

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"



92
Vol. 57
2015



LETRAS

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



92

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. 57, N° 92
2015

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



LETRAS (1958-2015)
57 Años

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Raúl López Sayago raul.lopez@upel.edu.ve
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez doris.perez@upel.edu.ve
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves mesteves@upel.edu.ve
Vicerrector de Extensión	María Teresa Centeno mcenteno@upel.edu.ve
Secretaria	Nilva Liuval Moreno ltovar@upel.edu.ve

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director-Decana (E)	Álix Agudelo aagudelo@ipc.upel.edu.ve
Subdirectora de Docencia (E)	Judith Rangel jrangel@ipc.upel.edu.ve
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E)	Miren de Tejada mdetejada@ipc.upel.edu.ve
Subdirector de Extensión (E)	Humberto González humberto@ipc.upel.edu.de
Secretario	Juan Acosta Bool acostaboll@ipc.upel.edu.ve
Coordinador General de Investigación	Ana de Gallo anitag1312@gmail.com

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
“ANDRÉS BELLO”

Consejo Técnico:

Directora:	Vanessa Hidalgo vanexanais@gmail.com
Subdirector:	Freddy Monasterios fmonasterios34@gmail.com

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:	Shirley Ybarra shybarra@hotmail.com
Área de Literatura:	Luis A. Álvarez Ayesterán luisalfredoalvarez@gmail.com
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura:	Norma González de Zambrano ipclecesc@gmail.com

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:	Anny G. Perales annygabriellap_a@hotmail.com
Sección de Extensión:	Rafael Rondón Narváez rondonnarvaez@gmail.com
Sección de Promoción y Difusión:	José Gabriel Figuera gabriel_figuera301@hotmail.com

Investigadores: Ana Alvarado, Ana Vivas, Angélica Silva, Anneris Pérez, Annerkys Canache, Anny G. Perales, Brayan Hernández, Bonnyé Rivas, Brigitte Monteiro Cesar Villegas, Clara Canario, Diana Nivia, Dulce Santamaría, Elida León, Elizabeth Sosa, Érika Campos, Fanny Ramírez, Fransheska Blones, Freddy Monasterios, Fulvio Quintana, Héctor León, Jackeline Méndez, Jason Maldonado, Jenny Fraile, Johanna Rivero, José G. Figuera, José R. Simón, Karen Calzadilla, Katherine Piñango, Loimar Torres, Lucía Fraca, Luis A. Álvarez A., Luis Álvarez, Luis Barrera, Luis Puente, María A. Arias, María Contreras, María Dos Santos De Jesús, María E. Díaz, María E. Pino, María Romero, María Seijas, Memphis Vaamonde, Minelia Villalba de Ledezma, Moreidy Monasterios, Nereyda Álvarez, Norma González de Z., Norma González Vilorio, Óscar Blanco, Rafael Rondón N., Raúl Ramírez, Richard Silvera, Rita Jáimez, Risbelys Querales, Roberto Limongi, Rosario Suárez, Sandra Maurera, Sergio Serrón, Shirley Ybarra, Thays Adrián, Vanessa Hidalgo, Verónica García, Yajaira Cabrera, Yaritza Cova, Yaritza Martínez, Yeraldine Colina.,

Personal de secretaría:

Benita Canache
canachebl@hotmail.com

Leyhool Méndez
leyhool@hotmail.com

Asistente de biblioteca:

Francisco Urbina
urbinafrancisco@hotmail.com

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.
- *Letras* tiene por objetivos fundamentales:
 1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
 2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
 3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
 4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE

(http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info); 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:** dos o 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.
- Dirección y 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. Caracas – Venezuela. Código postal 1020.

Teléfono 0058-212-451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com

lvillab.1964@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. 57, N° 92
(ISSN 0459-1283)

Directora

Vanessa Hidalgo
(vanexanais@gmail.com)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Editor

Freddy Monasterios
fmonasterios34@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Vargas, Venezuela

Correspondencia y canje: Leyhool Méndez (leyhool@hotmail.com)

Consejo de redacción: Vanessa Hidalgo y Freddy Monasterios

Consejo editorial:

Thays Adrián
thaysadrian@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Rita Jáimez
ritamje@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Anneris Pérez de Pérez
annerisgricel@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Lucía Fraca de Barrera
luciafraca@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Luis Álvarez
alvarezrusster@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Minelia de Ledezma
mineliavillalbadeledezma@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

César Villegas
cvillegass@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Élida León
elidaleon@yahoo.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Fanny Ramírez
zerimar52@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico De Caracas
Venezuela

José Rafael Simón
taller1976@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Marlene Arteaga
arteagamarlene@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda J. M. Siso
Martínez
Venezuela

Ebelio Espínola
espidiaz@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Mariela Díaz
fmariela152@gmail.com
Universidad de Oriente
Venezuela

Miren De Tejada
tejadagonalonell@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Sergio Serrón
sergio.serron@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Pablo Arnáez
pam3346@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Maracy
Venezuela

Rudy Mostacero
rudymostacero@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Venezuela

Gregorio Valera Villegas
gregvalvi@yahoo.com
Universidad Simón Rodríguez
Venezuela

Elba Bruno De Castelli
elbacastelli@gmail.com
Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Francisco Freites
ffreitesb@yahoo.es
Universidad de Los Andes
Venezuela

Marisol García
marisolgarcia1966@hotmail.com
Universidad de Los Andes
Venezuela

Godsuno Chela-Flores
godsuno@yahoo.com.mx
La Universidad del Zulia
Venezuela

Luis Barrera Linares
barreralinares@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Yraida Sánchez
yrsan@gmail.com
Universidad Católica Andrés Bello
Venezuela

Juan Francisco García
Jufraive@Yahoo.Com
Universidad Experimental de Guayana
Venezuela

Consejo Editorial Internacional:

Juan Pascual Gay
jpascual_3@hotmail.com
Universidad Autónoma del Edo. De Morelos
México

Angélica Tornero
atorneros@prodigy.net.mx
Universidad Autónoma del Edo. de Morelos
México

Cleide Emilia Faye Pedrosa
cleidepedrosa@oi.com.br
Universidad Federal de Sergipe
Brasil

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

Traducción: Élide León (Inglés) (elidaleon@yahoo.com), Rafael Monges (Francés) (rameven@gmail.com), Luis Álvarez (Italiano) (alvarezrusster@gmail.com), Yara Bastidas (Portugués) (yarabastidas@gmail.com).

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com
ivillab.1964@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. 57
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

Consejo de arbitraje del Vol. 57 (92)

Adrián, Thays (UPEL-IPC)
Barrera, Luis (UPEL-IPC)
Freites, Francisco (ULA – Táchira)
Inojosa, Hilda (UPEL-IPC)
Jáimez, Rita (UPEL-IPC)
Maizo, Alexis (UPEL-IPC)
Mayora, Carlos (UPEL-IPC)
León, Héctor (UPEL-IPC)
Sandoval, Carlos (UCV)
Simón, José R. (UPEL-IPC)
Villalba de Ledezma, Minelia (UPEL-IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 57, N° 92
(ISSN 0459-1283)

Publicar en español: ¿provincialismo o estrategia? Reingeniería lingüística de la academia.....	15 Horacio Biord Castillo
Los hijos del caracazo: representaciones de la violencia social en cuatro novelas venezolanas de la última década.....	29 Ivonne De Freitas
Reingeniería de corpus en Venezuela: una propuesta metodológica para diversificar el análisis de los corpus del español hablado en Caracas.....	55 Kristel Guirado
Tres cuentistas venezolanos del siglo XXI: sujetos y territorios.....	89 Bernardo Navarro V.
Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, lectura crítica y literatura (Diseño y aplicación de dos actividades didácticas)	103 Adriana C. González L.
Reseñas:	
* <i>El Retorno de las brujas.</i> incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia.....	153 María Elena González Barradas
* <i>La silla cruza las piernas</i>	157 José Rafael Simón P.
* <i>Nunca más Lili Marleen de David Alizo</i>	160 Luis A. Álvarez Ayesterán.
Índices previos Vol. 55 (88 y 89), Vol. 56 (90 y 91),.....	163
Normas para la publicación	166
Normas para los árbitros	181
Publicaciones recibidas.....	191

TABLE OF CONTENT

Publishing in spanish: provincialism or strategy? Linguistic reengineering of the academy.....	15
	Horacio Biord Castillo
The children of the <i>caracazo</i> : representations of social violence in four venezuelan novels of the last decade.....	29
	Ivonne De Freitas
<i>Corpus re-engineering</i> in Venezuela: a methodological proposal for the diversification of analysis of corpora of spanish spoken in Caracas.....	55
	Kristel Guirado
Three Venezuelan short story writers of the XXI century: subjects and territories	89
	Bernardo Navarro V.
Teaching english as a foreign language, critical reading and literature (Design and application of two didactic activities).....	103
	Adriana C. González L.
Reviews:	
* El Retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia.....	153
	María Elena González Barradas
* La silla cruza las piernas.....	157
	José Rafael Simón P.
* Nunca más Lili Marleen de David Alizo.....	160
	Luis A. Álvarez Ayesterán.
Previous contents Vol. 55 (88 and 89), Vol. 56 (90 and 91).....	163
Guidelines for contributors.....	169
Guide for referees	183
Publications received	191

INDEX

Publier en espagnol: provincialisme ou stratégie? Réingénierie linguistique de l'académie.....	15
	Horacio Biord Castillo
Les enfants du caracazo: représentations de la violence sociale dans quatre romans vénézuéliens de la dernière decennie.....	29
	Ivonne De Freitas
La réingénierie du corpus au Venezuela: une proposition méthodologique pour diversifier l'analyse des corpus de l'espagnol parlé à Caracas.....	55
	Kristel Guirado
Trois conteurs vénézuéliens du XXI siècle : sujets et territoires.....	89
	Bernardo Navarro V.
Enseignement de l'anglais comme langue étrangère lecture critique et littérature (Un dessin et une application de deux activités didactiques).....	103
	Adriana C. González L.
Examen:	
* El Retomo de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia.....	153
	María Elena González Barradas
* La silla cruza las piernas.....	157
	José Rafael Simón P.
* Nunca más Lili Marleen de David Alizo.....	160
	Luis A. Álvarez Ayesterán.
Index préalable Vol. 55 (88 et 89), Vol. 56 (90 et 91).....	163
Reglement pour publier dans la revue «LETRAS»	172
Reglement pour les arbitres.....	185
Publication reçues.....	191

CONTENUTI

Publicare in lingua spagnola: provincialismo o strategia? reengineering linguistica dell'accademia.....	15
	Horacio Biord Castillo
I figli del caracazo: le rappresentazioni della violenza sociale in quattro romanzi venezuelani dell'ultimo decennio.....	29
	Ivonne De Freitas
“Reingegneria” del corpus in Venezuela: una proposta metodologica per diversificare l'analisi del corpus dello spagnolo parlato a Caracas.....	55
	Kristel Guirado
Tre scrittori di racconti venezuelani del XXI secolo: soggetti e territori.....	89
	Bernardo Navarro V.
Insegnamento della lingua inglese come lingua straniera. lettura critica e letteratura (Progetto ed applicazione di due attività didattiche).....	103
	Adriana C. González L.
Recensioni:	
* El Retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia.....	153
	María Elena González Barradas
* La silla cruza las piernas.....	157
	José Rafael Simón P.
* Nunca más Lili Marleen de David Alizo.....	160
	Luis A. Álvarez Ayesterán.
Indici de numeri precedente Vol. 55 (88 e 89), Vol. 56 (90 e 91).....	163
Norme per la pubblicazione	175
Norme per i giudici	187
Pubblicazioni ricevute	191

ÍNDICE

Publicar em espanhol: provincianismo ou estratégia? reengenharia linguística da academia.....	15
	Horacio Biord Castillo
Os filhos do caracaço: representações da violência social em quatro romances venezuelanos da última década.....	29
	Ivonne De Freitas
Reengenharia de corpus na Venezuela: uma proposta metodológica para diversificar a análise dos corpus do espanhol falado em Caracas.....	55
	Krístel Guirado
Três contistas venezuelanos do século XXI: sujeitos e territórios.....	89
	Bernardo Navarro V.
Ensino do inglês como língua estrangeira, leitura crítica e literatura (Projeto e aplicação de duas atividades didáticas).....	103
	Adriana C. González L.
Comentários:	
* El Retorno de las brujas. Incorporación, Aportaciones y Críticas de las Mujeres a la Ciencia.....	153
	María Elena González Barradas
* La silla cruza las piernas.....	157
	José Rafael Simón P.
* Nunca más Lili Marleen de David Alizo.....	160
	Luis A. Álvarez A.
Índices de números prévios Vol. 55 (88 e 89), Vol. 56 (90 e 91).....	163
Normas de publicação.....	178
Normas para consultores	189
Publicações recebidas	191

**PUBLICAR EN ESPAÑOL: ¿PROVINCIALISMO O ESTRATEGIA?
REINGENIERÍA LINGÜÍSTICA DE LA ACADEMIA**

Horacio Biord Castillo
hbiord@gmail.com
Instituto Venezolano de Investigaciones
Científicas
Universidad Católica Andrés Bello
Venezuela

Licenciado en Letras (UCAB, 1984).
Magíster en Historia de las Américas (UCAB,
1995). Doctor en Historia (UCAB, 2002).
Investigador Asociado Titular, jefe del
laboratorio de Etnohistoria y Oralidad y del
centro de Antropología del Instituto
Venezolano de Investigaciones Científicas.
Profesor Asociado de pre y postgrado de la
Universidad Católica Andrés Bello.
Presidente de la Academia Venezolana de la
Lengua y de la Academia de la Historia del
Estado Miranda.

RESUMEN

Los índices o factores de impacto de las publicaciones consideran la calidad de las revistas científicas, su carácter "internacional", su periodicidad, el arbitraje y número de citas. Esos factores se ajustan a revistas fundamentalmente en inglés y de países industrializados. Evidencian la relación entre lengua y poder y aspectos como colonialidad del saber, vergüenza lingüística y autocolonialismo. Este trabajo resalta, para las ciencias humanas en Hispanoamérica, la conveniencia de publicar en español. Se explora si ello constituye un provincialismo o una estrategia geopolítica. Como tal contribuiría a la superación de inequidades y exclusiones sociales y a la valoración de la diversidad.

Palabras clave: América Latina, español, Hispanoamérica, Iberoamérica, multipolaridad, publicaciones académicas, sociolingüística, sociología de la ciencia

Recepción: 30/04/2015

Evaluación: 08/05/2015

Recepción de la versión definitiva: 11/04/2016

**PUBLISHING IN SPANISH: PROVINCIALISM OR STRATEGY?
LINGUISTIC REENGINEERING OF THE ACADEMY**

ABSTRACT

Publication indexes, or factors of impact, consider the quality of scientific journals, their international character, periodicity, refereeing and number of citation. These factors apply mainly to journals written in English and of industrialized countries. They evidence the relationship between language and power as well as aspects such as knowledge colonialism, linguistic shame and self colonialism. This paper foregrounds, for human sciences in Hispanic America, the convenience of publishing in Spanish. Whether that constitutes provincialism or a geopolitical strategy is explored. Therefore, it would contribute to the overcoming of inequalities and social exclusion, as well as to the appraisal of diversity.

Key words: Latin America, spanish, Hispanic America, Ibero-america, multi-polarity, academic journals, sociolinguistics, science sociology.

**PUBLIER EN ESPAGNOL: PROVINCIALISME OU STRATEGIE?
REINGENIERIE LINGUISTIQUE DE L'ACADEMIE**

RÉSUMÉ

Les indicateurs ou les facteurs d'impact des publications tiennent compte la qualité des revues scientifiques, leur portée « internationale », leur périodicité, l'arbitrage et les numéros de cites. Ces facteurs s'adaptent notamment à des revues en anglais et à des pays industrialisés. Ils illustrent la relation entre langue et pouvoir et des aspects tels que colonialité du savoir, honte linguistique et auto colonialisme. Ce travail fait ressortir pour les sciences humaines en Hispano Amérique, l'avantage de publier en espagnol. On analyse s'il s'agit d'un provincialisme ou d'une stratégie géopolitique. De cette façon, on contribuerait à la résolution des inégalités et des exclusions sociales et à la reconnaissance de la diversité.

Mots clés : Latino Amérique, espagnol, Hispano Amérique, Latino-américain, multipolarité, publications académiques, sociolinguistique, sociologie de la science.

**PUBBLICARE IN LINGUA SPAGNOLA: PROVINCIALISMO O STRATEGIA?
REENGINEERING LINGUISTICA DELL'ACCADEMIA**

RIASSUNTO

Gli indici o fattori di impatto delle pubblicazioni considerano la qualità delle riviste scientifiche, il loro carattere "internazionale", la loro periodicità, il loro arbitraggio e il loro numero di citazioni. Questi fattori sono conformi alle riviste edite, principalmente, in lingua inglese e in quelle dei paesi industrializzati. Mostrano anche la relazione tra linguaggio e potere, così come gli aspetti quali il colonialismo della conoscenza, la vergogna linguistica e l'auto colonialismo. Quest'articolo evidenzia la convenienza di usare la lingua spagnola, per i testi di scienze umane, in America Latina. Si esplora anche se ciò costituisca un provincialismo o una strategia geopolitica. Speriamo che i suoi esiti possano contribuire a superare le disuguaglianze, l'esclusione sociale e la valorizzazione della diversità.

Parole chiavi: Spagnolo. America Latina. Politica multipolare. Pubblicazioni accademiche. Sociolinguistica. Sociologia della scienza.

**PUBLICAR EM ESPANHOL: PROVINCIANISMO OU ESTRATÉGIA?
REENGENHARIA LINGUÍSTICA DA ACADEMIA**

RESUMO

Os índices ou fatores de impacto das publicações consideram a qualidade das revistas científicas, seu caráter internacional, sua periodicidade, sua arbitragem e números de encontros. Esses fatores ajustam-se a revistas fundamentalmente em inglês e de países industrializados. Evidenciam a relação entre língua e poder e aspectos como a colonialidade do saber, vergonha linguística e autocolonialismo. Este trabalho destaca, para as ciências humanas em Hispano América, a conveniência de publicar em espanhol. Explora-se se isso constitui um provincianismo ou uma estratégia geopolítica. Como tal contribuiria à superação de iniquidades e exclusões sociais e à valorização da diversidade.

Palavras-chave: América Latina, espanhol, Hispano América, Ibero América, multipolaridade, publicações acadêmicas, sociolinguística, sociologia da ciência.

Introducción¹

El tema de este trabajo constituye para mí una inquietud académica como investigador en ciencias humanas y como escritor; valga decir, como un investigador latinoamericano, de lengua española, residenciado en su país de origen y como un escritor que utiliza el idioma español para sus afanes creativos, además de la comunicación coloquial.² Aunque me refiero fundamentalmente al mundo académico desde la óptica de las ciencias sociales y las humanidades, que prefiero englobar en la categoría de “ciencias humanas”, tal vez estas reflexiones tengan aplicabilidad o pertinencia en otros ámbitos del saber humano.

Estas declaraciones contextualizan la enunciación del discurso. También pretenden señalar, pero no como un viejo ejercicio retórico encaminado a alabar mediante la disculpa, la cualidad y la finalidad de la reflexión. En cuanto a lo primero, tiene un carácter ensayístico. Busca expresar, a partir de la praxis investigativa y mediante la reflexión sobre sus implicaciones, algunas cuestiones de carácter político, ético e, incluso, epistemológico, relativas al quehacer académico en y desde América Latina. He ahí la finalidad.

Nuestra América se constituye, pues, en el objeto y destino de una actividad que pretende ser “universal”, pero que requiere estar enraizada para evitar alienarse y, por esa vía, desembocar en una falsa universalidad. En otras palabras, lo universal no se logra desechando sin más lo “provincial” o “local”, sino manejando adecuada y conscientemente estos aspectos para trascender de manera efectiva a un plano de mayor generalización y abstracción. Visto así, es posible advertir que diversos aspectos enlazan lo ético y lo epistemológico con una geopolítica del conocimiento.

En América Latina, un macrorregión³ con grandes problemas socioeconómicos, los resultados de las ciencias humanas podrían contribuir a la toma de decisiones y a la planificación de políticas públicas destinadas a superar situaciones de profundas y contrastantes inequidades. Esto compromete, pues, a los investigadores y forma parte de la dimensión ética referida. Igualmente es necesario considerar la combinación y comparación de los conocimientos académicos con otros saberes y haceres “populares”⁴, a menudo desdeñados por la academia. Para lograr una síntesis, esos saberes y haceres deberían integrarse al proceso mismo de generación de conocimientos “académicos” o “científicos”.

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como conferencia inaugural en las X Jornadas de Investigación y Postgrado y II Encuentro Internacional de Investigadores, organizadas por la Coordinación de Investigación y Postgrado del Núcleo Punto Fijo de la Universidad del Zulia (Punto Fijo, estado Falcón), el 05 de noviembre de 2014. Agradezco especialmente al prof. Santander Cabrera, coordinador del evento, sus comentarios y acotaciones. Igualmente, a la dra. María Isabel Ramírez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara” (Maracay, estado Aragua) por sus observaciones.

² Algunas de estas ideas ya las he desarrollado en otras Publicaciones (Bjord Castillo 2013 b, 2014).

³ O bloque regional o subcontinente, términos con los cuales también ha sido catalogada.

⁴ También llamados “folclóricos”, “étnicos” o “émicos”, es decir, provenientes de la visión interna de una cultura.

De igual manera se requiere su valoración social, asumiendo para ello una perspectiva intercultural.⁵

De tal posibilidad y del hecho de que las realidades históricas influyen en la formulación de las preguntas e incluso en las respuestas que proporcionan las ciencias humanas, se derivan implicaciones epistemológicas sobre la percepción de lo "local" y su compleja relación con lo "universal".⁶ Finalmente, el contexto internacional y la situación concreta de los bloques regionales que lo conforman enmarcan la relación entre geopolítica, política y conocimiento como una forma de afrontar retos comunes. Al hablar de estas múltiples y nada simples relaciones, deben desecharse las visiones reduccionistas e ideologizadas en extremo. No se trata de producir un mero discurso, sino de alcanzar conocimientos que generen soluciones de manera paulatina.⁷

Abordadas algunas posibles relaciones entre ética, epistemología y geopolítica del conocimiento, falta por explorar un importante componente que es el lingüístico, en su más amplia acepción. Una visión político-sociolingüística del quehacer académico y, más particularmente de las publicaciones, permitirá completar las coordenadas de este abordaje que intento para contestar la pregunta formulada en el título: "publicar en español: ¿provincialismo o estrategia geopolítica?".

En la actualidad, el idioma español tiene en el mundo una importancia cada vez mayor, tanto cuantitativa como cualitativa y estratégica. De allí la pertinencia de correlacionar el uso académico del español y su importancia geopolítica y geoestratégica para contribuir a dos propósitos complementarios: (i) la construcción de un mundo multipolar; y, como parte de ello, (ii) la consolidación de un polo "transiberoamericano" y "pluriiberoamericano" como fin en sí mismo y como condición *sine qua non* para el logro del primer propósito.⁸ El "transiberoamericanismo" debe entenderse como un proyecto geopolítico y geoestratégico que implica no solo a Hispanoamérica y Lusoamérica, sino también a aquellas sociedades, culturas e idiomas que, si bien en algún momento, fueron colonizadas por España y Portugal como metrópolis imperialistas, hoy en día han establecido múltiples vínculos con las sociedades envolventes en los respectivos países. El respeto a esta diversidad intrínseca de esos países constituye el ideal "pluriiberoamericano".

⁵ Ver mis propias reflexiones al respecto en Biord Castillo (2010, 2013 a).

⁶ Por ejemplo, la idea de una "filosofía" latinoamericana ha sido propuesta por muchos autores desde el siglo XIX (Cerotti Gulberg 2006), aunque otros lo niegan postulando que solo ha habido la formulación de una "conciencia histórica" macrorregional (Rosales 2014).

⁷ Habida cuenta de las diferencias entre los diversos tipos de investigación: *básica*, encaminada a generar nuevos conocimientos; *aplicada* para solucionar problemas concretos; y *orientada* como una forma intermedia entre ambas.

⁸ Para explicar estos dos últimos conceptos es necesario señalar, de manera sucinta, que todo lo que se diga aquí del español vale en gran parte para el portugués. Se trata de idiomas coterritoriales, en Europa y América. Poseen matrices culturales y sustratos lingüísticos comunes y muy cercanos. Estos explican lo que pudiera llamarse su, si no mutua inteligibilidad acaso, sí su estrechísimo parentesco lingüístico, histórico y sociocultural.

Planteamiento

El mundo contemporáneo se ha ido haciendo cada vez más complejo. Un rasgo de la Globalización, como fenómeno de generalización de relaciones de diverso tipo, tiene que ver, precisamente, con la complejidad en las relaciones sociales. Aunque Globalización no es, ni con mucho, igual a Universalización,⁹ el llamado mundo global impulsa procesos migratorios que, entre otras consecuencias, han generado el traslado de identidades y culturas de sus locus de origen y de sus territorios tradicionales a nuevos escenarios. Mediante ello se ha posibilitado el surgimiento de nuevos contextos multiculturales, pluriétnicos y multilingüísticos que contradicen, en parte, la homogeneización que comúnmente se asocia a la Globalización.

En esos contextos multiculturales y pluriétnicos lo lingüístico cobra una importancia especial en tanto que expresión de diversidad, así como código de transmisión de contenidos y cohesionador de colectivos e identidades. Precisamente, multiculturalismo, pluriétnicidad y multilingüismo son ideas asociadas a multipolaridad. En todo caso, es importante resaltar que una lengua en sí misma no puede considerarse imperialista, pero los usos lingüísticos están determinados por prácticas sociales y presupuestos políticos. De allí que el uso de una lengua no sea en sí mismo políticamente neutral, aunque sus estructuras per se no estén teñidas de intencionalidades políticas, no obstante, la muy debatida relación entre lenguaje y cultura. La selección de un determinado código, interpretado socialmente como idioma, genera efectos que permiten advertir una intencionalidad. Mediante una aproximación político-sociolingüística en este trabajo trato de argumentar a favor del uso del español en las publicaciones académicas frente al uso preferencial del inglés.¹⁰

En muchos ambientes académicos se han privilegiado las contribuciones en inglés como evidencias casi suficientes en sí mismas de varios atributos de las publicaciones académicas que revisaremos por separado (calidad, amplia circulación, competencia intelectual, internacionalización, impacto e incluso rasgos de economía lingüística y precisión conceptual).

Calidad

Los aspectos cualitativos de una publicación no están relacionados con el idioma en el que se escriba la contribución. Dejando a un lado las características personales de los investigadores, dichos aspectos dependen, más bien, de la sumatoria de varios factores socioeconómicos, entre ellos: formación del personal involucrado en su producción, recursos

⁹ La Universalización puede entenderse como un fenómeno parecido a la Globalización, pero distinto, en el que realmente debería ocurrir, como efecto de la Particularización o emergencia de local y regional, una valoración de las identidades y culturas en un contexto de menores inequidades –asumiendo como utópica su inexistencia total- y de una multipolaridad geopolítica que reduzca, al menos, la imposición de un solo modelo hegemónico subordinado a determinados intereses tecnoeconómicos o ideológicos.

¹⁰ Ver la consideración de Altbach (2007) al respecto.

disponibles para efectuar las investigaciones cuyos resultados se divulgan en la publicación, salarios y facilidades competitivas, condiciones mínimas de infraestructura para facilitar la producción de conocimientos. En la parte estrictamente editorial sobresalen otros como recursos para garantizar la periodicidad de la publicación, la adecuada revisión o arbitraje de las publicaciones, la revisión o postproducción editorial. Todos estos factores, tanto los laborales y logísticos -ampliamente considerados- como los estrictamente editoriales, están supeditados a una oportuna disponibilidad de recursos. Aunque también es importante la ocurrencia de una fuerte tradición académica que sirva de marco a estas actividades, la disponibilidad de recursos requiere de condiciones económicas estables que solo pueden darse en países con suficientes ingresos, institucionalidad política y académica consolidadas, valoración y voluntad política para apoyar la investigación, lo cual también se traduce en políticas públicas coherentes para facilitar la realización de investigaciones, financiamiento, apoyo y aprecio social para la actividad misma y sus practicantes.¹¹ En todo caso, parecería que se trata de un asunto que involucra profundamente variables políticas y económicas.

Amplia circulación

La circulación amplia de publicaciones depende de factores como existencia de redes de distribución, bibliotecas especializadas, suscripciones oportunas (y suficientes) a las publicaciones además de condiciones sociales para la recepción de las nuevas contribuciones. Entiéndase, entre otros aspectos, tiempo para leer y evaluar. Quisiera destacar la gran limitación que constituye para las bibliotecas e instituciones académicas de países con escasos recursos la suscripción a publicaciones periódicas o la adquisición de nuevos libros, además de las derivadas de su almacenamiento y adecuado resguardo (que, obviamente, escapan de los fines de este trabajo). Sin embargo, casi parecería que estamos refiriéndonos a tiempos predigitales. En la actualidad, debido a la red y a la amplia circulación de revistas digitales, muchas de ellas colgadas gratuitamente en páginas o sitios académicos, disminuye en gran parte las dificultades derivadas de la circulación restrictiva de las publicaciones académicas, que nuevamente apuntaba sus beneficios a universidades, bibliotecas e instituciones académicas de países ricos. Cabría preguntarse, en todo caso, si no existe una lógica, consciente o no, de reforzamiento de las actividades académicas en círculos excluyentes u orientados a conservar el control de las actividades relacionadas con la producción y circulación de conocimientos académicos.

¹¹ Nótese que no he aludido a países ricos, para contraponerlos en este sentido a países pobres. Varias razones me asisten. Una de ellas es cómo mensurar la riqueza y la pobreza de un país, además de la coexistencia de aspectos cualitativos (como tradiciones académicas, voluntad de apoyar y visibilizar la investigación y a los investigadores), difícilmente susceptibles de ser reducidos a indicadores numéricos.

Competencia intelectual

La sana competencia intelectual, que nada tiene que ver con la acumulación ni los intereses económicos,¹² constituye un estímulo para el debate y el crecimiento intelectual, para el perfeccionamiento y la optimización del trabajo investigativo. La excelencia académica está basada en una sana y leal competencia intelectual. Enmarcando este tema dentro de una perspectiva político-sociolingüística, lo primero que destaca es la presunción de que cuanto más amplio sea el espectro de lectores y de colegas o pares (lo cual, presuntamente, solo se lograría en un ambiente anglófono, fuese este de primera o segunda lengua) mayor sería la competencia y, por consiguiente, la calidad académica. Sin embargo, esta posición en realidad encubre dos paradojas que podrían constituir, a su vez, dos falacias: una de orden lingüístico y otra de tipo funcional. La primera hace referencia al hecho de que el uso de una segunda lengua como vehículo o código de comunicación privilegiado, en especial en la escritura, genera desventajas para quienes tienen esa lengua como segunda. Es decir, un hablante nativo siempre tendrá una competencia comunicativa mayor que un hablante no nativo. Los efectos de esta desventaja pudieran verse aminorados por el hecho de que la variedad de un idioma con fines específicos (en este caso, académico) es más restringida que el manejo de diversas variedades, que es lo esperado de un hablante nativo para que sepa responder a las diversas exigencias de adecuación de los registros y el desempeño sociolingüístico en los actos de habla. Todo esto lo engloba la competencia pragmática, más amplia que la competencia lingüística.

Por otro lado, el aspecto funcional o logístico hace referencia al contexto social idóneo para que pueda ocurrir una adecuada competencia intelectual. Se trata de factores o condiciones sociales que facilitan la dedicación a la actividad intelectual y, por ende, inciden de manera directa sobre la producción de nuevos conocimientos. No es solo un problema de salarios o retribuciones y recompensas de tipo material, sino condiciones generales que podrían describirse genéricamente como calidad de vida más facilidades académicas per se (instrumental, bibliotecas, etc.).

La competencia intelectual no depende, entonces, solo de aspectos lingüísticos (como el idioma empleado para la transmisión o divulgación de los conocimientos derivados de la actividad académica). Involucra un entorno académico y social que lo facilita, sin excluir razones de tipo ideológico y axiológico.¹³

¹² Al hablar de competencia, parecería que se aborda uno de los grandes temas del debate más ramplón entre visiones muy reduccionistas del capitalismo y el socialismo.

¹³ Como la valoración y respeto hacia la profesión del investigador y la posibilidad de asumirla de manera exclusiva para garantizar mayores rendimientos.

Internacionalización

Otra aspiración de casi todo investigador es lograr un reconocimiento internacional como experto en la respectiva área de especialización. Tal reconocimiento, más allá del prestigio, busca contribuir al desarrollo de la disciplina, así como también atraer hacia el trabajo desarrollado el interés de posibles financiadores para continuar, ampliar u optimizar una línea de investigación y, sobre todo, de eventuales usuarios (sean estos, otros investigadores, centros o redes de investigación, compañías que pudieran estar interesadas en adquirir derechos, patentar o desarrollar tecnologías, o hacer publicaciones de circulación masivas). Esta aspiración generalmente se basa en dos aspectos: (i) la publicación en revistas especializadas y en el idioma asumido como "internacional", es decir, el inglés, y (ii) la activa participación en redes de investigación formales o informales.¹⁴

Ahora bien, al realizarse dichas comunicaciones de manera preferencial en inglés probablemente se logre una supuesta "internacionalización", más no una verdadera universalización. El uso del inglés podría suponer una mediatización del acceso del conocimiento a grandes sectores de la humanidad que están o han estado fuera del área de influencia de los dominios imperiales de países anglófonos. Estas consideraciones merecen mayor reflexión sobre lo que pudiéramos llamar el inglés anti-imperial y no imperial, y sobre ellas volveremos más adelante.

Otras dos premisas de gran fuerza subyacen la idea de la internacionalización. Una es la idea de la condición universal del conocimiento, es decir, susceptible de derivar características de general aplicación. Otra, muy relacionada con la anterior, es la objetividad. Se asume que la objetividad contribuye a la universalidad en la medida en que, al despojarse de toda subjetividad, el sujeto cognoscente puede aproximarse de una manera menos prejuiciada o sesgada al objeto que debe describir y comprender. De allí la importancia de centrar la mirada en el objeto y no en el sujeto cognoscente. Sin embargo, gracias en parte a la antropología y a la psicología, esta asunción se ha relativizado, pues la objetividad absoluta es imposible. Elementos tan básicos como las estructuras sociales de una determinada cultura e incluso los paradigmas de la primera lengua sesgan la percepción e, incluso, la comprensión de la realidad. Esto remite, nuevamente, a la compleja relación, dialéctica, si se quiere, entre lo local y lo universal, lo subjetivo y lo objetivo.

¹⁴ Las primeras surgen a partir de la participación en proyectos de investigación colectivos que involucran a académicos de diversos países e instituciones; y los segundos, por lo general, de estrechas relaciones con pares y colegas, que muchas veces se inician con los estudios efectuados en universidades de Norteamérica y Europa. Las relaciones de los estudiantes con sus tutores, asesores y profesores y los contactos de estos más las ulteriores relaciones con los colegas y compañeros y sus asociados multiplican estas posibilidades.

El impacto

Un elemento muy apreciado en la evaluación de las publicaciones académicas es su impacto. Existen diversas maneras de calcularlo. Entre estas, destacan la publicación en revistas arbitradas e indexadas y el número de citas, generalmente en otras publicaciones también indexadas. Parecería una manera hasta cierto punto *lógica* de ponderar e incluso medir la calidad de las publicaciones y, por ende, la carrera de un científico. Sus pares pueden usar los datos derivados de este tipo de ponderación para evaluar la trayectoria de un investigador, para financiar líneas y proyectos de investigación, establecer o ponderar el rango de instituciones, entre otras finalidades relevantes para la planificación académica y científica.

Ahora bien, nos topamos nuevamente con una realidad que remite a un diferencial no solo en la indexación de revistas, expresado en que muchas publicaciones periódicas de calidad en América Latina, por ejemplo, no logran ser indexadas por diversos motivos (entre ellos, pago de las cuotas para la indexación e irregularidad en la periodicidad de las revistas o falta de otras condiciones para su clasificación), sino también en las dificultades para publicar en ese tipo de revistas desde países pobres o “periféricos”.¹⁵ Esto no solo deja de lado revistas publicadas en español (íntegra o principalmente), sino que pudiera también desestimular a investigadores de países de lengua española a publicar artículos en español o en revistas producidas en el ámbito iberoamericano, entre otras razones para no quedar fuera de las mediciones de los factores de impacto.

