de la misma universidad. Es actualmente la directora del instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. Pertenece a la Cátedra de Literatura Venezolana y administra las asignaturas Literatura infantil y Juvenil y Literatura Venezolana. Es miembro del Taller Literario Marco Antonio Martínez desde el año 1999. En 2004 se hizo acreedora de la 1ra mención en el I Premio universitario de literatura de la Universidad Simón Bolívar.

Recepción: 16/11/2013

Evaluación: 11/12/2013

Recepción de la versión definitiva: 03/06/2015

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo interpretar la resignificación del concepto del amor a partir de la lectura de la obra de las autoras venezolanas María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin y Hanni Ossott, quienes, a través de sus textos, han desmitificado la conceptualización de los roles de la mujer como amantes y esposas. Es pertinente, entonces, ofrecer una interpretación de cómo estas escritoras invalidan la construcción social de lo amoroso y se atreven a decirlo, según su época y en correlación con lo que les ha tocado vivir. Para efectos de análisis de lectura de textos, se parte de las propuestas hermenéuticas de Paul Ricoeur. El tema de lo amoroso es analizado a la luz de los planteamientos de Denis de Rougemont (1979), Martin Broda (2006), Rolad Barthes (2009), Octavio Paz (1994). La condición femenina en la poesía venezolana es analizada desde las perspectivas de Mária Russotto (1995) y de Yolanda Pantin y Ana Teresa Torres (2003). La metodología que mayor se ajusta al objetivo planteado en este estudio es la Investigación Documental. Esto se llevó a cabo mediante el arqueo y la selección de fuentes y su posterior revisión y análisis. Los resultados de esta investigación se centran en la idea de que estas autoras han recreado desde la cotidianidad un significado hostil de lo amoroso que ha sido velado por una concepción romántica e idealizada.

Palabras clave: coreografía, amor, mujer, poesía

AMOROUS CHOREOGRAPHY IN POETRY WRITTEN BY VENEZUELAN WOMEN IN THE 20TH CENTURY

Abstract

This study aims at interpreting the re-signification of the concept of love from the reading of the works of Venezuelan authors María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin y Hanni Ossott, who, through their texts, have demythified the conceptualization of the woman's roles as lovers and wives. We must, then, offer an interpretation of how these writers invalidate the social construction of the amorous, and dare saying it according to their time and in relation to what they have been bound to live. The starting point for the analysis of text reading was the hermeneutic proposals of Paul Ricoeur. The theme of the amorous is analyzed in the light of statements by Denis de Rougemont (1979), Martin Broda (2006), Rolad Barthes (2009), and Octavio Paz (1994). The

feminine condition in Venezuelan poetry is analyzed from the perspectives of Mărgara Russotto (1995) and of Yolanda Pantin and Ana Teresa Torres (2003). The most appropriate methodology for the intended objective of this study was the documentary research, which was carried out by means of the stocktaking and selection of sources and their subsequent revision and analysis. The research results are centered on the idea that these authors have recreated, from everyday life, a hostile meaning of the amorous that has been hidden by a romantic and idealized conception.

Key words: choreography, love, woman, poetry.

CHOREOGRAPHIE AMOUREUSE DANS LA POÉSIE ÉCRITE PAR DES FEMMES UN RAPPROCHEMENT À L'ŒUVRE DE QUATRE VÉNÉZUÉLIENNES

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser la redéfinition du terme amour à partir de la lecture de l'œuvre des auteures vénézuéliennes María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin et Hanni Ossott qui, par le biais de leur textes ont démystifié la conceptualisation des rôles de la femme telle qu'aimants et épouses. Il est donc pertinent offrir une interprétation de comment ces écrivains invalident la construction sociale de l'amoureux et osent le dire d'après leur époque et en corrélation avec leurs expériences. Pour l'analyses de lecture de textes, on s'appuie sur les propositions herméneutiques de Paul Ricoeur. Le thème de l'amoureux est analysé à la lumière des approches de Denis de Rougemont (1979), Martin Broda (2006), Rolad Barthes (2009), Octavio Paz (1994). La condition féminine dans la poésie vénézuélienne est analysée d'après les perspectives de Mărgara Russotto (1995) yet de Yolanda Pantin et Ana Teresa Torres (2003). La méthodologie qui s'adapte le mieux à l'objectif de cette recherche c'est la Recherche Documentaire. Cela a eu lieu par le biais du contrôle et sélection de sources pour les analyser après. Les résultats de cette recherche tourment ou tour de l'idée soutenant que ces auteures reproduisent depuis la quotidienneté une signification hostile de l'amoureux ayant été voilé par une conception romantique.

Mots clé : chorégraphie, amour, femme poésie.

COREOGRAFIA AMOREVOLE NELLA POESIA SCRITTA DA DONNE UN APPROCCIO AL LAVORO DI QUATTRO AUTRICI VENEZUELANE

Riassunto

Lo scopo di quest'articolo é di interpretare la poesia scritta da donne venezuelane, dalla rilettura del concetto di amore, nella lettura delle opere delle autrice venezuelane María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin y Hanni Ossott che, attraverso i loro testi, hanno demitizzato la concettualizzazione dei ruoli della donna come amanti, madri e mogli. É necessario, quindi, offrire un'interpretazione sulla maniera in cui queste scrittrici invalidano la costruzione sociale dell'amorevole e osano a dirlo, secondo la loro epoca e in correlazione con quello che hanno vissuto in prima persona. Per arrivare all'analisi della lettura di testi, ci siamo basati sulle proposizioni ermeneutiche di Paul Ricoeur. Il tema dell'amorevole é stato analizzato secondo le impostazioni di Martin Broda riflessa nell'opera *L'amore al nome* (2006). La condizione femminile nella poesia venezuelana é analizzata seguendo le impostazioni di Margara Russotto (1995) e di Yolanda Patin e Ana Teresa Torres (2003). La metodologia che più si adatta allo scopo impostato in questo studio é la ricerca documentale. É stata costruita attraverso il conteggio e la scelta di fonti e la sua posteriore revisione e l'analisi. Gli esiti di questa ricerca sono focalizzati sull'idea che queste autrici hanno ricreato dalla vita quotidiana un significato ostile dell'amore che é stato velato da una concezione romantica e idealizzata.

Parole chiavi: coreografia, poesia, amore, donna.

**COREOGRAFIA AMOROSA NA POESIA ESCRITA POR MULHERES:
UMA APROXIMAÇÃO À OBRA DE QUATRO AUTORAS VENEZUELANAS (português)**

Resumo

No presente estudo se pretende interpretar o novo significado do conceito do amor a partir da leitura da obra das autoras venezuelanas María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin e Hanni Ossott, as quais, através de seus textos, desmitificaram a conceituação dos papéis da mulher como amantes e esposas. Portanto, é possível fazer uma interpretação da maneira como estas escritoras invalidam a construção social do amoroso e até conseguem dizer que, segundo sua época, isto tem mudado dependendo do que elas tiveram que viver. Em relação á análise de leitura de textos, as bases foram as propostas hermenéuticas de Paul Ricoeur. O tema do amoroso é analisado partindo das considerações de Denis de Rougemont (1979), Martin Broda (2006), Roland Barthes (2009) e Octavio Paz (1994). A condição feminina na poesia venezuelana é analisada a partir das ideias de Mária Russotto (1995) e as de Yolanda Pantin e Ana Teresa Torres (2003). A metodologia que tem uma relação mais próxima com o objetivo estabelecido para o presente estudo é a Pesquisa Documental. Em primeiro lugar se procuraram as fontes que foram selecionadas para a sua posterior revisão e análise. Os resultados desta pesquisa estão focados na ideia de que estas autoras recriaram, a partir da cotidianidade, um significado hostil do amoroso que tinha sido escondido por uma concepção romântica e idealizada.

Palavras chave: coreografia, amor, mulher, poesia.

Desde la aparición del mito de Tristán e Isolda en la cultura occidental, la tradición fue construyendo un imaginario en torno al concepto del amor que fue alimentado y denominado, posteriormente, por los poetas provenzales como el “verdadero amor” o “amor cortés”. Gracias a este, la poesía trovadoresca concedió a la mujer una gran dignidad, honra y respeto convirtiéndose en la representación de la nobleza y lo virtuoso. En ella, un “yo” -hombre- le canta a un “tú” -mujer- para manifestarle sus emociones y sentimientos dándole fuerza al carácter subjetivo de la lírica como hoy la conocemos. A partir de esta idea, teóricos del lenguaje como Jakobson (2008), han ofrecido la visión de que la poesía lírica está orientada hacia la primera persona (yo) e íntimamente ligada a la función emotiva:

La lírica se caracteriza por la modalidad enunciativa en primera persona y por el predominio de la función emotiva y expresiva, lo cual explica la frecuente presencia de formas exclamativas, vocativos, interjecciones, como recursos de manifestaciones del estado de ánimo del poeta, de sus sentimientos y emociones (p-57).

Esta concepción de lo amoroso fue revolucionaria en el sentido de que a la mujer ya no se le colocaba en una posición de inferioridad con respecto al hombre. Podremos ver más adelante un siglo XX donde la mujer logra decir desde ese “yo”- mujer-, lo que siente respecto a un “tú”- hombre-. En esta inversión de roles, la mujer ha dejado de ser ese “tú” inmaterial, para convertirse en ese “yo” que se manifiesta ante lo deseado.

Pero esta inversión no es nueva. Como cosa llamativa, la poesía occidental comenzó hablando con voz femenina en las jarchas. A pesar de que el yo poético ha sido siempre masculino en la poesía culta, la primera manifestación de lírica en lengua romance en la península- las jarchas- nos ofrece el sentimiento amoroso o el desasosiego en boca de una muchacha.

Sin embargo, Broda (2006) afirma que la cuestión que plantea el lirismo no es la del "yo" sino la del deseo, la búsqueda del objeto imposible. Por ello, el amor de los poemas de amor parece estar animado por una pasión que es, muy a menudo, extremadamente lúcida acerca de lo imposible. Dice Broda:

Es, sin duda, el movimiento de nostalgia lo que transporta al lirismo hacia el otro, haciéndolo finalmente sacrificar o abrasar todo objeto de deseo, lo que explica que desde un extremo a otro de la tradición, las obras líricas nazcan de una mujer inaccesible, perdida, muerta si no puramente ficticia (p. 21).

Es precisamente en este concepto donde radica la dificultad para interpretar el poema amoroso en la variedad de significantes que rodean su contexto. Por un lado, el escritor y sus emociones no son, como se ha pensado tradicionalmente, el foco de atención del poema sino el otro que no está, es inmaterial o imposible. Por otro, la herencia del amor cortés donde el sujeto amoroso era construido o renombrado ha marcado significativamente la poesía de nuestros tiempos.

Esta percepción del amor analizada por Broda (2006) se puede ver en la poesía escrita por María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin y Hanni Ossott mujeres quienes, desde sus diferentes contextos, le escriben a otro, a un hombre que puede ser tan inaccesible como la Beatrice de Dante o la Lesbia de Catulo. Ya no es él quien venera y honra a la mujer, sino ella quien habla del amor bien sea para bendecir o para renegar. Por ello el concepto de lo amoroso, se ha venido dibujando de otra manera en esta coreografía.

Al igual que lo hiciera Petrarca o Dante, poetas de lo inalcanzable, la poesía venezolana escrita por mujeres habla de este trágico callejón sin salida en el que se anuda un imposible y atañe dolorosamente a la mayoría que escribe. Es esta una poesía signada por la exploración del tema femenino, entendido desde la proyección interior del sujeto de impresiones físicas y psicológicas propias de la mujer, donde el lenguaje se resignifica para hablar desde su experiencia de lo femenino -o de lo que se ha concebido como femenino- a partir de sus propias impresiones. "Escribe, en fin, para vivir, para consagrar (entregar y también transformar en sagrado por la voluntad de la palabra) su vida a ese destino" (Rodríguez. 2005. P. 7).

Razones para ensayar una coreografía

La coreografía es un juego, una danza donde se comparten estrategias de encantamiento, técnicas de seducción que acentúan los detalles, el ritmo, la práctica, el enlace, el acompañamiento. No es igual el baile común, la furia de sus movimientos, el encuentro entre dos cuerpos que se desplazan en todo lo ancho de la pista.

La coreografía requiere de una técnica que se adquiere a partir de la práctica, de la paciencia, del aprendizaje, como también lo es en el arte amatoria. Así, llamar Coreografía Amorosa al discurso de la poesía venezolana, es una metáfora; este discurso se ha ido forjando a partir de un trabajo acompasado. Se ha designado de esta forma porque el discurso amoroso es como un juego y la coreografía es una danza que, en el amor, se da entre dos y se construye con el tiempo.

Se atiende, pues a la concepción de Barthes (2009), quien ha dicho que el discurso está hecho de figuras, como la danza, un ir y venir, el desplazamiento de los amantes. "La palabra no debe entenderse en sentido retórico, sino más bien en sentido gimnástico o coreográfico".(p. 18). Sucede así con el enamorado quien está en constante movimiento, "la figura es el enamorado haciendo su trabajo" (p. 18). En el trayecto de la danza, lo que pasa por la cabeza del enamorado está signado por un código. "Cada uno puede llenar este código según convenga a su propia historia; magra o no, es necesario pues que la figura esté allí, que el lugar (la casilla) le esté reservado" (p. 1).

La coreografía amorosa presente en la poesía escrita por las autoras seleccionadas: María Calcaño, Elena Vera, Yolanda Pantin y Hanni Ossott, está definida por características muy particulares que le dan un carácter inédito. La construcción del amor en las obras de estas poetisas se ha centrado en decir lo que del tópico no se había dicho. Por un lado, tenemos la poesía de María Calcaño, quien con su obra ha marcado una brecha para sus sucesoras. Esta brecha está prendada de temas que ningún hombre se ha atrevido a tocar al menos en lo que respecta a la poesía. Particularmente en el amor, Calcaño habla del cuerpo erótico-materno, del deseo hacia al otro, de la entrega gozosa con un lenguaje lleno de desparpajo. Por otro, tenemos a Elena Vera, con su libro *De amantes* (1984), el cual forma parte del corpus que se ha trabajado en este análisis. Hasta ahora, aunque suene atrevido decirlo pues no hay alguna otra investigación que señale lo contrario, ningún escritor ni escritora ha hablado de su posición como amante tal como lo ha hecho esta poeta y como se verá posteriormente.

Más adelante se observará esta coreografía en el poemario *Correo del corazón* (1985) de Yolanda Pantin, donde la ironía define un amor que no existe y se burla de la visión del hastío, la convivencia en pareja, la fidelidad y la idealización amorosa como lo hiciera con su estilo, Hanni Ossott en *El circo roto* (1992).

Como se verá posteriormente, los cambios registrados en el imaginario de cómo se construyen los contenidos de los géneros están en esta poesía. El planteamiento es: ¿cómo me represento como mujer y cómo yo represento al hombre? Estas autoras demuestran que no todas las poetisas los representan igual, quizá por un problema de contexto y de una postura estética particular. El amor y su correlato- Almela (2008) dixit- “son temas que se enuncian en la literatura retomando diversos tópicos: el conjuro, la nostalgia, la pasión carnal, el abandono, la distancia, la ruptura” (p.10). Varía, pues, es el momento que vive cada autor y la forma cómo éste la cuenta.

Si nos detenemos en el análisis de la poesía amorosa escrita en Venezuela, encontraremos el legado de Petrarca, Dante o Cervantes: un hombre canta a una mujer que está presente en su pensamiento, en sus sueños e incluso más allá de la muerte; esta casi nunca le corresponde; el poeta sufre, ama, se queja de las desavenencias de la vida, pero el amor le resulta igualmente la salvación. Entonces, se podría decir que esta poesía está marcada por el dolor y la ausencia del otro, la imposibilidad e incongruencia del amor, la no correspondencia de los amantes y paradójicamente, la felicidad de amar a otro. Porque, en definitiva,

el amor feliz no tiene historia. Sólo el amor mortal es novelesco; es decir, el amor amenzado y condenado por la propia vida. Lo que exalta el lirismo occidental no es el placer de los sentidos ni la paz fecunda de la pareja. Es menos el amor colmado que la pasión de amor. Y pasión significa sufrimiento (Rougemont, 1978)

Y en la construcción de este código también interviene la mujer. El siglo XX, ya se ha dicho, comienza a generar una lista interminable de mujeres que no solo hablan del amor imposible o del amado ausente. Las poetisas añaden a lo que los hombres dijeron, una concepción dolorosa e irremediable del amor. Este no es la salvación. Se acerca así, la mujer a una realidad que le tocó vivir desde siempre: los esposos juntos pero ausentes, el hombre en casa, pero en silencio, el marido en la cama inerte.

Así pues, la poesía que se trabajará en este análisis está caracterizada por una coreografía donde la mujer es la misma de siempre: es quien sufre la ausencia del otro, es la otra a veces, es la esposa también a veces, es quien espera (quien ha esperado desde Penélope) y lo más importante, es quien habla.

Las escritoras danzan

Se ofrece en esta parte del artículo un breve análisis de las autoras que conforman el corpus seleccionado. Primeramente, se ha tomado en consideración a María Calcaño, no solo porque instaura una tradición en cuanto a escritura de mujeres se trata, sino porque de ella se hizo una selección de poemas que se vinculan con el tema de lo amoroso y se acerca a la tesis acá propuesta. No se quiere con ella tampoco marcar las características de una generación puesto que

no las hay. Estas poetas se distancian en cuanto a estrategias discursivas y el tratamiento de sus temáticas, lo cual las hace disímiles entre sí. Sin embargo, es ella quien da cuenta de la ampliación del aspecto depresivo de lo amoroso a partir de la aparición de tópicos como el aborto, el amor conyugal, el amor sexual, la imposibilidad del amor, la desmitificación del amor, la familia y la maternidad.

Seguidamente se hace un recorrido por un grupo de poetas que sucedieron a "las fundadoras" Hanni Ossott, Elena Vera y Yolanda Pantin, quienes prosiguen la coreografía ensayada por sus antecesoras y tocan la "tópica amorosa" de estas, pero con la mirada de la mujer moderna, hastiada del hogar, de la soledad y la insatisfacción.

I. De las autoras, su época y los que les tocó

Cuando se trata de autoras venezolanas, María Calcaño es la gran olvidada. En la historiografía literaria de nuestro país, y en consecuencia, en las periodizaciones que se han hecho hasta ahora, esta poeta no apareció y sigue sin aparecer en algunos cánones actuales. La primera antología de la poeta apareció en 1983 con prólogo de Cósimo Mandrillo.

La razón de su ausencia en las listas de autores venezolanos tiene algunos motivos. Primero podemos hablar de un "periferismo historiográfico", como lo llamaría Russotto (1995), quien afirma que las "fundadoras", dentro de las cuales se encuentra María Calcaño, se hallaban en un mundo rural, alejadas de las posibilidades de difusión que ofrecía la ciudad para la época. De igual modo, cultivan un "periferismo grupal", y además voluntario, como una manera de conservar su independencia y "de escapar a los contenidos de insurgencia asignados por otros" (p. 30) Estos otros son los pertenecientes a los grupos literarios que hicieron vida en la historia de la literatura venezolana, formando estilos particulares, que emergían de talleres de expresión en los cuales estuvieron presentes estas autoras. En ellos la premisa era manifestarse contra el régimen, pero las poetas iban por otro camino, el suyo, el de hacerse sentir y el de escribir a partir de su experiencia femenina.

Y si bien es cierto que Calcaño estuvo presente en Seremos, grupo vanguardista que funcionaba en el Zulia en los años treinta, este no influyó en el estilo y las intenciones de la autora. Igual sucedió con las escritoras que conforman el corpus de este trabajo como se verá más adelante.

Otro de los aspectos que influyó en el aislamiento de la poesía de Calcaño, es el lenguaje directo, atrevido e irreverente que sus textos ofrecen, los cuales "atentaban contra la moral" de un país dominado por una dictadura y con características conservadoras como Venezuela, en los años treinta. No sería fácil para la mujer de entonces alterar los órdenes establecidos en esta sociedad donde la mujer estaba supeditada a los mandados del marido y las restricciones sociales. Con estas dos consideraciones, Russotto (1995) afirma que el paso de la escritora venezolana por

la vanguardia literaria, no dejó rastros significativos justamente porque era desconocida por muchos y repudiada por otros.

Es por ello que la poesía de Calcaño, nos llega hasta hace poco (unos treinta años, aproximadamente) y su lectura sigue siendo relegada en el mundo académico, antes por su eroticidad y desenfado porque se le considera una poeta menor, gracias a que no causa el mismo estupor de la década de los treinta. Aún en el siglo XXI, en las aulas de las universidades, en las escuelas de Letras, y más aún en el bachillerato, esta autora sigue siendo una de las menos estudiadas.

Lo importante, entonces, es que María Calcaño marcó la pauta en los grupos de poetas que abren y cierran el siglo XX. A pesar de que sus sucesoras y contemporáneas no copiaron su estilo, y solo algunas abordaron los tópicos de su poesía (como en el caso de Enriqueta Arvelo Larriva, Luz Machado y Ana Enriqueta Terán), la obra de Calcaño principia una brecha que han de seguir cincuenta años después las escritoras de los ochenta. Los tópicos inéditos en la época de estas escritoras como el aborto, aparecen nuevamente en los setenta y en la penúltima década con un lenguaje nuevo, un enfoque distinto. Era de esperarse puesto que la mujer de principios de siglo tuvo una experiencia distinta a la de finales, pero no por ello dejaría de hablar de los temas que circundan su feminidad. El amor en pareja y la experiencia familiar fueron temas a los cuales les dio continuidad Luz Machado en 1965 y casi tres décadas más tarde, Jacqueline Goldberg y Yolanda Pantin.