Economía lingüística y precisión conceptual

Algunas personas, en pleno siglo XXI, piensan que el inglés es un idioma ideal para divulgar los resultados de sus contribuciones en virtud de una supuesta economía lingüística. Según tal óptica, con ello supuestamente se podría expresar contenidos en menos caracteres y palabras y con conceptos más precisos. Declaraciones de esta especie encierran resabios y prejuicios culturales y lingüísticos. Recuerdan los referidos, en el pasado, al uso del latín y del francés, por ejemplo, como idiomas más apropiados para las comunicaciones en diversos académicos.¹⁶ En todo caso, las posibilidades expresivas de un idioma aumentan, precisamente, con su uso continuado y sistemático para transmitir determinados contenidos, a la vez que se reducen paulatinamente en la misma medida en que decrecen sus espacios sociales de uso y su empleo se circunscribe de manera

¹⁵ Sin embargo, el propósito de nuestra reflexión no es abordar este complejo problema en sí mismo sino más bien revisar las implicaciones político-sociolingüísticas de los factores de impacto basados fundamentalmente en revistas publicadas en inglés.

¹⁶ Ver las consideraciones de Sánchez (2011).

progresiva a contenidos muy limitados (lo doméstico, lo agrario, lo lúdico, por solo mencionar algunos). En la medida en que una lengua se emplee –o incluso sea forzada sin desnaturalizarla- para transmitir determinados contenidos, aumenta su capacidad expresiva.¹⁷ Ahora bien, en este caso estamos hablando no de una lengua con escaso número de hablantes y fuera de matrices culturales occidentales, o sin tradición escrita,¹⁸ sino del español que es una de las lenguas más habladas en el mundo en la actualidad y cuyo uso social se ha ido incrementando cada vez más en diversos contextos.

Usos anti-imperial y no imperial del inglés

Finalmente nos referimos a dos usos similares del inglés. Uno es el anti-imperial, sea como la lengua de amplios sectores o individuos críticos de las políticas de sus propios países de origen y opuestos a la dominación de grandes centros de poder en el mundo actual; o de intelectuales y grupos provenientes de países pobres (o del tercer mundo), conquistados, colonizados y sometidos en el pasado a la dominación política, cultural y lingüística de potencias anglófonas.

Un uso del inglés distinto, pero complementario del anterior, es el no imperial. Se aplica a comunidades lingüísticas que cuantitativamente no constituyen un alto número de hablantes en el contexto internacional, pero que representan no solo un gran patrimonio lingüístico y literario en sí mismo, avalado por una gran tradición cultural e intelectual. Muchas veces, los académicos hablantes nativos de esos idiomas prefieren el uso del inglés para facilitar la comunicación más allá de las fronteras de sus países y de las comunidades lingüísticas a las que pertenecen.¹⁹

Discusión

La aparente posición desventajosa del español frente al inglés en la producción académica y en la subsecuente publicación de resultados obedece a lo que pudiéramos denominar condiciones internacionales de producción académica. Entre estas condiciones destacan no solo mayores facilidades de investigación en los países ricos²⁰ frente a los países pobres,²¹ sino también el uso preferencial de revistas consideradas “internacionales” y que publican artículos solo y preferentemente en inglés.

Es probable que la constitución de equipos y redes de investigación entre colegas de diversos países también se derive de relaciones académicas, entre colegas de varios

¹⁷ Muchos idiomas han vivido este proceso al pasar de lenguas ágrafas a lenguas con un creciente uso escrito o de lenguas locales a idiomas empelados para usos administrativos, académicos o literarios.

¹⁸ Estos rasgos, por supuesto, no desmerecen a un idioma ni impiden su amplio uso, aunque quizá puedan retardar su internacionalización.

¹⁹ Es el caso de muchos idiomas europeos, como el neerlandés, el sueco, el noruego, el danés, el finés, el polaco, e incluso el alemán y el italiano.

²⁰ También denominados industrializados, desarrollados, “centrales” o del primer mundo.

²¹ También denominados no industrializados, subdesarrollados o “periféricos” o del tercer mundo.

países, que reproducen la dialéctica del “centro” y la “periferia”. Investigadores de países periféricos que estudiaron, hicieron pasantías o contactos con colegas de países “centrales” se insertan en líneas y proyectos de investigación financiados por organismos “internacionales” y no se cuestionan la razón político-lingüística implicada en escoger un idioma para divulgar (al menos preferencialmente) sus hallazgos y reflexiones.

El uso preferencial, cuando no casi exclusivo, del idioma inglés para las publicaciones académicas refuerza las corrientes homogeneizadoras de la Globalización y puede interpretarse como la contraparte lingüística de la dominación y la imposición de un paradigma político-económico, aunque con los matices que puedan derivarse de las consideraciones ya planteadas acerca de los usos anti-imperiales y no imperiales del inglés. Es decir, abogar por un mundo multipolar implica promover el multiculturalismo, la pluriétnicidad y el multilingüismo. De allí que asumir el inglés como *la* lengua cuasi oficial de las publicaciones académicas y sobrevalorar aquellas realizadas en dicho idioma, dentro de los baremos y sistemas de rango de las instituciones académicas, puede constituir una práctica perversa que genera o fortalece, según el caso, sentimientos de alienación y vergüenza lingüística (asociada a otras expresiones, como la étnica y cultural).

Visto con trazos muy gruesos, esto podría parecer caricaturesco e incluso un discurso desfasado, anacrónico y típico de la Guerra Fría; pero, haciendo una reflexión más profunda, podemos advertir efectos colonialistas al propiciar sutiles formas de subordinación o bien a la academia norteamericana o a sectores académicos “centrales” excesivamente vinculados y dependientes de aquella. Por un lado, pueden ocurrir casos de limitaciones o preferencias teóricas y temáticas, o intereses aplicados e industriales, estrechamente relacionados con determinadas situaciones y ambientes académicos. Pero el punto al que deseo llegar en esta reflexión es la posible orientación exógena que podría tener la persistente actitud de publicar solo o preferencialmente en inglés.

Descartar o minusvalorar el uso académico del español podría tener varias consecuencias de distintos órdenes:

- a) retardar la consolidación de centros de excelencia y redes de investigación en países hispanohablantes;
- b) estimular la subordinación a comunidades académicas países de ricos;
- c) ralentizar la actualización terminológica del idioma español; y
- d) propiciar actitudes de vergüenza y colonialismo y autocolonialismo lingüístico (que pudieran, incluso, ser expresiones ocultas de sentimientos de exclusión, racismo y endorracismo).

Todo ello, en pocas palabras, atenta contra la constitución de grandes bloques regionales o macrorregionales que pudieran convertirse, a mediano y largo plazo, en polos

de influencia, reforzando tradiciones propias y expresando en sí mismos la diversidad humana en todas sus expresiones (incluida la lingüística y la epistemológica).

El uso del español en contextos académicos, y en especial relacionado esto con la posición de Hispanoamérica, como parte de América Latina, debe considerar tres niveles distintos pero complementarios:

- 1.- Lo macrorregional, que se refiere al sector hispanoamericano dentro del gran bloque latinoamericano.
- 2.- La creciente migración hispanoamericana hacia países ricos, principalmente de Norteamérica y Europa.
- 3.- El ámbito mayor iberoamericano o transiberoamericano

El primer nivel refiere a la constitución de un gran bloque latinoamericano con un importante peso geopolítico en el mundo globalizado. Lo segundo alude no solo a la mera migración individual o familiar hacia países con mayores niveles socioeconómicos y mejores posibilidades, con efectos indeseables como el desarraigo, sino también al gran problema que pudiera significar la fuga de cerebros o la inversión en educación, ciencia y tecnología luego desaprovechada por los países de la región. También plantea, a mi manera de ver, lo que hasta hace poco se podía considerar como una posibilidad muy remota cuando no utópica: la "latinoamericanización" de Norteamérica y Europa. Recordemos que los Estados Unidos de América es el segundo país con mayor número de hispanohablantes en la actualidad y, a mediano plazo, pudiera convertirse en el primero. Ello representaría una situación paradójica, pero potencialmente transformadora sobre el estatus de una lengua hablada por, al menos, un tercio de la población en un país con otra lengua como idioma oficial. Esto traería, además, otras consecuencias sociales como la situación jurídica de los hablantes de español en tanto "minoría" étnica, cultural y lingüística. Finalmente, tanto el hecho de que el español se hable fuera de América Latina como las estrechas relaciones culturales, sociohistóricas y lingüísticas entre hablantes de español y portugués sitúan el problema en un nivel de mayor abstracción que he denominado el transiberoamericanismo.²²

Visto de esta manera, el uso académico del español (y del portugués, desde la perspectiva transiberoamericana) lejos de ser una actitud provincial, o de responder a localismos o parroquialismos exacerbados, podría constituir una estrategia geopolítica para asegurar no solo un mundo multipolar sino también para ampliar, consolidar, diversificar y optimizar el bloque latinoamericano en una perspectiva o, incluso una vocación, transiberoamericana.

²² Con ello se laude, como he explicado, a la posible consideración de una amplia comunidad de hablantes de las diversas variedades de español y portugués en Europa, América, África y Asia que pudiera considerarse, de muchas maneras, el bloque latinoamericano ampliado o transiberoamericano.

Reflexiones finales

El tema del uso del español en publicaciones académicas pudiera ser malinterpretado y afectado por tres elementos externos al planteamiento que intenta este trabajo. Veámoslos antes de esbozar la propuesta final.

1.- Enmarcarse en un debate demasiado simplista e ingenuo cuyos polos serían la politización excesiva del asunto²³ y una actitud absolutamente ingenua y hasta romántica. El uso académico del español no garantiza nada, o muy poco, si no hay por detrás una elevada intención de concretar proyectos a la vez académicos y geopolíticos.

2.- Enlazándonos con lo anterior, el debate apenas empieza con la propuesta del uso preferencial del español para las producciones académicas del ámbito hispanohablante. Este no es un fin en sí mismo, sino que va acompañado de una intencionalidad ya señalada y de la meta insustituible de mejorar de manera creciente la calidad de los trabajos, las publicaciones periódicas y las editoriales, sin caer en actitudes de exclusión ni de represión.

3.- El tercer asunto involucrado, consiste en evitar lo que se denuncia para el español, es decir otro imperialismo lingüístico frente a los distintos idiomas que coexisten, principalmente en España y en América, con el español: el catalá, el galego, el euskera y los otros idiomas ibéricos; y las lenguas indígenas en Hispanoamérica. El español ha de servir, más bien, como código lingüístico para impulsar la diversidad de sus idiomas coterritoriales y sus hablantes y culturas, en especial de aquellos que han sufrido secularmente su posición dominante, excluyente y colonial (hasta neocolonial), como, por ejemplo, los idiomas amerindios. Esta visión no imperialista del español coincide con el planteamiento del pluriiberoamericanismo.

La propuesta final retoma los elementos señalados en el título. Espero haber dejado en claro que el uso del español en las publicaciones académicas del mundo hispanohablante no es un provincialismo opuesto a la universalidad y la internacionalización. Se trata, más bien, de una estrategia sociolingüística de primer orden para apoyar un proyecto geopolítico mayor, con grandes implicaciones políticas, económicas, socioculturales y lingüísticas. Para ello se requiere, entonces, una reingeniería lingüística de la academia y de lo académico que propenda no solo al incremento de la práctica de publicar en español, sino, sobre todo, a optimizar los marcos de la actividad académica y su calidad y excelencia, de acuerdo a estándares internacionales libremente establecidos y asumidos por países, instituciones y

²³ Es decir, subordinarlo a la discusión sobre el imperialismo norteamericano, el mundo unipolar que quizá solo fue una pesadilla en la década de 1990 tras la disolución de la URSS y el fracaso del socialismo real en Europa, y un antagonismo epidérmico a los Estados Unidos de América y sus aliados.

académicos, sin desmedro de la inclusión social y los aspectos éticos involucrados en el quehacer académico.

REFERENCIAS

- ALTBACH, P. (2007). The imperial tongue: English as dominating academic language. *Economic and Political Weekly* 42 (36): 3608-3611.
- BELLO, A. (1995) [1847]. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: La Casa de Bello (Obras completas, tomo IV. Gramática).
- BIORD, H. (2010). Un imperativo ético: diálogo, reforzamiento y devolución de saberes. *Investigación y Educación* (Instituto Pedagógico de Maturín. Universidad Pedagógica Experimental Libertador) N° 13: 12-33.
- BIORD, H. (2013 a). Diversidad sociocultural: pensando los retos y posibles aportes de la universidad venezolana. *Conciencia Activa* 21 (Revista de ética y valores en un mundo globalizado, Caracas) N° 37: [11]-32.
- BIORD, H. (2013 b). Sobre el uso académico del español (y del portugués) en las ciencias sociales y humanidades. <http://www.reportecatolico.com/2013/12/sobre-el-uso-academico-del-espanol-y-del-portugues-en-las-ciencias-sociales-y-humanidades/> (publicado en la sección Opinión el 30 de noviembre).
- Biord, H. (2014). Más allá del panhispanismo: El idioma español y una geopolítica lingüística plurihispánica y transiberoamericana. En Francisco Javier Pérez (ed.): *La Academia Venezolana de la Lengua y la Real Academia Española. Testimonios*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua (en prensa).
- CEROTTI, H. (2006). *Filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica (3ª ed.).
- ROSALES, A. (2014). Vías y extravíos del pensamiento latinoamericano, con un epílogo sobre el relativismo. *Conciencia Activa* 21 (Revista de ética y valores en un mundo globalizado, Caracas). N° 38: [11]-56.
- SÁNCHEZ, Y. (2011). *El valor de la lengua española*. Discurso de incorporación como individuo de número a la Academia Venezolana de la Lengua. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua.

LOS HIJOS DEL CARACAZO: REPRESENTACIONES DE LA VIOLENCIA SOCIAL EN CUATRO NOVELAS VENEZOLANAS DE LA ÚLTIMA DÉCADA

Ivonne De Freitas
ivonnedefreitas0@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Magíster en Literatura Latinoamericana por la Universidad Simón Bolívar (USB). Licenciada en Educación Mención Filosofía por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

RESUMEN

El siguiente artículo hace una exploración de cómo algunas obras de la narrativa venezolana contemporánea, colocan en escena los acontecimientos históricos del 27 y 28 de febrero de 1989, conocidos como el Caracazo. Para ello se ha seleccionado un corpus de cuatro novelas venezolanas: *Cuando amas debes partir* (2006) de Eloi Yagüe, *La última vez* (2007) de Héctor Bujanda, *El cantante asesinado* (2009) de Mario Amengual y *Valle Zamuro* (2011) de Camilo Pino. Estos textos, si bien pueden considerarse novelas de negras, según la teoría expuesta por Ricardo Piglia (1986), construyen un discurso indentitario atravesado por la violencia social y urbana en la Venezuela de la última década. Más allá de poner en escena quién es la víctima o el victimario, entretienen una crítica social (Yagüe, 2015) de la sociedad venezolana. En sus limitaciones el corpus muestra cómo el pasado y las contradicciones de la modernidad siguen atravesando la narrativa venezolana contemporánea (Gerendas, 1994). El Caracazo en ellas funciona como un punto de inflexión político (Britto García, 2007) para proponer desde la ficción otras maneras de abordar la construcción de las nuevas subjetividades que imaginariamente adquirieron mayor visibilidad en la última década: el delincuente, el policía, el periodista, el pobre, el revolucionario y la víctima. Por lo tanto, son textos que, aunque muestran el deterioro y la descomposición social producida por el desborde de la violencia, se constituyen en relatos “metaficcionales” porque subrayan la importancia de la escritura en la construcción de nuevas “sociedades de discursos” (Foucault, 1970) más allá del crimen y de la violencia.

Palabras claves: Literatura venezolana, violencia social, el Caracazo.

Recepción: 29/06/2015

Evaluación: 27/07/2015

Recepción de la versión definitiva: 10/06/2016

THE CHILDREN OF THE CARACAZO: REPRESENTATIONS OF SOCIAL VIOLENCE IN FOUR VENEZUELAN NOVELS OF THE LAST DECADE.

ABSTRACT

This article is an exploration of how some works of Venezuelan contemporary narrative foreground the historic events of the 27 and 28 of February of 1989, known as the *Caracazo*. To do so, a corpus of four Venezuelan novels has been selected: *Cuando amas debes partir* (*When you love you must leave*) (2006) of Eloi Yagüe, *La última vez* (*The last time*) (2007) of Héctor Bujanda, *El cantante asesinado* (*The murdered singer*) (2009) of Mario Amengual and *Valle Zamuro* (2011) of Camilo Pino. These texts, that can be considered black novels according to Ricardo Piglia's theory (1986), construct an identity discourse that is traversed by social and urban violence in the Venezuela of the past decade. Going beyond foregrounding who the victim or the victimizer is, these works interweave social criticism (Yagüe, 2015) of the Venezuelan society. Despite its limitations, the corpus shows how the past and the contradictions of modernity continue to traverse the Venezuelan contemporary narrative (Gerendas, 1994). In these novels, the *Caracazo* functions as a political inflection point (Britto García, 2007) so as to propose, from fiction, other forms for approaching the

construction of new subjectivities that imaginarily acquired more visibility during the last decade: the felon, the policeman, the journalist, the poor man, the revolutionary and the victim. Therefore, these are texts that, although showing the social decay and decomposition produced by a violence overflow, constitute "metafictional" stories because they highlight the importance of writing for the construction of new "discourse societies" (Foucault, 1970) beyond crime and violence.

Key words: Venezuelan Literature, social violence, *Caracazo*.

**LES ENFANTS DU "CARACAZO"
REPRÉSENTATIONS DE LA VIOLENCE SOCIALE DANS QUATRE ROMANS
VÉNÉZUÉLIENS DE LA DERNIÈRE DECENNIES**

RÉSUMÉ

Dans cet article on fait une recherche de comment les ouvrages de la narrative vénézuélienne contemporaine mettent en scène les événements historiques du 27 et 28 février 1989 connus comme le « Caracazo ». Pour ce faire, on a choisi un corpus de quatre romans vénézuéliens : *Cuando amas debes partir* (*Quand tu aimes, tu dois partir*) (2006) de Eloi Yagüe, *La última vez* (*La dernière fois*) (2007) de Héctor Bujanda, *El cantante asesinado* (*Le chanteur assassiné*) (2009) de Mario Amengual y *Valle Zamuro* (*Vallée vautour*) (2011) de Camilo Pino. Ces textes, même si on peut les considérer des romans noirs d'après la théorie de Ricardo Piglia (1986), construisent un discours identitaire traversé par la violence sociale et urbaine du Venezuela de la dernière décennie. Au-delà de mettre en scène qui est-ce la victime ou le victimaire, ces romans mélangent une critique sociale (Yagüe, 2015) de la société vénézuélienne. Dans ses limitations, le corpus montre comment le passé et les contradictions de la modernité continuent de traverser la narrative vénézuélienne contemporaine (Gerendas, 1994). Dans ces romans, el Caracazo fonctionne tel qu'un point d'inflexion politique (Britto García, 2007) pour proposer depuis la fiction d'autres façons d'aborder la construction de nouvelles subjectivités ayant acquis imaginaires plus de notoriété tout au long de la dernière décennie : le délinquant, le policier, le journaliste, le pauvre, le révolutionnaire et la victime. Par conséquent, il s'agit des textes que, en dépit de montrer la détérioration et la décomposition sociales entraînées par la violence, constituent des romans « métafictionnelles » étant donné qu'ils soulignent l'importance de l'écriture lors de la construction de « nouvelles sociétés du discours » (Foucault, 1970) au-delà du crime et de la violence.

Mots clés : Littérature vénézuélienne, violence sociale, el Caracazo.

**I FIGLI DEL "CARACAZO":
LE RAPPRESENTAZIONI DELLA VIOLENZA SOCIALE
IN QUATTRO ROMANZI VENEZUELANI DELL'ULTIMO DECENNIO**

RIASSUNTO

Quest'articolo è un'esplorazione sul modo in cui alcune opere di narrativa venezuelana contemporanea, hanno messo in scena le vicende storiche del 27 e del 28 febbraio 1989, conosciute come il "Caracazo". Per questo è stato selezionato un corpo di quattro romanzi venezuelani: *Cuando amas debes partir* (2006), di Eloi Yagüe; *La última vez* (2007), di Héctor Bujanda; *El cantante asesinado* (2009), di Mario Amengual e *Valle Zamuro* (2011), di Camilo Pino. Questi testi, anche se possono essere considerati romanzi di donne di colore, secondo la teoria esposta da Ricardo Piglia (1986), costituiscono un fine discorso attraversato dalla violenza sociale e urbana in Venezuela nell'ultimo decennio. Oltre a

mettere in scena chi è la vittima o il carnefice, intesseranno una critica sociale (Yagüe, 2015) della società venezuelana. Nelle sue limitazioni, il corpus esporre il modo in cui il passato e le contraddizioni della modernità continuano ad attraversare il romanzo venezuelano contemporaneo (Gerendas, 1994). Così, il "Caracazo" funziona come una svolta politica (Britto García, 2007) per proporre altri modi di affrontare la costruzione delle nuove soggettività che idealmente acquistarono una maggiore visibilità nell'ultimo decennio della finzione: i ladri, il poliziotto, il giornalista, i poveri, il rivoluzionario e la vittima. Di conseguenza, sono testi che, nonostante mostrare il deterioramento e la decomposizione sociale prodotti dal traboccamento della violenza, si costituiscono in storie "metaficcionali" perché sottolineano l'importanza della scrittura nella costruzione delle nuove "società dei discorsi" (Foucault, 1970) al di là del crimine e della violenza.

Parole chiavi: Letteratura venezuelana. Violenza sociale. Il "Caracazo".

**OS FILHOS DO CARACAÇO:
REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA SOCIAL
EM QUATRO ROMANCES VENEZUELANOS DA ÚLTIMA DÉCADA**

RESUMO

O seguinte artigo faz uma exploração de como algumas obras da narrativa venezuelana contemporânea, colocam em cena os acontecimentos históricos de 27 e 28 de fevereiro de 1989, conhecidos como o Caracazo. Para isso, foi selecionado um corpus de quatro romances venezuelanos: *Quando amas, debes ir embora* (2006) de Eloi Yagüe, *A última vez* (2007) de Héctor Bujanda, *O cantor assassinado* (2009) de Mario Amengual e *O vale Zamuro* (2011) de Camilo Pino. Esses textos podem ser considerados como novelas de tramas, segundo a teoria exposta por Ricardo Piglia (1986), constroem um discurso indenitário atravessado pela violência social e urbana em uma Venezuela da última década. Além de colocar em cena quem é a vítima ou o vilão, entretencem uma crítica social (Yagüe, 2015) da sociedade venezuelana.

Em suas limitações o corpus mostra como o passado e as contradições da modernidade seguem atravessando a narrativa venezuelana contemporânea (Gerendas, 1994). O Caracazo funciona como um ponto de inflexão político (Britto García, 2007) para propor desde a ficção outras maneiras de abordar a construção das novas subjetividades que imaginariamente adquiriram maior visibilidade na última década: o delinquente, o polícia, o jornalista, o pobre, o revolucionário e a vítima. Portanto, são textos que mostram não só o deterioramento e a decomposição social produzida pelo transborde da violência, constituem em relatos "metaficcionalis" porque sublinham a importância da escritura na construção de novas "sociedades de discursos" (Foucault, 1970) além do crime e da violência.

Palavras chave: Literatura venezuelana, violência social, o Caracazo.

...hay acumulación primitiva siempre que se organiza un aparato de captura, con esa violencia tan particular que crea o contribuye a crear aquello sobre lo que se ejerce, y que de esa forma se presupone. El problema sería, pues, distinguir regímenes de violencia.

Gilles Deleuze-Félix Guattari. Mil mesetas

La violencia ha sido un tema recurrente en toda la literatura venezolana. Sin embargo, ella ha estado ligada a distintos recursos narrativos. Desde las imágenes de posguerra independentista como las del “insigne bandido” (*Zárate* [1882/1972] de Eduardo Blanco) pasando por los personajes de “la barbarie” representados en las obras de Rómulo Gallegos (Doña Bárbara, Hilario Guanipa, Marcos Vargas, etc.) y Arturo Úslar Pietri (Barrabás, Presentación Campos); los seres atormentados de Guillermo Meneses y Salvador Garmendia; hasta encontrar un punto importante en la “literatura de la violencia” ligada al testimonio político de los años sesenta. Son muchas las obras que en aquella década se publicaron ligadas a la violencia política. Sin duda, en su conjunto esas obras funcionan como antecedente literario de este trabajo que se centra en la representación de la violencia social del Caracazo. A diferencia de la violencia política o urbana, la violencia social sólo ha sido imaginada a partir del “estallido social” de 1989 y, como se pretende mostrar en esta investigación, tal interés de los escritores venezolanos obedece a una tendencia por establecer al Caracazo como causa primaria de la violencia que ha experimentado la nación en la última década.

Así, las novelas *Cuando amas debes partir* (2006) de Eloi Yagüe Jarque, *La última vez* (2007) de Héctor Bujanda, *El cantante asesinado* (2009) de Mario Amengual y *Valle zamuro* (2011) de Camilo Pino, imbrican los acontecimientos del 27 de febrero de 1989 a las condiciones sociales del presente. En tanto novelas históricas, estas obras, buscan en el pasado los signos invisibles que permitan comprender la violencia del presente. “El regreso del pasado –dice Beatriz Sarlo– no es siempre un momento liberador del recuerdo, sino un advenimiento del presente” (2005, p.9). En este sentido, el pasado adquiere plenitud a los ojos del presente y, viceversa, el presente constantemente se resemantiza con la vuelta al pasado. En cuanto novelas negras, el crimen en estas obras funciona como una manera de representar la sociedad donde él se concibe y comete. Es decir, según muestran estos relatos, el deterioro social conduce inexorablemente al delito y al desborde de la violencia.

En adelante, se explora en el corpus de este trabajo los componentes más importantes que le dan espesor narrativo a estas representaciones: el Caracazo como referente histórico, los elementos políticos que rodean la trama novelesca, la figura del

“zamuro” en cuanto metáfora de la descomposición social y de la violencia que anida en el cuerpo enfermo de la nación, y el discurso identitario que se construye desde estas “nuevas narrativas” venezolanas.

El acontecimiento histórico: El Caracazo

Desde distintos espacios de enunciación y con diferentes recursos literarios, el Caracazo es el eje articulador de todas las obras que conforman el corpus de este trabajo. En *Cuando amas debes partir* de Elói Yagüe los acontecimientos del 27 y 28 de febrero de 1989 marcan el origen de los crímenes que se comenten en la República. Yagüe muestra un país sumido en la derrota política y social y cuya clave fundamental de lectura pudiera encontrarse, según él mismo representa, en el Caracazo: “Ayudaré a tu memoria. Esto empezó el 27 de febrero de 1989” (p.15); y más adelante: “la Renovación fue nuestro Mayo Francés, creíamos; (...), nuestro Vietnam particular (...) Pero el verdadero fue el 27-F y ese día quien llegó al poder no fue la imaginación sino ella, la desdentada señora de la guadaña” (p. 17); de modo que los acontecimientos históricos del 89 se postulan desde la construcción literaria –probablemente reproduciendo líneas de interpretación dominantes en la sociedad– como motivo fundacional de la más reciente historia nacional. Por eso Castelmar, el personaje principal de la novela de Yagüe, en su letargo ideológico, traza un hilo con las condiciones históricas que trajeron como consecuencia el Caracazo: “La oleada revolucionaria siguió bajando durante los 70 y en los 80 llegó a su nivel más bajo. Y en 1989 ¿qué comienza?” (p. 18)²⁴, pregunta a la que él mismo responde de manera implícita: “No me imaginaba entonces que se preparaba la más grande masacre de que tuviera noticia [...] Pero ese sería el detonante de todo lo que vendría después” (p. 19). El texto de Yagüe quiere significar la visualización social y política que generó el Caracazo, en dos sentidos fundamentales: el descontrol gubernamental vertido en violencia social y la rebelión violenta de los más pobres alimentada por las condiciones de pauperización y marginalidad del ochenta por ciento de la población: “Un verdadero banquete se dieron después del 27-F ‘el día que los cerros bajaron’, como si los cerros pudieran bajar o subir (...) y que no han dejado de bajar desde entonces, desde que gritaron al mundo: –¡Aquí estamos, grandes carajos! ¡A ver si nos respetan!” (*Ibid.*). Aquí estaría la bisagra que une el contexto histórico, político y social con la violencia que posteriormente se acrecienta en el país. Los barrios siguen bajando y condicionan la vida social de los habitantes de la gran ciudad a través de la violencia. La voz de los que bajaron de los cerros, muestra no sólo la impronta de su

²⁴ En relación a la pregunta ¿qué comienza? de *Cuando amas debes partir*, Pedro Vargas afirma: “Pareciera claro que lo que se inicia es el expediente de la venganza, una cruzada por buscar culpables y hacer justicia: la política suspendida, que desplaza el discurso neoliberal y el discurso de la izquierda, ya no para poner en su lugar el discurso de la gestión pública, sino el discurso de ‘la desdentada señora de la guadaña’” (2013:132).

presencia social, sino que se evidencia como la manifestación más evidente de la “cultura de urgencia” en la que estaba sumido el país desde hacía mucho tiempo²⁵.

En adelante, los pobres ya no sólo iban a ser mirados como sujetos marginales, sometidos por el poder del Estado y a una dinámica económica que favorecía sólo a ciertas parcelas del país, sino capaces de rebelarse ante los regímenes de ordenamiento y sujeción social. El miedo de unos contra otros quedó instaurado en la sociedad venezolana como uno de los productos del Caracazo capaz de agenciar una violencia social siempre latente. El Caracazo en *Cuando amas debes partir* comienza como un motín de hambre y se convierte, paulatinamente, en un saqueo de cualquier bien material; es decir, (de) genera en una cadena delictiva:

Lo hacen deteniendo un camión de embutidos, lo atraviesan en la vía y lo vacían. Ya a esa hora el saqueo es generalizado en todo el centro de Caracas. Requisan camiones, buscando algo para mitigar el hambre, chucherías, refrescos, cigarrillos. De inmediato pasan a los comercios que tienen mercancía acaparada los cuales son denunciados por la misma gente del sector. De la comida se pasa a otros productos susceptibles de ser repartidos. En la avenida Bolívar un camión lleno de pintura es aliviado rápidamente de su peso. Uno que lleva su pote en la mano comenta sonriente: “ahora sí tengo con qué pintar mi rancho” (p. 39).

El relato de Yagüe reafirma la mirada sociológica que, aunque en un primer momento reconoce en el sacudón social una manifestación genuina de la pobreza venezolana, en un segundo momento, subraya el desplazamiento del Caracazo hacia una zona de indeterminación social más confusa y heterogénea; daba lo mismo saquear la comida de un supermercado que una tienda de pinturas. Esta escena puede relacionarse con el diálogo que sostiene la Sra. Roca y Pati en *Valle zamuro*:

SEÑORA ROCA: Pero ¿qué está pasando?

PATI: Pues disturbios... Los motorizados, la gente protestando en las paradas de autobuses... Ya sabes cómo es. Aquí la gente protesta por cualquier excusa. Los estudiantes y eso, los encapuchados. Pero esta vez se están pasando. De aquí se ve humo en el oeste, como si estuvieran quemando cauchos. A mí esto no me da buena espina. Primero los zamuros y ahora esto.

[...] SEÑORA ROCA: Santo Cristo. ¿Y tú ves una conexión entre los zamuros y esto?

²⁵ Sociólogos como Yves Pedrazzini y Magaly Sánchez (2001) consideran que el Caracazo fue la expresión más genuina de la “cultura de urgencia”: “El 27 de Febrero (sic), la cultura de urgencia portadora de las esperanzas de sobrevivencia del barrio, descendió a la calle a expresar que se había llegado al límite” (54). Esta posición refuerza, por un lado, la idea del Caracazo como un “estallido popular” que marcó la historia contemporánea de Venezuela y, por el otro, Susana Rotker afianza esta postura cuando afirma que: “El 27 de febrero de 1989 el tenue hilo que mantenía unido el tejido social —el contrato social rousseauroiano con ciudadanos conscientes de sus derechos y sobre todo de sus deberes hacia la comunidad— comenzó a despegarse” (2000:217).

PATI: Dios actúa de forma misteriosa (p. 147).

Estas palabras convierten al Caracazo en el corolario de las protestas en Venezuela, el devenir de la “zamurocrisis”, el sumo grado de la degradación social; se rompen los límites de contención entre el bien y el mal, la necesidad y la ambición, el disturbio y el bandillaje, el saqueo y el robo. El sujeto marginal asume el “pillaje” como única vía efectiva de “superación” de la pobreza. Esta imagen del Caracazo también está presente en *El cantante asesinado*: “la gente descontenta por las políticas económicas del gobierno y sus frecuentes restricciones de las libertades civiles, saqueó automercados, restaurantes y todo tipo de tiendas en los grandes centros comerciales; cientos de personas fueron acibilladas por la Guardia Nacional, las policías regionales y el ejército” (p. 87). El “paquetazo” impuesto por el último gobierno de Carlos Andrés Pérez se convierte en el detonador social que crea las “condiciones objetivas” para que “el pueblo” ejerza la violencia en demanda de mejores condiciones de vida²⁶. El saqueo comercial y la intervención de los cuerpos de seguridad del Estado funcionan, en estos relatos, como dos agentes causales de la violencia que se escenificó durante el Caracazo. Sin embargo, la violencia política que se deriva de la represión policial a través del ejercicio de las armas, envuelve todo el acontecimiento, diluye la acción saqueadora de las masas populares, y se convierte en una entidad omnipresente porque, a partir de su intervención, allana todos los espacios sociales de la ciudad. La ciudad se convierte en, como se lee en *La última vez*, “un desolador campo de concentración y miseria” (p.72); un espacio en constante movimiento social y político. De manera general, esta idea de la ciudad guarda relación con la noción de “espacio” esbozada por Michel de Certeau (2000): “El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan” (p. 129); en este sentido, el Caracazo funciona como un “lugar practicado”, connotado por los múltiples desplazamientos de distintos agentes sociales: los pobres habitantes de los cerros, las clases medias y altas, territorializados en las urbanizaciones, y la fuerza policial o militar que borran los límites entre unos y otros al someter a todos a un estado de sitio.

El acontecimiento como verdad histórica se desterritorializa hacia un espacio de identidades entremezcladas y en disputa por lo social y lo político. Aunque el discurso oficial capitalizó el Caracazo como un “sacudón” protagonizado por los pobres de Venezuela, lo que ponen en escena estas narrativas, es un cruce de fronteras identitarias que diluye las

²⁶ Para Mirtha Rivero (2014): “las élites económicas e intelectuales que desde inicios de la década de los ochenta enarbolaban críticas a los políticos, encontraron en el Caracazo el pretexto perfecto para desacreditar a la dirigencia que en treinta años de democracia no había sabido responder a las expectativas de esa multitud rabiosa que salió a quemar carros y asaltar comercios [...] Y es que después del 27-F se desbocaron las pasiones, se desataron los demonios. Pero ni siquiera la recién recobrada intuición de CAP pudo apreciar ese desfogue. A un mes de haber llegado a Miraflores, Carlos Andrés Pérez pensó que lo peor había pasado” (131).

diferencias socioeconómicas para mostrar un estado de indefensión ciudadana ante una violencia que pareciera diluir las fronteras entre unos y otros. Como señala el investigador social Marco Cupolo (1990): “entre los múltiples aspectos que se presentaron durante los sucesos de febrero: la violencia urbana, la ira, la protesta descontrolada, la sorpresa, etc., hubo también el de la «fiesta», en el sentido más popular, quizás hasta pagano y antropológico del término” (p. 30). Esta multiplicidad de factores e identidades permite comprender el Caracazo como un juego de disfraces, un carnaval siniestro del que es “imposible escapar, porque el carnaval no tiene ninguna frontera *espacial*. En el curso de la fiesta sólo puede vivirse de acuerdo a sus leyes, es decir de acuerdo a las leyes *de la libertad*” (Bajtín, 1990, p. 13). El estado de confusión social que se generó en el Caracazo no sólo canceló los ideales sociopolíticos de la democracia representativa, sino que dejó en estado de zozobra y desarticulación discursiva a la opinión pública quienes no entendían qué estaba pasando. Los medios de comunicación tampoco podían explicar con claridad la realidad del sacudón. Es decir, lo “indecible” del acontecimiento del 27 de febrero, la literatura se arriesga a decirlo y lo distribuye simbólicamente²⁷. En el mundo ficcional que construye Eloi Yagüe en *Cuando amas debes partir*, el periodista Castelmar puede (re)vivir los hechos que se sucedieron durante el Caracazo: “Caminaba y caminaba... Como por arte de magia aparecen barras de hierro... En cada esquina se nos incorpora más gente... También aparecen piquetes policiales. Ya nos apuntan, ya nos disparan... (p. 39). Sólo allí, en la ficción, el acontecimiento parece recobrar su verdadera dimensión, su sentido social y político, su permanencia en la memoria colectiva porque como afirma Castelmar, después del Caracazo, “todo parecía haber vuelto a la ‘normalidad’ en el país de la desmemoria, pero yo sabía que ya nada sería igual” (p. 49). En la escritura, la memoria perdura en el tiempo, lo real, sigue operando en la simbolización del acontecimiento.