En el contexto para el cual Calcaño escribió *Alas fatales*, aún la mujer a principios del siglo XX, se mantenía reservada, no le era permitido el goce, su vida se ceñía al hogar y sus quehaceres, los hijos y al marido. No había en estas la posibilidad de ver el encuentro sexual como una manera de entrega o de disfrute, puesto que la reproducción era la premisa. No es un hecho casual que todo esto ocurriera al finalizar la dictadura de Juan Vicente Gómez, la cual ha sido considerada como el rompimiento entre el pasado decimonónico y el inicio de la modernidad. Es este un período de transición donde la mujer no estaba al margen. Afirman Pantin y Torres (2003) que la generación de mujeres escritoras, militantes en un espacio literario (Lucila Palacios, Alida Planchart, Luisa del Valle Silva, Blanca Rosa López, entre otras), es la primera en luchar por un espacio público.

Sin embargo, el desarrollo y fin de la dictadura no solo influyó en la situación de la mujer en Venezuela, sino la sociedad que criticaba el hecho de que esta ingresara a la universidad pues solo correspondía a los hombres la instrucción académica.

A todo riesgo y sin reservas, María Calcaño escribe su primer poemario *Alas fatales*, el cual fue publicado en 1935 y apenas leído unos veinte años después. Influye en ello, la posición de la mujer para la época, la censura, sobre todo a quien no representaba sino a la ama de casa. En este libro hay un lenguaje desafiante, subversivo, transgresor. "Lamer", "chupar", "arder", "ábreme",

“lléname” ... son palabras que conforman los poemas de esta escritora, un código que ruborizó a más de un lector, pero fascinó a otros como a Andrés Eloy Blanco quien, en 1935 hace elogios hacia la contundencia erótica de *Alas Fatales* y Héctor Cuenca quien recibió el libro con agrado. Calcaño llegó, como lo afirma Mandrillo (2006), en el momento justo, cuando el tema regional y las construcciones tradicionales, estaban agotados, adelantándose así, a lo moderno, al cuestionamiento del pasado de la mujer.

Las autoras que sucedieron María Calcaño pertenecen a la generación de los años 80. No quiere parecerse esto una delimitación o encasillamiento. Simplemente en esta década nace una obra enriquecida por un imaginario que se gestó con la llegada *Alas Fatales*. Las sucesoras, como la llama Russotto (1995), tomaron los tópicos de Calcaño como premisa para una nueva significación del concepto amoroso y construyeron unos nuevos. La primera de ellas es Elena Vera.

La obra de Elena Vera es rica pero como ocurre con casi todas las poetas venezolanas, es poco estudiada. Hasta el 2003 aparecía solo en dos antologías: *Poesía en el espejo* (1995) de Julio Miranda y *Antología de poesía venezolana*, (1997) editada por Panapo. En 2003 fue considerada para el corpus hecho por Pantin y Torres en *El Hilo de la voz*. En 2006 Rowena Hill la incorpora en *Perfiles de la noche, mujeres poetas de Venezuela* y en 2008, hay una reseña hecha por Harry Almela en *Del dulce mal, poesía amorosa de Venezuela*.

Seis es el número que constituye el grueso de su obra, pero *De amantes* (1984) fue el más controversial. Almela (2008) asevera en la siguiente cita que la obra de Elena Vera logró a partir de la brevedad y la primera persona, desenmascarar la moral de la época en torno al tema de lo amoroso como, además, se verá en el análisis.

Su poesía se inscribe en una tradición de la escritura femenina en Venezuela que no teme en asumirse en primera persona para hablar tanto de los abismos humanos como del tema amatorio en tono irreverente ante los valores impuestos por la hipocresía. Se mueve con la eficacia en los territorios del poema breve, utilizando espacios en blanco que también significan en la estructura del poema. Su obra es punto de llegada y de partida de varias tendencias en la poesía venezolana escrita desde lo femenino: la asunción de la máscara en algunos casos, la voz directa en primera persona y la brevedad (Almela, 2008, p. 196).

Es importante decir que Elena Vera nació en el año 1936, fecha para la cual termina la dictadura de Juan Vicente Gómez y se inicia un nuevo periodo político en el país (enmarcado por la transición hacia la democracia con el presidente Eleazar López Contreras). Este periodo tuvo también su impronta literaria. Se expresó primero en el decir poético del grupo literario *Viernes*, específicamente en 1939, el cual trajo nuevos aires más contemporáneos a la poesía. Su figura central fue el poeta Vicente Gerbasi. No puede dejarse de señalar la significación que tuvo también el poeta Luis Fernando Álvarez. Críticos como el alemán Ulrich Leo o el erudito español Pedro

Grases se sumaron a la aventura de los viernistas. El primero propuso los puntos de vista críticos para interpretar la estética de Viernes.

Más tarde, en 1948, aparece en la escena literaria el grupo Contrapunto, cuyo fundador fue Héctor Mujica, con un mensaje más político que estético. El grupo Cantaclaro editó una revista que llevó el mismo nombre, y se opuso a la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. A partir de 1955 son relevantes las propuestas estéticas de grupos como Sordio y Tabla Redonda. A este último grupo perteneció Rafael Cadenas, uno de los poetas más importantes de las letras nacionales. El techo de la ballena, Trópico uno, 40° a la sombra, La pandilla de Lautreamont, En Haa, son otras de las agrupaciones que en los convulsionados años 60 y 70 se aúnan.

En los años 80, los grupos Tráfico y Guaire conducen a la lírica nacional por nuevos senderos, una vez agotados los códigos literarios de las décadas anteriores. Con una búsqueda estética relacionada con los postulados de la conclusión del Siglo XX, aparecen grupos como Quaterni deni y Eclipsidra.

Por su parte, Elena Vera no pertenecía a ningún grupo literario sino a una rama literaria compuesta por la veracidad de la condición humano-femenina propia. Rama a la que también pertenecen poetas tales como: Luz Machado, Ana Enriqueta Terán, Elizabeth Schön, entre otras. No obstante, se puede ubicar a Vera en la poética que se dio en la década de los 80, fecha para la cual Vera estaba publicando *De amantes* (1984). Es este el poemario más significativo de Elena Vera por su irreverencia y desenfado al tratar el tema de lo amoroso desde la posición de la amante. Para esta fecha, Venezuela vivía una época de contradicciones donde la moral del presidente de la república, Jaime Lusinchi quedó entre dicho por hacer pública su relación con su secretaria, Blanca Ibáñez, a quien se le denominó "La Barragana". Es entonces cuando se visibiliza la presencia de "la otra" en el ámbito político, con la misma connotación negativa frente a la mujer.

A pesar de lo trascendental de la obra de Vera, son pocas las referencias como ya se comentó anteriormente. En el recorrido que hacen Pantin y Torres en *El hilo de la voz*, por la escritura femenina de los 80, finalizan con Elena Vera, dándole un espacio mínimo que aún no la reivindica:

Elena Vera es, en cierta forma, un antecedente local de las identidades lábiles y los múltiples desplazamientos característicos de la década (...) *De amantes*, y particularmente el apartado titulado *Huésped*, en el que poetiza el tema de "la otra" dándole voz en la relación amorosa como amenaza de la institución matrimonial (p. 35).

Interesa entonces trabajar de su obra el poemario *De amantes* cuyo discurso celebra momentos de plenitud amorosa y pronuncia la soledad de malentendidos y abandonos.

La siguiente escritora del corpus seleccionado es Yolanda Pantin, quien formó parte del grupo Tráfico en los años ochenta, al lado de Miguel Márquez, Rafael Castillo Zapata, Igor Barreto, Alberto Márquez y Armando Rojas Guardia. Este grupo nace de los integrantes del Taller Calicanto quienes se vieron motivados en desarrollar un proyecto ideologizante y estético cónsono con una perspectiva crítica del mundo, que apuntaba a la tradición de izquierda intelectual en Hispanoamérica y afín con los intereses del socialismo y los cristianos de la Teología de la Liberación.

Así, a principios de la década de los ochenta, Tráfico afianzó, una polémica que cuestionó el papel del intelectual en la sociedad venezolana de entonces. Armando Rojas Guardia, Juan Carlos Santaella, Miguel Márquez, Laura Antillano, contaron, pues con el espacio que les ofrecía el papel Literario de El Nacional para discutir la necesidad de una opción estética válida para esa década que se contextualizara en un país como Venezuela.

Según asume la crítica, esta reacción contra la nocturnidad, la brevedad y el discurso de los poetas antecesores al grupo Tráfico, no es bien aceptada por todos sus integrantes. Algunos de ellos optaron justamente por lo breve, otros se fueron por tendencias ontológicas, constructivistas o cinéticas y otros prefirieron continuar con su culto a la noche.

Yolanda Pantin aportó a la producción de Tráfico las especificidades del discurso poético escrito por las mujeres en esa época, además de incorporarse a la discusión crítica que tuvo lugar al comienzo de esa década, promovida por Armando Rojas Guardia, en torno a la poesía de su tiempo.

Sin embargo, Pantin se aleja de las tendencias estéticas de tráfico y forma un estilo que Almela (2008) define así:

En gran parte la obra de Pantin están presentes los temas comunes en la poesía venezolana: la infancia, el telón de fondo del paisaje, el amor, tratados desde la cercanía dolorosa y desde la distancia estética: el poema en prosa y el de verso preciso están al servicio de una voz que habla desde la nostalgia y el padecimiento. La intertextualidad, la ausencia del centro, la reflexión acerca del oficio de escribir, el deliberado goce ante la mezcla de elementos provenientes tanto en la realidad como de la literatura, la nocturnidad y la ausencia de veneración ante la poesía como objeto artístico son los rasgos centrales de su escritura (p. 180).

A pesar de la evidente trascendencia de la poesía de Pantin en la literatura venezolana, a pesar de que es la única premiada del grupo Tráfico y quien se mantiene vigente en el oficio de la escritura, esta padece el mal de sus homólogas: una escasa atención académica. Esta obra apenas se lee en algunos espacios universitarios donde las cátedras la han incorporado "como una integrante del grupo tráfico" y no desde su propuesta en torno al contexto que ha vivido la mujer en el siglo XX.

La cuarta y última escritora del corpus es Hanni Ossott. Rilke, Lawrence, Heidegger, Nietzsche, Bataille, Hölderlin, son las lecturas que la acompañaron en su camino hacia la poesía. En su obra están presentes las constantes de la poesía venezolana escrita por mujeres: la casa, la contradicción entre el tiempo que pasa y lo perdurable, lo amoroso como batalla de encuentros y desencuentros, lo raro e indecible, la presencia grave y muda de aquel ángel terrible del que siempre nos habla Rilke. Su mirada múltiple le hizo merecedora del Premio Nacional de Poesía Lazo Martí, el Premio Nacional en la II Bienal de Poesía José Antonio Ramos Sucre (1972), por su primer libro *Formas en el sueño* figuran infinitos, y el Premio Conac de Poesía (1988).

La obra de Hanni está signada por la herida que reclama la conciencia de la pérdida y el anhelo de la recuperación, dominada por la desolación, la vulnerabilidad, las limitaciones y las formas de morir; en un vivir al ras del ser al encararla en el arduo aprendizaje del existir. El anochecer, la pérdida y su vacío, el duelo, el enigma, la ausencia, el amor y su coraje, la caricia y su inmolación, la rebeldía, la pregunta constante del para qué vivir, la contradicción del tiempo. Así la describe Almela (2008):

Ossott escribió su poesía en registros amplios y breves. Su propuesta gira en torno a la disolución del ser, de la angustia ante las circunstancias vitales, de la ausencia y de la soledad. El amor y el sentido de pertenencia a la realidad son sus centros, envuelta siempre en la meditación de carácter filosófico. Pero dicha reflexión no se realiza en el campo de las ideas: parte de su entorno, lo vitaliza y lo recrea en imágenes para nada oblicuas. Su voz se desespera cantando la necesidad de la identidad espacial como en el encuentro con el otro (p. 176).

Así, la poesía de Ossott es una importante e indispensable referencia en la literatura venezolana, es obligatorio incorporarla dentro de las antologías del país pero con ella ocurre una situación similar a la del resto del corpus aquí trabajado: escasas tesis o trabajos de investigación se dedican a su análisis e interpretación. Vale decir que la obra de Ossott no es un material sencillo para trabajar. La influencia filosófica, el uso del lenguaje, algunas figuras y hermetismos, lo oscuro de sus temas, han generado cierto temor como sucede con la poesía del país. Este trabajo intenta entonces aproximarse a una interpretación de su obra.

II.- Poesía y Eros: principios de una coreografía

Cuerpo y amor han estado vinculados en lo que ha sido desde siempre la tradición del poema amoroso. A diferencia del amor trovadoresco e idílico de los románticos del XIX, el amor erótico es realizado a través del contacto físico, lo sexual se cumple. Mientras que en la poesía tradicional se nombra al tú en la relación amorosa, en la poesía moderna aparece el cuerpo de la mujer como ese yo. En esta poesía, hay una insistencia en mostrar el cuerpo, lo que la mujer

siente a través del contacto con el otro (u otra), de su autosatisfacción o de lo que ha dejado de sentir. En el caso del poeta masculino, este no habla explícitamente de lo corpóreo, al menos no de la manera como lo han hecho las escritoras, de manera directa y evidente.

Pareciera lógico que la poesía erótica actual se introduzca en todos los temas y sobre todo en aquellos que más fueron relegados en el pasado, como por ejemplo el amor lésbico, el placer corporal de la maternidad, el dolor con gozo o repudio, entre otros. Para algunos críticos un buen síntoma, por ejemplo, es que haya una literatura erótica escrita por mujeres, aunque se diga que la mujer ha estado muy alejada del género; lo mismo ocurre con la homosexualidad, reprimida brutalmente desde la caída del imperio romano y que comienza tímidamente a reivindicarse hace un siglo con obras.

La poesía de Calcaño, por ejemplo, fue censurada y catalogada como epigonal, es decir, que cultiva un erotismo superficial y trillado. La crítica conservadora considera que esta forma de hablar de eyaculaciones y orgasmos en la poesía es "la no poesía"; se juzga el deseo privado por la entrega "indiscriminada"; el estremecimiento, por el monótono engranaje de los cuerpos; la sugerencia y la imaginación, por la palabra soez; la belleza de la obscenidad, por la trivial normalidad sociológica.

Uno de los tópicos que podemos apreciar en la obra poética de Calcaño (2006), es el amor de pareja, desde lo erótico, el encuentro sexual y el placer femenino, y es en él donde se enfoca este trabajo. En su poesía hay un yo que se atreve a decir lo que siente su cuerpo, de una manera ostensible:

Ya suben tus manos
En mi carne apretada:
Ya suben tus manos,
Y te siento las venas
Tan ardientes y llenas
Que dan vuelos!
Y me ahogan los pechos
y se adueñan
de todos los tesoros
Sobre la quemadura
de los cuerpos
crujen las ligaduras
de los brazos estrechos
Y ya tengo tu carne
ya la tengo completa

Sobre mi vestidura
de finos vellos de oro (P.36)

No hay máscaras ni símbolos en este poema. Manos, venas, carne, piel se dicen exponiéndose, dando énfasis en lo corpóreo. Esta denotación del cuerpo causó y causa en la actualidad cierto rechazo para quienes consideran que hay una sola forma de lo poético. Aún así, Calcaño, se acerca a la modernidad juzgando, quizá sin querer, el discurso velado, metafórico, simbólico y se atreve a hablar de lo tangible, de lo que su cuerpo presiente. Legitima el placer de la mujer y el derecho a sentir: "siento las venas/ tan ardientes y llenas". Utiliza la palabra tesoro que significa para todos los contextos, la bendición del tener, la posesión, el disfrute: "ya tengo tu carne". Este yo celebra el hecho de ser mujer. Lo novedoso para la época era la manera de abordar este tema a través de un lenguaje declarativo, explícito y contundente. Además, no era usual que una mujer hallara placer en el sexo y que, además, hubiese poesía que así lo expresara.

En Alas fatales encontraremos poemas que hablan de la alegría de ser madre, pero además, del deseo de ser poseída, amada, fecundada, resignificando lo erótico en el deseo de reproducción:

No te pediré más
Cuando me siembres.
¡Ya seré para ti
El retazo de tierra fértil,
Carne florida
Al chupar tu raíz!
En los dos está el nudo
Fácil de la vida;
Engendra, hombre que posees
Tronco fuerte y amplias venas.
No te pediré más
Cuando me tomes;
Me repiques adentro y me calles
Las bocas impacientes...,
Que el retoño es más bello,
Levantará
mis brazos seguros y salvajes
Cuando la siembra cuaje
Sangre de los dos. (p.24).

Calcaño se vale de metáforas sencillas que permiten esconder sin hermetismo, jugar con las palabras, y crear un poema que hoy día parece evidente y explícito: la siembra como símbolo de la fecundación; su cuerpo como la carne "florida" (bella, esplendorosa, joven, nutrida) y la tierra fértil; la raíz, el tronco fuerte, las amplias venas como en el miembro del hombre, las bocas impacientes como el deseo, la vagina, los labios. El proceso de metaforización es evidente: (la mujer- la tierra fértil, la raíz-el pene; las bocas impacientes: las aberturas femeninas, la vagina, el ano) El cuerpo está siendo nombrado, el cuerpo de los dos. Y de aquí radica el hecho de que la poesía de Calcaño fuese tan polémica, porque es un otro el nombrar. Hay en el poema una suerte de alabanza al acto sexual del cual finalmente resulta un hijo. Importa reflejar en el poema que la maravilla de la mujer no es solo porque procrea sino porque es un ser sexuado, porque su cuerpo disfruta mientras "se entrega" al hombre.

Algunos de los poemas de *Alas fatales*, su autora asume el riesgo de introducir los temas del deseo sexual, la amargura y el tedio del desamor, la soledad, la anulación del sujeto femenino bajo la rutina del matrimonio y el sostenimiento de los ritos ancestrales como obligación existencial:

Crece sobre mi carne dolorosa
lamiéndome hacia adentro,
hoguera deliciosa!
¡Quémame duro, hondo!...
Ni en mi dolor reparo
cuando te pido
recia lastimadura.
Molde de sangre, sólido.
como un cielo
fundido en el vientre...
le aventará su gárgara/ Mi vida!

A este poema, Calcaño añade el elemento doloroso-placentero donde el sufrimiento es externo y se percibe en la carne. Las expresiones "carne dolorosa", "quémame duro", "te pido. recia lastimadura", obedecen al pedimento del amante que ruega dolor a cambio de gozo. Y es que, como afirma Rougemont (1979), no hay poema de amor que no implique lo doloroso.

Así, la concepción del amor en Calcaño se ve en varios momentos: el de la penetración o el contacto físico, en el desbocamiento del deseo, en el dolor y en el parto. A partir de esta premisa, las escritoras "sucesoras" le han dado continuidad a la pauta de Calcaño donde el deseo, el placer y el

dolor forman parte de la cotidianidad de la mujer. Con ello se enfrenta a una sociedad que también procuró dolor con la censura, el ocultamiento y la indiferencia.

III.- Lo que se ama, no existe

Retomando el argumento inicial, en la poesía amorosa escrita en Venezuela encontraremos el legado de Petrarca, Dante o Cervantes: un hombre canta a una mujer que está presente en su pensamiento, en sus sueños e incluso más allá de la muerte; esta casi nunca le corresponde; el poeta sufre, ama, se queja de las desavenencias de la vida, pero el amor le resulta igualmente la salvación. Entonces se podría decir que la poesía amorosa presente en la poesía de Vera, Ossott y Pantin está marcada por el dolor y la ausencia del Otro, la imposibilidad e incongruencia del amor, la no correspondencia de los amantes y paradójicamente, la felicidad de amar a otro, siempre ausente.

Para las autoras de este corpus, el amor no es la salvación y con su poesía se acercan a una realidad que le tocó a la mujer vivir desde siempre. Las poetas hablan desde su voz, de una concepción dolorosa e irremediable del amor. Para Paz (1994), "El amor es sufrimiento, padecimiento, porque es carencia y deseo de posesión de aquello que deseamos y no tenemos, a su vez es, dicha porque es posesión, aunque instantánea y siempre precaria" (p. 213).

Lo particular en la obra de las autoras seleccionadas es que ese dolor se ve manifestado por el hecho de dormir solas, por la infelicidad que el marido les procura, por la ausencia de este en la cama, aunque esté a su lado, por la amargura de tener un hombre infiel, porque el hombre no llega a casa, por ser la amante de un hombre y no contar con su presencia, y muchas otras variantes que se verán a continuación.