El crimen, un recurso político y literario

Detrás del entarimado de la violencia y el crimen que se escenifica en las obras comentadas en este trabajo, está de telón de fondo el discurso político. En distintos momentos aparecen representados elementos que hacen referencia a la vida política del país. El mismo hecho de que el Caracazo haya sido proyectado fundamentalmente como un hecho político, establece ineludiblemente esa marca en todo texto que lo aborde²⁸. Por otra

²⁷ Afirma Jacques Rancière (2011): “la literatura interviene en tanto que literatura en ese recorte de los espacios y los tiempos de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido. Interviene en la relación entre prácticas, entre formas de visibilidad y modos de decir que recortan uno o varios mundos comunes” (16-17).

²⁸ Al son de la recuperación simbólica del Caracazo como génesis política de actual gobierno, las instituciones del Estado han buscado mantener en todo momento la vigencia del estallido social del 27 de febrero. Al respecto, la periodista Mariana Duque (2012) en nota de prensa aparecida en *El diario de los Andes*, el 26 de febrero de 2012 señala la siguiente información: “A 23 años de El Caracazo, las investigaciones siguen abiertas. La fiscal General

parte, en cuanto novelas negras, estos relatos enlazan el crimen a las condiciones políticas donde el delito se comete. Como afirma el escritor mexicano de novelas policíacas Francisco Pérez Arce (Paco Arce), “cualquier novela policiaca es eminentemente política” (2012, p. 1). El crimen o la desaparición es un motivo para mostrar, desde la literatura, las condiciones políticas, sociales y económicas donde el delito se gesta y desarrolla. El Caracazo, en cuanto epítome de la violencia social en Venezuela, en estas narrativas se comprende como reacción del “pueblo oprimido” contra las medidas económicas del gobierno de Carlos Andrés Pérez. Así lo grita uno de los manifestantes en *Cuando amas debes partir*: “«Estamos desarmados. Solo queremos trancar la vía para protestar contra el paquete de CAP-Fedecámaras-Imperialismo». Tras un momento de duda el oficial responde: «Está bien, pero respeten la propiedad»” (p. 38). Por un lado, la razón política justifica el desborde de la violencia y el quiebre institucional, por el otro, la cita hace ver que las mismas instituciones, representadas en los cuerpos policíacos, se hacen cómplices tanto de la violencia social como urbana. La indiferencia policial impulsa las habilidades detectivescas de cada uno de los personajes principales de estos relatos; ellos como los “sabuesos modernos” buscan resarcir la justicia que el Estado les niega a los más pobres o débiles de la nación. Porque como dice el inspector Ankers Sarmiento, en *El Cantante asesinado*, “a quién carajo le importa saber quién lo mató y por qué” (p. 18). Hay, por lo tanto, el deseo manifiesto de revelar los intrínsecos sociales o políticos que cercenan la verdad del crimen y evitar así que la víctima quede en el anonimato o la desaparición, como hasta entonces lo era “el cantante asesinado” o “Yulaiza X” que “era un cuerpo anónimo más, sin familiares ni amigos, en esta ciudad violenta” (Yagüe, p. 70).

En cuando amas debes partir, el poder político y económico, representado en “el ministro” y “W.C”, genera toda la violencia que se escenifica en el relato. Castelmar liga, en distintas ocasiones, “la historia de su odio” con la cancelación de los ideales democráticos de la política venezolana, pero también con los sueños de la izquierda socialista:

En aquel momento, cuando la revolución parecía estar a la vuelta de la esquina, era una estupidez no ser de izquierda. Hacíamos largas reuniones en la que volteábamos el mundo y protagonizábamos competencias de citas: ganaba el que más y mejor citara a Marx, a Lenin, a Mao o, incluso a Trotsky, Petkoff y a Marcuse, pues ya nos empezábamos a despegar de la burocracia estalinista” (p. 13).

de la República, Luisa Ortega Díaz, aseguró que las investigaciones no se cerrarán hasta que se resuelva el último caso. Para ella, ‘El Caracazo’ fracturó la historia venezolana y marcó el inicio del nacimiento de una nueva República que se consolidó con la entrada en vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en 1999”.

La novela negra de Eloy Yagüe, articula lo policial con lo político y poético en un mismo espacio narrativo, pero atravesado por líneas de fuerzas que se atraen y se repelen, de negociaciones y resistencias. En tal sentido, la novela arrastra el tono de la derrota política gestada desde el fracaso de la izquierda en los años sesenta y el pase de algunos miembros de esos grupos a la vida cultural venezolana:

La derrota de la izquierda, militar primero al fracasar la táctica guerrillera y política después al no lograr superar el histórico 10 por ciento electoral, hizo que los poetas revolucionarios decidieran embalsamarse. '¡In vino veritas!', gritaba desde una mesa Ludovico Silva, echándose palos con el viejo Marx cuya escritura conocía como la palma de su mano. El Chino Valera Mora fue uno de ellos (p. 121).

Castelmar no deja de reconocer que ante la decadencia social y el quiebre de los sueños revolucionarios, la salvación del alma podría estar en la potencia creativa, que, como pulsiones del cuerpo, todo hombre lleva dentro de sí.

Sin embargo, lo que muestra la novela de Yagüe es que el poder no se experimenta como potencia para inventar mundos posibles, sino para satisfacer las ansias económicas, sexuales o políticas. En este sentido, estas obras construyen un universo ficcional marcado por un pesimismo literario donde no hay espacio para la esperanza de un mundo mejor, sino para la violencia que todo lo pervierte y condena. El superministro, ante la interpelación que le hace Castelmar de por qué había asesinado a los niños Yulaiza X y Eliécer responde: “– Bien, supongo que no se puede tapar el sol con un dedo. Digamos que uno tiene sus caprichos personales. Me gustan los muchachos. Pero Eliécer era especial para mí. Era muy lindo. Yo lo quería” (...) Bajo este aspecto tan formal, somos fogosos por naturaleza” (p. 159). La lógica que permite el desplazamiento de los personajes por el territorio nacional es el delito y el crimen. “No hay odio, –dice el representante ministerial– solo poder, ansia de expansión territorial, comercial, ideológica (...) no puede poner en evidencia el estremecimiento de placer que le produce el poder, el hecho de que ese poder esté basado sobre el dolor ajeno” (p. 184). El poder se convierte en biopolítica, decide sobre la vida y la muerte de los otros. En este sentido, como señala Foucault, la norma como discurso “es portadora de una pretensión de poder. No es simplemente, y ni siquiera un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder” (1999, p. 27). Más aún, la simbolización que hace *Cuando amas debes partir* es que todos, en menor o mayor grado, estamos atravesados por esa “voluntad de poder”. Dice Castelmar, después de la muerte de W.C. y habiendo asumido el puesto que este ocupaba como director del periódico *La República*: “Gracias al magisterio de W.C., aprendo rápidamente el arte de la corrupción” (235). Así, los personajes de esta obra narrativa,

quedan atrapados en el círculo vicioso del crimen y la violencia social. En las palabras de Castelmar, quedarse en *La República*, el diario donde se desempeñaba como reportero de sucesos, implica estar dispuesto a corromperse, a matar o a morir, según sean las circunstancias. De fondo, pareciera que el parricidio es la única posibilidad de continuar en el territorio nacional o el exilio obligado, como lo hace Aída, para poder realizar lejos de la patria, los sueños y esperanzas a través de la escritura²⁹.

Asimismo, *Valle zamuro*, más que poner en escena las “barbaridades” que se cometieron durante los días del Caracazo, acentúa cómo los vínculos del poder político operan de tal manera que condena a unos a la muerte, al exilio o a vivir marginados en la periferia, y a otros les otorga beneficios para librarse incluso de las desgracias que el Caracazo trajo consigo. De manera similar a *Cuando amas debes partir* el poder corrupto discrimina entre unos y otros, a unos beneficia y otros los condena a vivir encarcelados o expuestos a los embates de la violencia. Por eso Alejandro Roca, personaje principal de la novela y representante de los “sifrininos del Este”, puede librarse de la prisión y de la muerte porque su familia conoce al ministro Tablante. Tras de sí, quedan los muertos de la Disip, los barbudos de la izquierda marxista torturados por los cuerpos de la seguridad democráticos, su amigo Rodrigo que sigue soñando con una revolución que devuelva a todos la justicia social; ellos “reconocen que lo más hermoso que tiene el proceso es que está sucediendo de manera espontánea, tal como Marx lo había vaticinado...” (p. 208). *Valle zamuro* articula el Caracazo con los sueños revolucionarios que vieron en el “barbudo Fidel” un ejemplo para lograr la liberación de América Latina. Pero como señala Ernesto cuando conversa con Alejandro acerca de los ideales revolucionarios de Rodrigo: “si un tipo como Rodrigo toma el poder, estamos fritos. Está fundido. Loco de bola. Nos mete a todos en campos de concentración si puede. Me lo encontré esta mañana en la panadería. Compró casi todo el inventario, para alimentar a su gente. Y estaban todos en la panadería. Aquello parecía Cuba (p. 155). Retrospectivamente, la novela de Camilo Pino cancela los deseos y sueños de los discursos revolucionarios por estar cargados de una especie de desquiciamiento individual que amenaza con volverse colectivo y que sólo hará que los zamuros se apoderen de la nación y dejen en todos sus vahos pestilentes:

²⁹ Tal vez esta imagen del escritor, que emigra para desarrollar la escritura, sea una metáfora de la presente signada por muchos escritores venezolanos “migrantes” como Miguel Gomes, Juan Carlos Chirinos, Camilo Pino, Juan Carlos Méndez Guédez, Israel Centeno, Liliana Lara, Gustavo Valle... que ahora residen en otros países. Silda Cordoliani recoge algunos testimonios de estos autores en el libro *Pasaje de ida* (2013). Por otra parte, el “parricidio” hace alusión a los trabajos de Carlos Pacheco sobre la literatura venezolana que pone en el tapete el país como problema: “Es el país como enfermo necesitado de una terapia social, educativa, moral, de acuerdo con aquella metáfora médica tan socorrida por algunos de ellos. Y también el país como presa de múltiples depredadores parricidas” (2001:16).

Me acuerdo –comenta Alejandro– de que alzaba el dedo como Fidel. Ya en esa época imitaba a Fidel el zorro ese. Por suerte, después de su diatriba Lecuna comenzó un discurso delirante, una de sus chifladuras, como las que sueltan a cada rato en su programa de televisión hoy día, un disparate en que mezcla a Bolívar con Marx y Cristo, un discurso gagnápiro, tan absurdo que la gente se aburrió y se tranquilizó (p. 123).

La Venezuela representada en *Valle zamuro* es también el país de la derrota porque tras el vacío, la impotencia y la frustración de sus habitantes, no queda ningún sueño por cumplir. Personajes como Alejandro sienten que no hay salida posible a la descomposición social que se traduce día a día en violencia social. Una violencia que trastoca todos los espacios de la ciudad, la vuelve incomprensible y convierte a sus ciudadanos en sujetos “loquitos”:

Eso es lo que somos, actores de televisión mala, entrevistados de *Despachos*; personajes de drama barato, obsesionados con nuestro ombligos, empeñados en postergar el gran final, hasta que un día viene y, ¡pum!, explota delante de nosotros, y ni siquiera entonces nos damos cuenta de que lo hemos estado conjurando por años, de que todos nuestro actos han sido parte de un plan, de una historia que no puede terminar bien (p. 190).

El país se experimenta como un drama sin final feliz porque la violencia que, desde siempre estuvo latente en la vida de sus personajes, los condena a la desesperanza o a la tragedia. Enmarcado en este pesimismo literario, el estallido social del 27 de febrero se convierte en el gran “¡pum!” que permite reconocer con mayor nitidez la realidad de la violencia en Venezuela. Como señala el Sr. Roca: “–En este país estamos acostumbrados a que nos lo den todo, y cuando abran la economía el peso va a caer sobre la gente. Cuando la gente vea que el autobús le cuesta el doble, que la gasolina no está subsidiada y los precios liberados, cuando comience a sentir la inflación otra vez no se va a contentar” (p. 138). Pese a ello, personajes como Burbujas siguen esperando una revolución, “pero una revolución extraterrestre que fue anunciada hace muchos años y que la gente no entendió” (p. 208). Al tiempo que la ironía y la burla marcan la posición ideológica en contra de la creencia real en las posibilidades de esa revolución, los presos del Helicoide ven en el Caracazo los signos apocalípticos de una era que está terminando para dar paso a otro mundo mejor fuera de esta tierra.

Tampoco la novela *La última vez* se aleja de los discursos políticos contemporáneos que asumen el Caracazo como impulso desmedido de la Revolución Bolivariana. La obra de Héctor Bujanda utiliza los acontecimientos históricos del 27 de febrero y los pone a dialogar

con las circunstancias políticas del presente³⁰. Así lo revela el texto cuando dice: “Como si allí, en esos días extremos, en esa guerra total que vivimos, se encerraba algún presagio de lo que ahora nos está sucediendo” (p. 72). De tal modo, que lo que hace *La última vez* es una referencia histórica sobre el Caracazo para comprender la situación política y social del momento. Todos los hechos históricos que sucedieron después del 27 de febrero, la novela los muestra como una consecuencia natural del Caracazo. La intentona golpista del 04 de febrero y la del 27 de noviembre de 1992, el enjuiciamiento al presidente Carlos Andrés Pérez, el indulto de Caldera a los líderes del 04 de febrero, la campaña presidencial de Hugo Chávez, el golpe de estado contra el mismo Chávez y el paro petrolero en el 2002; hechos históricos que, vistos desde el presente, guardan relación, en la novela de Bujanda, con los acontecimientos del 27 de febrero:

Ahora todo el mundo habla de golpe de estado, de tenientes conspirando, de aviones que sobrevuelan sin permiso, de tanquetas que salen de madrugada de las guarniciones. Hay mucha tensión en la calle. Desde que Caldera indultó a los oficiales que se rebelaron el 04 de febrero, la gente anda pendiente de un peo, y guarda comida en las despensas como si viniera la Tercera Guerra Mundial. Dicen que los comandantes rebeldes tienen un proyecto radical y que andan otra vez en plan de subversión, calentándoles las orejas a los oficiales activos. El tal Chávez anda de pueblo en pueblo haciendo asambleas y reuniones, y es tal el mazacote que tiene en el cerebro, que es capaz de enlazar en una misma oración a Nietzsche y al general Zamora. Se habla cada vez más de tribunales populares, de fusilamientos y de un inminente cambio de poder. Este país Katty, se lo llevó el demonio. En los últimos siete años ha pasado de todo: una guerra social, dos intentos de golpes de estado, indultos presidenciales a narcotraficantes, atentados terroristas y hasta la quiebra del sistema financiero (...). Todo ha cambiado, Katty, las mises quieren ser presidentes; los guerrilleros, neoliberales; los militares, revolucionarios y los astrólogos, subversivos... ¡Qué te puedo decir! (p.p. 30-31)

La cita *in extenso*, es la muestra de un país en donde la vida no alcanza para digerir los acontecimientos históricos, políticos, sociales o económicos porque se suceden uno tras otros de manera rápida y atosigante. Tal vez por eso, no hay espacio suficiente para la memoria, sino para el recuerdo fugaz de la historia. En esa fuga, la violencia social y urbana desborda los límites entre la realidad y la ficción. Sólo quedan los síntomas de un país donde “la inseguridad se ha convertido en su más consistente obsesión” (Bujanda:68). Estos relatos intentan representar los signos sociales y culturales de una violencia desmedida que vuelve trizas la vida de los personajes y los deja sin ningún asidero político ni identitario.

³⁰ Carlos Sandoval explica que la intención de *La última vez* es “revelar algunas de las situaciones que ocasionaron la decadencia de la democracia representativa para incrementar la importancia y el valor del advenimiento de Hugo Chávez. Aquí se nos recuerdan perversiones partidistas, complicidades parlamentarias y turbios negocios militares” (2013: s/p).

Sobre la matriz cultural de esta “violencia loca”³¹, que va dejando a su paso una estela de crímenes y delitos, estas obras narrativas configuran nuevos imaginarios de cómo esa violencia febril va convirtiéndose en estructural, enquistada en los vórtices políticos de la Venezuela contemporánea. El delito se convierte en estos relatos en el centro donde confluyen todos los factores de la vida individual y colectiva de los venezolanos; o en sentido inverso, “el delito aparece como uno de los instrumentos más utilizados para definir y fundar una cultura: para separarla de la no cultura y para marcar lo que la cultura excluye” (Ludmer, 2011, p. 16). La violencia, en este sentido, se vuelve omnipresente, inunda y desborda todos los espacios nacionales, marca las diferencias ciudadanas y gestiona nuevas ficciones de identidad. Como muestra *El cantante asesinado* la ciudad se convierte en un espacio sangrante³²:

Tres días estuvo lloviendo venteando sobre Ciudad Piar, con breves escampadas, después de la cuales arreciaba la lluvia. A Ricardo Delgado se le ocurrió que la ciudad estaba lavando la sangre de las muchas víctimas del hampa, semana tras semana; la lluvia lavaba la sangre derramada de Álex Aldao, un año, y tal vez limpiaba el corazón despiadado de su (sic) tres asesinadas (p.p. 135-136).

Cada fin de semana la ciudad se tiñe de rojo con la sangre derramada de los cientos de venezolanos que mueren víctimas del hampa o la delincuencia. *El cantante asesinado* revela que tras la muerte de Álex Aldao, la verdadera trama no está en la historia de un crimen relacionado con el Caracazo, sino en construir una metáfora de la violencia y del odio a partir de uno de los tantos asesinatos que semana tras semana se cometen en el territorio nacional: “—Hoy matan a la gente por nada —dijo el policía municipal y se marchó, recordando con lástima y tristeza al hombre asesinado” (p. 8). La violencia, como la lluvia, sigue cayendo sobre “sus quebradas contaminadas, inundando colegio y casa (sobre todo las de los pobres del sur) ... donde flotaban cadáveres en las aguas turbias, crecidas y raudas llevando consigo ranchos de cinc (sic) y madera, ahogando los sembradíos de más allá del cinturón periférico de los barrios pobres” (p.p. 136-137). Enquistada en los barrios de las grandes ciudades, la violencia, desborda sus límites periféricos para invadir todos los espacios sociales de la Venezuela contemporánea.

Ante ese cuadro de terror y desesperanza al Dr. Ricardo Delgado, personaje principal de *El cantante asesinado*, sólo le queda el refugio interior para seguir investigando

³¹ Para Luis Pedro España (1994): “Lo grave de esa violencia que hemos calificado de *loca*, es que no conoce de normas o de racionalidad que permita dialogar con ella” (14).

³² La representación de la ciudad como espacio sangrante guarda relación con lo que el fotógrafo Nelson Garrido denominó “Estética de la violencia” dentro de la cual se encuentra la foto intervenida por el autor titulada “Caracas sangrante”. Sobre esta imagen, Daniuska González (2010) explica: “la foto con intervención digital ‘Caracas sangrante’ puede proyectarse como la representación visual/textual más completa y explícita de la violencia urbana caraqueña” (53).

historias insepultas como las de Álex Aldao. Narraciones de muerte que se compaginan “en una ciudad de incesantes rituales crematísticos, enquistada en su desmemoria y embebida en sus vaivenes políticos” (p. 101). Relatos identitarios que construyen nuevos imaginarios sobre las nuevas identidades nacionales. Tres características, según *El cantante asesinado* definen hoy al venezolano: la violencia con sus ritos de muerte, la desmemoria porque a nadie parece importarles los muertos que cada día ocurren y lo político que a nadie deja indiferente. Por eso, en los intersticios de esas páginas violentas, Álex Aldao seguirá cantando *Esperanza inútil, Sombras, Desahogo...* como los versos testimoniales de una vida truncada por la violencia social y urbana que a todos somete a vivir desterrados en el propio territorio.

Hacia los nuevos símbolos identitarios: el zamuro como “ave nacional”

La imagen del zamuro, buitre o zopilote está presente de distintas maneras en los relatos seleccionados. En *Valle zamuro*, la bandada de zamuros funciona como un anuncio profético que señala el advenimiento de las miles de víctimas de la violencia social y urbana. Esta idea se compagina con los síntomas de un país en estado permanente de descomposición social: corrupción, desempleo, pobreza, delincuencia, criminalidad, etc. El Caracazo, en este sentido, constituye un punto de inflexión que, como un detonante, activa una cadena de protestas a raíz de la ejecución del paquete macroeconómico del segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez³³. En su reflexión Alejandro Roca lo señala de esta manera: “Los zamuros planean sobre la autopista en un círculo ritual. Imagino que observan a un perro moribundo con su paciencia de zamuros. A veces pienso que siempre estuvieron allí, mucho antes de la invasión, y que no nos habíamos dado cuenta” (p. 220). El

Caracazo funciona como la caída del velo social para que los distintos grupos sociales se reconozcan dentro de un mismo territorio. “Somos un solo ser, como las manchas de zamuros que forman un solo pájaro gigante” (p. 128), grita Alejandro en medio de su drogadicción. Lo negro del “zamureo” pareciera agenciar una nueva identidad nacional que, al tiempo que emparenta a todos los ciudadanos en mismo horizonte social, los condena a vivir en un territorio apestando por la violencia donde la muerte está siempre en estado latente.

³³ Distinto investigadores coinciden en señalar que el Caracazo se debió a la aplicación de fuertes medidas económicas, entre ellas el aumento del precio de la gasolina, aplicadas por el entonces presidente Carlos Andrés Pérez. Por ejemplo, Margarita López-Amaya y Luis Lander señalan: “En respuesta al anuncio de un programa de ajuste macroeconómico de orientación neoliberal por parte del segundo recién instalado gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1993), se produjo en Caracas y en las principales ciudades del país un masivo estallido social” (2006:12).

Valle zamuro enfatiza que, aunque el Caracazo fracturó abiertamente la sociedad venezolana, esa fractura no obedeció a que apareció “una nueva clase social”³⁴, sino que ella estaba ahí oculta en los cinturones pobres que bordean la metrópoli venezolana, pero contenida por murallas invisibles que la confinaban a esos territorios intransitables por la clase media/alta que representan Alejandro Roca y sus amigos. El sargento que detiene a Alejandro la noche del 28 de febrero, después de haber dejado la fiesta en el castillo de los Kozloski, recrea esta visión de la siguiente manera: “-¿Kozlo qué? Lo que me faltaba, una fiesta en casa de los Koskorroski, la familia Koskorroski. Sifrinos de mierda. Esos coños de madre merecen que los saqueen” (p. 195). Los pobres se convierten en hordas que destrozan, matan, saquean no por hambre, sino por maldad: “No estamos hablando de comida; estamos hablando de electrodomésticos” (p. 149); a los otros, sólo le queda construir barreras de protección para resguardar sus bienes ante el desborde del “zamureo”: “Aquí los vecinos se están reuniendo. Hicieron un inventario de armas. Te quedas loco. Hay un vecino que tiene una ametralladora, una Uzi” (p. 156). El estallido social construye un “estado de sitio” donde unos y otros se convierten en “víctimas-en-potencia”. La mirada de la sospecha se instaaura en todos, la desconfianza en las instituciones se acentúa porque también ellas adolecen de violencia.

Aunque ciertamente el Caracazo marca el inicio de una nueva época venezolana, lo que hacen ver las novelas revisadas en este trabajo es que no significó una etapa de progreso social, sino el advenimiento de la “zamurocrisis” marcada por saqueos, invasiones, corrupción, represión y muerte. Una bandada de zamuros parece anunciar el fin de los tiempos. En este sentido, los zamuros representan, sobre todo, un esquema de conducta despiadada: sobrevivir a costa o gracias a la muerte de otros, beneficiarse de esa muerte. Es metafóricamente la expresión de una sociedad disociada, desmembrada, donde los intereses de los diferentes grupos divergen, el mal de unos es el bien para otros. La presencia reiterada de los zamuros significa que algo grande (putrefacto) está por acontecer y que la ciudad está descomponiéndose socialmente, mutando hacia otra cosa. En esta mutación violenta, los barrios caraqueños se descubren como los lugares más violentos y

³⁴ En una conferencia de Fermín Mármol León se pueden constatar estos imaginarios que sobre el barrio se han construido y que *Valle zamuro* también los representa. Dice Mármol León: “Voy a presentar estadísticas que nos señalarán los errores que cometió lo que se llama la Cuarta República, que cometimos nosotros, cuando se comenzaron a enfrentar estos problemas difíciles. Porque nos olvidamos en Venezuela que había nacido una nueva clase social. Esa clase social que algunas personas llaman marginal, y que nosotros señalamos los criminólogos que “vive en pobreza crítica”, de esa vamos a conversar. Les presento lo que nosotros llamamos ‘el árbol del delito’. ¿Por qué usamos este ejemplo del árbol del delito? Porque creemos que este frondoso árbol, que representa los altos índices de criminalidad, debemos tratar de destruirlo y no con las políticas que se ha definido” (2004:32).

oscuros: “Los barrios suelen verse muy lindos de noche, con sus lucecitas, que parecen adornos navideños (la comparación es un lugar común, pero es la mejor que se me ocurre). Verlos apagados causa escalofríos, un suspenso parecido al que se siente al caminar por primera vez entre los zamuros” (Pino, p. 212). La voz narrativa manifiesta la visión que del barrio tiene un sector de la ciudadanía que ve en él un espacio amenazante. El “sacudón” hace que zonas populares como Roca Tarpeya (despeñadero romano donde tiraban a los traidores) aparezcan con toda su carga violenta a los ojos de una clase social que aún sabiendo de su existencia los había ignorado hasta ese momento. Afirma Alejandro, el personaje principal de *Valle zamuro*:

Nunca he estado en un rancho y lo poco que sé sobre los barrios lo sé por leyendas urbanas, como la del joven que fue a comprar cocaína y nunca salió, o por observación empírica de carretera: a los pobres les gusta usar *shorts* de poliéster, preferiblemente rojos, y no tiene problema en andar sin camisa; de hecho, la mayoría anda sin camisa y en cholas de plástico hechas en Brasil. A veces pienso que ir a los barrios debe ser más como ir a un pueblo en el interior del país, pero un pueblo habitado por aldeanos violentos, resentidos, que si te descuidas te sacan un ojo y se lo venden a un doctor para un trasplante de córnea (p. 200).

La cita revela dos ideas importantes. Una es la de los barrios como leyendas urbanas, de fondo un territorio imaginado y por lo tanto carente de realidad, de no existencia. La segunda idea, se imbrica con los discursos sociológicos que miran el barrio como el lugar donde la violencia se origina y distribuye. En él, imaginariamente, sucede lo más atroz y grotesco (promiscuidad, incesto, violaciones, asesinatos, pedofilias, linchamientos, etc.) de la humanidad; es el “espacio apeestado”³⁵, delictivo que diferencia a los pobres de los ricos. En general, criminólogos y sociólogos, sitúan en el barrio el lugar naturalizado de la violencia social, habitado por una “una nueva clase social” (Mármol, p. 2004) que la habilita y gestiona.

Tras “El día en que bajaron los cerros”, la visión de los barrios como peligro social se acrecienta. Así se lo cuenta José Ángel a Katty en la novela de Héctor Bujanda, *La última vez*:

Imagínate que mamá decidió gastarse un dineral en cambiar las cerraduras de la casa. Puso una nueva reja en el pasillo y reforzó la puerta con una multilock. Dice que hay que prepararse para un nuevo 27 de febrero, y que, si los barrios bajan a la avenida, esta vez tratarán de quemar los apartamentos con toda la gente adentro [...] El barrio sólo es

³⁵ La idea del barrio como espacio apeestado se puede relacionar con los mecanismos de exclusión e inclusión postulados por Michel Foucault en el libro *Los anormales* (1999). A ese respecto, Claudia Cavallín hace referencia cuando analiza las favelas brasileñas representadas en la película *Ciudad de Dios*: “Allí fueron confinados los ‘apestados’, es decir, aquellos a quienes el Estado reconoce como damnificados, pero con los cuales la convivencia es imposible y por ello permanecen marginados...” (2005:15).

una amenaza. Ha quedado como una sombra a nuestras espaldas (p.p. 67-68).

Aunque como dice Alejandro en *Valle zamuro*, la vida de los personajes “transcurre entre el CCCT, Chacao y Los Palos Grandes, una de las pocas zonas de Caracas donde se puede caminar” (p. 35), el barrio se construye en estos relatos como un espacio espectral que, aunque alejado físicamente de la vida de los personajes, está alojado en su psique y deviene en miedo, zozobra, inseguridad, paranoia y violencia. También en *El cantante asesinado* son los mendigos que habitan en la miseria de los parques, los que le dan muerte a Álex Aldao, el cantante venido a menos después del Caracazo.

Estos imaginarios que miran el barrio y a los pobres como amenaza del otro, sin duda, tienen relación con los discursos sociales que, sobre el delincuente común o malandro venezolano, y su “poder malandreado”³⁶, se han hecho en las últimas décadas. En la novela de Bujanda, *La última vez*, estos sujetos aparecen representados como los verdaderos beneficiarios del Caracazo. “Después dicen que el único coñodemadre en esta vaina soy yo. Ustedes son la misma mierda, no joda, pero no se la están gozando tanto como yo. Ésa es la diferencia. Qué vacilón” (p. 72). La violencia social y urbana equiparó las ciudadanías a una misma condición de víctimas y victimarios. Sin embargo, los delincuentes parecieran ser los únicos que capitalizaron la violencia social del Caracazo para delinquir (gozar) a diestra y siniestra. El otro queda sometido, derrotado, fracturado ante el auge del delito: “Después del sacudón, Piraña y su gente vendieron en las escaleras del bloque la harina de maíz, las sardinas en lata y el diablito, diez y quince veces por encima de su precio. No quedaba más remedio que pagarlo. Caracas se había quedado sin comida y lo poco que había estaba en manos de los malandros” (Bujanda. P. 76). El malandraje se constituye en el nuevo poder que a todos somete y destruye. Incluso, estas narrativas, permiten pensar que, en el estado de caos y confusión reinante en Caracas, se borran las diferencias identitarias y todos son vistos como posibles malandros: “¿Qué diferencias hay entre un loquero y un malandro? Son la misma vaina, ¿tú no entiendes? Quieren arrancarte el alma, quieren robarte hasta la última gota de vida que te queda. Aquí me tienes todo el día dormida, drogada. Boba” (p.p. 122-123). Dentro de esa confusión social donde se borran los límites entre la cordura y la locura, entre la realidad y la ficción, la violencia actúa como una marca identitaria que fusiona en un mismo horizonte discursivo a todos los habitantes del país.

³⁶ El psicólogo e investigador social Alejandro Moreno se interroga sobre este nuevo “poder malandreado”, y lo explica en los siguientes términos: “¿Ahora bien, cómo está siendo concebido y promovido, de hecho, este todo poder? Sencillamente como todo. Todo quiere decir todo. Un poder no sometido a ningún límite ni control. Fuera del que le ponga el gran líder quien es el que lo concede. Ni límites constitucionales, ni legales, ni de relaciones humanas ni de lo que se suele entender por ética, justicia y moral” (2012:8).

En las novelas comentadas, los zamuros no son sólo una alegoría de los barrios en cuanto espacio predilecto de la violencia, sino que también identifica la función que tiene el periodista o investigador como “nuevo sabueso” o detective policial. Así lo afirma Castelmar en *Cuando amas deber partir*: “Mi vida como ‘zamuro’ empezó el día en que me gradué de ‘comunicador social’ [...] No imaginaba, entonces, que la figura del zamuro presidiría todas y cada una de mis jornadas como periodista” (p. 19). Como el alimento putrefacto del ave carroñera, los cientos de muertos que deja por doquier la violencia, alimentan el quehacer noticioso de los comunicadores sociales. “Mis ‘clientes’ habituales no son los banqueros ni empresarios ni jerarcas políticos, sino pobres diablos, en sentido literal, carne de cañón, ración de carroña que cada fin de semana arroja a mis pies. Y yo, como un buitres cebado, despliego la envergadura de mis alas enlutadas para engullir con ansia esa putrefacción” (p. 111). Los muertos se convierten en la materia orgánica y simbólica que nutre la escritura más reciente; en sentido capital, la muerte produce una “instancia de saber” capaz de articular los nuevos discursos sobre la realidad que acontece diariamente en Venezuela: el delito y su consecuente ola de homicidios. “El buitres” es quien tiene la misión de escudriñar en lo putrefacto para resolver el crimen.

En estas novelas, el sabueso del policial clásico deviene en ave carroñera que agudiza sus sentidos para escudriñar en “las huellas del crimen” aquello que escapa a la indagación policial: “yo husmeaba como un sabueso” (p. 58), señala Castelmar porque encuentra en la muerte “una razón para seguir viviendo... Las de los pobres diablos que me dan de comer. Día a día, semana a semana, mes a mes, año a año” (p. 34). A través de la escritura, periodistas como el Castelmar en *Cuando amas debes partir*, el José Ángel de *La última vez*, el Alejandro Roca de *Valle zamuro* e incluso el abogado Ricardo Delgado de *El cantante asesinado*, hacen posible la reconstrucción de la historia de la víctima y del victimario. Paradójicamente, el detective devenido en zamuro aclara las circunstancias oscuras que obturan la verdad del crimen. Por eso como señala Alejandro, en *Valle zamuro*, “el zamuro debería ser el ave nacional, de tantos que hay” (p. 38).

Así “el zamureo” va más allá de la indagación cadavérica para convertirse en una marca simbólica que identifica a toda una nación. Dentro de esa “mancha negra” que invade todos los espacios de la ciudad, el detective encuentra en la investigación policial su sentido existencial; como sucede en *El cantante asesinado*, el protagonista de estos relatos negros, se convierte “en una especie de Philip Marlowe vacilante entre el ejercicio de la abogacía y el descubrimiento de la chusma. Le olió a vegetación podrida...” (p. 132). Si en el policial clásico, la tarea del detective estaba centrada en ir descubriendo, racionalmente, los enigmas del crimen, en estas novelas, su misión consiste en mostrar los distintos rostros de la sociedad donde el delito se contagia como una enfermedad, sobre todo, el de los más

pobres a quienes la violencia deja sin cara: “Nadie sabía quién era el hombre asesinado; además, la cara se la habían dejado irreconocible: lo único seguro es que se trataba de un indigente” (Amengual:6). Esta imagen de la víctima sin nombre y sin rostro, más allá de compaginarse con los imaginarios tradicionales que se han construido de ella, en tanto cuerpo anónimo del delito, hace juego discursivo con el tema del Caracazo como estallido social que, por un lado, desfiguró a la sociedad venezolana, es decir, rompió la idea de una sociedad configurada bajo los ideales modernos de igualdad, justicia, fraternidad y libertad; por el otro lado, hace también alusión a la cantidad de muertos y desaparecidos que jamás fueron nombrados o encontrados. Por eso se lee en las primeras líneas de *La última vez* el siguiente enunciado: “Una bruma repentina empezó a cernirse sobre nosotros y desfiguró aún más nuestros rostros” (p. 15) y *Cuando amas debes partir* señala que “Yulaiza X”: “Era un cuerpo anónimo más, sin familiares ni amigos, en esta ciudad violenta” (p. 70). De allí, que la misión salvadora de periodistas como Castelmar sea la de darle un nombre a la víctima y con él la visibilidad para que la justicia pueda operar en los mismos circuitos del poder que mata, viola o produce los distintos tipos de violencia. Así, la existencia de Castelmar naufraga entre la necesidad de matar al W.C., alegoría de las instituciones gubernamentales que someten, esclavizan y humillan, el amor de Aída, pasión pulsión del alma para la creación poética, y su instinto de sabueso que quiere hacer justicia ante el crimen y la maldad que comenten esas instituciones con los más débiles como los niños Yulaiza X y Eliécer. Las instituciones naturalizan el crimen, lo justifican a partir de las perversiones del alma.