Gracias a la revisión que Quintero (2007) hace de la presencia de la mujer en la historia de Venezuela, se puede ver cómo los esposos, al mejor estilo de Odiseo, se iban a la guerra y dejaban a sus mujeres solas. Ana Teresa Ibarra, esposa de Antonio Guzmán Blanco, vivió las penurias del "marido ausente" desde el momento de su matrimonio y para siempre. En la espera de los hijos, también esperaba al hombre. Este ejemplo que le hace un guiño a lo literario, sirve para ilustrar cómo la ausencia, el vacío del amor en la poesía y en la convivencia, es una constante y ha sembrado el descontento de muchas mujeres que se atrevieron a decirlo y hasta hoy pocos han escuchado.

Por su parte, Yolanda Pantin, maestra de la ironía y la crítica, pone de relieve el descontento de las mujeres que viven en una sociedad burguesa en la cual algunas de ellas aún permanecían en casa dándole cuidados pertinentes a su marido, a sus hijos. En cuanto a su visión con respecto al amor, es la de algo que se construye desde la imaginación: "lo deseo y amo pero no está". Ese otro inexistente está en *Correo del Corazón* (1985):

Escribir sobre el amor

los ojos claros de Verona
-poesía eres tú-
imaginar una ciudad invisible
como ella
reflexionar sobre la muerte
y la fotografía
ser fiel y atento
a todo lo en ella
se niega suspicazmente
tácita y oblicua
recordar
sobretudo
que aquello que se ama
no existe. (p.12)

En este poema la autora le hace un guiño a Verona, la “ciudad invisible”, donde los amantes se encuentran y combaten por la realización del amor, donde Shakespeare construyó la pareja que por antonomasia, representa el amor imposible. Además, conversa con Bécquer, un poeta circunscrito dentro del Romanticismo, que también nos hablaba del amor desde la ausencia, la pérdida y la felicidad. Y finalmente advierte que aquello que se ama no existe.

Esta poesía propone el concepto del amante como otro invisible, como un ser que no es pero que representa el concepto central de su texto. Es el lugar de la cosa, diría Broda (2006), del otro absoluto del sujeto, que hace esperar la plenitud y al mismo tiempo la afirma como imposible. “Estos objetos de la lírica amorosa no solamente se colocan en un lugar de la Cosa, sino que son como transparentes ante ella, disimulando su escasa realidad”. (P.34)

El hombre que la mujer idealizó desde su constructo social, se desdibuja con la convivencia. Hay un sentimiento detrás de todo esto que la encamina hacia la búsqueda del otro, intangible, aunque esté al lado de su cama:

Él duerme, él duerme
y yo no tengo con quien hablar
los silencios cunden
tejen la red de mi noche
entonces mi alma me empieza a hablar
escribimos
danzamos

locas de la casa
helechos de amor
patios, fuentes, aguas
él duerme. (P. 13)

Como en casi toda la poesía de Ossott este texto ofrece el mismo planteamiento de la soledad, la ausencia del esposo, el silencio que mortifica a la mujer en la noche, tal como está presente en la poesía de Pantin. El vacío de ese otro en la vida de la mujer del cual habla Ossott, no es el físico, es la presencia que no se percibe, la soledad interior, que también se denota más tangencialmente en el poema de Pantin (1985): Voy a acostarme contigo/ voy a cerrar los ojos/ voy a dormir (p.23)

Correo del corazón de Yolanda Pantin (1985), es un poemario que muestra la caída irremediable, la apuesta a un viaje de regreso hacia el paraíso perdido que opera hacia la fatalidad. Pantin habla de una mujer sola, aburrída del hogar, del supermercado; se refiere a cualquier mujer que suspira / recoge / el cabello / en el hueco de la nuca / aspira la axila / del que ama o desea desesperadamente, (p.24), la mujer que va al cine sola y llora su desconsuelo / su estruendosa tragedia cotidiana, (p.13) una mujer sin fuego / sin vida / sin alma,(p.23) pero también del otro que está ausente como un poema de amor, el que no ha llegado nunca, el que no es cierto, a un marido que siempre llega tarde / da las buenas noches / bosteza. (p.48)

Hanni Ossott coincide en su poesía con Pantin desde su experiencia como mujer, a quienes les tocó vivir en una sociedad que mantenía al margen la presencia femenina en los espacios sociales y culturales. Una sociedad que les permitió decir lo que no pudieron sus antecesoras: Enriqueta Arvelo Larriva o María Calcaño, "las silenciadas".

Un poema filosófico, de corte erótico, enaltece a Hanni Ossott con su último poemario: El circo roto (1996):

La mordida profunda

Hay una mordida profunda
Incisiva
en el centro de mi sexo
por la cual yo me erijo como yo misma
y soy y poseo y dono
Regalo mi cuerpo y mi ansia
Hay una mordida en mí
que doblega al otro
lo arrodilla, lo inclina

Por esa mordida se abre un vasto mar de vacíos

Vértigos

Precipitaciones

Abismos

Me cruza una pendiente

me traza un precipicio

en el amor

y en todas mis secretas junturas

con cuidado, con recelo, tú te avienes a mí

y no me sabes (p. 3)

Para Hanni, el cuerpo femenino sirve de metáfora para plantear el problema del ser. Hay un vacío en cada mujer que no puede ser llenado con nada, ni con el amor mismo, ni con el cuerpo del hombre. La vagina, es la mordida, los vacíos internos de la mujer (soledades, frustraciones); el sexo femenino (la vagina), es igual a lo que doblega al hombre, la entrega, el regalo, el deseo. El hombre, a pesar de conocer el cuerpo femenino, no sabe de la mujer en su esencia.

Ahora bien, la concepción occidental del amor como sinónimo de efervescencia y sufrimiento, nos ha permitido creer que no hay otra forma de "amor verdadero". Marcados por las historias de relaciones imposibles, el hombre y la mujer no creen posible la realización de una pareja tranquila, mesurada. Sin escollos ni pasión, no hay amor. Así, la mujer que fue novia o amante, con quien se vivió los episodios más alucinantes y excitantes, con el tiempo se convierte en la ama de casa, la madre, la esposa y deja de parecer atractiva, el objeto de la pasión.

No parece ser tema de interés para muchos que en la poesía venezolana los hombres no trabajaran el tema del amor desde el ámbito de lo doméstico. Hasta ahora y al parecer, nada se ha dicho al respecto. En ellos parece imposible ver en la mujer que plancha y cocina, un amor seductor y acechante. Esto quizá, tenga una razón: los hombres no fueron preparados culturalmente, para reconocer las variantes del amor. Tampoco para creer en el amor del hogar, la familia y a la vez sentir pasión por ello. A los hombres se les hace difícil ver el amor ágape, la convivencia. El amor ágape es más normativo, menos atractivo. El amor pasión saca al hombre de lo normativo, más aún cuando se establece desde el matrimonio pues está reñido por reglas. Se ve esto en *De amantes* de Elena Vera:

La esposa diligente

Se levanta temprano

Llena la bañera

Y desdobra las toallas

Azules para la camisa
Grisés para el traje
Y la corbata
Signo de distinción
Tres gotas de lavanda
Subrayando el estatus
Y
Adiós mi amor
Te miro y me sonrío
La esposa diligente/ trabaja para mí (p. 5)

De amantes es un poemario que se burla de la institución matrimonial, que habla de la rutina y de la importancia de la constante renovación que le ofrece una amante a un hombre casado. Para la sociedad donde se halla Vera, la esposa es diligente es quien logra atender al esposo, quien lo despide en la puerta y trabaja para otra. La pasión, en contracorriente con el amor ágape, el de la paz y la tranquilidad del hogar. La mujer, en cambio, y a pesar de los vacíos que en esta deja la rutina del matrimonio, se pregunta si es esa la manera de lograr la felicidad, si es esa su realización. Ve en ese amor ágape la trascendencia de esa pasión que surgió en el momento del noviazgo y cree en Ágape, la salvación para los cristianos, según Rougemont:

el amor de caridad, el amor cristiano, que es el Ágape, es la afirmación del ser en acto. Y es el Eros, el amor pasión, el amor pagano, el que ha extendido por nuestro mundo occidental el veneno de la ascesis idealista: todo lo que Nietzsche reprocha injustamente al cristianismo. Es Eris, y no Ágape, quien ha glorificado nuestro instinto de muerte y quien lo ha querido idealizar. Pero Agape se venga de Eros salvándolo. Pues Agape no sabe destruir y no quiere destruir ni siquiera lo que destruye (2008, p. 315).

¿Cómo mantener el amor en el espacio del hogar? ¿Cómo se construye este imaginario de la seducción desde el hombre? Se hace difícil verlo desde el hogar. Para el imaginario masculino, cuando la mujer se convierte en madre, pierde atractivo. El hombre al perder lo erótico, le es más fácil buscarlo afuera. Elena Vera controversia con un poema donde reclama un amor que no se le es dado por el estado civil del otro:

Todos los días
mi cuerpo tiembla por ti
pero tú
ni te enteras

Duermes plácidamente
en tu cama king-size
abrazado a ella
a tu vieja costumbre
de viejo mueble usado
Te estás muriendo en vida
Te estás cayendo a pedazos
y ni te enteras
Y mientras tanto
tiemblo por ti
todos los días
Yo que soy la vida
Yo que soy la flor de la maravilla

La ausencia del amado, el cuerpo que lo invoca. Vera se burla del estatus social, la cama "king size" que denota riqueza, poder. La esposa, la rutina, la vieja, la usada. Ella, "la flor de la maravilla", la mujer que renace día tras día, la sorpresa. Con esto, la poeta le da una nueva significación al concepto de la amante y la esposa. La primera, siempre vista como la "segundona", la "pobrecita", "quien recibe las sobras", es ahora "la vida". La esposa, un emblema de la sociedad tradicional, la primera, la única, se ve en *De amantes*, como el objeto usado. A lo largo del poemario, Vera declara que con el matrimonio, la pulsión, la pasión, el arrebató, todo muere. Con ello, se atreve a decir lo que hasta ese entonces se había dicho en poesía.

Eros se somete a la muerte porque quiere exaltar la vida por encima de nuestra condición finita y limitada de criaturas. Así, el mismo movimiento que hace que adoremos la vida nos precipita en su negación. Es la profunda miseria, la desesperación de Eros, su servidumbre inexpresable; expresándola, Ágape lo libera de ella. Ágape sabe que la vida terrenal y temporal no merece ser adorada, ni siquiera matada, sino que puede ser aceptada en la obediencia de lo Eterno. Pues, después de todo, es aquí abajo donde nuestra suerte se juega. Es sobre la tierra donde hay que amar. Más allá no habrá Noche divinizante, sino juicio del Creador. Rougemont (2008, p. 315).

El hombre natural no podía imaginarlo. Estaba condenado a creer en Eros, a confiarse en el deseo más poderoso, a pedirle la liberación. Y Eros sólo podía conducirle a la muerte. Pero el hombre que cree en la revelación del Agape va a menudo abrirse al círculo: es liberado por la fe de su religión natural.