Cuando amas debes partir, *La última vez*, *El cantante asesinado* y *Valle zamuro* imbrican el acontecimiento histórico del Caracazo con la violencia urbana de los últimos años en Venezuela. Por lo tanto, estas obras pueden clasificarse como novelas negras, de crímenes o policiales³⁷. Así, el Caracazo es el telón de fondo donde se configuran los crímenes y los delitos que se cometen en la nación. Al estilo de la novela negra latinoamericana, estas narrativas hacen de la investigación criminal su columna vertebral. Tras las huellas del criminal, va un detective devenido en periodista o abogado que intenta esclarecer la oscuridad que envuelve el crimen. El móvil del delito, por otra parte, está

³⁷ Ricardo Piglia marca la diferencia entre el género negro y policial en los siguientes términos: “Los relatos de la serie negra (los *thriller* como los llaman en Estados Unidos) vienen justamente a narrar lo que excluye y censura la novela policial clásica. Ya no hay misterio alguno en la causalidad: asesinatos, robos, estafas, extorsiones, la cadena siempre es económica. El dinero que legisla la moral y sostiene la ley es la única razón de estos relatos donde todo se paga. Allí se termina el mito del enigma, o mejor, se lo desplaza. En esto relatos el detective (cuando existe) no descifra solamente los misterios de la trama, sino que encuentra y descubre a cada paso la determinación de las relaciones sociales. El crimen es el espejo de la sociedad, esto es, la sociedad es vista desde el crimen...” (Cit. por Link, 2003:79-80).

atravesado por el poder político o económico. De allí que estos relatos tratan de reflejar la realidad política, social, económica y cultural de la Venezuela de la última década. El asesinato de Yulaiza X, en la novela de Yagüe, revela la corrupción e impunidad de los personeros gubernamentales que, como buitres o zamuros sociales, causan el delito y pudren todo vestigio de nobleza y de justicia.

En su conjunto, las novelas que conforman este corpus, proponen una nueva valoración para el género policial en tanto permite una revisión reflexiva y crítica de la realidad violenta de la Venezuela actual. Los mismos personajes logran superar las frustraciones sociales escribiendo una novela policial (finalmente Aída en *Cuando amas debes partir* logra escribir la novela policial que tanto añora), haciendo de la “aventura metaficcional” (Bustillo, 1997) un refuerzo de las potencialidades del género como retrato social de una nación. Son relatos donde la aventura, el amor, el erotismo, el crimen se une en una misma textualidad para deconstruir el mundo de la impunidad que le ha tocado vivir al detective y en el cual él mismo es víctima de sus atormentadas aguas. Como señala Castellar: “a los verdaderos asesinos no les importa la cárcel, no tienen miedo a ser descubiertos ni juzgados ni condenados. Los homicidios auténticos están más allá del bien y del mal, son soberanos en su decisión de apropiarse de una vida que según ellos no merece más ser vivida” (p. 63). En estas novelas la vida, no está en construir colectivamente un mundo más vivible, sino vivir a expensas de los demás, de la corrupción política y social.

Ante tanta desesperanza y violencia a personajes como Alejandro Roca de *Valle zamuro* o Aída de *Cuando amas debes partir*, sólo les queda fijar la mirada en el exterior para buscar nuevos horizontes más nobles y seguros, lejos de “ese sur donde suelen morir las esperanzas y suelen nacer las revueltas, y donde el amor puede convivir con la infamia y la deshonra, bañado por la lluvia y remontando el olvido” (Amengual, p. 141). Detrás de ellos queda un país sumido en una “mancha negra”, la huella de la peste de los zamuros que siempre estuvieron ahí, pero que el Caracazo mostró en toda su pestilencia. A otros como Ricardo Delgado de *El cantante asesinado*, José Ángel de *La última vez* o el Castellar de la novela de Yagüe, la resignación de vivir en un país los condena a una especie de “exilio interior” porque la vida no encuentra ningún asidero político ni social, sino que está marcada por el dolor y la miseria o la sed de venganza. Por lo tanto, las nuevas ciudadanías que construyen estos relatos negros están, inexorablemente, condenadas por la violencia que funciona en ellos como una marca identitaria, es decir, define el modo de vida contemporáneo en las grandes ciudades venezolanas.

Los personajes de estos relatos quedan sumergidos en la violencia, no hay escape ni salvación posible. A diferencia de la novela de Yagüe o Pino donde es posible encontrar el amor o la esperanza lejos de la patria, en la obra del Bujanda también el exilio se vive como

derrota y nostalgia, pues Katty, la hermana de José Ángel, se ve forzada a la prostitución para sobrevivir a los embates de la extranjería. Pareciera que sólo queda, como en la novela de Amengual, convertirse en un Philip Marlowe para seguir investigando los crímenes de los miles de “cuerpos desparramados” que día a día quedan tendidos sobre el suelo de la patria.

Conclusiones

De fondo, en las novelas que componen el corpus de esta investigación, subyace la idea de reescribir el Caracazo a partir de las circunstancias sociales y políticas de la Venezuela contemporánea. Lo político, en cuanto desconstrucción del poder y trazado de nuevos proyectos ideológicos, se enhebra en ellas para proponer desde el crimen o el delito otras maneras de abordar la construcción de las subjetividades individuales y colectivas. En este sentido, la representación de la víctima y del victimario adquiere matices distintos en relación con la literatura de la violencia de otras épocas como la de los años sesenta, por ejemplo. A diferencia de aquellas narrativas, centrada en las luchas guerrilleras y en las persecuciones y encarcelamientos de los miembros de esos grupos armados, aquí tanto las víctimas como los victimarios están asociados al deterioro social que venía experimentando la sociedad venezolana desde hacía varias décadas y que encuentra su punto máximo de ebullición en los acontecimientos del 27 de febrero de 1989³⁸.

Para algunos críticos e investigadores (López Maya, Perera, Rotker, Vásquez Lezama) el Caracazo representó la quiebra no sólo de los sueños modernos de la democracia representativa, sino también de los ideales de alcanzar una sociedad más justa e igualitaria a través de las instituciones del Estado. Sobre ese entarimado discursivo, las obras que aquí se han explorado, colocan en escena un país marcado por el deterioro social y político. La patria se convierte en un espacio en permanente descomposición social por la violencia que a todos somete y condena.

Sin embargo, como síntomas de una cultura de la destrucción y el pesimismo, estas narrativas encuentran en la propia escritura los intersticios ficcionales para acicalar la descomposición social que envuelve toda la trama novelesca. “Hay siempre un fundamento utópico en la literatura –dice Piglia–. En última instancia la literatura es una forma privada de la utopía” (1986, p. 102). *Cuando amas debes partir* lo deja entrever a través de la

³⁸ Para el escritor Luis Britto García: “en 1989 el sacudón desarma el modelo político y social alimentado por los hidrocarburos. Los grupos económicos postulan un nuevo escenario de poder: la venta de la nación al capital financiero bajo la égida del Neoliberalismo Necesario. Sus métodos son la masacre ocasional, la privación indefinida de garantías constitucionales, bajo retóricas populistas, el estado de sitio de facto contra las masas impuesto por ‘operativos’ paramilitares. El camino del infierno autoritarista está empedrado de buenas etiquetas institucionales” (2007:36).

publicación de la novela policial de Aída y la posibilidad que encuentra Castelmar para seguir denunciando los crímenes que se comenten en el diario de *La República*; *Valle zamuro*, mediante el pacto político que hace Alejandro con el poder y su salida del país; en *La última vez*, José Ángel encuentra en la cartas de Katty y Maigualida la comprensión del destino trágico que lo envuelve y condena a la destrucción; y en *El cantante asesinado*, bajo la mirada del prócer Manuel Piar, hay la añoranza por el retorno a los ideales patrióticos de justicia, esperanza y libertad jamás alcanzados en Venezuela.

REFERENCIAS

- Amengual, M. (2009). *El cantante asesinado*. Caracas: bid&co. editor.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Blanco, E. (1882/1972). *Zárate*. Caracas: Monte Ávila.
- Britto, L. (2007). "De la escritura a los escenarios de poder". *El país en el espejo de su literatura*. Caracas: Fundación Francisco Herrera Luque, pp. 27-37.
- Bujanda, H. (2007). *La última vez*. Caracas: Grupo Editorial Norma.
- Bustillo, C. (1997). *La aventura metaficcional*. Caracas: Equinoccio.
- Cavallín, C. (2005). "Ciudad de Dios: entre la barbarie medieval y el individualismo posmoderno". *Objeto visual. Cuadernos de Investigación de la Cinemateca Nacional de Venezuela*. N° 11, Año XIII (junio); pp.10-25.
- Cordoliani, S. (2013). *Pasaje de ida. 15 escritores venezolanos en el exterior*. Caracas: Alfa.
- Cupolo, M. (1990). "Los sucesos de febrero". *Argos*. N°11; pp. 27-33.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Duque, M. (2012). "La investigación sobre el Caracazo seguirá activa". *El diario de los Andes*. Mérida, 26 de febrero; s/p.
- España, L. (1994). "La violencia en Venezuela". Ugalde, L. et al. *La violencia en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores / Universidad Católica Andrés Bello.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. Curso en el Collage de France (1974-1975). Argentina: F.C.E.
- Gerendas, J. (1994). "La ficcionalización del deterioro en la narrativa venezolana": *Revista Iberoamericana*. N° 166/167, (1994); pp. 465-468.

- González, D. (2010). "El país sangrante. Tres lecturas al imaginario de la violencia urbana en Venezuela". Caracas: Universidad Simón Bolívar (Trabajo de Ascenso inédito).
- Link, D. (comp.) (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P.D. James*. Buenos Aires: La marca.
- López, M. y L. Lander (2006). "Novedades y continuidades de la protesta popular en Venezuela". *Revista de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 12, N° 1(enero-abril); pp. 11-30.
- Ludmer, J. (2011). *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Mármol, F. (2004). "Violencia económica como cara de la pobreza". Heredia de Salvatierra, I. (comp.). *Violencia actual caras y desafíos*. Caracas: Departamento de Pastoral Familiar e Infancia/Vicc.
- Moreno, A. (2012). "El poder malandreado". *El Nacional*. Caracas, 04 de mayo; Opinión/8.
- Pacheco, C. (2001). *La patria y el parricidio*. Mérida: Ediciones el otro, el mismo.
- Pedrazzini, I. y Sánchez, M. (2001). *Malandros – Bandas y niños de la calle. Cultura de urgencia en la metrópoli latinoamericana*. Valencia (Venezuela): Vadell Hermanos Editores.
- Pérez Arce, F. (2012). "La novela negra se reinventa". [Documento en línea]. Disponible:<http://yucatan.com.mx/imagen/la-novela-negra-se-reinventa> (Consultado: enero 2015).
- Piglia, R. (1986). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Piglia, R. (2003). "Lo negro del policial". Link, D. (comp.). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P.D. James*. Buenos Aires: La marca.
- Pino, C. (2011). *Valle zamuro*. Caracas: Puntocero.
- Ranciére, J. (2011). *Política de la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rivero, M. (2014). *La rebelión de los naufragos*. Caracas: Alfa.
- Rotker, S. (ed.) (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Sandoval, C. (2013). "Pero las aguas nunca volvieron a su cauce". *El Nacional*. Papel Literario. Caracas, 30 de noviembre.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura y memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vargas, P. (2013). "'El caracazo': apropiaciones discursivas del acontecimiento. *Mundo nuevo. Revista de estudios latinoamericanos*. Año V, N° 12 (mayo-agosto 2013). Caracas: Universidad Simón Bolívar; pp. 123-140.
- Yagüe, E. (2006). *Cuando amas debes partir*. Caracas: El Perro y la Rana.

Yagüe, E. (2011). "Santiago negro". *El Universal*, Caracas, 23 de octubre de 2011: Actualidad.

Yagüe, E. (2015). "La novela negra en Venezuela: ¿un caso cerrado?". *Efecto Cocuyo*. [Documento en línea]. Disponible: <http://efectococuyo.com/efecto-cocuyo/la-pena/la-novela-negra-en-venezuela-un-caso-cerrado> (Consultado 2015, diciembre 13).

REINGENIERÍA DE CORPUS EN VENEZUELA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DIVERSIFICAR EL ANÁLISIS DE LOS CORPUS DEL ESPAÑOL HABLADO EN CARACAS

Krístel Guirado
Krístelguirado@gmail.com
Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Licenciada en Letras y Magíster Scientiarum en Lingüística de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Es profesora agregada de esta casa de estudios y Jefa del Departamento de Dialectología del Instituto de Filología "Andrés Bello".

RESUMEN:

Se propone el término *Reingeniería de Corpus* para designar el proceso de reconfiguración de muestras de habla que permite su reutilización en diversos ámbitos. El proceso se aplicó a cuatro corpus del español hablado en Caracas con el objetivo de construir dos *corpus de propósito especial* para análisis diacrónicos. La metodología incluyó los siguientes pasos: i. hacer una memoria cronológica de la construcción de cada muestra; ii. analizar el patrón distribucional de cada arquitectura; iii. determinar los aspectos quebrantados, los sólidos y los puntos de intervención; iv. crear el rediseño y estimar su representatividad. La aplicación de la metodología produjo dos nuevos corpus para el estudio en tiempo real de los fenómenos lingüísticos en comunidades de habla específicas (universitarios jóvenes y hablantes cultos). Se concluye que la *Reingeniería de Corpus* constituye una práctica provechosa para la Lingüística de Corpus, que proporciona productos útiles e interesantes para la comunidad lingüística.

Palabras clave: Reingeniería de Corpus, corpus de propósito especial, Lingüística de Corpus, español hablado en Caracas, análisis diacrónico.

Recepción: 21/05/2015

Evaluación: 27/05/2015

Recepción de la versión definitiva: 06/07/2016

CORPUS RE-ENGINEERING IN VENEZUELA: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE DIVERSIFICATION OF ANALYSIS OF CORPORA OF SPANISH SPOKEN IN CARACAS

ABSTRACT

The term *Corpus re-engineering* is proposed to refer the process of reconfiguration of samples of speech, which allows its reuse in different settings. The process was developed with four corpora of Spanish spoken in Caracas, aiming at the construction of two *special purpose corpora* for diachronic studies. The methodology included the following steps: i. building a chronological memory of each sample construction; ii. analyzing the distributional pattern of each architecture; iii. Determining which aspects are flouted as well as the solid aspects and the points of intervention; iv. creating a re-design and ascertaining its representativeness. Such methodology produced two new corpora for the real time study of linguistic phenomena in specific speech communities (university young people and cultured speakers). It is concluded that *Corpus re-engineering* is a rewarding practice for corpus linguistics that provides useful and interesting products for the linguistic community.

Palabras clave: *Corpus re-engineering*, special purpose corpus, corpus linguistics, Spanish spoken in Caracas, diachronic study.

**LA RÉINGÉNERIE DU CORPUS AU VENEZUELA : UNE PROPOSITION
MÉTHODOLOGIQUE POUR DIVERSIFIER L'ANALYSE DES CORPUS DE L'ESPAGNOL
PARLÉ À CARACAS.**

RÉSUMÉ

On propose le terme *Réingénierie de Corpus* pour désigner le processus de reconfiguration d'échantillons du parler permettant sa réutilisation dans des domaines divers. La démarche a été appliquée à quatre corpus de l'espagnol parlé à Caracas avec l'objectif de *construire deux corpus de propos spécial* pour des analyses diachroniques. La méthodologie a compris les étapes suivantes : i. faire une mémoire chronologique de la construction de chaque échantillon ; analyser le patron distributionnel de chaque architecture ; iii. déterminer les aspects transgressés, ceux étant solides et les points d'intervention ; iv. créer le nouveau paramètre et estimer sa représentativité. L'application de cette méthodologie a produit deux nouveaux corpus pour l'étude en temps réel des phénomènes linguistiques dans des communautés spécifiques de parler (de jeunes étudiants et des parlants cultivés). On conclut que la *Réingénierie de Corpus* constitue une pratique profitable à la Linguistique de Corpus fournissant des produits utiles et intéressants pour la communauté linguistique.

Mots clés : Réingénierie de Corpus, corpus de propos spécial, Linguistique de Corpus, espagnol parlé à Caracas, analyse diachronique.

**“REINGEGNERIA” DEL CORPUS IN VENEZUELA: UNA PROPOSTA METODOLOGICA
PER DIVERSIFICARE L'ANALISI DEL CORPUS DELLO SPAGNOLO PARLATO A
CARACAS**

RIASSUNTO

Il termine *“reingegneria”* del Corpus intende descrivere il processo di riconfigurazione dei campioni della lingua parlata che ne consente la riutilizzazione in diversi campi. Il processo è stato applicato a quattro corpus dello spagnolo parlato a Caracas, alla fine di costruire due corpus di scopo speciale per l'analisi diacronica. La metodologia ha incluso i seguenti passaggi: a) rendere una memoria cronologica della costruzione di ciascun campione; b) analizzare lo schema distributivo di ogni architettura; c) determinare gli aspetti rotti, gli aspetti solidi e i punti di intervento; d) creare la riprogettazione e stimare la sua rappresentatività. L'applicazione della metodologia ha prodotto due nuovi corpus per lo studio in tempo reale dei fenomeni linguistici nelle comunità col discorso specifico (giovani universitari e parlanti istruiti). Si evince che la *“reingegneria”* del Corpus costituisce una pratica vantaggiosa per la linguistica di corpus, che fornisce prodotti utili e interessanti per la comunità linguistica.

Parole chiavi: *“reingegneria”*. del Corpus. Corpus di scopo speciale. Linguistica di corpus. Spagnolo parlato a Caracas. Analisi diacronica.

**REENGENHARIA DE CORPUS NA VENEZUELA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA DIVERSIFICAR A ANÁLISE DOS CORPUS
DO ESPANHOL FALADO EM CARACAS**

RESUMO

O termo Reengenharia de Corpus designa o processo de reconfiguração de mostras de fala que permitem sua reutilização em diversos âmbitos. O processo foi aplicado a quatro corpus

do espanhol falado em Caracas com o objetivo de construir *dois corpus de propósito especial* para as análises diacrônicas.

A metodologia incluiu os seguintes passos: i. Fazer uma memória cronológica da construção de cada mostra; ii. Analisar o padrão distribucional de cada arquitetura; iii. Determinar os aspectos quebrantados, os sólidos e os pontos de intervenção; iv. Criar o redesenho e estimar sua representatividade. A aplicação da metodologia produziu dois novos corpus para o estudo em tempo real dos fenômenos linguísticos em comunidades de fala específicas (universitários jovens e falantes cultos). Dessa maneira, a reengenharia de Corpus constitui uma prática proveitosa para a linguística de Corpus, que proporciona produtos úteis e interessantes para a comunidade linguística.

Palavras-chave: reengenharia de Corpus, corpus de propósito especial, Linguística de Corpus, espanhol falado em Caracas, análise diacrônica.

1. INTRODUCCIÓN: LOS CORPUS ELECTRÓNICOS Y SU REINGENIERÍA

Durante las últimas décadas ha habido un aumento en la creación y explotación de corpus lingüísticos para el estudio del español, tanto en España como en América. El auge que ha tomado esta disciplina ha hecho que, actualmente, en la mayoría las instituciones de investigación lingüística, se esté trabajando en la elaboración de algún tipo de corpus. Son muchos los ejemplos que podríamos citar para señalar la tendencia de la lingüística actual al estudio del lenguaje en uso. No obstante, un inventario extenso puede llevar consigo omisiones imperdonables; baste para ello con mencionar las grandes empresas acometidas por la Real Academia desde 1995 (CREA, CORDE, CDH, CORPES XXI).

Se entiende por corpus lingüístico toda colección de textos, diseñada de forma representativa, para el estudio de la lengua. Esta definición básica incluye los parámetros fundamentales de su construcción y el objetivo principal.³⁹

En principio, el concepto no parece estar asociado, a priori, con el desarrollo nuevas tecnologías. No obstante, actualmente, la mayoría de los autores incluyen esta característica como criterio fundamental en la descripción,⁴⁰ ya que ignorar las propiedades que facilitan el análisis informatizado de los datos lingüísticos sería incurrir en una carencia metodológica. Parodi (2008) presenta una de las definiciones más completa de corpus:

un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables para la descripción y

³⁹ “a corpus is a collection of texts assumed to be representative of a given language, dialect, or other subset of a language to be used for linguistic analysis” (Francis 1979: p. 110); “A *corpus* is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language” (Sinclair 1996: en línea); “The term corpus should properly only be applied to a well-organized collection of data, collected within the boundaries of a sampling frame designed to allow the exploration of a certain linguistic feature (or set of features)” (McEnery 2003: p. 449).

⁴⁰ Entre otros Sánchez (1995); McEnery y Wilson (1996); (Santalla 2005); Sinclair (2005); McEnery, Xiao y Tono (2006).

análisis de una variedad de lengua. Este conjunto de textos debe mostrar, de preferencia, accesibilidad desde entornos computacionales y visibilidad de modo que se posibilite su uso en diversas investigaciones con el fin de asegurar acumulación de conocimientos e integración de la investigación de una lengua particular o en comparación con otra. También debe cumplir con aportar detalles relevantes acerca de su recolección y procedencia. De modo más específico, se espera se almacene en conjunto con otros corpus diversos con el fin que se permita su comparación e, idealmente, su contraste (p. 106).

Esta definición incluye origen, propósito, composición, formato, representatividad y extensión. Adicionalmente, Parodi enfatiza en la suficiencia del corpus para aportar los metadatos de su arquitectura, detalle substancial que muchos teóricos de la Lingüística de Corpus (LC) pasan inadvertido.

De acuerdo con el criterio de representatividad, los corpus pueden ser objeto de diversas tipologías. Atkins, Clear y Ostler (1992) diferencian entre *corpus* y *subcorpus*. Según Sinclair (1996), los subcorpus comparten todas las características del corpus del cual han sido extraídos; no obstante, para Torruella y Llisterri (1999), los subcorpus también pueden ser selecciones estáticas o dinámicas de textos de un corpus en crecimiento. En todo caso, para los tres autores, un subcorpus es cualquier porción seleccionada de un corpus mayor.

Sinclair (1996) hace uso del término *corpus especial* (*special corpus*) para describir aquellos corpus que se diseñan para ser representativos de una variedad lingüística específica o de algún tipo de sublenguaje o lengua especializada. Pearson (1998) señala que Sinclair parece circunscribir los llamados *corpus especializados* (*specialized corpus*) dentro de los corpus especiales, inclusión que no queda del todo clara. No obstante, es un hecho que no constituyen un subcorpus porque “no están diseñados para tener todas las propiedades de un corpus más grande”.⁴¹ Además de la tipología descrita en Sinclair (1987) y (1996), Pearson propone un tipo de corpus que no se puede incluir dentro de las clasificaciones previas, el *corpus de propósito especial* (*especial purpose corpus*):

un corpus cuya composición está determinada por el propósito exacto para el cual se va a utilizar [...] puede derivarse de un corpus de referencia general o de un corpus monitor, pero no constituirá un subcorpus en el sentido definido por Sinclair, porque no tendrá todas las propiedades de un corpus más grande, ya que se pueden imponer restricciones relativas a género, autor, período u otros criterios según la finalidad para la cual se destina el corpus. Tampoco constituirá un corpus especial porque no existe la expectativa a priori de que el lenguaje utilizado se desvíe de la norma [...] como podría ser en el lenguaje de ancianos, afásicos o niños (Pearson, 1998: p. 48).⁴²

⁴¹ Traducción del texto original, (en adelante, TTO): “it is clearly not possible to classify them under the heading of subcorpus because they are not designed to have all of the properties of a larger corpus” (Pearson 1998: p. 46).

⁴² TTO: “This is what we choose to call a special purpose corpus, a corpus whose composition is determined by the precise purpose for which it is to be used. While a special purpose corpus may be derived from a general reference corpus or from a monitor corpus it will not constitute a subcorpus in the sense defined by Sinclair because it will not have all of the properties of a larger corpus. Restrictions relating to genre, author, period or other criteria may be imposed depending on the purpose for which the corpus is intended. Nor will it constitute a

La creación de corpus específicos a partir del rediseño radical y la reconcepción de uno o varios corpus responde a la necesidad de incrementar y diversificar los ámbitos de análisis de los fenómenos del lenguaje. Parodi (2008: p. 98) afirma que: “la manera de entender un corpus ha evolucionado y [...] la explotación del mismo enfrenta desafíos y proyecciones jamás antes imaginados”. En este sentido, se propone el término *Reingeniería de Corpus* para designar las tareas relacionadas con la reconfiguración de materiales de habla (orales y escritos) recopilados y estructurados en diversas bases y cuerpos de datos.

La gestión de reingeniería se fundamenta en la premisa de que el aprovechamiento de un corpus no depende de su contenido en sí mismo sino de los procesos que dieron lugar a su conformación. Cuando se habla de procesos, se considera que las variables contextuales que intervinieron en la estructuración de una muestra también forman parte de lo estrictamente procedimental, como las características geohistóricas de las poblaciones objeto de estudio, la incidencia de la cultura empírica del momento, e incluso la memoria particular de entornos e intereses que signaron el quehacer científico de una comunidad de investigadores.

Ahora bien, es posible suponer que la configuración inicial de un corpus no resulte del todo atractiva para los usuarios de otra realidad lingüístico-discursiva. Hay que advertir que el ciclo de vida de los “productos” es vulnerable en el marco de la cultura global, hecho del cual no escapan las actividades científicas. No obstante, la eliminación de la frontera comunicacional, que es el soporte fundamental de la cultura actual, representa una ventaja respecto a las posibilidades de expansión de los productos y servicios que ofrece la investigación lingüística.

De esta forma, la labor del investigador debe concentrarse en dos áreas: los usuarios del corpus y/o su manufactura. Para lograr esto, primero, es necesario tener presente los vaivenes teórico-metodológicos y las innovaciones promovidas por el cambio tecnológico en el universo de los estudios lingüísticos, en todas las disciplinas y corrientes, de forma que la naturaleza del corpus responda, en alguna medida, a dichas expectativas. Segundo, no hay que olvidar que son los procesos (sinergia, des/integración, movilización, redistribución, restratificación, eliminación, etc.) y no los corpus en sí los sujetos a reingeniería.

special corpus because, in special corpora there is an a priori expectation that the language used will deviate from the norm. This is not the case with the language of special purpose corpora. There may be lexical deviations in the sense that some words are used in a precise and specialized way but this hardly constitutes a contravention of normal rules because these terms are not used incorrectly, as they might be in the language of geriatrics, aphasics or children. As the corpora on which we are working do not fit into any of the categories ascribed by others, we have deliberately chosen to coin this new category, i.e. the special purpose corpus. We plan to use this term whenever the specific purpose for which the corpus is to be used (e.g. retrieval of definition statements, analysis of gender-related issues) is the reason for creating or selecting the corpus (Pearson 1998: p. 48).

Por una parte, para identificar y establecer cuáles procesos van a ser modificados, es necesario verificar las condiciones básicas de viabilidad de un corpus: textos procedentes de entornos naturales, que expliciten los rasgos definitorios y compartidos, disponibles en formato de tipo digital, preferentemente de tamaño extenso, que respondan a principios ecológicos, preferiblemente etiquetados, que respeten principios de proporcionalidad o representatividad (posiblemente estadística), con especificación de la procedencia inicial, de organización textual identificable, con registro de datos cuantitativos que permita la comparación de las muestras entre sí.

Por otra parte, se propone atender los siguientes aspectos antes de seleccionar un proceso de rediseño:

- i. *Atributos quebrantados*: depreciación de la sincronía, desequilibrio distribucional, formato, etc.
- ii. *Propiedades sólidas*: estratificación social de la muestra, comparabilidad, procesamiento informatizado, datos de procedencia, etc.
- iii. *Procesos factibles*: cambio y/o creación de nuevas de unidades de análisis, restratificación, sinergia con otras muestras, disponibilidad, etc.

La ejemplificación anterior no es restrictiva; se puede considerar uno o más aspectos en cada categoría. Asimismo, la planificación heurística de cada reingeniería impondrá la distribución de criterios en cada aspecto, de modo que una propiedad que se presenta sólida en el marco de un rediseño particular (el tamaño, por ejemplo), puede representar un atributo quebrantado en otra reconfiguración.

En el presente artículo, se muestra el proceso para la producción de dos corpus de propósito especial a partir de la reingeniería de una serie de corpus orales para el estudio del español caraqueño que reposan en el Instituto de Filología "Andrés Bello" (IFAB), con el objetivo de disponer de nuevos materiales para el estudio de fenómenos lingüísticos/discursivos en tiempo real y en comunidades de habla específicas. Los materiales que sirven de base para la reingeniería se han recolectado a lo largo de más 50 años de investigación lingüística apoyada en muestras reales del uso de la lengua. Estos corpus fueron estratificados socialmente y diseñados según una rigurosa arquitectura distribucional, haciendo uso de técnicas, herramientas y métodos estadísticamente representativos, de modo que en la etapa de reconstrucción fue posible orientar su empleo hacia mayores niveles de aprovechamiento y reutilización.

El artículo se divide en seis partes. En la presente sección se introduce el tema de investigación y su marco teórico, la propuesta metodológica y los objetivos del proyecto de reingeniería. En el apartado siguiente se presenta una memoria cronológica que permite

recuperar las circunstancias contextuales –colectivas y particulares– que signaron la construcción de cada uno de los corpus escogidos para el rediseño; al mismo tiempo, en este apartado se intenta hacer un reconocimiento a los equipos de trabajo –investigadores, auxiliares y pasantes– que contribuyeron con su constancia y esfuerzo a la culminación de la ardua tarea que implica recoger y sistematizar un corpus, muy especialmente a Paola Bentivoglio, quien coordinó estos equipos de trabajo y dedicó buena parte de su quehacer académico para legar este conjunto de materiales a la comunidad lingüística nacional e internacional. En la tercera se describe la configuración de los cuatro corpus de habla caraqueña que serán objeto de reingeniería. En la cuarta sección se relatan los procesos de reestratificación y rediseño de las muestras para la creación de nuevos corpus. Luego se ofrece un cuadro resumen de las características de todos los corpus reseñados. Y, finalmente, se cierra el artículo con algunas consideraciones sobre el proceso de reingeniería documentado.

2. EL IFAB Y LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS: MEMORIA CRONOLÓGICA

2.1. Ángel Rosenblat y los inicios de la Lingüística de Corpus en Venezuela

En 1947, cuando el profesor Ángel Rosenblat se incorpora como docente e investigador a la recién fundada Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela, se da a la tarea de crear el IFAB, un instituto dedicado a los estudios de la Filología moderna: “propuse el nombre de Andrés Bello, porque aspiraba a armonizar el movimiento filológico de la época con la más alta expresión gramatical de nuestra lengua” (Rosenblat, 2002: p. 501). El objetivo central del IFAB fue –y sigue siendo– el estudio y la descripción del español de Venezuela.

La línea central de investigación promovida por el Rosenblat fue el estudio sistemático del léxico. Aunque otros temas se llevaron adelante de forma individual (el estudio filológico de obras históricas y literarias, la descripción de algunas lenguas indígenas y del lenguaje coloquial), el proyecto de envergadura que ocupó a los investigadores del instituto durante más de veinte años fue la creación del *Diccionario de venezolanismos*.⁴³ No obstante, el compromiso de llevar adelante un instituto que floreciera a la par de la investigación lingüística mundial, llevó a Rosenblat, finalmente, al camino de la LC. Es así como, en 1966,

⁴³ La primera tarea del recién fundado Instituto fue la de recopilar una serie de palabras, identificarlas y clasificarlas para la creación del *Diccionario histórico del español de Venezuela*. Con este propósito inicial comienza la creación de “el más importante y extenso fichero documental sobre la lengua de Venezuela” (Pérez, 1997: web). Aunque el proyecto de diccionario histórico no llegó a concretarse, los documentos compilados alimentaron los artículos publicados por Rosenblat en el *Papel literario* del diario *El Nacional* (de 1954 a 1956), dieron lugar a la creación de la Biblioteca “Ángel Rosenblat” —una unidad de servicios de información especializada en el área de la Lingüística, única en el país, que funciona adscrita al IFAB— y constituyeron la base fundamental para la elaboración del *Diccionario de venezolanismos* (Tejera 1993).

Rosenblat pasa a integrar la primera Sub-Comisión Ejecutiva del *Proyecto para el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*, en representación de Caracas.⁴⁴

2.2. Paola Bentivoglio y el estudio sociolingüístico del habla venezolana

Se inicia, entonces, la recopilación de los primeros materiales del habla urbana venezolana: “bajo la mirada de Rosenblat nacería una de las investigaciones más fecundas del Instituto: *El habla culta de Caracas*, que de la mano de Paola Bentivoglio inauguraría los estudios sociolingüísticos modernos [en Venezuela]” (Pérez, 1997: web).⁴⁵ Esta primera etapa de recolección de la muestra culmina en 1979 con la publicación impresa de algunas de las entrevistas grabadas (*Vid. infra* §3.1).

En 1976, Paola Bentivoglio, Francesco D’Introno y Juan Manuel Sosa –quienes comparten espacios de docencia y perspectivas de análisis– se unen para desarrollar “una investigación sociolingüística del español de Caracas, que Ángel Rosenblat [...] aprobó con beneplácito y Paola puso en marcha” (F. D’Introno, *Semblanzas*, en Sedano, Bolívar y Shiro, 2006: p. 27). En ese momento, el auge de la sociolingüística variacionista en Hispanoamérica convertía esta disciplina en un paradigma teórico atrayente y novedoso.⁴⁶ No obstante, su rigurosa metodología establece que los usos lingüísticos deben estudiarse directamente en muestras de habla espontánea, procedentes de hablantes seleccionados de acuerdo con sus características sociales inherentes (sexo, edad o raza) o adquiridas (nivel educativo o clase social); asimismo, el número de hablantes de la muestra debe ser

⁴⁴ Juan Manuel Lope Blanch presenta el proyecto en 1964, durante el II Simposio del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (PILEI), celebrado en Bloomington/Indiana. El objetivo principal de la propuesta consiste en recolectar y sistematizar muestras de habla con el propósito de estudiar las características y tendencias de las normas del habla culta de las principales ciudades que tienen el español por lengua oficial. Este proyecto constituye la primera empresa colectiva y multinacional que se propone estudiar el español de forma “coordinada, homogénea, común, por encima de preferencias personales o de principios teóricos particulares” (Lope Blanch, 1987: p. 167).

⁴⁵ Es importante señalar que, desde finales de los años 60, la mayoría de los investigadores venezolanos se ha preocupado por fundamentar científicamente la investigación del lenguaje al estudiar y documentar la extensión y pertinencia real de los fenómenos en amplias muestras de la lengua en uso. De esta forma, además de los corpus que aquí serán reseñados, existen otras experiencias útiles para el conocimiento científico del español hablado en Venezuela. Un ejemplo de ello lo constituye el corpus recogido por los investigadores del Instituto Pedagógico de Caracas, el cual ha servido para la realización de varios estudios de tipo dialectal (Cf. Barrera Linares, 1978). Para una descripción de otros corpus de habla venezolanos, Cf. Bentivoglio (1998).

⁴⁶ “El año 1976 representa la consolidación de este nuevo enfoque de la realidad lingüística manifestada, sobre todo, en la realización en Río Piedras del I Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico que, bajo la experta y hábil dirección de H. López Morales, reunió, por primera vez, a la que podríamos considerar como «plana mayor» de los estudios sociolingüísticos en la América Hispánica” (Granda, 1994: p. 198). A esta reunión tienen el honor de ser invitados, entre otros, Paola Bentivoglio y Francesco D’Introno.

estadísticamente representativo de la comunidad (Labov, 1972).⁴⁷ A finales de ese mismo año, los investigadores dan inicio a la recolección de entrevistas.