Es quizá por esta vía que encontramos a Hanni Ossott, quien nos presenta en *El circo roto* (1993) un amor sin “fuego, sin pasión”, donde “prevalece lo raro”, lo cotidiano, la rutina. Sin ningún pudor, Hanni comenta el desencanto de la mujer frente a un hombre que no la ve ni la toca.

Mi amor, mi gran amor
yace en un pozo
allí florecen raras flores
flores que no saben cantar ni bailar
todo es mustio allí
Me he entregado a un amor raro
Sin nervios
Sin locura
Sin gritos
Ni pasión
Puro intelecto

El pozo en este poema es la representación de un hueco oscuro, frío, vacío. Así es el amor de la convivencia que Ossott describe. A este amor le falta la voracidad de los amantes, la entrega irremediable. En él no hay nada parecido a Eros, nada de pasión, desprendimiento, desenfreno. Es el amor de los esposos. La autora se expone haciendo una declaración autobiográfica: “puro intelecto”, como aludiendo a su propio matrimonio con Manuel Caballero, quien tuvo un estatus intelectual al igual que ella, un reconocimiento público por su aguda crítica en el terreno político. Esta vez, sin símbolos ni metáforas elaboradas, Ossott acusa al hombre infiel, dedica su poema a “Manuel y a todos los hombres infieles”, (evidentemente su esposo) hace un reclamo a ese hombre que es “puro intelecto” y llama a uno de sus poemas: “La hora en que el hombre no llega” haciéndole un guiño a *Correo del corazón de Pantin*.

El amor: un tema que no concluye

No solo Calcaño, Vera, Pantin y Ossott reconstruyen la visión tradicional del amor pero han marcado la pauta en cuanto al tema se trata. Esta resignificación de lo amoroso se evidencia de la siguiente manera sin que esto signifique una visión definitiva:

1. De acuerdo con estas autoras, la idea del amor es una construcción de la sociedad. Por ende, no existe ni el amor ni el amado. Este último, se ve representado por otro (el hombre) que no está.

2. Esta poesía declara que la convivencia en pareja es la oportunidad para despertar frente a la idealización de lo amoroso. Se afirma que la vida junto al otro está contaminada por la

ausencia, la indiferencia, la infidelidad y la muerte de ese amor que “yace en un pozo”, en palabras de Ossott.

3. Frente a un concepto de la pareja impuesto por la sociedad, estas escritoras han desnudado una aparente realidad que viven las mujeres venezolanas y de cualquier parte del mundo. Ese concepto de las relaciones amorosas donde hombre y mujer son felices para siempre luego del matrimonio, es desmitificado por Vera, Pantin y Ossott.

4. María Calcaño no habla del esposo que describen el resto de las autoras seleccionadas para este corpus. Calcaño no habla del esposo ni del matrimonio. Destaca la presencia de un hombre amante, capaz de hacerla feliz en la cama, de hacerle todos los hijos posibles y de bendecirla con placer. La trascendencia de la cual habla Ossott va en contracorriente con la estética de Calcaño, sin dejar de hablar del amor.

5. La poesía de Elena Vera toca el tema espinoso de la amante. Esta mujer vive en nuestra sociedad, pero velada tras las denominaciones machistas de la época (que aún sobreviven), es visibilizada a través del poemario *De amantes* donde se le da voz a quien no la tuvo. Este libro y su tópico siguen sin interesar a los críticos literarios y lo alejan de la historiografía literaria por la forma de ser abordado. Sin embargo, este poemario es de vital importancia para demostrar que las representaciones sociales tienen otros matices distintos a los que se han heredado de la tradición.

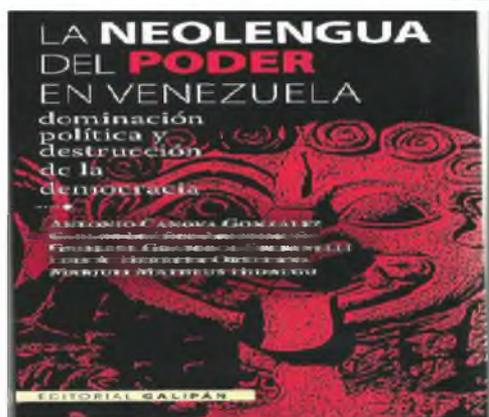
6. La visión de la mujer es múltiple. También lo son los tópicos de lo amoroso. La poesía de Calcaño, Vera, Pantin y Ossott de igual manera nos enfrenta a una diversidad. No todas son iguales, cada quien tiene un estilo distinto y propio. Su poesía evidencia una multiplicidad de voces evidenciando que no todas las mujeres son la misma, bien sea por la época que les tocó vivir o por lo que estas sienten, en consecuencia, no todas pueden “evaluarse” de la misma manera. Sin embargo, la temática del amor está siendo abordada desde la experiencia de una generación de mujeres que vivieron épocas marcadas por preceptos sociales a los cuales se rebelaron.

Este espacio no sería suficiente para analizar un período de una poesía que se ha tenido en el olvido por todo un siglo y menos bastaría para trabajar con toda la obra poética que da cuentas de la depresión del concepto de lo amoroso. Esta coreografía implica un trabajo de años al cual aquí se intenta introducir. El corpus acá señalado se limita por el espacio que amerita esta investigación pero habría que incorporar en ella autoras de gran trascendencia como Elizabeth Shom, Ida Gramcko, Ana Enriqueta Terán, Ida Gramcko, y algunas más recientes o cercanas al final del siglo XX, como Jacqueline Goldberg, Eleonora Requena, Sonia Chocrón, Sonia González, Lydda Franco, entre otras.

Referencias

- Almela, H. (2008) *Del dulce mal: poesía amorosa de Venezuela*. Caracas: Aguilar.
- Barthes, R. (2009) *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Broda, M. (2006) *El amor al nombre: Ensayo sobre el lirismo y la lírica amorosa*. Madrid: Losada.
- Calcaño, M. (2006) *Obra poética completa*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Jackobson, R. (2008) *Ensayos de poética*. México: FCE.
- Mandrillo, C. (2006) *En: Obra poética de Calcaño*. Monte Ávila Editores.
- Miranda, J. (1995) *Poesía en el espejo. Estudio y antología de la nueva lírica femenina venezolana (1970- 1994)*. Caracas: Fundarte
- Hill, R. (2006) *Perfiles de la noche*. Caracas: B&Co.
- Ossott, H. (1992) *El circo roto*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Ossott, H. (1988) *Formas en el sueño figuran infinitos*. Caracas: Fundarte.
- Pantin, Y. (1985). *Correo del corazón*. Caracas: Fundarte.
- Pantín, Y. (1999) *Entrar en lo bárbaro: una lectura de la poesía venezolana escrita por mujeres*. *Literatura Venezolana Hoy*. 305- 320.
- Pantin y Torres (2003) *El hilo de la voz*. Caracas: Fundación Polar.
- Paz, O. (1994) *La llama doble: Amor y erotismo*. Barcelona: Seix Barral.
- Quintero, I. (2007) *La palabra ignorada*. Caracas: Fundación Polar.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, J. (2005) *El barco de la luna*. Caracas: Fondo de Cultura Urbana.
- Rougemont, D. (1978) *Amor en Occidente*. México: Siglo XXI.
- Russotto, M. (1995) *La amada que no era inmóvil. Identidad femenina en la poesía venezolana moderna*. *Nueva Sociedad*, (135), 150-163.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Vera, E. (1984). *De amantes*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Reseñas



María Elena González

La Neolengua del Poder en Venezuela Dominación política y destrucción de la democracia. (2015) de Antonio Canova González, Carlos Léañez Aristimuño, Giuseppe Graterol Stefanelli, Luis A. Herrera Orellana y Marjuli Matheus Hidalgo. CARACAS: Editorial Galipán. 209 páginas.

Profesora de Lengua Materna UPEL IPC, Doctora en Educación. mariaelenagonzalez@usb.ve

La Neolengua del Poder en Venezuela dominación política y destrucción de la democracia, es un libro que agrupa cinco trabajos que están basados en el planteamiento que hace George Orwell en su libro **1984** sobre la Neolengua. Ésta no es más que la simplificación o reducción sintáctica y morfológica de una lengua específica. Tal situación genera que el hablante de ese nuevo código que se establece, quede imposibilitado de usar otras palabras o términos en el momento de comunicarse. Esa reducción de palabras, es con el fin que el hablante no pueda utilizar otros términos o palabras que lo lleven a expresar su pensamiento o críticas hacia el gobierno que impone el nuevo idioma. El objetivo de la Neolengua en la obra de Orwell, es por una parte, restringir la expresión del pensamiento y disminuir la posibilidad que los miembros del partido quebranten la ley, generen y manifiesten pensamientos contrarios a los designios del partido que gobierna. Y por la otra, busca manipular el idioma para controlar políticamente a las personas.

Enmarcados en esta temática, el primer trabajo: **Propaganda y Neolengua Política en Venezuela (1999-2014) Un instrumento eficaz para dividir, glorificar, engañar y confundir**, su autor Antonio Canova González, presenta un corpus de palabras, mensajes publicitarios, imágenes y descripciones que conforman el lenguaje oficialista, que está presente en tanto en los discursos del presidente de la república, como en el habla de los altos personeros del gobierno. Dentro del corpus de las palabras usadas para dividir se encuentran: "apátridas, sapos, son un cáncer, con un tumor, sietecueros, bacterias, pulgas, insectos, carroña, zamuros, cuervos, disociados" entre otras. Estas vocablos son usados con el fin de deshumanizar, de descalificar al contrario, a las personas que no comparten su ideología política pero que merecen respeto. Con estos ejemplos se observa cómo la lengua es usada para insultar, para agredir verbalmente al contrario, que es visto como un enemigo. En el aspecto referido a glorificar a alguien través del lenguaje tenemos los calificativos

que le han colocado al fallecido presidente Hugo Chávez, al llamarlo: Gigante, Gigante Supremo, Comandante Eterno, entre otros. Todo lo descrito antes, es con la finalidad de hacer ver que el líder político oficialista no es una persona común y corriente, todo lo contrario, es un ser con poderes especiales. El lenguaje usado para engañar y confundir son los siguientes subtemas del artículo de Canova González, para engañar el gobierno apela a modificar el significado de ciertas palabras por otro muy diferente, que puede ser hasta opuesto, para ejemplificar tenemos: democracia por participación protagónica, socialismo del siglo XXI, por comunismo, entre otros. El último subtema relacionado con el uso del lenguaje para confundir, son los términos acuñados por el oficialismo tales como: comunas, misiones, método chaz, hegemonía comunicacional, contraloría social y muchas más, todos estos términos son usados a diario por ministros, alcaldes, gobernadores, jefes de gobierno, fiscales insertos en la tendencia del gobierno actual, pero que son difíciles de definir en la realidad de cada día en Venezuela.

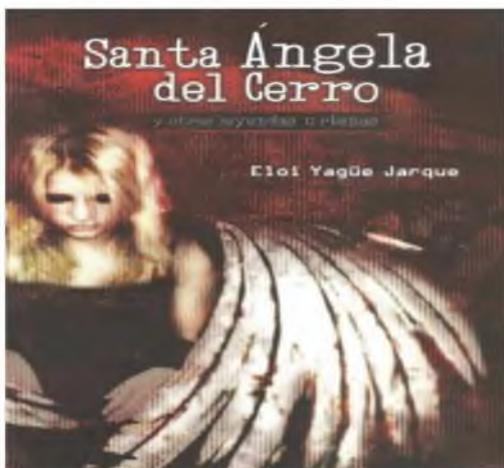
El segundo trabajo de Carlos Leáñez Aristimuño: **Lengua para la libertad y Libertad para la Lengua en Venezuela** muestra la importancia de reflexionar, discernir sobre la manipulación que ejerce el estado sobre la lengua y presenta doce puntos que demuestran el amplio espectro que tiene la neolengua en el discurso público oficial. Dentro de esos doce argumentos se pueden resaltar uno: **Borrar a la escuela como fuente de discernimiento y expresión**, y esto no es más que minar el lenguaje para evitar que los hablantes lo usen con acuerdo al contexto, para que expresen sus ideas y su pensamiento libremente. La escuela ejerce un papel fundamental en la enseñanza de la lengua y al debilitarla no puede cumplir con su tarea y en consecuencia los individuos no podrán expresarse coherente ni de forma verbal ni escrita en diferentes contextos. Para Leáñez, una de las formas de reducir la función de la escuela es mantener a los profesores con bajos salarios, poca formación docente y presupuestos anuales limitados. Para cerrar su artículo el autor mencionado antes, hace un llamado a la reflexión para dominar el poder político que está ejerciendo el gobierno sobre el uso de la lengua, y que tiene que ver directamente con el deterioro del idioma, pues al disminuir la lengua, se disminuye también al individuo al limitarlo a usar un vocabulario específico, que no le permite expresar sus ideas y pensamientos libremente.

El tercer artículo: **El Gran Hermano te vigila**, Giuseppe Graterol Stefanelli, presenta una sinopsis de la obra de George Orwell, **1984** que es donde surge el término Neolengua, como un idioma político que sirve para manipular social e ideológicamente a las personas que habitan en el lugar donde se ésta se desarrolla. En el cuarto trabajo titulado: **El fenómeno de la Neolengua como instrumento de quiebre de la democracia y el estado de derecho**, su autor Luis A. Herrera Orellana analiza desde el punto de vista social, el fin que persiguen los representantes del gobierno con la puesta en marcha del neolenguaje, que se ve materializado en el acto de intentar controlar el léxico que usan los ciudadanos, y en consecuencia para controlar su pensamiento, sus

expresiones, sus ideas y su interpretación de lo que ocurre a su alrededor, es decir de la realidad que lo circunda. Basa su análisis en experiencias sociales, tales como las dictaduras en Europa y Asia en el siglo XX y en temática de libros tales como: **Rebelión en la Granja** de George Orwell, y **Un mundo feliz** de A. Huxley. Para finalizar su artículo, expone algunas proposiciones para tomar acciones ante ese nocivo uso del lenguaje político, entre ellas: aceptar la existencia del problema de la neolengua, evitar usar las palabras insultantes del gobierno, pues al utilizarlas, se está colaborando con el oficialismo al reproducirlas en nuestro vocabulario, rechazar con un lenguaje sencillo la manipulación, la ambigüedad y la mentira que crea la neolengua, y fomentar el pensamiento crítico, reflexivo, la expresión de las ideas a través de diferentes espacios, entre otras acciones.

Para finalizar, Marjuli Matheus Hidalgo, nos entrega en su artículo **La neolengua política y su impacto en la comunicación y la democracia**, tanto la experiencia como los resultados de talleres realizados por la Asociación Civil Un Estado de Derecho, para dar a conocer el significado de la palabra neolengua y sus implicaciones. Los talleres se realizaron en tres momentos: junio, julio y septiembre del año 2014 y en diferentes escenarios y con público distinto: la sede del Colegio Nacional de Periodistas, en el Municipio Chacao y en la Cámara de Comercio de Valencia, para periodistas y trabajadores de la prensa, comunidades organizadas y empresarios y personas relacionadas con sectores de la economía respectivamente. En cada taller se desarrolló un contenido conceptual sobre la neolengua, sus características, implicaciones, objetivos, diversos usos. Se presentaron videos oficialistas donde se utiliza la lengua para dividir, manipular, engañar, se respondieron preguntas, planteamientos y finalmente se aplicó una encuesta al público asistente, en total: 138 personas. De acuerdo con los resultados, se puede decir que las personas no solo pudieron darse cuenta del problema que representa el uso de la neolengua, pues si bien es cierto que una gran cantidad de la población observa y manifiesta que “algo está pasando con el lenguaje” no pueden identificar específicamente qué es. Una de las recomendaciones que deja la comunicadora social para contrarrestar este flagelo que ataca nuestro lenguaje, es no hacernos eco de ese léxico, sino utilizar cada día las palabras con propiedad y para esto nuestro idioma nos ofrece un vasto léxico.

Como reflexión final, una persona se define a sí misma en la medida que habla, que describe, que narra, que argumenta y que expresa sus ideas y pensamientos de forma crítica y reflexiva hacia sí misma, hacia situaciones que le ocurren, que lo envuelven, y esa forma de hablar también le permite definir a los otros. Lo que decimos de otras personas, también lo decimos de cada uno de nosotros. El uso del lenguaje es la carta de presentación de cada ser humano, con las palabras nos acercamos a los demás o también nos alejamos de ellos. Con el uso adecuado y preciso del lenguaje generamos tolerancia y respeto a las ideas del otro, que no es más que el respeto y la tolerancia de nosotros mismos.



Alí Rondón

Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas. (2014) de Eloi Yagüe Jarque. Caracas: Editorial Lector Cómplice; 103 páginas.

Docente, crítico de cine, escritor. Egresado del IPC en Idiomas. alierondon@gmail.com

Para quien hasta hoy no haya leído a Eloi Yagüe, aquí le va esta tarjeta de presentación. Ha publicado: **El nexo vertical** (Monte Ávila, 1990), **Manuscrito inédito de Ramos Sucre** (Comala.com, 2000), **Esvástica de sangre** (Editorial Norma, 2000), **Guerras no santas** (Comala.com, 2004), **Autorretrato con Minotauro** (Monte Ávila, 2005), **Balasombra y otros minicuentos** (La casa tomada, 2005) además de las novelas policiales **Las alfombras gastadas del gran hotel Venezuela** (1999), **Cuando amas debes partir** (2006) y **Amantes letales** (2012). Este narrador y periodista que combina la escritura con la docencia universitaria y los talleres literarios, ha vuelto a las vitrinas de las librerías caraqueñas con **Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas** (Lector Cómplice, 2014), un texto muy al estilo de series televisivas tipo **Breaking Bad**, **Ciudad del crimen** o **Señorita Pólvora**.

En la contraportada Lesbia Quintero nos ofrece un comentario sinóptico que los lectores agradecemos pues nos recuerda hasta donde suele llegar el hombre al ahondar la brecha que separa su 2% de patrimonio genético con el chimpancé: "El autor recrea imaginarios escabrosos, deshumanizados por odios y pasiones repulsivas que ofician en el submundo del crimen, aunque a veces es posible escapar en un autobús que no se sabe hacia dónde va. Estos relatos se inscriben en una estética que Yagüe denomina Realismo Mágico Urbano, en ella se despliega una sociedad convulsa e indefensa, subordinada a los juegos caprichosos del poder, a la indiferencia y miseria anclada en tugurios amenazadores y oscuras zonas de la ciudad".

El libro de Yagüe que hoy nos ocupa no ha sufrido, por fortuna, la infame distorsión del guión cinematográfico. Aunque seguramente lo aplaudiríamos si, dado el caso, llevara su texto a la pantalla conservando la eficacia de **Hermano** (Marcel Rasquin, 2010), **Piedra, papel o tijera** (Herman Jabes, 2012), **Azul y no tan rosa** (Miguel Ferrari, 2012), **La distancia más larga** (Claudia

Pinto, 2013) o **Pelo Malo** (Mariana Rondón, 2013). He allí 5 títulos recientes con aportes sustantivos a la producción cinematográfica local. Hablar así del talento de Yagüe sería hablar de su compenetración con el llamado poder judicial y de estos cuentos como un imaginario inmediato de estereotipos, modelos lingüísticos expresivos y comportamiento social. Personajes como un Santo Malandro, un hampón con nombre de serie de TV, un comisario torcido, un vecino de Catia, el protagonista confundido de una parábola bíblica, un padre de familia que ajustició a 5 homicidas, un inspector con sangre fría que tras la caída de la dictadura en 1958 espera para vengar a su hermano, una demente convertida en heroína de tragedia griega y una dama de sociedad acribillada por el fuego cruzado entre pandillas absorben nuestra atención y nos atemorizan. Coinciden en este registro dramático narrativo a partir de un universo popular. Pareciera que en estas páginas la crueldad, la sangre y la muerte hablan en lenguaje recio, pero Yagüe no ha envenenado del todo los recuerdos de esos hombres y mujeres. La hiel, las lágrimas y el rencor alimentan la miseria de sus desvelos, pero aún queda gente noble, de equilibrio. *Exempli gratia*, Omaira y Betzabé (en **Santa Ángela del Cerro**), Tabares (en **El billete premiado**) o Xiomara (en **Corre por tu vida**) exhiben virtudes de sobra para salvar la más elemental civilización. Son el alegato de que carecen de toda justificación, los 30.000 crímenes de tanto gatillo alegre en este país alegremente bautizado por un eslogan publicitario del Ministerio del Turismo como “qué destino más chévere”. Ese destino ha perdido espesor y lo único “chévere” concebible en todo paso sería ese remedo de placer morboso que experimentan los propietarios de agencias funerarias y cementerios por la súbita bonanza de sus empresas.