Este nuevo corpus, enmarcado en el proyecto *Estudio sociolingüístico del habla de Caracas 1977* (Vid. *infra* §3.2), estaba diseñado según las características y parámetros necesarios establecidos por el modelo laboviano; en tal sentido, se incluyeron en la estratificación de la muestra dos características sociales inherentes a los hablantes (sexo y edad) y una adquirida (nivel socioeconómico).

Durante los primeros años de la década de los 80, Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano dedican de su actividad profesional al estudio de una serie de fenómenos morfosintácticos documentados en las muestras de habla arriba citadas. De esta forma, lograron consolidar una nueva línea de investigación en el IFAB. En 1987, las investigadoras decidieron coordinar la construcción de un nuevo corpus que les permitiera abordar cabalmente el estudio de algunos fenómenos en el habla caraqueña tanto sincrónica como diacrónicamente.

De esta forma, bajo el nombre de *Estudio sociolingüístico del habla de Caracas 1987* (Vid. *infra* §3.3), las investigadoras construyeron uno de los corpus de habla más emblemáticos con respecto a su estratificación social y representatividad. Este nuevo corpus va a superar las limitaciones y expectativas de los recogidos anteriormente y va a servir de modelo para los proyectos de estudio del español oral en otros dialectos venezolanos y en otras variedades de habla hispana; asimismo, va a motivar los estudios comparados con lenguas como el portugués de Brasil y el francés: "The similarities of our corpuses and our shared belief that linguistic analysis must be firmly anchored in authentic spoken data led naturally to collaborative work comparing spoken Spanish and French" (W. Ashby, *Semblanzas*, en Sedano, Bolívar y Shiro, 2006: p. 25).

En 1996, en el congreso de la ALFAL celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, se presentó la metodología para el desarrollo de PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América).⁴⁸ Para el 2003, se había sumado al proyecto un importante número de equipos de diversas ciudades de España, México, Puerto Rico, Colombia y Argentina; sin embargo, no será hasta el 2004 cuando Venezuela y su

⁴⁷ "Labov prima la recogida de datos procedentes de numerosos individuos seleccionados por medios estadísticos, lo que conlleva un tratamiento también estadístico de esos datos y un abandono conceptual de los individuos concretos que los han proporcionado con el fin de conseguir el componente probabilístico de la competencia sociolingüística" (Herrera Santana, 1994/95: *nota* 61).

⁴⁸ La finalidad del Proyecto PRESEEA es "coordinar las investigaciones sociolingüísticas de Iberoamérica y de la Península Ibérica para facilitar la comparabilidad de los estudios y el intercambio de información básica" (Moreno Fernández, 1997: 137-138). Para más información, cf. Moreno Fernández (1996, 1997 y 2005a); y la página web: <<http://preseea.linguas.net/>>.

capital se incorporó formalmente: “la constancia de Irania Malaver y las innegables ventajas del proyecto PRESEEA finalmente convencieron a la primera investigadora de que un equipo de la Universidad Central de Venezuela entrara formar parte del mega proyecto” (Bentivoglio y Malaver, 2006: p. 42). Tras cuarenta años de ejercer la LC en el país, la investigadora inició el proyecto de recolección de un nuevo corpus sociolingüístico de Caracas (*Vid. infra* §3.4): “he tratado siempre de trabajar con alguien, de trabajar en equipo [...] no soy una trabajadora solitaria [...] la individualidad se convierte en una simple desventaja” (Registro Nacional Voz de los Creadores: *Paola Bentivoglio*, p. 164).

3. LOS CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICOS DEL HABLA CARAQUEÑA⁴⁹

3.1. *Corpus del Habla Culta de Caracas 1968-77 (CHCC 68-77)*

De acuerdo con el proyecto global (*Vid. supra*, nota 11), el objetivo lingüístico del estudio de la norma culta caraqueña era disponer de una gran base de datos que permitiera realizar la mayor cantidad de estudios sobre el habla de la ciudad, para reconocer sus características y tendencias normativas y compararla con el resto de las principales ciudades del mundo hispánico. Entre los años 1968 y 1977, el equipo a cargo del proyecto grabó alrededor de 232 conversaciones, con la participación de 310 hablantes aproximadamente, todos caraqueños cultos, residenciados en la ciudad e hijos de padres caraqueños.⁵⁰

Según la metodología preestablecida en el denominado *Proyecto del Habla Culta*,⁵¹ se tomaron en cuenta solo dos variables sociales para distribuir las grabaciones: edad y sexo. A cada grupo etario le corresponde un porcentaje de grabación del total de encuestas: i) 25 a 35 años (30%); ii) 36 a 55 años (45%); y, iii) más de 56 años (25%). Para cada rango, se procuró una distribución equitativa (50%) entre mujeres y hombres.

En el estudio de la norma culta se proyectó un posible análisis tanto de las modalidades de habla informal (habla familiar del coloquio) como formal (conferencias y clases magistrales). Para tales fines se aplicaron cuatro tipos de encuestas: i) *entrevistas*

⁴⁹ Además de los cuatro corpus que se describen en este apartado, en el IFAB se han recogido otro tipo de muestras de habla como el *Corpus de habla infantil de Caracas 1996* (Shiro, 1998) y el corpus de *Documentos para la Historia del Español de Venezuela de los siglos XVI, XVII y XVIII* (De Stefano y Pérez Arreaza, 2000; Tejera y De Stefano, 2006). No obstante, ellos no son objeto, en esta oportunidad, de ninguna labor de reingeniería, razón por la cual no me extiendo en la descripción de los mismos.

⁵⁰ El IFAB contó con el apoyo financiero del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV), y del, entonces, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICIT).

⁵¹ “se han elegido las siguientes variables: 1) la realización oral de la lengua, y no la escrita; 2) el nivel de norma, y no de sistema; 3) la variable estrática culta, y no la inculta; 4) las variables fásicas formal e informal; 5) la variable tópica urbana, y no rural; 6) la variable crónica esencialmente sincrónica, y no diacrónica, y 7) las variables génicas, masculina y femenina” (Rabanales, 1992: p. 254).

con un solo hablante; ii) diálogos entre dos informantes; iii) conferencias; y, iv) encuestas secretas.

El CHCC 68-77 suma un total de 240 horas de grabación, disponibles en formato electrónico. Las grabaciones fueron transliteradas todas ortográficamente y se dispone de la transcripción impresa de las encuestas.⁵² Lamentablemente, para este momento, en el IFAB se disponía solo de tecnología para mecanografiar las entrevistas.

La transcripción de una parte de estos materiales, recogidos entre 1973 y 1977, fue publicada en *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio* (Rosenblat y Bentivoglio, 1979). Adicionalmente, las catorce entrevistas incluidas en el citado volumen están contenidas en soporte digital en el *Macro-corpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico* (Cf. Samper, Hernández Padilla y Troya Déniz, 1998). Estas transcripciones también han sido incorporadas al *Corpus de referencia del español actual* (CREA) de la Real Academia Española. Actualmente, se adelanta un proyecto para transliterar electrónicamente la totalidad de las entrevistas, con la finalidad de ofrecer el material del corpus en un soporte informatizado.

3.2. *Corpus Sociolingüístico de Caracas de 1977 (CSC 77)*

El CSC 77 es el primer corpus de habla de la ciudad capital que se diseña siguiendo criterios sociolingüísticos para su estratificación. Bentivoglio, D'Introno y Sosa, coordinadores generales del proyecto, habían concebido un primer corpus que incluía un total de 288 hablantes, los cuales debían estar distribuidos equitativamente en dos zonas geográficas (este y oeste de la ciudad, teniendo por límite la avenida Fuerzas Armadas); cuatro grupos etarios (A: 14 a 29 años; B: 30 a 45; C: 46 a 60; y D: 61 o más años); tres niveles socioeconómicos (alto, medio y bajo) y sexo.⁵³ El proyecto, sin embargo, completó solo dos de los cuatro grupos etarios que formaban parte la arquitectura original del corpus (los hablantes de los grupos etarios A y B de la zona este).

⁵² En las grabaciones participaron Paola Bentivoglio, María Caggiano, Delfina Catalá, Carmen Luisa Domínguez, Dexy Galué, Aura Gómez de Ivashevsky, Milagros Guevara, Rosalba Iuliano, Karin Marent, María Jesús Sánchez, Juan Manuel Sosa y Guillermina Suárez. La revisión de los materiales transcritos estuvo a cargo de Paola Bentivoglio, Liana Ganesin y Rosalba Iuliano. María Teresa Rojas y Jorge Nelson Rojas participaron en la revisión final del volumen. También colaboraron Luciana De Stefano, María Alexandra Álvarez y Fernando Fernández Gómez.

⁵³ El nivel socioeconómico de los informantes se determinó a través de un índice creado especialmente para el análisis de fenómenos sociolingüísticos por Max Contasti. Para una explicación más amplia del método, cf. Contasti (1980).

Actualmente, el corpus está conformado por 70 muestras orales,⁵⁴ de hablantes oriundos de Caracas, hijos de padres caraqueños y residenciados en el área metropolitana la mayor parte de su vida.⁵⁵ En el cuadro 1 puede observarse la distribución de los hablantes del corpus:

Cuadro 1. Distribución de los hablantes del CSC 77

nivel socioeconómico	GRUPO GENERACIONAL				Total
	Grupo A 14 a 29 años		Grupo B 30 a 45 años		
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	
ALTO	6	6	6	6	24
MEDIO	6	4	6	6	22
BAJO	6	6	6	6	24
Total	18	16	18	18	70
	34		36		

Las grabaciones, de 30 minutos cada una, suman un total de 35 horas. Cada hablante fue entrevistado individualmente.⁵⁶ Se les informó que estaban siendo grabados, pero se les ocultó el objetivo lingüístico de la grabación.⁵⁷ El estilo de las entrevistas “puede considerarse como *careful* ‘cuidadosa’ (Labov, 1972), aunque algunas partes se acercan al habla ‘informal’ y hasta espontánea” (Bentivoglio, 1987: p. 25). Todas fueron transliteradas ortográficamente. La muestra total suma 285.916 palabras (Gallucci, 2005: p. 112). Todas las encuestas están incorporadas al CREA.

3.3. *Corpus sociolingüístico de Caracas 1987 (CSC 87)*

El CSC 87 fue grabado siguiendo los mismos parámetros metodológicos del CSC 77 pero con mayor especificidad en el rango de estratificación (cinco niveles socioeconómicos).⁵⁸ Las creadoras y coordinadoras del proyecto fueron Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano; posteriormente se unió al equipo coordinador Alexandra Álvarez.⁵⁹

⁵⁴ Por razones técnicas hubo que prescindir de dos grabaciones, por lo que tampoco fue posible completar una de las casillas de hablantes para una distribución equitativa del corpus (las mujeres del grupo etario A del nivel socioeconómico medio).

⁵⁵ El área geográfica considerada como Caracas incluyó, además de los municipios metropolitanos (Libertador, Baruta, Chacao, El Hatillo y Sucre) las zonas aledañas de Los Teques y Valles del Tuy.

⁵⁶ Entrevistadores: Juan Manuel Sosa, Irma Chumaceiro, Luis Bruzual, Dexy Galué, Edgar Colmenares del Valle y Zayda Pérez.

⁵⁷ En su lugar, se les dijo que el fin era conocer su punto de vista sobre los problemas propios de una metrópolis como la Caracas de entonces (servicios públicos; tráfico; accidentes de tránsito), (Bentivoglio, 1987: p. 25).

⁵⁸ El proyecto fue financiado por el CDCH-UCV, bajo los N° H-07.16/86 y H-08.33.1766.88/89.

⁵⁹ Se desempeñaron como auxiliares de investigación los estudiantes de la Escuela de Letras: Cleris Malavé, Mercedes Acosta, Antonieta Alario, María Josefina Barajas, Domingo Ledezma, Ricardo Calles, María Fernanda Lander, María Alejandra Calzadilla, Evelyn Castro, Judith Herradas y Ruddy Reyes.

La propuesta se basa en la recolección de 160 muestras de habla a individuos caraqueños, hijos de padres caraqueños, residenciados en la ciudad. Las grabaciones fueron agrupadas proporcionalmente según tres características sociales de los hablantes: cuatro grupos etarios (A: 14 a 29 años; B: 30 a 45; C: 46 a 60; y D: 61 o más años); cinco niveles socioeconómicos (alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo) y sexo.⁶⁰ Esta distribución se ilustra en el cuadro 2:

Cuadro 2. Distribución de los hablantes del CSC 87

nivel socioeconómico	GRUPO ETARIO								Total
	Grupo A 14 a 29 años		Grupo B 30 a 45 años		Grupo C 46 a 60 años		Grupo D 61 años o más		
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	
ALTO	4	4	4	4	4	4	4	4	32
MEDIO ALTO	4	4	4	4	4	4	4	4	32
MEDIO	4	4	4	4	4	4	4	4	32
MEDIO BAJO	4	4	4	4	4	4	4	4	32
BAJO	4	4	4	4	4	4	4	4	32
Total	20	20	20	20	20	20	20	20	160
	40		40		40		40		

Cada entrevista tiene una duración de 30 minutos, lo que suma 80 horas de grabación.⁶¹ En esta oportunidad, se prestó un mayor cuidado a los requisitos que los auxiliares de investigación debían cumplir y seguir para hacer la entrevista.⁶² La transcripción de las grabaciones se hizo de forma ortográfica.⁶³ La muestra tiene 767.868 palabras (Gallucci, 2005:114). Las transcripciones de todas las grabaciones están incorporadas al CREA.

3.4. *Corpus sociolingüístico de Caracas PRESEEA 2004-10 (PRESEEA-CSC 04-10)*

El PRESEEA-CSC 04-10 forma parte del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA)*, coordinado por Francisco Moreno Fernández.

⁶⁰ Se utilizó, esencialmente, el mismo método del CSC 77 para establecer los parámetros socioeconómicos (Contasti, 1980), con una pequeña variante: “En el proyecto de 1987, la escala de nueve valores (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) fue reducida a cinco (1, 3, 5, 7, 9) con el fin de ajustarla al modelo de cinco valores utilizado por el *Proyecto Venezuela*” (Bentivoglio y Sedano, 1993: p. 8).

⁶¹ Vale la pena señalar que, en la grabación del CSC 87, al igual que en la de los dos corpus anteriores (CHCC 68-77 y CSC 77), se emplearon cintas de un cuarto de pulgadas por 600 pies, con velocidad 9.5 cm/seg y un grabador UHER 4000, un equipo de grabación de auténtica y certificada calidad. Estos equipos eran los mismos que usaban los reporteros de la BBC entonces. El grabador UHER 4000 fue fabricado en Alemania en 1966. Es una grabadora de carrete a carrete portátil, que cuenta con cuatro velocidades (19/9.5/4.75/2.4 cm / seg) y acomoda bobinas de hasta 13 cm (5 pulgadas), lo que hace que sea de dos pistas (algunas veces llamada “*vía media*”) y proporcione grabaciones mono con una rango de frecuencias de hasta 20.000 Hz.

⁶² Para consultar la normativa con las pautas detalladas de grabación, cf. Bentivoglio y Sedano 1993: p. 5).

⁶³ Para consultar la normativa con las pautas detalladas de transcripción, cf. Bentivoglio y Sedano (1993: pp. 16-18).

El desarrollo del proyecto en Caracas está coordinado por Paola Bentivoglio e Irania Malaver. Las co-coordinadoras del proyecto son María José Gallucci y Carla González.⁶⁴

La muestra está formada por 108 entrevistas hechas a informantes nacidos en Caracas, hijos de padres caraqueños. El corpus se dividió según los siguientes factores sociales: tres grupos generacionales (1: 20 a 34 años; 2: 35 a 54; y 3: 55 o más años); tres grados de instrucción (1: primaria; 2: secundaria; 3: superior); y sexo. La distribución se muestra en el cuadro 3:⁶⁵

Cuadro 3. Distribución de los hablantes de PRESEEA-CSC 04-10

grado de instrucción	GRUPO GENERACIONAL						Total
	Grupo A 20 a 34 años		Grupo B 35 a 54 años		Grupo C 55 años o más		
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	
PRIMARIA	6	6	6	6	6	6	36
MEDIA	6	6	6	6	6	6	36
UNIVERSITARIA	6	6	6	6	6	6	36
Total	18	18	18	18	18	18	108
	36		36		36		

Las grabaciones tienen una duración mínima de 45 minutos cada una, para un estimado de 81 horas de grabación. En este corpus se mantiene el uso de la entrevista semidirigida como parte del método para recolectar los datos (Cf. Silva Corvalán, 2001: pp. 52-53).

La pauta de transcripción de los materiales se ajustó a las normas internacionales de la TEI (*Text Encoding Initiative*),⁶⁶ lo que constituye una diferencia importante con los corpus precedentes. Las transcripciones son utilizables en dos versiones: con o sin etiquetas; y están estructuradas en dos partes: cabecera y texto transcrito.⁶⁷ Una muestra de las

⁶⁴ Greisy Fernández, Zayra Marcano, Vanessa Pérez y Cristina Ruiz participaron activamente en el proyecto como asistentes de investigación. Las entrevistas fueron realizadas por estudiantes de la Maestría en Lingüística (muchos de ellos profesores universitarios y de educación media).

⁶⁵ La distribución se hizo con cuotas de afijación uniforme de seis hablantes por casilla, este número es suficiente para asegurar la representatividad de la muestra, ya que esta cuota permite alcanzar la proporción de 1/25.000 en las comunidades de dos millones de habitantes aproximadamente (Moreno Fernández, 2005a: pp. 127-128). Asimismo, no solo se aseguró la representatividad poblacional sino inclusive la geográfico-cultural que configura a la ciudad. Para ello, también se tomó en cuenta la densidad poblacional por municipio (Cf. Bentivoglio y Malaver, 2006: p. 45; 2012: p. 153).

⁶⁶ Haronid Blanco, Katherine Castillo, Mariela Cisneros, Samanta Escalona, Carla González, Andreína Guilarte, Ilse Hernández, Helena Krizmanic, José Alejandro Martínez, Natalia Pericchi, Minerva Ramírez, Simón Ruiz, Zoraida Ruiz, Heidy Sánchez, Alessandra Yerena y María Isabel Yousef han tenido a cargo tareas de grabación y transcripción.

⁶⁷ La cabecera permite recuperar los datos propios del archivo, los de la grabación, los de la transcripción y revisión y los datos sobre los participantes de la entrevista. Cf. Bentivoglio y Malaver (2012), para una amplia

entrevistas (audio y texto) puede consultarse en la página web del Proyecto PRESEEA, y las transcripciones han sido publicadas en su totalidad en formato digital (Bentivoglio y Malaver, 2014).

4. REINGENIERÍA DE CORPUS: EL ESTUDIO DIACRÓNICO DEL HABLA CARAQUEÑA

A continuación, se reseñan dos corpus diacrónicos contruidos a partir de la reingeniería de algunos de los corpus de habla descritos en el apartado anterior, los cuales han sido diseñados con el propósito de estudiar la variación en grupos de entrevistados vinculados entre sí por características comunes; un grupo tiene en común ser hablantes cultos y el otro ser hablantes jóvenes universitarios.

4.1. *Habla culta de Caracas 1973-2011. Corpus diacrónico (HCC/CD 73-11)*

La idea de crear un corpus para el estudio diacrónico del habla culta de Caracas tiene su antecedente en una actividad de publicación integral, concebida para conmemorar los 50 años de la creación de la primera gran empresa de recolección de materiales orales de habla hispana: *Estudio coordinado de la norma lingüística culta hispánica "Juan M. Lope Blanch"*. Durante el XVI Congreso de la ALFAL 2011 celebrado en Alcalá de Henares (España), los delegados de la Comisión Ejecutiva del proyecto acordaron confeccionar un corpus diacrónico con características comunes para un estudio inicial de los marcadores discursivos en cada una de las ciudades:

Con ese propósito, se realiza un estudio comparativo-diacrónico de las muestras de habla hispánica recogidas hace cincuenta años (las más antiguas), contrastándolas con muestras que obedecen a los mismos parámetros anteriores, pero grabadas con una distancia temporal que va de los 30 a los 45 años, aproximadamente (Valencia Espinoza, 2014: p. 6).

La muestra de cada ciudad estuvo conformada por 12 entrevistas, con una longitud de 5.800 palabras cada una, distribuidas equitativamente entre los dos períodos de grabación de las submuestras y las variables edad y sexo de los hablantes, estipuladas en el estudio inicial. En el caso de Caracas, se seleccionaron seis entrevistas del CHCC 68-77 y seis del PRESEEA-Caracas 04-10.⁶⁸ A pesar de los substanciales y valiosos resultados obtenidos con el estudio coordinado de los marcadores discursivos en este corpus, en el XVII Congreso de la ALFAL 2014 celebrado en Paraíba (Brasil), los equipos de investigación de cada una de las ciudades coincidieron en la necesidad de construir una muestra de mayor representatividad para el desarrollo de los futuros temas de investigación conjunta.

explicación acerca de los métodos de recolección y procesamiento de los datos, que incluye detalladas descripciones e ilustrativos ejemplos.

⁶⁸ Para más detalles, cf. Bentivoglio, Guirado y Malaver (2014) y Guirado (2015).

La decisión de ampliar el número de hablantes por casilla no era una tarea fácil, ya que la mayoría de los equipos –como el caso de Caracas– acudió a las grabaciones recogidas por el proyecto PRESEEA de cada ciudad para obtener las entrevistas actuales, lo que representa una economía de recursos y tiempo, pero supone algunos inconvenientes metodológicos. Como se explica en los apartados §2.1 y §2.4 (*vid. supra*), los criterios de selección de los hablantes difiere en ambos proyectos, de modo que no todos los entrevistados del nivel de instrucción universitaria de PRESEEA-CSC 04-10 completan las características requeridas en las bases del proyecto *Norma Culta* para ser considerados un hablante de esta modalidad: “convenimos en considerar [...] como “informante culto” 1) aquel que tuviera estudios universitarios completos, 2) que conociera a lo menos una lengua extranjera, 3) que hubiera realizado lecturas relevantes y 4) que, en lo posible, hubiera viajado fuera del país” (Rabanales, 1992: p. 258).

A lo anterior, se suma la limitación de no disponer de datos relevantes que permitieran obtener un cálculo del número de entrevistados proporcional al universo relativo, de modo que fue difícil establecer criterios precisos de representatividad de la muestra. No obstante, en el caso de los corpus de propósito especial, es importante considerar que “el criterio de representatividad debe restringirse a la del dominio de estudio específico para el que son creados” (Pérez y Moreno, 2009: p. 76). En este sentido, se optó por determinar una cuota de afijación de tres hablantes por casilla: “normalmente cada cuota es representada por entre tres y cinco informantes” (Moreno Fernández 2005b: p. 312). Con este número se logró, por una parte, ajustar la posibilidad de ubicar hablantes “cultos” en PRESEEA-CSC 04-10 y, por otra, establecer una proporción relativamente representativa de la población culta caraqueña en ambos períodos.⁶⁹

Además del número de hablantes por casilla, también se reconsideró el criterio de longitud de las entrevistas para la distribución del nuevo corpus. En lugar del número de palabras, se tomó en cuenta la duración de las mismas. Para ello, se reasignaron los

⁶⁹ Como se mencionó antes, no se dispuso de una cifra exacta de la totalidad de hablantes “cultos” caraqueños; sin embargo, se contó con algunos indicadores que indirectamente permiten hacer algunas estimaciones. Por ejemplo, según los datos del censo de 2006, una población de 314.291 encuestados laboraba en ámbitos profesionales, técnicos, gerenciales, administrativos y otros de categoría directiva en el Distrito Capital. En este mismo censo, se registra que el promedio de escolaridad de la población mayor de 25 años era aproximadamente de 9 de años de estudio, lo que permite suponer que solo una minoría de la población de la zona había completado los estudios universitarios (Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE): <<http://www.ine.gov.ve/documentos/see/sintesisestadistica2007/estados/distritocapital/index.htm>>). Estos datos resultan interesantes porque, como podrá verse de inmediato, las encuestas de la muestra más actual que se usan en la estructuración del corpus fueron grabadas, en su mayoría, durante los años 2004-2005. Otro dato importante se registra en el censo 2011; de un universo de 1.026.706 habitantes caraqueños que dieron respuesta a los datos educativos, apenas 84.091 tienen estudios universitarios, y solo 67.549 completaron estos estudios (5 a 6 años); (Fuente INE: <<http://www.redatam.ine.gov.ve/Censo2011/index.html>>).

porcentajes establecidos para los grupos etarios en el proyecto original a los minutos de grabación (30%: 25 a 35 años; 45%: 36 a 55 años; y, 25%: 56 años en adelante); de modo que, en lugar de más hablantes, se adjudicó mayor tiempo o, lo que es igual, mayor longitud discursiva para el grupo 2:

El lapso de 36 a 55 años para la segunda generación se basa en que estas personas – en la plenitud ahora de sus facultades– tienen en mayor número y grado injerencia decisiva en la marcha del país, tanto en lo político como en lo económico y en lo cultural. De ella dependen, en su mayor parte, el prestigio y expansión de la norma culta que ella misma contribuye a formar (Rabanales, 1992: pp. 264-5).

Vale destacar que la reasignación de los porcentajes de acuerdo con la longitud discursiva tiene su origen en la distribución que Rosenblat hiciera para la publicación de las entrevistas de un solo informante en los materiales de *El habla culta de Caracas* (Rosenblat y Bentivoglio, 1979: p. 10). En una muestra limitada como la del libro, ciertamente, era imposible establecer una diferencia entre 25% y 30% de hablantes en los grupos 1 y 3; en este caso, Rosenblat tomó la decisión de incluir la misma cantidad de informantes en estos dos grupos y marcó la diferencia porcentual con el tiempo transcrito. De esta forma, Rosenblat previó que la preeminencia sociocomunicativa de este grupo etario culto no depende exactamente del número de hablantes en este rango de edad sino, sustancialmente, de una mayor cantidad de discurso, ya que este grupo suele estar expuesto con más frecuencia a contextos comunicativos y de interacción más amplios.

El nuevo corpus se denomina *Habla culta de Caracas 1973-2011. Corpus diacrónico* (HCC/CD 73-11), para hacer referencia a su propósito especial y al período de grabación que abarcan las encuestas compiladas (el año de grabación más distante de las primeras encuestas y el año más próximo de las últimas, respectivamente, cf. cuadro 5, *infra*). Los 36 hablantes cuyas grabaciones constituyen el corpus están distribuidos como se presume por sexo, tres grupos etarios (1:25 a 35 años; 2:36 a 55 años; y, 3:56 años en adelante), y dos períodos de grabación (HCC 73 y HCC 11). De acuerdo con los porcentajes establecidos, la duración en minutos de cada entrevista por grupo etario quedaría como sigue: 25 a 35 años: 30 min.; 36 a 55 años: 45 min; y, 56 años en adelante: 25 min. En el cuadro 4, se puede observar la distribución del nuevo corpus:

Cuadro 4. Distribución en hablantes y minutos del HCC/CD 73-11

Período de grabación		GRUPO ETARIO						Total Σ Min.	
		Grupo 1 20 a 35 años		Grupo 2 36 a 55 años		Grupo 3 56 años o más			
		hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres		
HCC-1973	<i>n</i>	3	3	3	3	3	3	18	600
	<i>min.</i>	90	90	135	135	75	75		
HCC-2011	<i>n</i>	3	3	3	3	3	3	18	600
	<i>min.</i>	90	90	135	135	75	75		
Total		12 30%=360		12 45%=540		12 25%=300		36	1200

En la submuestra correspondiente al período grabado entre 1973 y 1975, se incluyeron 14 entrevistas publicadas en Rosenblat y Bentivoglio (1979: pp. 11-233). Adicionalmente, se escogieron del corpus matriz cuatro encuestas inducidas de un solo informante grabadas entre estos años –se digitalizaron y corrigieron– para completar las 18 requeridas en el primer período (un hombre y una mujer del grupo 1 y un hombre y una mujer del grupo 2).

Para ampliar las seis entrevistas que conformaban los materiales del segundo período se seleccionaron 12 transcripciones de hablantes pertenecientes al grupo con grado 3 de instrucción del corpus PRESEEA-CSC 04-10.

Una vez seleccionadas las entrevistas, se postcodificaron con una nomenclatura que describe la reconfiguración de los materiales. La identificación de las encuestas del HCC-CD 73-11 se puede observar en el cuadro 5:

Cuadro 5. Postcodificación y distribución de encuestas del HCC/CD 73-11

Período de grabación		GRUPO ETARIO					
		Grupo 1 20 a 35 años		Grupo 2 36 a 55 años		Grupo 3 56 años o más	
		hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres
HCC-1973	CAH1A.73	CAM1A.74	CAH2A.73	CAM2A.75	CAH3A.73	CAM3A.73	
	CAH1B.73	CAM1B.74	CAH2B.73	CAM2B.75	CAH3B.73	CAM3B.74	
	CAH1C.73	CAM1C.73	CAH2C.73	CAM2C.75	CAH3C.73	CAM3C.73	
HCC-2011	CAH1A.05	CAM1A.04	CAH2A.04	CAM2A.05	CAH3A.04	CAM3A.05	
	CAH1B.07	CAM1B.04	CAH2B.07	CAM2B.05	CAH3B.05	CAM3B.09	
	CAH1C.09	CAM1C.04	CAH2C.08	CAM2C.08	CAH3C.11	CAM3C.09	

El nuevo código resume los datos en ciudad (CA), sexo (H/M), grupo etario (1/2/3), distinción del hablante (A/B/C) y año de grabación (73-75 y 04-11). El corpus completo suma un total de 20 horas de grabación. Queda pendiente la tarea de calcular el número de palabras.

4.2. *Habla de jóvenes universitarios caraqueños 1977-1987-2006. Corpus diacrónico* (HJUC/CD 77-87-06)

Entre los años 2004 y 2006, el equipo de investigación de PRESEEA-Caracas culminó las grabaciones de los 12 hablantes correspondientes al grado 3 de instrucción universitaria del grupo etario 1 (20 a 34 años). Inmediatamente, el equipo del Departamento de Dialectología del IFAB se propuso diseñar una muestra que permitiera hacer estudios comparativos con los otros dos corpus sociolingüísticos del habla caraqueña (CSC 77 y CSC 87). De esta forma, la selección de hablantes estuvo signada por dos características sociales, una inherente (edad) y otra adquirida (nivel educativo). No se dispone del espacio para reseñarlos todos, pero un simple arqueo en un buscador informático común permite comprobar la existencia de abundantes estudios sobre el habla juvenil y de universitarios que se han llevado a cabo desde la hipótesis de que el habla de este segmento etario puede presentar rasgos peculiares y distintivos. Asimismo, la experiencia previa de corpus similares en otras variedades del español validó esta iniciativa.⁷⁰

Particularmente, ya se he expuesto en una publicación anterior las razones que motivan el uso de un corpus de habla de jóvenes universitarios: “representan, sin duda, un grupo de gran interés para el estudio de la variación genolectal; sobre todo, porque su habla se ve afectada por la aspiración a la identidad y solidaridad grupal” (Guirado, 2011: p. 61). Este deseo se ha fortalecido en los últimos cincuenta años por las circunstancias históricas,⁷¹ hecho que justifica que toda disciplina intente, especulativa o empíricamente, dar una mirada retrospectiva sobre los hechos que caracterizan al joven profesional como una categoría de análisis.⁷² En este caso, se habla de un corpus que comprende muestras orales recogidas en el lapso de treinta años y que permite su análisis diacrónico en tres períodos específicos.

⁷⁰ El habla juvenil de Valdivia (Cepeda y Barrientos, 1989); Corpus Oral de la Variedad Juvenil Universitaria del Español de Alicante (COVJA), subcorpus del ALCORE (Azorín 2002 y Azorín y Jiménez Ruiz, 1997); El habla culta de la generación joven de San Juan, La Habana y Santo Domingo (Reyes Benítez, 2001); Corpus de habla de los universitarios salmantinos (CHUS), dirigido por Julio Borrego Nieto y Carmen Fernández Juncal, en fase de elaboración por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca; Corpus Oral del Lenguaje Adolescente COLA (jóvenes de Madrid, Santiago de Chile, Buenos Aires, Guatemala, La Habana), coordinado por Annette Myre Jørgensen (Universidad de Bergen) (<http://www.colam.org/>). Para más detalles de cada uno de los corpus, Cf. Briz Gómez y Abelda Marco (2009).

⁷¹ “Una época particularmente significativa en la historia del siglo XX fue la década de los sesenta [...] Aunque los cambios sociológicos producidos afectaron a la población en su totalidad, fueron sin duda los jóvenes los principales beneficiarios así como sus máximos protagonistas, un protagonismo sin precedentes en la historia del movimiento juvenil, que hizo que se hablara de los jóvenes de los sesenta [...] Con estos y otros ingredientes la juventud pasó a considerarse casi como una nueva clase o estamento social, que tomó conciencia de sí misma y de su poder rompiendo con la atonía de épocas pretéritas. Tal vez el mayor exponente fue la fuerza que en ese momento cobró la contestación estudiantil, especialmente universitaria” (Rodríguez González, 2002: p. 29).

⁷² Camacho (2011) habla de *edad social*: “que se entiende, desde la sociología, como el papel que cumplen en la sociedad las personas según condiciones típicas asociadas a la edad” (Camacho, 2011: p. 5, *nota* 4).

La muestra que sirvió de base para la selección fue la del PRESEEA-CSC 04-10. Lo primero que se hizo fue seleccionar 12 entrevistas del CSC 77 y 12 del CSC 87, de hablantes con características similares (con estudios universitarios –concluidos o no– dentro del mismo rango de edad y residenciados exclusivamente en el Distrito Metropolitano).⁷³ En virtud de que estos dos corpus están estratificados con criterios diferentes al corpus PRESEEA, fue necesario buscar los datos relativos al nivel de instrucción en la ficha descriptiva del hablante almacenada en la base de datos original.⁷⁴

En esta oportunidad, fue posible contar con datos y cifras más específicas sobre el nivel educativo de la población caraqueña, con los cuales se intentó reconstruir la estadística necesaria para definir el universo relativo en términos cuantitativos, a saber: la población entre 20 y 34 años, con estudios universitarios, oriundos de la ciudad y residentes la mayor parte de su vida en ella, en tres períodos diferentes (1977, 1987 y 2006). Se adoptó el *Censo Nacional de Población y Vivienda* inmediatamente anterior a la fecha de construcción de cada corpus como fuente para la estimación de la población a la cual hace referencia cada uno. Esta opción no resultó efectiva en todos los casos debido a la especificidad de la información requerida. Por ello, cuando fue útil y esclarecedor, se acudió a datos extraídos de trabajos de investigación de expertos en la materia.

A continuación, se presenta un cuadro con la información sobre el universo de estudio correspondiente a los años 2001 y 2011 con la cual fue posible establecer un porcentaje referencial de esta misma población en años anteriores:⁷⁵

Cuadro 6. Relación porcentual de la población universitaria joven de Caracas en dos censos

AÑO DEL CENSO	POBLACIÓN DE CARACAS (Dtto. Metropolitano) ⁵⁰	POBLACIÓN CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (Entre 20 y 34 años) ⁵¹
2001	2.762.759	144.958 (5%)
2011	2.904.376	198.887 (7%) ⁵²

⁷³ Se excluyeron las entrevistas de hablantes residenciados en las zonas de influencia —conocidas como *ciudades piloto* o *dormitorio*— de la Gran Caracas: Guarenas-Guatire, Altos Mirandinos y Valles del Tuy.

⁷⁴ Vale la pena aclarar que dicha base de datos consiste en un registro manual de la información en una planilla mimeografiada diseñada para tales fines. Esto ha permitido caer en cuenta de la necesidad de digitalizar esta información en un futuro, de modo que sea posible su procesamiento informatizado. Asimismo, se ha proyectado trasladar parte de esta información a las transcripciones en un formato similar a la cabecera de las transcripciones del proyecto PRESEEA.

⁷⁵ Los usuarios de la web del INE cuentan con la aplicación Redatam+SP, un programa para procesar y mapear datos de censos y encuestas para análisis local y regional que permite solicitar información estadística sobre el Censo 2001 y el Censo 2011; no obstante, la información sobre censos de años anteriores aún no puede ser procesada del todo con esta refinada herramienta.

En el cuadro 6 se puede observar la delimitación del universo de habitantes y los porcentajes de universitarios respecto a la totalidad de la población. Los datos aportados por el censo de 2001 se usan como referencia para la muestra procedente de PRESEEA-CSC 04-10. Adicionalmente, se tomó el 4% del total de la población del área metropolitana según los censos 1971 y 1981 –base para la muestra de los otros dos corpus (CSC 77 y CSC 87)– como referencia para la estimación de la población joven universitaria de ambos períodos.⁷⁶

Cuadro 7. Estimación de la proporción de la población objeto de estudio por hablante entrevistado

CORPUS Y AÑO	POBLACIÓN DE CARACAS (Dpto. Metropolitano)	POBLACIÓN CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (Entre 20 y 34 años)	PROPORCIÓN POR ENTREVISTADO ($f = \text{población/hablantes}$)
PRESEEA 04-06	2.762.759 (Censo 2001)	144.958 (Censo 2001)	1/12.500 → 150.000
CSC*87	2.685.901 (Censo 1981)	107.436 (estimado)	1/10.000 → 120.000
CSC*77	2.583.396 (Censo 1971)	103.336 (estimado)	1/10.000 → 120.000

En el cuadro 7, se presentan varios datos por columna: i. la relación corpus-año de grabación de las muestras; ii. la población de la región y la fuente; iii. el número de universitarios entre 20 y 34 años según censo 2001 y la estimación para los años anteriores; y, finalmente, vi. el cálculo de la proporción de habitantes jóvenes caraqueños por hablante ($f = \text{población}/12 \text{ hablantes de cada muestra}$).⁷⁷

⁷⁶ Aunque este porcentaje se deriva de un dato no disponible, su uso se apoya con otras cifras sobre el incremento discreto de esta población en el ámbito nacional durante los períodos anteriores a la muestra más reciente. Centeno de Figueroa (1990: p. 87) destaca que: “de una matrícula de de 85.675 estudiantes en nivel superior para 1970-71, se pasó a 298.884 en 1979-80, lo cual supone un incremento de hasta 3,5 veces en esos diez años”. Adicionalmente, la autora también advierte que esta demanda social no se concentra en las instituciones del área metropolitana sino en Los Andes-ULA (50%) en 1980/81, en la región Centro-norte costera-Universidad de Carabobo (61,05%) en 1985/86 y en la región Zuliana que absorbe casi el 100% de su población (93). Asimismo, la investigadora reporta que 583.494 personas en todo el ámbito nacional declararon tener nivel educativo superior en el Censo de 1981 (100). Morillo Moreno (2007: web) también ofrece un dato importante sobre el incremento moderado del nivel educativo de la población activa durante el período 1994-2004: “lo mismo sucedió pero con menor rapidez con el nivel Universitario, al pasar durante el mismo periodo del 9,9% al 11,4%”.

⁷⁷ Adicionalmente, en el Censo 2011, a través de la opción de “cruce” —que concede la oportunidad de introducir una tercera variable control— fue posible delimitar la búsqueda a los habitantes caraqueños nacidos en la entidad (*grupo de edad-nivel educativo-entidad de nacimiento*). Asimismo, se pudo aplicar el filtro *jóvenes*, preestablecido en el programa de cálculo. Según estos datos específicos, en el 2011, el total de la población oriunda de la ciudad con estudios universitarios se reduce de 198.887 a 88.270 jóvenes (V56%). Esto implica que, en la actualidad, las entrevistas de 19 hablantes sería una proporción representativa de esta población, incluso en términos labovianos (0,025%). Desafortunadamente, la opción de “cruce” que permite la introducción de la variable control *entidad de nacimiento* no está disponible en el Censo 2001. Tampoco es posible filtrar la información con ningún indicador. No obstante, esta información permite presuponer que una reducción similar debe ocurrir en las poblaciones de universitarios de años anteriores, por lo cual es muy probable que 12 hablantes por período constituya una muestra representativa del universo objeto de estudio en esos años.

De acuerdo con la metodología del Proyecto PRESEEA, la muestra está formada por 6 cuotas o casillas con afijación uniforme, creadas a partir del cruce de las variables sexo y períodos de grabación ($2 \times 3 = 6$). De esta forma, los 12 hablantes de cada corpus se distribuyen equitativamente en dos cuotas fijas de 6 por casilla para un corpus total de 36 entrevistas. En el cuadro 8 se visualiza la distribución del nuevo corpus que se ha denominado *Habla de jóvenes universitarios caraqueños 1977-1987-2006. Corpus diacrónico* (HJUC/CD 77-87-06), para hacer referencia a su propósito especial y al período de grabación, en este caso, expresado por año (en el caso de las encuestas procedentes de PRESEEA-CSC 04-10, se ha usado 2006 como año de grabación de las entrevistas utilizadas más próximo a la investigación):

Cuadro 8. Distribución de los hablantes del HJUC/CD 77-87-06

Período de grabación	SEXO		Total
	hombres	mujeres	
HJUC-1977	6	6	12
HJUC-1987	6	6	12
HJUC-2006	6	6	12
Total	12	12	36

Posteriormente, la información adicional de los hablantes, obtenida de la ficha de identificación original, permitió postestratificar el corpus de acuerdo con dos rasgos específicos: edad y zona de procedencia.

Por una parte, el dato sobre el domicilio del hablante permitió establecer una división socioterritorial como unidad de análisis geohistórica. El área metropolitana de la ciudad de Caracas es una unidad político-territorial que integra cinco municipios: Libertador del Distrito Capital y los municipios Baruta, Chacao, El Hatillo y Sucre del estado Miranda. En la figura 1 se puede apreciar la distribución de los municipios en el mapa del área metropolitana:

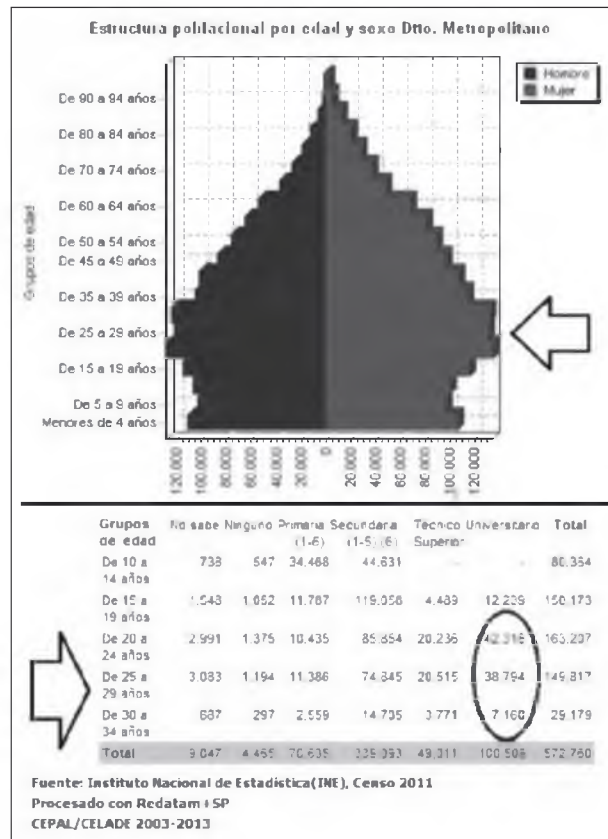
Figura 1. Mapa de la zona metropolitana de Caracas



Históricamente la ciudad se ha dividido en dos zonas, oeste y este. El municipio Libertador incluye todas las zonas del oeste, mientras que los otros cuatro municipios están ubicados al este. Esta división de la ciudad ha estado relacionada, como en muchas otras ciudades, con una diferenciación social. En el oeste están las parroquias fundadoras, alrededor de las cuales se han desarrollado grandes zonas de miseria y pobreza (Catia, Caricuao, La Candelaria, El Valle, San Agustín, etc.); los poderes públicos y el comercio formal e informal también se encuentran en esta parte de la ciudad. En el este se desarrollaron los complejos residenciales de la clase media en la década de 1980 y fue el asiento de las grandes urbanizaciones de la clase alta en la ciudad; asimismo, la actividad empresarial y de negocios, los grandes centros comerciales y las telecomunicaciones están altamente asociada a la zona. De esta forma, es posible creer que estas diferencias, arraigadas profundamente en la memoria colectiva del caraqueño, se traduzcan en conductas lingüísticas diferenciadas.

Por otra parte, con el detalle de la edad en años cumplidos, declarada por el hablante en el momento de la grabación, fue posible reclasificar las muestras dentro de nuevos rangos. Para ello, se tomó como referencia, nuevamente, los datos del Censo 2011. Véase la figura 2:

Figura 2. Distribución de las variables por grupos de edades en el Censo 2011



En la pirámide de edad de la población de la zona metropolitana de Caracas (parte superior de la figura 2) se verifica que la mayor densidad poblacional se concentra en el rango de edades comprendidas entre los 20 y los 34 años. Asimismo, en la parte inferior de la figura, se observa la distribución de la población joven universitaria oriunda de los cinco municipios caraqueños. Nótese que el programa, al introducirse el filtro *jóvenes*, limita el conteo de personas un par de años antes de los 34 años, de modo que las estadísticas que sustentan la muestra están construidas dentro de estos parámetros.

En la realidad, la edad constituye un continuum que el investigador segmenta con la intención de verificar de qué forma la lengua es reflejo de los procesos del cambio psíquico y cultural que experimenta un sujeto social. En tal sentido, se proponen dos nuevos rangos: jóvenes entre 20 y 25 años y jóvenes entre 26 y 33 años (20 y 33 son límites reales en la muestra), a partir del supuesto de que hay una diferencia respecto a la conciencia que se tiene sobre la construcción de la identidad, de la imagen social, entre un joven veinteañero y uno que ya superó los 30 años: "Pregunta social: no solo por las características de una edad, que importa básicamente a quienes la atraviesan. Es la sociedad que trata de saber

cómo comienza su futuro. Cuántos torneros o médicos va a haber, cuántos con educación universitaria" (García Canclini, 2004: p. 167).

La variable geohistórica está distribuida equitativamente en las tres submuestras, no así la variable edad, ya que la muestra de hablantes más reciente tiene 4 mujeres/2 hombres en el rango de 20 a 25 años, mientras que en el de 26 a 33 años tiene 2 mujeres/4 hombres. De esta forma, los universitarios cuyas grabaciones constituyen la muestra analizada, están distribuidos equitativamente según sexo (18 mujeres y 18 hombres) y municipio de procedencia (habitante del municipio Libertador y habitante de otros municipio metropolitanos), y clasificados de acuerdo a dos rangos de edad (20 a 25 años y 26 a 33 años). En el cuadro 9 se observa la distribución de las entrevistas según la postestratificación:

Cuadro 9. Distribución de la post-estratificación de los hablantes del HJUC/CD 77-87-06

Periodo de grabación	Libertador				Otros municipios				Total
	hombres		mujeres		hombres		mujeres		
	20-25	26-33	20-25	26-33	20-25	26-33	20-25	26-33	
HJUC-1977	2	1	1	2	1	2	2	1	12
HJUC-1987	1	2	2	1	2	1	1	2	12
HJUC-2006	1	2	2	1	1	2	2	1	12
Total	9		9		9		9		36
	18				18				

La selección de encuestas se postcodificaron conforme a dígitos alfanuméricos con los que se abstrae la nueva arquitectura de los materiales. La identificación de las encuestas del HJUC/CD 77-87-06 se puede observar en el cuadro 10:

Cuadro 10. Postcodificación y distribución de encuestas del HJUC/CD 77-87-06

Periodo de grabación	Zona	Sexo	
		hombres	mujeres
HJUC-1977	oeste	UHL1-A.77	UCML1-A.77
		UHL1-B.77	UCML2-B.77
		UHL2-C.77	UCML2-C.77
	este	UCH1-D.77	UCM1-D.77
		UCH2-E.77	UCM1-E.77
		UCH2-F.77	UCM2-F.77
HJUC-1987	oeste	UHL1-A.87	UCML1-A.87
		UHL2-B.87	UCML1-B.87
		UHL2-C.87	UCML2-C.87
	este	UCH1-D.87	UCM1-D.87
		UCH1-E.87	UCM2-E.87
		UCH2-F.87	UCM2-F.87
HJUC-2006	oeste	UHL1-A.05	UCML1-A.04
		UHL2-B.04	UCML1-B.04
		UHL2-C.05	UCML2-C.04
	este	UCH1-D.05	UCM1-D.05
		UCH2-E.05	UCM1-E.05
		UCH2-F.06	UCM2-F.04

Con los códigos nuevos se identifica la variedad de habla del corpus (U) y la ciudad (C), sexo (H/M), el municipio de residencia del hablante (L/O) y grupo de edad (1/2), la letra que lo distingue en el grupo (A/B/C) y el año de grabación (77/87/04-06).

Asimismo, debido a la diferencia establecida en cada corpus para el tiempo de grabación de las entrevistas, la extensión de las mismas se unificó a los primeros treinta minutos de grabación. El total de palabras es de 172.264, distribuido en una proporción ascendente de acuerdo con el aumento de la población para cada período (1977 = 30%; 1987 = 34%; 2005 = 36%); en tal sentido, el promedio por hablante dependerá del año de grabación (1977 = 4305; 1987 = 4915; 2005 = 5136).

5. DIGITALIZACIÓN Y ALMACENAMIENTO DE LOS MATERIALES

El audio y las transcripciones de las grabaciones de los corpus descritos están disponibles en el Departamento de Dialectología del IFAB. A continuación, se presenta un cuadro resumen de las principales características de los corpus:

Cuadro 11. Resumen de las características de los corpus descritos

CORPUS	Nº DE GRABACIONES	ESTRATIFICACION	Nº DE PALABRAS	FORMATO TRANSCRIPCIONES	CONTACTOS RESPONSABLES
CHCC 68-77	232	- Registro - Edad - Sexo	Por calcular	232 Mecanografiadas 26 digitalizadas *.doc; *.txt; *.pdf	Paola Bentivoglio Kristel Guirado
CSC 77	70	- Nivel socioeconómico - Edad - Sexo	285.916	Digitalizadas *.doc; *.txt	Paola Bentivoglio Kristel Guirado
CSC 87	160	- Nivel socioeconómico - Edad - Sexo	767.868	Digitalizadas *.doc; *.txt; *.pdf; *.html	Paola Bentivoglio Mercedes Sedano Kristel Guirado
PRESEEA CSC 04-11	108	- Grado de instrucción - Edad - Sexo	Por calcular	Digitalizadas *.doc; *.txt	Paola Bentivoglio Irania Malaver
HCC CD 73-09	36	- Período de grabación - Edad - Sexo	Por calcular	Digitalizadas *.doc; *.txt; *.pdf; *.html	Kristel Guirado
HJUC CD 77-87-06	36	- Período de grabación - Sexo - Edad - Zona de procedencia	172.264	Digitalizadas *.doc; *.txt; *.pdf; *.html	Kristel Guirado

6. CONSIDERACIONES FINALES

Al principio de este artículo se propuso acuñar el término *Reingeniería de Corpus* para designar las tareas relacionadas con la reconfiguración de materiales de habla (orales y escritos) bajo el supuesto de que el diseño de un corpus lingüístico entraña el estudio de los fenómenos del lenguaje a partir de la comparación y el contraste de sus características distintivas con otras muestras de naturaleza diversa.

Desde esta perspectiva, la actividad de reingeniería supone conocer los procesos objetivos y subjetivos que confluyeron en la construcción del corpus. La intervención en la arquitectura original requiere de una revisión fundamental para generar cambios que permitan ofrecer un producto útil, rentable y disponible a la comunidad de usuarios. Por ejemplo, un corpus de extensión media, que garantice el análisis exploratorio de textos reales y cuya representatividad no arriesgue la proyección de algunas tendencias de uso de una variedad de lengua en el tiempo, representa un producto de interés y utilidad, bien para los estudiantes de pregrado –quienes se inician en el aprendizaje de la investigación– o para el profesor que necesita ejemplificar el estudio de un fenómeno en el corto lapso de un curso de postgrado.

Con respecto a la experiencia específica de Reingeniería de Corpus descrita en este artículo, cabe puntualizar algunas de las acciones ejecutadas:

- i. Definir el o los corpus objeto de la reingeniería.
- ii. Establecer la nueva finalidad: diacrónica, diastrática, genolectal, mixta, etc.
- iii. Comprobar la representatividad: definir la población, lo que implicó buscar los datos o –lo que suele suceder– reconstruir la estadística; definir el método para establecer la relación proporcional de hablantes u otros criterios de representatividad, como el tamaño de las entrevistas; la re-estratificación; el diseño la distribución, la afijación por casilla, el criterio de longitud, etc.
- iv. Registrar el proceso de reconfiguración para garantizar los datos de procedencia.
- v. Recodificar las muestras para su empleo ejemplificativo y su ubicación práctica en la distribución.
- vi. Diagramar la distribución para hacerla autoexplicativa.
- vii. Digitalizar la muestra en diversos formatos para su procesamiento informatizado (*.doc; *.txt; *.pdf; *.htm).
- viii. Dar información sobre su disponibilidad.

Los criterios para la construcción de los dos corpus productos de la labor de reingeniería no estuvo exenta de los mismos dilemas metodológicos propios de la LC; aunque se tuvo la ventaja de que las muestras proceden de textos reales y todas se encuentran disponibles en formato digital –o son susceptible de ser informatizadas– todavía hubo que enfrentarse a la complejidad que implica decidir los criterios de selección, representatividad y tamaño. Tal y como afirma Parodi (2008):

En este sentido, en lingüística, el universo de estudio (en el giro técnico) no es en muchas investigaciones fácilmente determinable ni calculable, por ende tampoco lo es la población o muestra estadísticamente representativa que de él se desprende. Por ejemplo, esto se aplica al trabajo con los corpus orales correspondientes, digamos, a una ciudad, cuyo universo no resulta del todo fácil de estimar. Es muy cierto que se podría determinar el tipo y cantidad de hablantes por estratos específicos, pero otra cosa es decidir el tamaño de cada entrevista, de cada grabación o de cada muestra textual. En otras palabras: ¿cuántas horas de entrevistas son necesarias para alcanzar la representatividad estadística del discurso oral en un registro específico de los hablantes de una ciudad cualquiera? Ciertamente es un asunto de complejidades. Algunos podrían decir que no existe límite. Otros pueden sostener que se deben hacer opciones y definir claramente los parámetros, variedades y estratos a abordar [...] Otra opción es que, más bien, se busque una proporcionalidad adecuada del corpus y que ello conduzca a solo ciertas proyecciones. Por supuesto que no será posible realizar generalizaciones, como desde otros modelos estadísticos inferenciales (pp. 105-6).

Si bien no siempre fue posible zanjar todos los escollos, los corpus que presentamos constituyen muestras útiles para el estudio exploratorio de tendencias y, en muchos casos,

verdaderas fuentes de datos para el análisis exhaustivo de fenómenos del lenguaje asociados a factores socio-culturales específicos.

Referencias

- Atkins, S., J. Clear y N. Ostler. (1992). Corpus Design Criteria. *Literary and Linguistic Computing*, (7, 1), 1-16.
- Azorín, D. (coord.). (2002). *Alicante corpus oral del español*. Alicante: Universidad de Alicante. CD-rom.
- Azorín, D. y J. L. Jiménez Ruiz. (1997). *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Barrera Linares, L. (1978). Las áreas dialectales de Venezuela. *Letras*, (34-35), 18-31.
- Bentivoglio, P. (1987). *Los sujetos pronominales de primera persona en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bentivoglio, P. (1998). La variación sociofonológica. *Español actual*, (69), 29-42.
- Bentivoglio, P. e I. Malaver. (2006). La lingüística de corpus en Venezuela: un nuevo proyecto. *Lingua Americana*, (19), 37-46.
- Bentivoglio, P. e I. Malaver. (2012). Corpus sociolingüístico de Caracas: *Preseea Caracas 2004-2010*. Hablantes de instrucción superior. *Boletín de Lingüística*, (24), 37-38.
- Bentivoglio, P. e I. Malaver. (2014). Corpus sociolingüístico *Preseea Caracas 2004-2010*. Caracas: UCV-FHE-IFAB. CD-rom.
- Bentivoglio, P. y M. Sedano. (1993). "Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana". *Boletín de Lingüística* (8), 3-35.
- Bentivoglio, P., K. Guirado e I. Malaver. (2014). Marcadores del discurso de Caracas. En A. Valencia Espinoza (coord.). *Marcadores discursivos en la norma culta hispánica: 1964-2014*. *Cuadernos del ALFAL*, (5), 43-68. Disponible en <http://www.dialogoseducativos.cl/revista/papeldigital/>.
- Briz Gómez, A. y M. Albelda Marco. (2009). Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 165-226. <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/briz_albeida/p03.htm>.
- Camacho, M. (2011). *Análisis pragmático de los apelativos empleados por jóvenes universitarios en el español de Costa Rica*. Tesis de Maestría. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- Centeno de Figueroa, A. B. (1990). Perfil socioeconómico de los recursos humanos de nivel educativo superior en Venezuela: Década de los 80. *Informe de Investigaciones Educativas* (IV, 1-2), 83-104.
- Cepeda, G. y A. Barrientos. (1989). *El habla juvenil de Valdivia. Entrevistas informales*. Valdivia: Central de Publicaciones de la Universidad Austral de Chile.
- Contasti, M. (1980). Metodología para la medición del nivel socio-económico para la población venezolana. *Boletín de la AVEPSO* (3, 2), 13-17.
- De Stefano, L. y L. Pérez Arreaza. (2000). Estudio histórico del español de Venezuela: recolección del corpus y rasgos lingüísticos más resaltantes de los documentos. *Lingua Americana* (7), 5-22.
- Delgado, M. (2005). Crecimiento de la población y proceso de urbanización en el Distrito Metropolitano de Caracas: efectos ambientales. En A. Freitez, M. Di Brienza, G. Zúñiga, R. Carvallo, M. Phélan y T. García (eds.). *Cambio demográfico y desigualdad social en Venezuela al inicio del tercer milenio. II Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población*, 197-212. Caracas: AVEPO.
- Francis, W. N. (1979). Problems of assembling and computerizing large corpora. En H. Bergenholtz y B. Schaefer (eds.). *Empirische Sprachwissenschaft. Aufbau und Auswertung von Text-Corpora*, 110-123. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Gallucci, M^a. J. (2005). El número de palabras: un nuevo criterio para describir tres corpus del habla de Caracas. *Boletín de Lingüística* (24), 108-121.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Guirado, K. (2011). *Allá yo vivía pa' estudiar*. Un estudio de variación en el habla de jóvenes universitarios caraqueños. *Boletín de Lingüística* (35-36), 57-80. En línea: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/2682/2572.
- Guirado, K. (2015). Marcadores discursivos de Caracas. En A. Valencia y A. Viguera (coords.), *Más sobre marcadores hispánicos: Usos de España y América en el corpus de estudio de la norma culta*. México D.F.: UNAM. [en prensa]
- Granda, G. de (1994). Observaciones metodológicas sobre la investigación sociolingüística en hispanoamérica. *Lexis* (XVIII, 2), 197-210.
- Herrera, J. (1994-95). *Estudio sociolingüístico de los relativos en el español de Santa Cruz de Tenerife*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna, España. <<ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs18.pdf>>.
- Instituto Nacional de Estadística. *INE. Instituto Nacional de Estadística*. <<http://www.ine.gov.ve/>>.

- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lope, J. (1987). El Estudio Coordinado de la Norma Culta de las Principales Ciudades de Lengua Española. *Actas del VII Congreso. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) I*, 163-67. Santo Domingo: Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- McEnery, T. (2003). Corpus Linguistics. En R. Mitkov (ed.). *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, 448-463.. Oxford: Oxford University Press.
- McEnery, T. y A. Wilson (1996). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T., R. Xiao y Y. Tono (2006). *Corpus-Based Language Studies. An advanced resource book*. London y New York: Routledge.
- Moreno, F. (1996). Metodología del 'Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América' (PRESEEA). *Lingüística* (8), 257-287.
- Moreno, F. (1997). Metodología del «Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América». *Trabajos de sociolingüística hispánica*, 137-161. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Moreno, F. (2005a). Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social. El corpus «PRESEEA». *Oralia* (8), 123-139.
- Moreno, F. (2005b). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Morill, M. (2007). El sistema educativo y el trabajo en Venezuela. *Saber* (19, 2). <<http://ojs.uudo.edu.ve/index.php/saber/issue/view/15>>.
- Osuna, Z. (2007). *Boletín de indicadores de Educación Superior 1. 2000-2005*. Caracas: MPPES. CNU. OPSU.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de lingüística teórica y aplicada* (46, 1), 93-119.
- Pearson, J. (1998). *Terms in Context. Studies in Corpus Linguistics 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pérez, C. y A. M. Ortiz. (2009). Lingüística Computacional y Lingüística de Corpus. Potencialidades para la investigación textual. En N. Rodríguez Ortega (dir.). *Teoría y literatura artística en la sociedad digital: construcción y aplicabilidad de colecciones textuales informatizadas*, 67-96. Gijón: TREA.

- Pérez, F. (1997). Instituto de Filología Andrés Bello de la UCV. 50 Aniversario en homenaje a Ángel Rosenblat. *El ucabista* (22). <http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/sala_de_prensa/recursos/ucabista/nov97/10.htm>.
- Ponce, M. (2010). La diversidad de la pobreza en Venezuela: desarrollo urbano, educación y trabajo. 2003-2005. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura* (XVI, 1), 77-109.
- Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA). *PRESEEA. Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América*. <<http://preseea.linguas.net/>>.
- Rabanales, A. (1992). Fundamentos teóricos y pragmáticos del «Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico». *Boletín de Filología* (XXXIII), 251-72.
- Real Academia Española. *Real Academia Española. Banco de datos. CREA*. <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>.
- Registro Nacional Voz de los Creadores. *Catálogo I. Antropología y Lingüística. Paola Bentivoglio*. Fundación Casa del Artista: Caracas.
- Reyes, I. (ed.) (2001). *El habla culta de la generación joven de La Habana, Cuba. Materiales para su estudio*. Tomos I-III. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, F. (2002). Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación. En F. Rodríguez G. (coord.). *El lenguaje de los jóvenes*, 29-56. Barcelona: Ariel.
- Rosenblat, Á. (2002). *El español de América*. Caracas: Fundación Ayacucho.
- Rosenblat, Á. (dir.) y P. Bentivoglio (ed.) (1979). *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Samper, J., C. E. Hernández Padilla y M. Troya Déniz (1998). *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disco compacto.
- Sánchez, A. (1995). Definición e historia de los corpus. En A. Sánchez, R. Sarmiento, P. Cantos y J. S. (eds.). *CUMBRE-Corpus Lingüístico de Español Contemporáneo: fundamentos, metodología y aplicaciones*, 7-24. Madrid: SGEL.
- Santalla del Río, M^a. P. (2005). La elaboración de corpus lingüísticos. En M. Cal, P. Núñez e I. M. Palacios (eds.). *Nuevas tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de lenguas*, 45-63. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

-
- Sedano, M., A. Bolívar y M. Shiro (comp.) (2006). *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M. (1998). *Los pequeños cuentacuentos. El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*. Trabajo de ascenso. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on Corpus Typology. EAG-TCWG-CTYP/P. En *EAGLES*. <<http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>>.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text - basic principles". En M. Wynne (ed.). *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*, 1-16. Oxford: Oxbow Books. <<http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index.htm>>.
- Tejera, M. (dir.) (1993). *Diccionario de Venezolanismos I, II y III*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Academia Venezolana de la Lengua, Fundación Edmundo y Hilde Snoegass.
- Tejera, M. y L. de Stefano (2006). *Documentos para la historia del español de Venezuela - Siglos XVI-XVIII*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Disco compacto.
- Torruella, J. y J. Llisterri (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez y J. Torruella (eds.). *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, 45-77. Barcelona: Milenio. <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf>.
- Valencia, A. (coord.) (2014). *Marcadores discursivos en la norma culta hispánica: 1964-2014. Cuadernos del ALFAL 5*. <<http://www.dialogoseducativos.cl/revista/papeldigital/>>.

TRES CUENTISTAS VENEZOLANOS DEL SIGLO XXI: SUJETOS Y TERRITORIOS

Bernardo Navarro Villarreal
bernardonavarro@usb.ve
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Magister en Literatura Latinoamericana y del Caribe, Universidad de Los Andes, Venezuela. Doctorando en Letras, Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Profesor de Literatura Venezolana y Latinoamericana en la Universidad de Los Andes, Táchira, y en la Universidad Simón Bolívar.

RESUMEN

Este trabajo se plantea como propósito el análisis de los aspectos más significativos en la obra de tres escritores que se han perfilado como referencias del cuento venezolano de las últimas décadas: Rubi Guerra, Federico Vegas y Miguel Gomes. Dos libros de cada autor constituyen el corpus de esta interpretación de los elementos narrativos característicos de cada uno. El estudio se apoya en las nociones de territorialidad, sujetos y memoria propuestas por Josefina Ludmer (2007). A partir del análisis sociocrítico de los personajes y sus motivaciones, se concluye que estos autores manejan estrategias narrativas orientadas a la construcción de un territorio en el que una memoria íntima y personal ofrezca un espacio común a unos sujetos que comparten una experiencia grupal que los identifica y define. Asimismo, se concluye a partir de los ejemplos tomados de los relatos estudiados que sus narrativas coinciden en la preferencia por no establecer un marcado límite entre la realidad y la ficción, lo cual es una característica de la literatura de este milenio también señalada por Josefina Ludmer.

Palabras clave: Cuento venezolano del siglo XXI, territorios, sujetos.

Recepción: 23/02/2016

Evaluación: 25/02/2016

Recepción de la versión definitiva: 18/11/2016

THREE VENEZUELAN SHORT STORY WRITERS OF THE XXI CENTURY: SUBJECTS AND TERRITORIES

ABSTRACT

This paper aims at the analysis of the most significant aspects in the work of three writers who have emerged as referents of the Venezuelan short story during the last decades: Rubi Guerra, Federico Vegas y Miguel Gomes. Two books by each of these authors have constituted the corpus for the interpretation of narrative elements that feature each work. The study is supported on the notions of territoriality, subjects and memory as proposed by Ludmer (2007). With the socio-critical analysis of characters and their motivations as starting point, it is concluded that these authors manage narrative strategies leading to the construction of a territory where an intimate and personal memory offers a common space to the subjects that share a collective experience that identifies and defines them. Also, on the basis of the examples from the stories studied, one can conclude that their narrative coincide in their preference for not establishing a marked boundary between reality and fiction, which is a characteristic of this millennium literature, as pointed out by Josefina Ludmer.

Palabras clave: XXI Century Venezuelan short story, territories, subjects.

TROIS CONTEURS VÉNÉZUÉLIENS DU XXI^e SIÈCLE : SUJETS ET TERRITOIRES

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est d'analyser les aspects les plus importants dans l'œuvre de trois écrivains s'érigeant comme des référents du conte vénézuélien pendant les dernières décennies : Rubi Guerra, Federico Vegas et Miguel Gomes. Deux livres de chaque auteur constituent le corpus de cette interprétation des éléments narratifs caractéristiques de chacun. L'étude s'est appuyée sur les notions de territorialité, sujets et mémoire proposées par Josefina Ludmer (2007). A partir de l'analyse sociocritique des personnages et leurs motivations, on conclut que ces auteurs se servent des stratégies narratives orientées vers la construction d'un territoire où une mémoire intime et personnel offre un espace commun à des sujets qui partagent une expérience groupal les identifiant et les définissant. De la même façon, à partir des exemples empruntés à des récits étudiés, on conclut que leurs narratives concordent dans la préférence de ne pas établir une limite marquée entre la réalité et la fiction. Cet aspect-ci est une caractéristique de la littérature du millénaire actuel relevée aussi par Josefina Ludmer.

Mots clés : Conte vénézuélien du XXI^e siècle, territoires, sujets.

TRE SCRITTORI DI RACCONTI VENEZUELANI DEL XXI SECOLO: SOGGETTI E TERRITORI

RIASSUNTO

Questo lavoro ha lo scopo di analizzare gli aspetti più significativi dell'opera di tre scrittori che sono emersi come riferimento dei racconti venezuelani scritti in questi ultimi decenni: Rubi Guerra, Federico Vegas e Miguel Gomes. Due libri di ogni autore costituiscono il corpus di questa interpretazione delle caratteristiche della narrativa di ognuno. La base di questo studio è costituita dalle nozioni di territorialità, soggetti e memoria proposte da Josefina Ludmer (2007). A fronte dell'accurata analisi dei personaggi e delle loro motivazioni socio critiche, si conclude che questi autori gestiscano strategie narrative volte alla costruzione di un territorio in cui una memoria intima e personale fomisca uno spazio comune a pochi soggetti che condividono un'esperienza di gruppo che li identifichi e che li definisca. Inoltre si evince dagli esempi dei racconti studiati che le loro narrazioni coincidano nella preferenza di non stabilire un confine marcato tra la realtà e la finzione, che è una caratteristica della letteratura di questo millennio, così come segnala Josefina Ludmer.

Parole chiavi: Racconto venezuelano del XXI secolo. Territori. Soggetti.

TRÉS CONTISTAS VENEZUELANOS DO SÉCULO XXI: SUJEITOS E TERRITÓRIOS

RESUMO

Este trabalho tem como propósito a análise dos aspectos mais significativos na obra de três escritores de referências do conto venezuelano das últimas décadas: Rubi Guerra, Federico Vegas y Miguel Gomes. Dois livros de cada autor constituem o corpus desta interpretação dos elementos narrativos característicos de cada um. O estudo apoiou-se sobre noções de territorialidade, sujeitos e memória propostas por Josefina Ludmer (2007). A partir da análise sociocrítica das personagens e suas motivações, concluiu-se que estes autores usam estratégias narrativas orientadas à construção de um território onde a memória íntima e pessoal oferece um espaço comum aos sujeitos que compartilham uma experiência grupal que os identifica e define. Dessa forma conclui-se a partir dos exemplos dos relatos estudados que suas narrativas coincidem em preferir não estabelecer um limite importante

entre a realidade e a ficção, o qual é uma característica da literatura deste milênio, também assinalada por Josefina Ludmer.

Palavras-chave: conto venezuelano do século XXI, territórios, sujeitos.

La resistencia a ser considerado parte de un grupo homogéneo, de una escuela o una corriente, la cual ya acusaba Sandoval (2000) en el “cuento de los noventa”, parece haberse transferido a la cuentística del siglo XXI. Y aunque esta pudiera ser la explicación *ad hoc* para la narrativa venezolana desde hace un par de décadas, no cabe duda de que es muy aventurado suponer que los escritores venezolanos (particularmente los de la narrativa) estén escribiendo, conscientemente, a partir de un mismo propósito y con una misma intención narrativa; lo cual, por su parte, tampoco niega el hecho de que haya, pese a este aparente distanciamiento, a este individualismo creativo, aspectos comunes en la obra y las narrativas de los escritores de esta generación.

En el contexto de la realidad venezolana de la última década y media, la hipótesis de que los escritores, como afirmaba López Ortega (2004:56) acerca de los cuentistas de finales del siglo XX, buscan aprehender “la multiplicidad significativa de la realidad contemporánea” desemboca en un registro paradójicamente parecido en sus formas y en sus referentes. Esto quiere decir que los signos de una pérdida de unidad grupal se han visto expresados en búsquedas individuales de temas similares, a través de estrategias narrativas también convergentes. Al menos es lo que puede inferirse de la revisión en conjunto de algunos de los escritores que mayor atención han tenido por parte de las editoriales y del público lector (lo que puede concluirse del agotamiento frecuente y constante de sus títulos en las librerías).

En este sentido, este trabajo se plantea como propósito el análisis de los aspectos más significativos en los cuentos de tres escritores que se han perfilado como referencias de la cuentística venezolana de las últimas décadas: Rubi Guerra, Federico Vegas y Miguel Gomes. Dos libros de cada autor, algunos de ellos recopilaciones de varios títulos, sirven de corpus a esta interpretación de los elementos narrativos de esos autores. Análisis que se hará a partir de algunos cuentos seleccionados de estos libros, y que sirven como casos paradigmáticos del estilo y las temáticas generales de los autores. También hay que decir que dichos relatos permiten una vinculación a través de las categorías de investigación que hemos elegido en este trabajo y que nos sirven de marco teórico para estudiar las posibles coordenadas en las que se cruzan los autores aquí estudiados. Dichas categorías son el territorio y los sujetos, propuestas por Josefina Ludmer (2007).