Gay Talese, autor de *bestsellers* como **El reino y el poder** (1969) y **La mujer de tu prójimo** (1981), dijo alguna vez: “Escribir es como conducir un camión de noche sin luces, perderse en plena carretera y pasar una década en la cuneta”. Pues bien, bienvenidos a este hombrillo al pie del Ávila donde Eloi Yagüe decidió estacionarse. Novelistas y plumas de nuestra dramaturgia audiovisual como Salvador Garmendia, José Pulido, Ibsen Martínez y Alberto Barrera Tyszka, entre otros, celebrarían este alto en el camino de Yagüe para exprimir a cuentagotas la violencia en esta ciudad erizada de rascacielos, pero cercada por un cinturón de chabolas. Y no sin cierta razón estos escritores también censurarían la paranoia que impera **por estas calles**, pues en aquella canción emblemática de la telenovela de los años 90 Yordano Di Marzo describía a una sociedad arrinconada por la delincuencia. Hoy día los venezolanos difícilmente cantaríamos los versos de aquél son sin hacernos antes la señal de la cruz, porque al fin caímos en cuenta de que aquí: “La compasión hace rato ya/se fue de viaje”. Y al valerse de la literatura para reproducir de la manera más fiel y exhaustiva esta realidad de país con asfalto ensangrentado, Yagüe ha escrito **Santa Ángela del Cerro...** como solo podía escribirla un Fernando Castelmar: Espejo fiel de un mundo con seres donde la acción, la intriga, la tragedia solo pecan contra la causalidad del relato para ponerle al lector los pelos de punta y hacerlo preguntarse: “¿Hasta cuándo, Dios mío?”.

ÍNDICES PREVIOS VOL. 55 (88 Y 89), VOL. 56 (90)

Todos los artículos están digitalizados. Los puede consultar en la página web: <http://biblioteca.ipc.upel.edu.ve>. El catálogo en línea queda en la columna a su izquierda. Introduzca el título del artículo que desee consultar. En la plataforma SCIELO se encuentran a partir del número 77. También se pueden obtener en la sede del IVILLAB.

LETRAS N°. 88 vol. 55 (Año 2013)

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 romance de el prisionero.** Ray Luna rodriguez Pág. 49

2. **El banquete Erotizado en “señora de la miel”, de Fanny Buitriago.** Pág. 67

Jaime Ricardo Reyes Calderón

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.** Pág. 115

Francia Andrade.

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)

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 Pág. 77

Coconas

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

**Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza.* José Rafael Simón Pág. 151

LETRAS N°. 90 vol. 56 (Año 2014)

TABLA DE CONTENIDO:

1. El discurso público de los dirigentes políticos de la familia coñoepean durante el siglo XIX y XXI integracion y asimilacion cultural. Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – Alberto Javier Mayorga.	Pág.	13
2. La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería. Jusmeidy Zambrano - Marisol García	Pág.	31
3. Sintaxis y pragmática: dos niveles de análisis en el tema del enunciado en el habla del español de Venezuela. Migdalia Durán	Pág.	53
4. Pronominalización en el corpus sociolingüístico del habla de Maracay. Ricardo José Galup	Pág.	77
5. Una visión de la moralidad en “un cuento de navidad” de Charles Dickens. Alexis Maizo de Sousa	Pág.	107
Reseñas:		
* <i>La escuela y los textos.</i> Claribel Sánchez Piña	Pág.	133
* <i>El día a día en las aulas.</i> María de Lourdes Seijas	Pág.	136
* <i>Mal de escuela.</i> María Alejandra Arias Escalante	Pág.	141

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 CILLAB N° 9	“ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN EDUCACIÓN SUPERIOR” HACIA LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METADISCURSIVAS PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	ANGÉLICA SILVA - NORMA GONZÁLEZ DE ZAMBRANO	pp. 104

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

<p>Señores Editores de la revista Letras IVILLAB</p> <p>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>.</p> <p>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.</p> <p>Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de <i>Letras</i>, en artículos de mi área de competencia.</p> <p>Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,</p> <p style="text-align: center;">Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX) Dirección de contacto Teléfono fijo y celular Correo electrónico</p>	Lugar y fecha
--	---------------

3.

3. El envío se hará de manera digital a la siguiente dirección:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

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.

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, en formato tamaño carta.

5. El trabajo debe poseer título y resumen en español. 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, sugerimos el empleo de oraciones cortas, directas y simples. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores. Los tres descriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que son mencionados.

6. 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 se 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 aproximadamente dos (2) 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 enviar la versión definitiva en programas compatibles con Word for Windows. 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, diversidad de perspectivas y eventualidades presupuestarias. 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:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

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

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. 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 auxiliariadad. 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. 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>Votre nom et votre adresse (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 :

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

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

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. 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 règles :

- Livre d'un seul auteur:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapitre inclus dans un livre:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La 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

Jàimez, 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 inviano 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 inviano 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, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le quali il pagamento delle spese generate.</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:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01
Caracas, 1023.- Venezuela.

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. 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:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

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

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. 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 recensões 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.

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 (60) 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 (3) 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 two months 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 three 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 (60) 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 (60) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:
 Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:
 *Titolo dell'articolo
 * Area
 * Sotto-area
 *Categoria:Articolo specializzato _____
 Recensione _____ Creazione _____
 *Cognome e Nome del giudice
 *Istituzione
5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:
 - 5.1. Aspetti formali:
 - 5.1.1. Struttura generale
 - * Introduzione
 - * Sviluppo
 - * Conclusioni
 - * Bibliografia
 - * Altri
 - 5.1.2. Aggiornamento bibliografico
 - 5.1.3. Riferimenti e citazioni
 - 5.1.4. Redazione
 - 5.1.5. Coerenza del discorso
 - 5.1.6. Altre (specificare)
 - 5.2. Aspetti del contenuto
 - 5.2.1. Metodologia
 - 5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione
 - 5.2.3. Il trattamento e il dibattito
 - 5.2.4. Rigorosità
 - 5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati
 - 5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)
 - 5.2.7. Altri (specificare)
6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - 8.1. Suggestisce la sua pubblicazione
 - 8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.

10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos 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 (60) 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:
 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 ás 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 submeterà 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.

PUBLICACIONES RECIBIDAS °

- Barreto G., Juan José. (2012). *Escritos desde la orilla*. Venezuela: Fondo Editorial "Domingo Miliani".
- Campos A., Miguel. (2010). *La fe de los traidores*. Maracaibo-Venezuela: Astro Data, S.A
- Campos A., Miguel. (2014). *Desagravio del mal*. Maracaibo-Venezuela: Astro Data, S.A
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Estudios de literatura colombiana. Facultad de Comunicaciones Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia, (36), Enero-Junio, 2015.
- García, Álvaro. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. España: Edelsa Grupo Didascálica, S.A.
- Hanán, Fanuel. (2013). *Panorama breve de la literatura infantil en Venezuela*. Caracas: Fundación BBVA Provincial.
- Inhelder, Barbel y Piaget, Jean (1985): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. España: Paidós.
- Martínez R., Enrique. (S/F). *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular.
- Revista de filología española. Consejo Superior de Investigaciones Científicas Ministerio de Economía y Competitividad, Madrid-España, XCIV (2), Julio-Diciembre, 2014.
- Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. San José-Costa Rica, 40 (2), Julio-Diciembre, 2014.
- Tolchinsky L., Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje Escrito*. España: Anthropos.
- Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras Universidad de Guanajuato, León-Guanajuato, (13), Enero-Junio, 2014.
- Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras Universidad de Guanajuato, León-Guanajuato, (14), Julio-Diciembre, 2014.
- Valero, Jorge. (2009). *Viajes por el reino de la palabra*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA.
- Vera, Pedro Jorge. (2011). *Los animalitos puros y otros textos*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

° Material que ya puede ser consultado en la Biblioteca "Profa. Minelia Villalba de Ledezma" del IVILLAB.



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
revistaletras@ipc.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° 0102055653000000534 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

revistaletras@ipc.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: **Profa. Rita Jáimez**
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.

Información: Profa. Johana Rivero

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 433.
Telf. 0212-4052754



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.

Información: Profa. Norma González Vilorio
literapost.ipc@gmail.com

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 435.
Telf. 0212-4052754



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.

Información: Profa. Shirley Ybarra
lecturayescritura.upelipc@gmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 410.
Telf. 0212-4052754



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



ESPECIALIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA

Titulo que se Otorga

Especialista en Lectura y Escritura

Presentación general

La Especialización en Lectura y Escritura pretende responder con efectividad ante la demanda de formar docentes en el área de la lectoescritura con capacidades interdisciplinarias, multimodales y actualizadas en el marco de las nuevas tendencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin lugar a dudas, tanto el dominio de la lectura y la escritura son de gran impacto en la formación de ciudadanos críticos quienes cada vez más se ven envueltos en entornos discursivos que demandan el uso adecuado de la competencia comunicativa e interaccional, de allí que sea oportuno sumar esfuerzos para el perfeccionamiento de estos procesos y garantizar que los egresados de la Especialización cuenten con las herramientas necesarias para lograr optimizar su praxis docente.

Objetivo general

Promover las investigaciones en el ámbito de la pedagogía de la lengua escrita.

Objetivos Especificos

- ✓ Propiciar la formación de educadores que reconozcan la importancia de la lectura y la escritura como procesos comunicacionales indispensables para transformación del hombre y del contexto histórico-social en el que se desenvuelve.
- ✓ Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones con la lengua escrita.
- ✓ Propiciar la aplicación de estrategias novedosas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como respuesta a proyectos histórico-pedagógico definidos de acuerdo con nuestras necesidades.
- ✓ Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en el área de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza.
- ✓ Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

- ✓ Motivar al docente para que asuma un rol como agente fundamental en la promoción de la lectura y la escritura dentro de núcleos sociales.

Perfil del Egresado

- ✓ Propiciar en el educando el uso sistemático y permanente del lenguaje oral y escrito como medios efectivos para la comunicación, el crecimiento personal, el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- ✓ Orienta su acción sobre la base de soluciones de problemas vinculados al contexto histórico-social.
- ✓ Motiva la participación de los estudiantes en las actividades dirigidas a la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, con la finalidad de estimular sus capacidades creativas individuales, sus capacidades cognitivas, afectivas y su crecimiento personal y social.
- ✓ Asume actitudes críticas frente a proposiciones teórico-prácticas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de teorías lingüísticas desde perspectivas interdisciplinarias.
- ✓ Orienta científicamente las actividades que propician la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en los educandos.
- ✓ Utiliza estrategias que le permiten emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- ✓ Facilita en el educando la adquisición y el desarrollo de las competencias necesarias para hacer uso apropiado de la lectura y la escritura.
- ✓ Planifica las actividades de promoción en atención a las características de la sociedad venezolana y la comunidad para garantizar la efectividad de su acción pedagógica.
- ✓ Propicia la participación de la clase, la escuela y la comunidad con el fin de lograr la investigación para la promoción efectiva de la lectura y la escritura.
- ✓ Coordina acciones que le permitan cohesionar grupos de trabajo con diferentes sectores de la comunidad y del ámbito escolar para atender de manera efectiva la promoción de la lectura y la escritura.
- ✓ Promueve la incorporación conciente de los educandos en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas de lectura y escritura en el aula.

Información: Profa. Clara Clanario
esp.lecturayescritura@ipc.upel.edu.ve

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 434.
Telf. 0212-4052754

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”