Territorio y sujetos, según Josefina Ludmer

Antes de abordar el estudio propiamente de los cuentos seleccionados, resulta oportuno aclarar los límites de lo que se entenderá por territorio y como éste se vincula a los sujetos en el marco de este trabajo. Para Josefina Ludmer el espacio en el que se desarrolla la acción narrada a través del discurso no tiene un sentido político, tangible o geográfico, sino que se trata del constructo de una realidad móvil y cambiante en la que se construyen unos sujetos a través de la memoria (Ludmer, 2010). En este sentido, la experiencia que se comparte a través de la narración va creando una realidad en la dimensión de la ficcional, en la que es posible ir uniendo partes de distintos *relatos* para formar una espacialidad propia de los sujetos que la ocupan. Dicho de otro modo, para Ludmer, el territorio no es sólo el espacio físico, sino también –y sobre todo– las coordenadas que sirven a los sujetos que lo habitan para ubicarse en él.

Puesto de esta manera, el territorio que interesa en este trabajo es una reconstrucción ficcional de una espacialidad vinculada a los sujetos que narran o son narrados. La identidad que se desprende de ello no responde a un lugar o a una situación únicamente, sino a la reconstrucción de la memoria que permite el discurso. El territorio de los cuentos está vinculado a los episodios que se narran y tienen el propósito de volver a crear el espacio en una nueva dimensión, de la que la ficción narrativa es la principal tributaria. La relación que existe entre los sujetos y el territorio es interdependiente, porque se trata de unos personajes que se mueven y desarrollan en el espacio de una realidad ficcional creada a partir de lo que la voz narrativa va contando. El territorio es un espacio que los sujetos van construyendo a partir de la narración.

Las implicaciones de esta lectura suponen una relación compleja que existe entre la literatura y la realidad. Sin embargo, el objetivo de este trabajo no es explorar dicha relación tensa y problemática. Nos proponemos hacer evidente el hecho de que dicha territorialidad conecta a los cuentos seleccionados, en tanto que convergencia narrativa –intencionada o no– y que a pesar de no presentar evidencias de todos y cada uno de los cuentos que se incluyen en los libros estudiados, es posible considerar que los autores coinciden en la intención de reconstruir (a través de la memoria, el discurso) el territorio específico de unos sujetos particulares.

Rubi Guerra: *Partir* (1998) y *La forma del amor y otros cuentos* (2010). Territorios y memoria

El primero de los libros, *Partir*, es una breve colección de siete cuentos cortos en los que se mezclan distintos géneros y estrategias narrativas: relatos policíacos, psicológicos, históricos o metaficcionales conforman este espectro. También los referentes son diversos y pueden abarcar desde la locura y el amor hasta la anécdota local o la épica de un

aventurero. Sin embargo, lo que les da unidad de conjunto es el hecho de que en todos persiste una idea de territorialidad, como la propuesta por Ludmer (2010).

De entrada, los cuentos que menos concordarían con esta lectura son los policíacos: "Partir" y "Todas estas mujeres". En ellos hay una pertenencia marcada a las estructuras del género, por tanto se privilegia la trama del crimen. Aún así, un análisis de sus personajes revela que hay preeminencia de las mujeres como ejes centrales de la historia, destacando, por un lado, su papel como generadoras de la acción (del "delito" y del crimen) y, por el otro, como enunciadoras del discurso, directa o indirectamente. En la mayoría de los cuentos, los personajes femeninos cobran relevancia, como centro de la atención narrativa.

De esta manera, "Campo Sur (Apuntes para una novela)" es el cuento más paradigmático de la colección. Primero porque construye su trama desde una perspectiva metaficcional, la cual es la propuesta más significativa de estilo del autor en esta colección, ya que plantea la intención expresa de un proyecto literario conducente a la construcción de una memoria local a medio camino entre la realidad y la ficción. En segundo lugar porque a partir de esa intención la relación del sujeto con su territorio cobra un valor literario resaltante.

El relato empieza dando un parte de los personajes que constituyen el eje de la trama. Es una enumeración del proyecto de escritura, que da al lector la idea de que a través de estos personajes se irán revelando aspectos secretos de la vida del pueblo que sirve de escenario. Es a todas luces un juego de sentidos acerca de lo que es público y lo que es privado, lo que constituye la memoria particular y la memoria colectiva:

Hay un hombre y una mujer, y un muchacho y un viejo. El muchacho soy yo: Alfredo. Vivimos todos en un pueblo o en los alrededores de un pueblo extraño; no misterioso, ni peligroso, *ni más rodeado de secretos que cualquier otro*; sólo extraño aunque se puede definir con dos palabras y entonces *la mayoría de la gente cree comprender de qué se trata* [énfasis mío] (Guerra, 1998:57).

Como cualquier pueblo, el que sirve de escenario a esta historia tiene una designación más que un nombre, Campo Norte, y tiene una atmósfera tan abúlica que cualquiera puede dar por entendido qué clase de pueblo es y qué cosas "esconde". Así, lo que interesa es la experiencia que comparten los que allí viven.

Es de hacer notar que la presentación de personajes se da en binomios (un hombre y una mujer, un joven y un viejo), como si uno no existiera sin la presencia del otro; como si la vida del pueblo estuviera definida por esa presencia mutua. Y al igual que en la experiencia de Ludmer (2010:114) mientras recorre Buenos Aires, es el tiempo marcado por los eventos lo que se territorializa y el territorio es la experiencia compartida: "Verás, dijo, eran los tiempos de la dictadura" (1998:64); "Cuando el pueblo empezó a quedarse vacío, Teresa se alegró" (1998:66); "Ahora sigue un tiempo difícil de contabilizar ... Para mí fue el

término de las clases y el inicio de unas vacaciones que se asomaban eternas: casi no había compañeros de juego, y los que aún deambulábamos por calles y sabanas sabíamos que se acercaba el fin de nuestra presencia en el pueblo donde habíamos nacido” (1998:68). Todos estos pasajes aluden a momentos comunes, a eventos que han definido la vida de una gente que habitó un espacio al mismo tiempo. Temporalidad/territorialidad que define a los personajes. Es la memoria personal mezclada con la de los demás.

Del mismo modo, es la vinculación con este territorio lo que genera el discurso narrativo, pues la intención expresa de contar la memoria común, mencionada más arriba, también tiene que ver con el otro y la experiencia que da forma a los personajes desde su pertenencia a un lugar y a un momento dados: “Y yo tuve que recordarle las cosas perdidas en su memoria ... Sin saber cómo, me encontré hablándole de los días que se iban quedando cada vez más solos” (1998:70). Y así se hace más patente el hecho de que el tiempo es un territorio en el que la soledad también tiene cabida, y el cual la memoria puede y debe poblar.

En *La forma del amor*, se ratifica la preferencia que tiene Guerra por la variedad de géneros: cuentos históricos, amorosos y policíacos comprenden el espectro de una narrativa orientada a conformar un territorio, en el tiempo y en el espacio. En esta colección de cuentos, como en la anterior, lo territorial está muy vinculado con una inscripción en el tiempo y en los eventos que dan una dimensión pública a la memoria de cierta comunidad.

Los cuentos históricos contenidos en *La forma del amor* se leen como un mecanismo testimonial que da participación a un pequeño pueblo del Oriente venezolano. “La invasión”, por ejemplo, se desarrolla en el desembarco del Falke, organizada por Román Delgado Chalbaud, en 1929. En este episodio, la rutinaria vida de la comunidad cobra una relevancia inesperada y los personajes del lugar ven su oportunidad de salir del anonimato y de entrar al escenario de la vida nacional, quizás no conscientemente, pero sí como una pulsión identitaria vinculada a ese territorio al que pertenecen. En un tiempo detenido por la abulia que imponía la dictadura, estos sujetos participan en la construcción de un territorio propio definido por sus acciones y su voluntad:

En Cumaná nunca pasaba nada. Claro, ese mismo año de 1929, en enero, fue el terremoto y eso también fue un susto grande y un dolor de tanta gente que se murió; pero esto era distinto, porque *era la gente quien lo estaba haciendo*, era la gente la que disparaba y gritaba [énfasis mío] (Guerra, 2010:38-39).

Mientras tanto, en el cuento que abre la colección, “El hombre de las flores”, está presencia de lo territorial se hace evidente cuando un español llega a Cumaná, siguiendo el rastro de una prostituta de la que se ha enamorado en España. El sórdido camino que sigue este extranjero penitente tras la exuberancia de la mujer que conoció en la península sirve

de itinerario deconstrutor de la idílica imagen del Caribe. Se trata, pues, de una cartografía que representa en sitios específicos (como el bar que lleva por nombre “Caribe”, precisamente) la metáfora desafortunada de territorio en que se muestra hostil al extranjero. Es decir, por medio de la extrañeza del visitante, del viajero ajeno al lugar, se acentúa el territorio que se ve delimitado más que por lo espacial, por la pertenencia que da la costumbre, como los asiduos clientes del bar mencionado, acostumbrados a su desagradable olor, a su impenetrable oscuridad (Guerra, 2010:28); mientras que el español se ve disminuido, desamparado y vulnerable, ante un territorio que no le pertenece, que no conoce, del cual no forma parte.

También el cierre del cuento ratifica esta idea del territorio que guarda una profunda relación con el sujeto, con el cual establece una estrecha relación de mutua dependencia:

Lo vio abandonar la ciudad llevando tan sólo un pequeño maletín que imaginó repleto de horribles poemas de amor. Contra toda esperanza, deseó que el retorno fuera feliz. Que su ciudad lo recibiera como una antigua amante curada de esperanzas y sobresaltos (2010:35).

Federico Vegas: *Los traumatólogos de Kosovo* (2002) y *La carpa y otros relatos* (2008). El testimonio de clase y el “cuento de formación”

Entre estos dos libros de Federico Vegas se establece una relación estrecha en cuanto al género y sus referentes, es decir, los cuentos que en él se reúnen sirven de muestrario de la forma específica y de las historias que prefiere contar el autor. Quizás porque *La carpa y otros relatos* sea una selección de algunos relatos de los libros publicados anteriormente por Vegas, pero más seguramente porque el autor parece ser fiel a su estilo y a los temas que le ocupan e interesan, con el cual se ve que hay una clara identificación del personaje con su “marca personal” y que no busca explorar nuevos temas ni técnicas narrativas. De esta manera, es posible establecer unas coordenadas de lectura en el Vegas cuentista, que hacen pensar en una suerte de biografía fragmentada, en la cual los personajes se van construyendo a partir del testimonio de un testigo protagonista, preocupado por dar a la anécdota el valor de la memoria pública y común a una generación y a una clase.

Lo primero que hay que resaltar de los rasgos narrativos de Federico Vegas, en estos dos libros, es que el relato siempre toma el tono de una historia íntima. Desde la enunciación, en la cual todos los cuentos —curiosamente, salvo el que da título al primero de los libros— están narrados en primera persona, hasta la temática, en la que todos tienen como argumento un episodio muy personal sobre la experiencia de un amigo, un conocido o un familiar. La narrativa de estos cuentos se edifica sobre la base del mismo interés que

podría despertar una conversación en una reunión social de gente conocida. Es la narrativa de una memoria que vincula a personajes que comparten un entorno y un momento determinado. El dato que interesa es el que de alguna manera esclarece o completa la historia fragmentada de estas familias y estos grupos de amigos conectados entre sí.

Cabe destacar, antes de seguir adelante, que de la enunciación en primera persona se desprende una noción colectiva del sujeto que enuncia, toda vez que, como explica Cros (2003:71), el *yo* es la máscara de *todos* los otros, en tanto que entraña y representa la identificación de la cultura de la cual forma parte; es decir, ese sujeto que asume la narración desde un *yo* es también el *nosotros* de todos los que forman parte de la historia narrada.

De esta característica se derivan dos aspectos también determinantes en la narrativa de Federico Vegas: un carácter evidente de clase y una naturaleza de *Bildungsroman*, aunque aplicada al cuento.

En primer lugar, los personajes de Vegas se mueven en un estrato social alto. Los itinerarios de sus recorridos por la ciudad de Caracas o fuera de ella, como en “El azar, la razón y la cordura” (2002) y “De Macondo a Beirut (travesía del viernes 19 de marzo de 2004)” (2008), son viajes al exterior (con estancias en cómodos hoteles) o visitas a restaurantes lujosos en los que sirven finos platos. De ello depende también que los problemas que narran estos personajes no estén asociados a privaciones o episodios de miserias económicas. Ninguno de los personajes pasa por un verdadero apuro de esta naturaleza. Todo lo contrario. Las anécdotas sirven de marco para reflexiones sobre divorcios, crisis matrimoniales, la pérdida de algún familiar o una travesía nocturna con Freddy Mercury por Sabana Grande.

Es, como se ve, la narración de una clase en la que los aspectos relacionados con el trabajo o la supervivencia se dan por descontados. Incluso, cuando estos temas aparecen expresamente, como en “Nuestra señora de los golpes” (2002) o “Un trabajo en Nueva York” (2008), tienen un tono y un planteamiento que los revelan particulares y ajenos al conjunto. El primer caso, “Nuestra señora...”, es la historia de una peluquera que se ve involucrada en un incidente entre una de sus clientas y una de sus empleadas, de modo que es un episodio en la vida de una señora de clase alta visto desde la perspectiva de alguien que le presta un servicio. Y en el segundo caso, “Un trabajo...”, se trata de una alusión al diario de Rafael Vegas, que sirvió de material para la narración de *Falke*, la aclamada novela de Federico Vegas.

Ahora bien, en lo tocante al “cuento de formación”, es un rasgo muy notorio en los cuentos de Vegas que sus personajes masculinos están siempre en una relación de aprendizaje-crecimiento con figuras paternas/maternas que les sirven de modelo. Aunque

resulte arriesgado afirmarlo de paso, lo cierto es que el recurso narrativo más explotado por Federico Vegas es la sentencia aleccionadora. Frases como las que siguen a continuación se encuentran en casi todos los cuentos y tienen el propósito de reafirmar las verdades aprendidas de la experiencia; enseñanzas que se transmiten como un conocimiento ancestral en una suerte de apostolado que busca la formación de los jóvenes que escuchan y prestan atención:

Necesitamos novias que nos comprendan, amantes que nos distraigan y esposas que nos mantengan (2002:9).

La música es una y es para todos, lo importante es que cada quien encuentre el sitio y el tiempo de su bautizo (2002:33).

—Apenas tenemos un año de casados, tienes que darte algo de tiempo para que puedas celarme con cordura (2008:51).

Es que en el cabello y en las uñas hay tantas verdades difíciles de aceptar (2008:214).

En esto resalta lo genealógico, ya que el joven en formación de estos relatos crece en un entorno de clase social, en el cual la familia sigue siendo una institución necesaria y “pertinente”. Por ello, el abuelo (“La carpa”), el papá, la mamá (“Marco Aurelio vuelve a casa”), el amigo cercano del abuelo que ocupa su lugar cuando éste muere (“Marcelino”) o una amiga de la familia, que ha perdido a su esposo de manera misteriosa (“Foto de un mar vacío”), adquieren el rol modélico en virtud del aprendizaje que se genera en su cercanía, en la cercanía con su experiencia. La influencia de estos personajes en el desarrollo es tal que el discurso llega a apartarse de su intención narrativa y adquiere el tono de una elegía apelativa:

Te pido perdón, Marcelino. Tú expandiste mis ilusiones, mi léxico y mi visión del mundo. Al final me asomaste al horror de una muerte que comienza aniquilando las ocurrencias y termina enmudeciendo las cadencias más recónditas de la carne... No te visité más porque me confundías con vendedores de lotería y actores con bastón, y ahora, cuando soy yo quien jamás podrá verte, siguen brotando estas ganas de cargarte como a un niño, mientras desciendo contigo al final que nos ha de traer la suerte (2008:199).

Es posible identificar en estos cuentos y su carácter apelativo una intención de rescate de una memoria también perdida o en peligro de desaparecer. Si López Ortega (2004) señalaba una ruptura de la tradición literaria, en la cual los escritores marcaban distancia con sus “padres”, los cuentos de Vegas muestran la intención del restablecimiento de esa conexión que existe entre la herencia discursiva de una generación con otra. Una suerte de reconstrucción de la identidad fragmentada como resultado de la ruptura generacional que significó la desaparición del territorio de la clase que representan sus personajes.

Miguel Gómez: *Un fantasma portugués* (2004) y *Viudos sirenas y libertinos* (2008). El inmigrante culto

López Ortega (2004) caracteriza de la siguiente manera la narrativa cuentística de Miguel Gómez:

es fiel exponente de los mundos narrativos que han generado las corrientes migratorias. Portugueses, catalanes, vascos, canarios, gallegos son los personajes recurrentes de sus relatos. Una exploración cuidadosa de la subjetividad aleja sus relatos de toda apreciación sociológica (:57).

Pese a que no estamos de acuerdo con la última afirmación, lo cierto es que lo fundamental en la cuentística de Gómez es la inmigración. El inmigrante como sujeto y la inmigración como circunstancia. El aspecto primordial de esta narrativa es la situación que rodea a unos personajes permanentemente desplazados: descendientes de portugueses o vascos nacidos o criados en Latinoamérica, que ahora viven en los Estados Unidos o sus sucedáneos. Y en estos ires y venires el personaje que se va configurando es un sujeto asediado por oscuras pulsiones, por instintos y necesidades que lo convierten en un atormentado. Pocos personajes de Miguel Gómez no presentan este rasgo disruptivo entre el sujeto y el entorno.

Curiosamente, al mismo tiempo, el personaje inmigrante de Gómez es un sujeto culto, casi siempre vinculado a la academia o al mundo editorial. No es el "mojado" o el "latino" corriente, que debe habérselas con la supervivencia. Se desenvuelve en un medio que le permite desarrollar su gusto por la música, el teatro, la alta cultura. Incluso cuando se trata de un personaje que circunstancialmente se ve en la condición de turista, los museos y los recitales están a su alcance, aunque sus intereses sean otros, como en "Los misterios de la plaza del tiempo" (2004), en el que el móvil es "el turismo sexual".

Quizás sea esta naturaleza culta de los personajes lo que dé más relevancia al juego humorístico/abyecto que se establece con lo erótico en estos cuentos, entre los que "Arte y sexualidad en la cultura occidental" (2008) sea el que maneje de manera más sutil la fineza del juego de sentidos sexuales, mientras que el mencionado "Los misterios de la plaza del tiempo" lo lleve hasta sus límites más sórdidos. Sin embargo, resaltante es también el hecho de que a pesar de las marcadas diferencias, hay entre la mayoría de los cuentos una relación explícita en la que todos los personajes parecen compartir el mismo territorio: las historias, aunque independientes en estructura, se tocan en referencias, en alusiones, en escenarios, se vinculan por hilos explícitos en los que empresas, ciudades, congresos y convenciones se articulan como un rompecabezas en el que todos los inmigrantes se consiguen (Pacheco, 2008:12).

Para Gomes, la inmigración es el territorio. Si los límites geográficos se desplazan y la identidad se problematiza como resultado del desarraigo al que se ven empujados los personajes, entonces se crea un territorio que comparten estos sujetos desplazados. Ello explica que estos cuentos encierren una novela subyacente, en la medida en que el tono y las vinculaciones de las tramas conducen a un mismo lugar: la inmigración, el afuera. Un afuera fundado en la no-pertenencia y que se expresa como el reconocimiento de un sujeto que tiene pocas certezas de quién es:

Repaso estas páginas y advierto que me expreso como si no me hubiera movido de Caracas. Creo que en cualquier rincón del mundo anotaría mis pensamientos y divagaciones de la misma manera. Pero no me engaño: esa ciudad nunca me perteneció; tampoco me pertenecen otras. Acaso por eso todavía escribo, y en un idioma ajeno (2004:103).

Cabría preguntarse, en todo caso, ¿ajeno en relación con qué pertenencia, con qué identidad? Porque el personaje de Miguel Gomes se sabe ajeno a todo lugar y a todo tiempo, pero al mismo tiempo se sabe exiliado, fugitivo de un espacio que habitó. "La montaña rusa" sirve de ejemplo paradigmático de este sentido: Un hombre debe irse de Venezuela luego de que unos negocios con el gobierno chavista salieran mal. Residenciado en Miami se queja constantemente de dos cosas contradictorias: no poder regresar y de lo peligroso que es el país que ha abandonado. Un día, una feria venezolana llega a la ciudad en la que vive con su familia, y el empresario exiliado decide asistir, a pesar de su repulsión a muchos de los elementos familiares que encontrará. En contra de lo que le aconsejan sus instintos permite que su hija se suba a unas de las atracciones, una montaña rusa. En ella, la niña encontrará un final trágico, cuando es víctima de las mordeduras de una serpiente que viajó escondida en el vagón de la máquina. El cuento ilustra esa pertenencia problemática del inmigrante, que pareciera abandonar el país por las mismas razones que inconscientemente lo echa de menos: la incertidumbre del caos y la repulsión mutua entre el entorno y sus habitantes, la cual, paradójicamente, los define a ambos.

Pero, el hecho de que este inmigrante también sea un empresario, un sujeto "culto" en cierta medida, plantea una vez más el carácter territorial que cobra la inmigración en tanto que dimensión común para quienes a pesar de cierto nivel también están inmersos en la abyección, lo sórdido, lo caótico de no pertenecer a ningún lugar y a ningún tiempo.

Cierre

De todo lo expuesto se pueden concluir algunas cosas en relación con esos aspectos narrativos que ya anticipábamos al principio. Primero que nada, que los autores estudiados aquí coinciden en su afán por crear, a través del discurso narrativo, un territorio en el que una memoria íntima y personal ofrezca un espacio común a unos sujetos que

comparten una experiencia grupal que los identifica y define. La anécdota y el episodio (ya sea personal o histórico; amoroso o policíaco; familiar o sórdido) son empleados como un recurso de fundación de un territorio de representación en el que el presente se configura por medio del pasado y de sus sujetos.

En segundo lugar, hay que considerar el hecho de que son autores que escriben desde circunstancias generacionales diferentes y que por ello cada uno intenta el testimonio y la memoria de grupos sociales diferentes. Ello a su vez expresa la intención narrativa que apunta a la representación de sujetos paradigmáticos de esa multiplicidad de realidades que ya señalaba López Ortega: el personaje del pueblo, la clase alta de la sociedad, el inmigrante...

Asimismo, un aspecto que merece una mención aparte es el hecho de que de los tres autores estudiados en este trabajo sea precisamente el que se encuentra fuera del país el que haga alusión explícita al gobierno chavista. Los otros dos soslayan completamente cualquier referencia a este factor que marcó completamente la realidad venezolana durante las últimas dos décadas. Puede pensarse que, de alguna manera, este elemento aparezca en la obra de Gomes como parte de un anclaje a la realidad y al territorio en la que ella se conforma. Es decir, a través de dicha mención, el discurso narrativo se inscribe dentro de una realidad que le es propia: aunque la trama del cuento se sitúa fuera del país, su historia y las claves de lectura forman parte de lo venezolano, de su identidad.

Por último, hay que mencionar el hecho de que estas narrativas coinciden en la preferencia por no establecer un marcado límite entre la realidad y la ficción. Parece que hay una intención muy clara en los autores de que quede constancia de que estos cuentos están contruidos con episodios y anécdotas reales, los cuales son la evidencia fidedigna de cuán ficcionales son todos los discursos que buscan definir lo que somos.

Caracas, enero de 2016

REFERENCIAS

- Cros, E. (2003). *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gomes, M. (2004). *Un fantasma portugués*. Caracas: Otero Ediciones.
- Gomes, M. (2008). *Viudos, sirenas y libertinos*. Caracas: Equinoccio.
- Guerra, R. (1998). *Partir*. Caracas: Editorial Troya.
- Guerra, R. (2010). *La forma del amor y otros cuentos*. Caracas: Casa Nacional de las Letras Andrés Bello.

-
- López, A. (2004). "Nueva cuentística venezolana: Breve inmersión". En *Hispanoamérica*. Año 33, N° 97. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20540534> [Consultado el 28-11-2015].
- Ludmer, J. (2007). "Literaturas postautónomas". En *Ciberletras*, N° 17. Disponible en: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/ludmer.htm> [Consultado el 15-11-2015].
- (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Pacheco, C. (2008). "La ficciones rizomáticas de Miguel Gomes". En Gomes, Miguel. *Viudos, sirenas y libertinos*. Caracas: Equinoccio.
- Sandoval, C. (2000). *La variedad: el caos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Vegas, F. (2002). *Las traumatólogos de Kosovo*. Caracas: Oscar
- Vegas, F. (2008). *La carpa y otros cuentos*. Caracas: Alfaguara.

**ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, LECTURA CRÍTICA Y LITERATURA
(DISEÑO Y APLICACIÓN DE DOS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS)**

Adriana C. González L.
adrig78@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

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. 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

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos de la aplicación de dos actividades didácticas diseñadas para estudiantes de los quintos años del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación, ubicado en las Palmas en Caracas, Venezuela, durante el tercer lapso del año escolar 2014-2015. Dichas actividades tuvieron como finalidad desarrollar, en primera instancia, la comprensión de lectura en inglés de manera integrada con las competencias de escucha, habla y escritura, pero de igual modo, la capacidad de las estudiantes de realizar una lectura crítica de un texto literario en una lengua extranjera que las llevase a apreciar y comparar diversas representaciones culturales y lingüísticas del mundo. Se analizan los resultados por tendencias desde una perspectiva cualitativa. Se concluye de la aplicación de estas actividades que aun cuando las participantes presentaron limitaciones diversas en cuanto al uso de sus recursos lingüísticos para presentar de manera crítica sus análisis de los textos, la aplicación de las actividades resultó ser provechosa, por cuanto se les expuso a usos contextualizados y significativos del idioma.

Palabras clave: actividades didácticas, comprensión de lectura, lectura crítica, literatura en inglés.

Recepción: 11/11/2015

Evaluación: 11/02/2016

Recepción de la versión definitiva: 2/06/2016

**TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, CRITICAL READING AND LITERATURE
(DESIGN AND APPLICATION OF TWO DIDACTIC ACTIVITIES)**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the results obtained from the application of two didactic activities designed for fifth year high school students at Nuestra Señora de la Consolación School on Las Palmas, in Caracas, Venezuela. The activities were applied during the third term of the 2014-2015 school year. The researcher aimed at enabling opportunities for students to develop their reading comprehension skills and also their listening, speaking and writing abilities. Additionally, in order to lead students to a better understanding and appreciation of diverse (culturally and linguistically speaking) representations of the world, the critical reading of the literary texts was also promoted.

Based on a qualitative interpretation of the results, the researcher concludes that in spite of the many language difficulties the participants of the study had to articulate a critical reading of the texts, the application of the activities was productive, since learners were exposed to significant and contextualized uses of the language.

Key Words: didactic activities, reading comprehension, critical reading, literature in English

**ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE
LECTURE CRITIQUE ET LITTÉRATURE
(UN DESSIN ET UNE APPLICATION DE DEUX ACTIVITES DIDACTIQUES)**

RESUME

Le but de ce travail est de présenter les résultats obtenus pour la mise en pratique de deux activités didactiques conçues pour des élèves de « *quintos años del Nivel Medio* » (dernière année du secondaire vénézuélien) de l'établissement « Nuestra Señora de la Consolación », situé dans le quartier Las Palmas, à Caracas, Venezuela, pendant le troisième trimestre de l'année scolaire 2014-2015. Un des objectifs de ces activités a été de développer premièrement chez les apprenants la compréhension de lecture en anglais intégrée aux compétences langagières d'écoute, de parole et d'écriture. Un autre objectif a été de développer chez eux des compétences pour faire une lecture critique d'un texte littéraire dans une langue étrangère leur permettant d'apprécier et de comparer différentes représentations culturelles et linguistiques du monde. On analyse les résultats par tendance d'après une perspective qualitative. On conclut que malgré les diverses limitations des apprenants liées à l'usage de leurs ressources linguistiques pour présenter d'une façon critique leurs analyses textuelles, la mise en pratique de ces activités a été d'utilité étant donné que ils ont regardé des usages contextualisés et significatifs de la langue.

Mots clés : activités didactiques, compréhension de lecture, lecture critique, littérature en anglais.

**INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE COME LINGUA STRANIERA. LETTURA
CRITICA E LETTERATURA
(PROGETTO ED APPLICAZIONE DI DUE ATTIVITÀ DIDATTICHE)**

RIASSUNTO

Quest'articolo ha lo scopo di presentare gli esiti ottenuti dall'applicazione di due attività didattiche progettate per le studentesse del quinto anno Livello Medio della scuola Nostra Signora della Consolazione, sita a Las Palmas, a Caracas, in Venezuela, durante il terzo periodo dell'anno 2014-2015. Queste attività avevano lo scopo di sviluppare, in primo luogo, la comprensione della lettura in lingua inglese, in modo integrato con le competenze di ascoltare, parlare e scrivere ma, allo stesso modo, la capacità delle studentesse di realizzare la lettura critica di un testo letterario in lingua straniera che le portasse ad apprezzare e confrontare diverse rappresentazioni linguistiche e culturali del mondo. Si analizzano gli esiti dal punto di vista qualitativo. Le conclusioni dell'applicazione di queste attività, nonostante le partecipanti abbiano presentato limiti diversi per quanto riguarda l'uso delle risorse linguistiche per la presentazione di un'analisi critica dei testi, l'implementazione delle attività si è rivelata redditizia, perché ha introdotto usi contestualizzati e significativi della lingua.

Parole chiavi: Attività educative. Comprensione della lettura, Lettura critica. Letteratura in lingua inglese.

**ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, LEITURA
CRÍTICA E LITERATURA.
(PROJETO E APLICAÇÃO DE DUAS ATIVIDADES DIDÁTICAS)**

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito apresentar os resultados obtidos da aplicação de duas atividades didáticas desenhadas para estudantes do quinto ano do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora da Consolação, situado no bairro Palmas em Caracas, Venezuela, durante o terceiro trimestre do ano escolar 2014-2015. Essas atividades tiveram como finalidade desenvolver, em uma primeira parte, a compreensão da leitura em inglês de maneira integrada com as competências de escuta, fala e escrita, igualmente, a capacidade das estudantes de realizar uma leitura crítica de um texto literário em uma língua estrangeira levando-as a apreciar e comparar diversas representações culturais e linguísticas do mundo. Analisam-se os resultados por tendências desde uma perspectiva qualitativa. Conclui-se com a aplicação destas atividades que mesmo se as participantes apresentarem limitações diversas a respeito de uso dos recursos linguísticos para apresentar de maneira crítica suas análises dos textos, a aplicação das atividades resultou ser proveitosa, já que foram expostas a usos contextualizados e significativos da língua.

Palavras-chave: atividades didáticas, compreensão de leitura, leitura crítica, literatura em inglês.

INTRODUCCIÓN

La adquisición y/o aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que involucra el desarrollo integral de a) las competencias lingüística y comunicativa b) el desarrollo de las distintas destrezas del lenguaje, es decir, las de habla, escritura, escucha y lectura, y c) una concienciación del aprendiz sobre las diferencias culturales y sociales de los entornos en los que la lengua a aprender es utilizada de manera materna u oficial. En la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE), la comprensión de textos escritos es, según autores como Hirvela (2007), sobre todo, la base para el desarrollo de las otras destrezas y competencias de la lengua. Sin embargo, la lectura tiene también una función integradora y socializadora que permite al aprendiz de la lengua entrar en contacto con discursos variados y con diversas representaciones de la realidad. Por otro lado, autores como Klooster (2001) y Cassany (2003) hacen especial énfasis en la necesidad de propiciar espacios para la lectura crítica, de manera que los estudiantes puedan, parafraseando a Bolívar (2000), tomar consciencia del funcionamiento del lenguaje en la sociedad, y de esta forma, desarrollar su capacidad para responder y producir discursos de manera flexible, responsable y articulada, respondiendo así a las demandas educativas que imperan en este mundo cada vez más globalizado, pluricultural y cambiante.

En la EILE, la literatura siempre ha tenido un rol preponderante, aunque el mismo ha variado con el desarrollo de los diversos enfoques y tendencias en la enseñanza de lenguas. Actualmente, se acepta que la literatura tiene la función primordial de exponer al estudiante a variados y creativos registros de la lengua, además de ser un vehículo indispensable para acceder a distintas visiones culturales del mundo (Duff y Maley, 1991; Carter y Long, 1992; Lazar, 1993; Ur, 1996). De igual modo, al tratarse de un tipo de lectura de alta complejidad requiere que el lector esté en la capacidad de activar sus experiencias previas para ponerlas a interactuar con los significados propuestos desde el texto, de relacionarse con el contexto social y lingüístico desde el que se produce la obra, así como de discriminar entre el lenguaje figurado y el literal. Además, contribuye con la formación de lo que se considera lectores críticos, es decir, lectores autónomos que mantienen una actitud flexible, pero no pasiva ante los planteamientos expuestos en cualquier forma discursiva (Langer, 1998; Chumaceiro y Pérez, 2011; González, 2007, 2014).

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación de dos actividades didácticas diseñadas para estudiantes de los quintos años del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación, ubicado en las Palmas en Caracas, Venezuela, durante el tercer lapso del año escolar 2014-2015. Dichas actividades tuvieron el propósito de desarrollar, en primera instancia, la comprensión de lectura en inglés de manera integrada con las competencias de escucha, habla y escritura, pero de igual modo, la capacidad de las estudiantes de realizar una lectura crítica de un texto literario en una lengua extranjera que las llevase a apreciar y comparar diversas representaciones culturales y lingüísticas del mundo.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, por razones que no se desarrollarán en este trabajo, ya que trascienden el propósito del mismo, los programas oficiales bajo los que deben regirse las planificaciones de la asignatura Inglés en el Nivel de Educación Media del Subsistema de Educación Básica, en Venezuela, (Ley Orgánica de Educación, 2009) continúan siendo los mismos que se diseñaron bajo los parámetros del currículo derivado de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación del año 1980. Aun cuando en el año 2007 se desarrolló el Currículo para el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, la implementación del mismo no se produjo de manera efectiva en todos los planteles educativos públicos y privados como se esperaba y, por lo tanto, en colegios como Nuestra Señora de la Consolación los programas que se consideran como vigentes, para este nivel, son los aprobados y revisados por última vez en el año 1991. Cabe destacar, sin embargo, que la concepción de la enseñanza de una lengua extranjera desde la perspectiva del Currículo

Bolivariano de 2007 --en el que no se menciona explícitamente la enseñanza del inglés--, no se diferencia mayormente de la concebida en el currículo anterior, que plantea que la enseñanza del inglés debe estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y culturales, a la par del desarrollo de las destrezas de la lengua, privilegiando, sobre todo, los textos escritos como medio fundamental para la adquisición y aprendizaje de los distintos componentes de la lengua.

La planificación trimestral de Inglés de los quintos años del Nivel de Educación Media del Colegio Nuestra Señora de la Consolación, debe estar ajustada a las demandas del programa oficial aún vigente [ver Anexo A]. Sin embargo, aun cuando el desarrollo de la competencia cultural está también prevista en la descripción del Programa del Ciclo Diversificado (1991), en nuestra planificación, el uso de textos escritos, literarios o de otro tipo, en el que se promueva el desarrollo de una consciencia crítica que le permita al estudiante apreciar y ser flexible ante las diferencias socioculturales de los distintos contextos en los que se habla el inglés, se ve notablemente soslayado. Esto se explica porque a pesar de esta inclusión oficial del aspecto cultural, y del uso de textos literarios como vehículo para acceder al mismo, el centro de atención siempre está en la adquisición de los ya mencionados componentes de la lengua.

En virtud de lo anterior, esta investigación se orientó hacia el diseño de dos actividades instruccionales en las que primordialmente se fomentara la lectura crítica como base para el desarrollo de una consciencia cultural que estuviese a la par del desarrollo de las competencias comunicativas de las estudiantes. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Desarrollar actividades de clase a ser implementadas con estudiantes de quinto año del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación que promuevan la comprensión de lectura en la asignatura Inglés, a través del uso de textos literarios.
- 2) Diseñar actividades de clase que promuevan la lectura crítica de textos literarios en inglés y conlleven al desarrollo de las competencias culturales y comunicativas de las estudiantes de quinto año del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación.
- 3) Aplicar actividades didácticas diseñadas para promover la lectura crítica y el desarrollo de las competencias culturales y comunicativas de textos literarios en inglés por parte de las estudiantes de quinto año del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación.
- 4) Evaluar los resultados obtenidos de la aplicación de las actividades didácticas.

MARCO REFERENCIAL

De acuerdo con Nuttal (1996), una lección de lectura en la EILE debe diferenciarse, desde el principio, de la enseñanza de la lengua en términos generales. Para empezar, cuando se trata de la enseñanza de la lengua a nivel general, el docente se vale del uso de cualquier recurso, incluso un texto escrito, para reforzar el aprendizaje de vocabulario, gramática, etc. En cambio, en una lección de lectura lo primordial es usar la lengua como vehículo/medio para derivar mensajes de los textos. En otras palabras, la lección de lectura en la EILE se centra en el significado, y cualquier mejora o adquisición de algún componente del lenguaje resulta un beneficio incidental. Asimismo, el citado autor, establece que el propósito de lectura varía dependiendo primordialmente de las demandas e intereses de lectores diversos. Del mismo modo, distintos lectores responderán de una manera diferente ante un mismo texto, por lo tanto, en una lección de lectura necesita considerarse tanto la variedad de textos como la variedad de lectores. Por ello, en el diseño de las actividades planificadas para el contexto de enseñanza señalado, se priorizó el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura por encima de la de los componentes del lenguaje. Sin embargo, se tuvo en perspectiva que la programación oficial vigente le otorga preponderancia al desarrollo de las distintas destrezas y competencias de la lengua.

La lectura de textos literarios en la EILE, debe también responder a los distintos objetivos que deben ser alcanzados en los programas de los diversos contextos educativos en los que sean incluidos (Duff y Maley, 1991). En el caso específico del programa oficial del Ciclo Diversificado, para los cuartos y quintos años del Nivel de Educación Media (1991), se aconseja explícitamente la utilización de cuentos y poemas de diferentes autores (sugieren, especialmente a los norteamericanos) para dar cuenta de aspectos propios de las culturas de los países de habla inglesa. Sin embargo, la incorporación del texto literario en la EILE, también brinda una gama de posibilidades en la instrucción del inglés, puesto que, al igual que cualquier otro texto, puede ser lingüísticamente aprovechado para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas.

Por otro lado, Carter y Long (1992) desarrollaron tres modelos que justifican la inclusión de la Literatura en el contexto de la EILE; cada uno trasciende las circunstancias, lugares y contextos particulares en los cuales la literatura es enseñada. Estos modelos o enfoques son denominados por estos autores: el Modelo Cultural, el Modelo del Lenguaje y el Modelo del Enriquecimiento Personal. A continuación, se ofrece una breve descripción de cada uno.

Modelo Cultural: Se visualiza a la literatura como un medio a través del cual los estudiantes tienen acceso a diferentes representaciones de la realidad y a distintas ideologías, con lo que se promueve el respeto y aprecio de otras culturas.

Modelo del Lenguaje: Desde esta perspectiva, la literatura es un instrumento que puede ser usado para complementar la instrucción de los componentes del lenguaje, al mismo tiempo que se les pide a los estudiantes realizar conjeturas sobre los textos utilizando su conocimiento de categorías discursivas, gramaticales y léxicas para el análisis de los mismos (Lazar, 1993). De acuerdo con Carter y Long (ib.id.) el propósito principal de este enfoque es guiar a los estudiantes a la apreciación de los usos más variados, sutiles y creativos de la lengua.

Modelo de Enriquecimiento Personal: Concibe la literatura como una herramienta que contribuirá con el desarrollo integral de los estudiantes como personas. Desde este enfoque, se incentiva al educando a ser un partícipe más activo, tanto desde el punto de vista intelectual como emocional, en el proceso de interpretación y análisis del texto literario.

Estos modelos, que constituyen una referencia en cuanto a las tendencias y metodologías que pueden ser empleadas aun hoy en día en la Enseñanza de la literatura en EILE, no son, tal y como lo aclaran Carter y Long, excluyentes; de hecho, en un contexto ideal deberían ser complementarios. En el caso concreto de las actividades aquí presentadas, se puede evidenciar la integración de estos tres modelos. Por un lado, se tuvo como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de textos literarios, lo cual en sí mismo apunta al crecimiento personal, pero del mismo modo, esta lectura crítica se hizo desde la exposición de las estudiantes a distintas representaciones culturales y lingüísticas de las realidades en las que los textos fueron producidos. De igual forma, se propiciaron los espacios para estudiar el lenguaje del texto y, a la vez, para el desarrollo de los distintos componentes y destrezas de la lengua.

La comprensión, apreciación y lectura crítica de un texto literario, sin embargo, es una tarea de dificultad compleja, inclusive en la lengua materna (González, 2007). Esto puede explicarse por el hecho de que la lectura de un texto literario encierra un tipo de pensamiento que requiere mucho más que la decodificación del lenguaje; también, entre otras cosas, demanda la capacidad de comprender las connotaciones y sutilezas del vocabulario, así como el uso simbólico del mismo. Por ello en una clase de lectura que involucre la revisión de un texto literario, debe considerarse la provisión de los rudimentos mínimos necesarios para que el estudiante pueda no solo comprender el texto, sino también responder de manera crítica y reflexiva a los planteamientos que puedan derivarse del

mismo, teniendo siempre a la vista que la literatura es una representación creativa y estética de la realidad.

Lectura para el pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico en educación tiene por objetivo fortalecer la responsabilidad sobre las ideas propias, el respeto a las ideas de los otros, así como el intercambio libre de las mismas (Halpern, 2014). La incorporación de textos literarios en el área de enseñanza, además de cualquiera establecido por los programas o agendas curriculares, debe articularse también con este objetivo. Cassany (op.cit.) plantea que una lectura crítica tiene las siguientes características: a) es compleja, es decir, exige los niveles más altos de comprensión, b) requiere los planos previos de comprensión del texto (literal, inferencias, intenciones, etc.) y c) exige una suerte de postura personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

Asimismo, este autor plantea algunas características importantes que debe poseer un lector crítico:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Para Klooster (op.cit.) el pensamiento crítico (que incluye tanto los procesos de comprensión como de producción) tiene cinco rasgos principales:

- es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad;
- requiere conocimientos o información;
- arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver;
- busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y
- es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente parte de visiones y opiniones individuales ante distintos planteamientos.

Para poder realizar una lectura del texto literario en la que el estudiante se involucre de manera activa en la comprensión y articulación de significados, debemos proveerlo de las herramientas necesarias para que produzca un análisis sólidamente argumentado y sustentado, aun cuando su punto de partida sea una interpretación muy personal del mismo. Aunque como profesores no podemos enseñar a nuestros estudiantes cómo responder a un

texto (literario o de otro tipo) *per se*, sí podemos, a través de las estrategias de clases, guiarlos para que provean su propia interpretación analítica y crítica del mismo. Es así como en el diseño de estas propuestas didácticas se concibe la lectura principalmente desde su función integradora, en la que el lenguaje se erige como el medio a través del cual se accede a otras visiones de la realidad, se les evalúa se contrastan, y se socializan.

MÉTODOLÓGIA

Contexto educativo

El contexto educativo en el que se aplicaron las actividades didácticas fue, como ya se señaló con anterioridad, el Colegio Nuestra Señora de la Consolación ubicado en la Avenida las Palmas en Caracas, durante el tercer lapso del año escolar 2014-2015. Se trata de un colegio privado de orientación católica, el cual, a pesar de haber cambiado a la modalidad mixta en los últimos años, todavía tiene una población mayoritaria de estudiantes del sexo femenino. Esto se explica, en parte, por el hecho de que la incorporación de estudiantes varones se ha realizado progresivamente por niveles de manera anualizada. Durante el desarrollo de esta investigación, todavía los terceros, cuartos y quintos años del Nivel medio del colegio tenían una población únicamente femenina. Se trabajó, específicamente, con las tres secciones que conforman los quintos años.

La implementación de cada una de las actividades se realizó en dos fases: en la primera, se aplicó una versión preliminar de las actividades a una de las secciones (a manera de pilotaje) para validación de las mismas y en la segunda, una versión definitiva. Para el pilotaje de la actividad con el relato breve *The Man Who Was Everywhere*, (El Hombre que Estaba en todas Partes) de Edward D. Hoch (1957), participaron 17 estudiantes, mientras que para el pilotaje de la actividad con el poema *The Raven*, (El Cuervo) (1845), de Edgar Allan Poe, un total de 18, que corresponde al número completo de alumnas de una de las tres secciones de quinto año del colegio durante este año escolar. Para la segunda fase, participaron en la primera actividad 49 estudiantes, y en la segunda 46 estudiantes, de un total de 56 de las secciones restantes.

A diferencia de lo que establece la programación vigente, que contempla 135 minutos de clases a la semana, estas estudiantes reciben 180 minutos de clases semanales (90 minutos para cada sesión), lo que representó una cierta ventaja en la planificación e implementación de las clases de lectura. En cuanto al nivel de suficiencia en el idioma de estas estudiantes, se considera que es variable, es decir, mientras algunas demostraban tener un dominio del idioma que pudiera catalogarse como intermedio, otras más bien poseían un manejo bastante bajo del idioma. Es necesario aclarar, sin embargo, que esta

afirmación se sustenta en las observaciones de la docente del desempeño de las estudiantes en el aula y las calificaciones obtenidas por estas en lapsos anteriores de este año escolar y no en pruebas formales especializadas dirigidas a establecer el nivel de competencia en inglés de las participantes.

Aunque las actividades responden, en cierto modo, a las sugerencias establecidas en el vigente programa oficial de inglés, en cuanto al empleo de textos literarios para reforzar el aprendizaje de la lengua y la ampliación de los conocimientos culturales del estudiante, no están específicamente relacionadas con algún objetivo general o específico del mismo. No obstante, su inclusión en la planificación trimestral fue bastante sencilla, puesto que no produjeron mayores alteraciones en la programación de los objetivos y contenidos obligatorios a desarrollar durante el tercer lapso.

DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Selección de los textos:

Se desarrollaron dos actividades didácticas, con una duración de 90 minutos cada una, utilizando para la primera el relato breve de Edward D. Hoch titulado *"The Man Who Was Everywhere."* (El Hombre que estaba en Todas Partes) (1957) [ver Anexo B] y para la segunda, el poema de Edgar Allan Poe *"The Raven"* (El Cuervo) (1845) [ver Anexo C]. Se trabajó con diferentes formas literarias para exponer a las estudiantes no solamente a variedad de textos, sino también a variados usos estéticos del lenguaje, para que de esta forma, se apropiaran de sus rasgos distintivos, y así desarrollaran también sus competencias culturales y literarias.

El primer texto se trata de un relato de suspenso con el que se persigue principalmente motivar a las estudiantes a realizar predicciones e inferencias, así como plantear soluciones a problemas, y asumir una postura crítica frente a los planteamientos del texto. Tareas de alto orden características del pensamiento crítico. (Halpern, 2014)

El poema, por otro lado, pertenece al género denominado terror psicológico. Con esta actividad, trabajada en conjunto con un material audiovisual, se expuso a las estudiantes a algunos rasgos de la cultura anglo-parlante, toda vez que se propició, a través de un ejercicio basado en el vocabulario del texto, el desarrollo de sus destrezas de escucha y habla. Asimismo, desde el intercambio libre de ideas, se requirió que las estudiantes demostraran tanto la comprensión de los mensajes de los textos como de las diferencias existentes entre el lenguaje figurado y el literal, para así realizar inferencias y analizar posibles intenciones y motivaciones, tal y como lo plantea Cassany (op.cit.).

Aunque con diferencias notables en cuanto al tipo de ejercicios desarrollados, ambas actividades tienen la siguiente estructura: se presentan ejercicios de pre-lectura, o de calentamiento, (en inglés *warm up*) para introducir los temas de los textos; se realizaron ejercicios durante la lectura, para verificar la comprensión del tema y el lenguaje de los mismos, y finalmente se realizaron ejercicios de cierre y/o post-lectura con los que se les pidió a las estudiantes elaborar conclusiones utilizando los textos como la base de sus argumentos. A continuación, se presenta de manera breve la argumentación metodológica de esta estructura.

Ejercicios de pre-lectura o calentamiento (*warm up*)

El propósito fundamental de un ejercicio de pre-lectura es motivar al estudiante a realizar la actividad de lectura más allá de los requerimientos de clase. Feuerstein y Scholnik (1995) establecen que realizar actividades de lectura solo "porque el profesor lo dice" no estimula la activación de preconcepciones o las expectativas apropiadas que son necesarias para que se produzca la comprensión. Por otro lado, un ejercicio previo a la lectura, más allá de motivar al estudiante a involucrarse en la misma, es una ocasión propicia para desarrollar su capacidad de pensar críticamente, por cuanto se le puede solicitar, por ejemplo, que prediga, active conocimiento previo, cuestione posibles planteamientos que pueda presentar el texto, e incluso, que cuestione diversos planteamientos que puedan tener distintos individuos respecto a un tema. Del mismo modo, con este tipo de ejercicios, se crea un estado mental apropiado para realizar la actividad de lectura en general, con lo que inclusive se puede lograr el beneficio adicional de que el estudiante disfrute la misma.

Según Ur (1996), las actividades de calentamiento, son consideradas por algunos docentes esenciales en la enseñanza de literatura (al igual que en la introducción de cualquier tema) en la EILE, ya que incentivan la curiosidad y la motivación, y pueden dar algún tipo de orientación o indicio sobre el tema en general o información cultural necesaria para la comprensión de ciertos planteamientos. Las actividades de pre-lectura y/o de calentamiento diseñadas para este trabajo, se fundamentan en el formato de preguntas y respuestas tanto cerradas, como abiertas y semi-abiertas, y tienen la finalidad de incentivar, por un lado, la curiosidad en las estudiantes, y por el otro, la realización de inferencias y predicciones sobre los temas que se desarrollarían durante la lectura de estos textos literarios.

Actividades durante la lectura

Ur (op.cit.) establece que normalmente la técnica empleada para esta fase de la actividad es la realización de preguntas cerradas, como por ejemplo ¿quién habla? ¿qué

están haciendo? ¿en qué situación se encontraban? etc. Sin embargo, esta autora muestra preferencia por las preguntas abiertas que brindan la oportunidad de contrastar diversos puntos de vista y favorecen el debate, y que se utilice el idioma o los recursos lingüísticos propios para argumentar las ideas. Ur (op.cit.) abre la posibilidad de brindarle espacio al uso del idioma nativo del aprendiz, si lo que se busca es verificar la comprensión del texto y/o planteamientos derivados de la lectura del mismo. Durante la aplicación de estas actividades, fue necesario, de hecho, recurrir al idioma español de manera oral, para resolver problemas específicos relacionados con las instrucciones de la tarea, aunque el idioma imperante fue el inglés.

El tipo de ejercicios predominante en cada actividad didáctica es el de preguntas y respuestas, favoreciendo la combinación de los formatos mencionados con anterioridad. En puntos determinados de ambas lecturas era necesario que las estudiantes demostraran la comprensión explícita de situaciones específicas planteadas en los textos, y por ello se desarrollaron varias preguntas de naturaleza cerrada; sin embargo, dado que uno de los objetivos de esta investigación se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, se realizaron preguntas abiertas y semi-abiertas para que las estudiantes compararan y compartieran opiniones y distintos abordajes e interpretaciones que se le pudiesen dar a la lectura. De igual forma, se diseñaron ejercicios de completación y organización de la información para analizar otros aspectos de los textos, como el uso y comprensión del vocabulario y la secuencia de las acciones y cómo estos elementos tienen una incidencia importante en la comprensión de los mensajes aparentemente propuestos desde estas obras.

Actividades de cierre

Feuerstein y Scholnik (op.cit) establecen que posterior a la activación de habilidades y estrategias de lectura, los estudiantes están listos para desarrollar otras más que se esperan de lo que ellos denominan como "buenos lectores"; estas habilidades pueden implicar que el lector vuelva al texto, o que trascienda el mismo. En esencia, en una actividad de cierre, se requiere que el estudiante evalúe tanto el texto como la actividad de lectura, o que sea capaz de transferir las competencias desarrolladas a otros contextos. Los ejercicios de cierre de cada actividad se enfocaron en la evaluación de los temas y planteamientos aparentemente presentados en los textos utilizados. Para ello, se solicitó a las estudiantes, que aportaran opiniones informadas, elaboraran conclusiones y proveyeran soluciones a problemas concretos. Cabe destacar que varias de las habilidades necesarias para la elaboración de estos ejercicios de cierre son las mismas que las requeridas en los

ejercicios durante la lectura, puesto que las mismas no son exclusivas de una sola etapa o fase.

Actividad didáctica 1

The Man Who Was Everywhere.

Este relato breve, tiene dos personajes principales, Ray Bankcroft, un hombre de nacionalidad estadounidense que llevaba una vida normal junto a su esposa Linda, y un misterioso hombre inglés que empieza a aparecer repentinamente en todos los sitios en los que este hace vida; su vecindario, su trabajo, pero también en sitios a los que Ray iba de manera poco regular. Cuando Bankcroft se percata de este hecho, lo comenta con su esposa, quien trata de persuadirlo de que son cosas de su imaginación y de hacerlo descartar el hecho como mera coincidencia. Este, aunque inconforme e intrigado, trata de olvidar el asunto como lo sugiere su esposa. Sin embargo, el hombre inglés, sigue apareciendo cada vez con más frecuencia en el camino de Ray, y pronto se hace obvio para él que no se trata de ningún hecho fortuito, por lo que decide confrontarlo, aunque sin ningún resultado. Al poco tiempo, el hombre inglés vuelve a presentarse repetidamente en el camino de Ray, hasta que, hartado, este decide perseguirlo para conseguir de una vez por todas que este hombre misterioso le explique quién es y por qué lo persigue. Pronto es evidente que el hombre inglés está guiando a Ray a una trampa para asesinarlo, lo cual logra cuando lo lleva hasta las vías de un tren y este muere arrollado. La historia concluye con la revelación de que Linda, y el hombre inglés, quien resultó ser su amante, habían tramado todo un complot para asesinarlo.

Ejercicios de pre-lectura

Se les pidió a las jóvenes, en primera instancia, que realizaran predicciones sobre el tema basándose en el título. Se realizaron preguntas que de algún modo les adelantaban de manera no demasiado evidente la trama del relato; por ejemplo, si alguna vez habían visto a alguien por coincidencia muchas veces, o si alguna vez alguien las había seguido a casa. El objetivo de estas preguntas era orientar a las estudiantes a realizar deducciones e inferencias, así como a motivarlas a utilizar sus conocimientos previos de mundo, destrezas que son necesarias tanto en un buen lector como en un individuo crítico.

Tiempo destinado para esta actividad: 5-10 minutos.

Habilidades del pensamiento crítico que el ejercicio apunta a desarrollar: elaboración de inferencias y predicciones, evaluación, argumentación.

Ejercicios durante la lectura

Esta fase fue dividida en dos partes. En cada una se verificó la comprensión del lenguaje del relato, así como la comprensión de la trama del mismo.

Primera parte

En esta sección las estudiantes debían organizar los párrafos de la primera parte del relato de manera coherente y cohesiva. Las participantes leyeron sobre los personajes principales hasta el comienzo del conflicto, es decir, cuando la presencia del hombre inglés se hace más evidente para Ray. A continuación, se les pidió a las estudiantes que dieran respuesta a dos preguntas con base en el texto leído con el propósito de que especularan acerca de las motivaciones del hombre inglés para perseguir al otro personaje principal.

Tiempo destinado a este ejercicio: 20-30 min.

Segunda parte

Las estudiantes leyeron otra sección del relato con palabras y/o frases omitidas que eran clave para la comprensión de la trama. Se les solicitó que completaran los espacios en blanco utilizando palabras que les parecieran apropiadas. Posteriormente compararon sus respuestas con las frases originales del texto, no solo para comprobar si estas eran acertadas, sino también para revisar hasta qué punto o no, las palabras seleccionadas por ellas (en los casos que fueron diferentes) produjeron alguna diferencia en cuanto al sentido general de la narración. El propósito fue hacerlas analizar cómo el vocabulario contribuye con la reconstrucción de la trama, y la atmósfera de tensión, necesarias para entender el conflicto del texto. El extracto considerado en esta fase incluye desde que Ray decide abordar por primera vez al hombre inglés para preguntarle por qué lo persigue de manera constante, hasta que decide confrontarlo una vez más para darle final a la persecución y obtener respuestas.

Tiempo destinado a este ejercicio: 20-30 minutos

Habilidades del pensamiento crítico que los ejercicios apuntan a desarrollar: Resolución de problemas, organización de la información, argumentación.

Ejercicio de cierre

Se solicitó a las estudiantes que leyeran un extracto más del texto, desde que Ray comienza a perseguir al hombre inglés hasta el clímax de la historia, que es cuando el inglés está a punto de asesinarle. Como tarea de cierre se les pidió que escribieran un párrafo, muy breve, con lo que ellas imaginaban era la conclusión del relato, y lo que explicaba que el hombre inglés hubiera llevado a Ray hasta su muerte.

Aunque en rigor esto no es una tarea de post-lectura (ya que en ese punto no se les había mostrado la conclusión del relato), tiene que ver con la evaluación del texto, lo cual es

un proceso de alto-orden, que requiere además de la comprensión, realizar una lectura crítica (Feuerstein y Schcolnik, op.cit.). Posteriormente, las participantes leyeron la resolución del relato, y se les pidió que evaluaran hasta qué punto sus finales coincidieron o no con el verdadero y cuáles fueron las pistas que obtuvieron del texto para escribir los finales en una u otra dirección.

Como puede observarse, además del desarrollo de una lectura crítica se propiciaron también espacios para que las jóvenes emplearan la lengua para argumentar sus puntos de vista, con lo cual se integró el desarrollo de las destrezas de habla y escritura con el desarrollo de la comprensión de lectura. En la sección de anexos, se incluye una hoja de actividades [ver Anexo D] con un modelo de los ejercicios, que fueron aplicados para esta investigación.

Tiempo destinado a este ejercicio: 15-20 minutos

Habilidades del pensamiento crítico requeridas: elaboración de inferencias y deducciones, resolución de problemas, evaluación y desarrollo de conclusiones.

Actividad didáctica 2:

The Raven (El Cuervo) de Edgar Allan Poe. Adaptación para el capítulo de Halloween los Simpsons: The Tree House of Horror (La Casita del Horror)

La trama de este poema, publicado por primera vez en 1845, aborda el tormento que padece un hombre por la pérdida de su amada, y que repentinamente en medio de una noche decembrina, recibe la inesperada e inexplicable visita de un cuervo parlante. El cuervo, una figura misteriosa y siniestra, de alguna manera exacerba el tormento de este hombre cuando constantemente repite la frase “nunca más” hasta llevarlo a la locura extrema. Poe recrea una atmósfera de gran tensión que llega a alcanzar niveles extremos a medida que el hombre se exaspera más con cada repetición que el cuervo hace de la mencionada frase.

Se utilizó específicamente la versión desarrollada para el especial de los Simpsons titulado “*The Tree House of Horror*” que anualmente se presenta cerca de la celebración de Halloween, o el día de Brujas, en Estados Unidos. La trama de este capítulo se centra en tres cuentos de horror contados por Bart y Lisa Simpson en su casa del árbol. Cada cuento narrado por ellos es un segmento del capítulo; la adaptación del poema el Cuervo, que fue el utilizado para esta actividad, se desarrolla en el tercer segmento de este episodio.

Esta versión solo difiere del original en que se omitieron dos estrofas. De resto, se mantiene el mismo uso del lenguaje, vocabulario e imágenes seleccionadas por su autor. El objetivo de esta actividad fue hacer que las estudiantes compararan una manifestación cultural típica del folklore estadounidense como lo es el Día de Brujas con manifestaciones

similares de la cultura propia. Asimismo, se les pidió que reflexionaran sobre si esa misma manifestación cultural se repite en nuestro contexto y por qué.

En cuanto al texto literario como tal, se les pidió reflexionar sobre las características del género de horror y cuáles características del poema lo pueden inscribir dentro del mismo. De esta forma, al igual que con la actividad anterior las alumnas debieron realizar tareas de orden superior propias del pensamiento crítico, tales como: evaluar, reflexionar, argumentar y proveer respuestas y soluciones (Halpern, 2014).

Dado que se trata de un ejercicio que combina el estímulo visual y el auditivo, no se consideró exclusivamente una actividad de comprensión de lectura, sino también de escucha, con la que se propició el desarrollo de las destrezas orales y de escritura. Al igual que en el caso anterior, se diseñó una hoja de actividades para realizar los ejercicios propuestos [ver Anexo E].

Actividad de calentamiento (*warm up*)

Para comenzar, nuevamente se realizó una serie de preguntas, esta vez relacionadas con el macro-tema de la clase: *Halloween* y su conocimiento sobre esta festividad. Del mismo modo, se pidió a las participantes que contrastaran el día de brujas con festividades similares (incluso se les preguntó si esta celebración formaba parte de nuestra cultura) en Venezuela.

A continuación, se les interrogó sobre los cuentos de terror y si acostumbraban ellas mismas a contarlos. Valiéndonos de su conocimiento de mundo, se les solicitó que establecieran las características de un cuento, relato, o película de terror que cumpliera su principal cometido, es decir, producir miedo.

Luego de esta ronda de preguntas, se procedió a proyectarles el video del tercer segmento de la Casita del Horror, solo para que se familiarizaran con el mismo, y también con el poema. Antes de eso, se les explicó brevemente de qué trataba el video y cómo se relacionaba con el poema que ellas tenían en su hoja de actividades.

Tiempo destinado para la actividad: 15-20 minutos

Habilidades de pensamiento crítico requeridas: comparación, evaluación, argumentación.

Actividad durante la lectura/ audio

Primera parte: completación

Se trató de un ejercicio de comprensión de audio, que tuvo como finalidad principal, acercar a las estudiantes al vocabulario del texto revisado; el ejercicio consistió en completar espacios en blanco; lo que debían hacer era simplemente escuchar y escribir las palabras

que fueron omitidas del texto. Aunque esta actividad en particular no incentivó de manera especial la lectura crítica, cumplió con el propósito de estimularlas a apropiarse del vocabulario del mismo, y a prestar atención a la entonación de quien recita, para poder ubicar las palabras; dicho de otro modo, las obligó a involucrarse con el texto, y en algunos casos, les sirvió para sentirse menos intimidadas con su lenguaje, toda vez que practicaban sus destrezas auditivas. Para poder completar la actividad, fue necesario proyectar el video un par de veces adicionales, lo cual es lo normal cuando se realiza un ejercicio de esta naturaleza.

Tiempo destinado al ejercicio: 15-20 minutos.

Segunda parte: cierre de la actividad

Después del ejercicio de completación y la consecuente revisión de las respuestas, se les pidió a las estudiantes que leyeran el poema una vez más; para el cierre, se realizó una nueva ronda de preguntas divididas en dos bloques: uno acerca del segmento de los Simpsons que vieron, y el otro relacionado estrictamente con el poema. En relación con el video se les preguntó acerca de las actitudes de los personajes hacia el texto, y las razones que en opinión de ellas explicaban tales reacciones. Sobre el poema se les pidió, en primer lugar, que dieran su opinión sobre el mismo, pero además que intentaran analizar cuáles de sus elementos, como el tono, y la atmósfera, lo clasifican dentro del género de horror, independientemente de si para ellas el poema fue o no atemorizante. Más allá de la provisión de respuestas específicas, la finalidad de este ejercicio fue incentivar a las estudiantes a argumentar sus planteamientos, así como a compartirlos y contrastarlos con argumentos diferentes o similares que surgieron como producto de la lectura.

Tiempo destinado para esta actividad: entre 20-30 minutos

Habilidades de pensamiento crítico requeridas: comparación, evaluación, argumentación.

APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES

En esta sección se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de las actividades. Se señalarán específicamente el tipo de respuestas aportadas por las estudiantes en aquellos ejercicios en los que debían demostrar tanto comprensión de los textos como uso del pensamiento crítico. Los ejercicios en los que no se requirió que las participantes hicieran tareas de orden mayor, es decir, hacer predicciones, inferencias o evaluaciones, proveer soluciones a problemas o desarrollar conclusiones, no fueron considerados para esta sección. Para facilitar el análisis se agruparon las respuestas en tendencias, dada la naturaleza abierta y semi-abierta de las preguntas de varios de los

ejercicios. De igual modo, para el análisis de estas tendencias, nos apoyamos en las anotaciones realizadas por la investigadora producto de la observación del desarrollo de la actividad en general.

Resultados actividad didáctica 1:

Después del pilotaje se hicieron modificaciones importantes al ejercicio número uno de “durante la lectura”, debido a que se evidenció en esta fase que la actividad era bastante sencilla. Se aumentó el número de párrafos a organizar, que en un principio eran solo tres; para la actividad definitiva se les pidió organizar once párrafos. El aumento del número de párrafos requirió de igual forma que se extendiera el extracto del texto considerado para este ejercicio y que se hicieran algunas modificaciones a las preguntas posteriores ya que aludían segmentos diferentes del relato. Por otro lado, se hicieron ajustes en la redacción de las preguntas para afinar la precisión y claridad de los planteamientos.

Durante la aplicación de esta actividad, fue necesario el monitoreo constante, sobre todo porque las estudiantes tenían bastantes dudas respecto al vocabulario del texto y el que debían utilizar para proveer sus respuestas, especialmente cuando se trataba de preguntas de desarrollo. Lo que sigue es un resumen de las respuestas obtenidas en cada parte de las actividades descritas en la sección anterior de este trabajo.

Ejercicio de pre-lectura

Para tener un registro de las impresiones de las jóvenes sobre el texto, se les dio un tiempo determinado para pensar y escribir sus respuestas antes de reportarlas oralmente a la clase. Se plantearon dos preguntas para realizar predicciones y aportar opiniones personales. Cada una se formuló por separado, es decir, primero debían dar respuesta a una pregunta por escrito y leerla al resto de la clase antes de responder la siguiente, que sería el procedimiento a seguir, si estas se formularan para ser respondidas solamente de manera oral. Se siguió el mismo procedimiento con el resto de los ejercicios y preguntas de la hoja de actividades.

Pregunta 1: Basándote en el título ¿cuál piensas que es el tema del relato?

Un total de 22 estudiantes (44,89%) infirió que se trataba de un relato fantástico o de ciencia ficción, es decir, la historia de un hombre con poderes para “tele-transportarse”, un fantasma, o un súper héroe: *“I think it's about a man who was tele-transported to every where”, “I think is a ghost that's telling us a story...”*, *“I think that the story is about a man that have a super power like Quicksilver or Flash...”*; lo cual podría explicar que el personaje central estuviese –de manera literal—en todos lados. Otro grupo de estudiantes, en total, 14

(28,57%) respondió que el relato podría tratarse de una persona que viajaba mucho, y que por eso —en sentido figurado— se titulaba de esa manera, *“I think that the man will be travel everywhere, and he like to be in many places”*. Por otro lado, 5 estudiantes (10,20%) produjeron otro tipo de respuestas que de algún modo también eran viables o aceptables en el marco de lo que se les solicitaba, es decir, predecir, utilizando la única información del texto que les fue suministrada, por ejemplo, “un hombre muy popular”, *“the man very popular”* o “un hombre muy chismoso”, *“a nosy man”*.

Finalmente, 8 estudiantes (16,33%) aportaron respuestas no relacionadas con la pregunta o ininteligibles, con lo que se concluye que la mayoría de las participantes demostraron capacidad de predecir y realizar inferencias utilizando como base el título del texto. Destaca también el uso de la competencia literaria para hacer inferencias válidas sobre el texto, esto con base a la aparente capacidad de las participantes de distinguir entre el lenguaje figurado y literal, así como entre lo real y lo ficticio. Es necesario acotar, sin embargo, que, a pesar de lo anterior, fue notable el alto índice de errores de gramática, uso de vocabulario y de ortografía; esto último fue recurrente en cada pregunta de desarrollo de la actividad.

Pregunta 2: ¿Te has encontrado con alguien a quien no conoces de nada en todos los sitios que frecuentas? ¿Qué hiciste/sentiste?

Las respuestas, como pudiera esperarse, se dividieron en dos grandes bloques: 28 estudiantes (57,14%) respondieron afirmativamente y 21 (42,86%) negativamente. Brevemente se analizan las tendencias en las respuestas afirmativas ya que solo esta porción estaba en capacidad de proveer mayor información.

Del total de participantes que respondieron afirmativamente 20 (71,43%) manifestaron que encontraron la situación atemorizante, pero no reportaron haber hecho nada en particular: *“Yes, I feel so stranger”*, *“Yes, usually, in that moment I feel really scared sometimes because maybe he could be a stalker so normally I pretend he is not there and go away fastest as I can”*. No obstante, es difícil concluir si realmente sintieron temor, o simplemente respondieron tal y como ellas intuían o suponían que se esperaba que respondieran, quizás porque en este punto, dado el análisis anterior del título, ya se podía vislumbrar un poco la trama del texto. Por otro lado, al manifestar que sintieron temor, dieron una respuesta medianamente aceptable, pero que no requería mayor argumentación. Cuatro estudiantes, por su parte, plantearon que simplemente atribuyeron el hecho a la casualidad y por lo tanto, no hicieron mayor cosa, *“Sí, I thought maybe destiny or the world small”*, mientras que las cuatro restantes, reportaron que al tratarse de muchachos que ellas encontraron atractivos, no hicieron nada, porque, de hecho, encontraron la situación

placentera: “*A boy handsome, ... i feel so good*”. Esto representó un 16, 33% de la muestra. Pudiera concluirse entonces, que la mayoría de las estudiantes que respondieron afirmativamente presentaron problemas para argumentar sus respuestas de una manera explícita, lo cual, en parte, pudiera tener su explicación en el bajo dominio del idioma, lo que muchas manifestaron era una limitación mayor para suministrar respuestas más detalladas.

Más que una respuesta en particular, se esperaba situar a las lectoras en el contexto del relato, aun cuando no se revelara toda la trama. Asimismo, más allá de la predicción de eventos que posteriormente validarían o no como producto de la lectura del texto, se les planteó cuestiones que ellas pudieran ligar con su cotidianidad, de manera que el relato, representara para ellas no solo un medio para practicar el idioma, o de entretenimiento, sino que los planteamientos del mismo tuvieran significación real transferible a otros contextos.

Ejercicios durante la lectura:

Primera parte

Ejercicio 1: ordenando los párrafos

Con este ejercicio se requería que las jóvenes demostraran que comprendieron una parte de la trama del relato, pero igualmente, que mostraran capacidad para resolver problemas concretos. Además de la comprensión del lenguaje, se esperaba que las estudiantes aplicaran estrategias de lectura que les permitieran dar con una secuencia lógica de la trama del texto. En esta actividad, las dos grandes tendencias fueron las siguientes: 24 estudiantes (48,98%) pudieron estructurar exitosamente este segmento del relato, con una variación entre diez y siete párrafos organizados correctamente. Sin embargo, 25 de ellas (51,02%) organizaron de manera incorrecta entre diez y cuatro párrafos del texto, lo cual demuestra que, para la mayoría, este ejercicio fue particularmente difícil, puesto que, a pesar de la mínima diferencia entre una tendencia y otra, muy pocas organizaron correctamente todos los párrafos. Lo anterior demuestra que el nivel de comprensión de la trama y la secuencia de las acciones fue más bien bajo. Esto se puede explicar, una vez más, por el bajo dominio del lenguaje; al presentar problemas para comprender el vocabulario, frases y expresiones, organizar las acciones se convirtió en una actividad muy compleja para las jóvenes.

La importancia de este ejercicio es alta, puesto que para poder entender la trama y estar en capacidad de evaluarlas, se necesita entender la secuencia de las acciones. La revisión conjunta de esta parte de la actividad fue necesaria, entonces, para poder garantizar que las estudiantes comprendieran el texto. Se les pidió, sin embargo, que no alteraran para nada las respuestas provistas por ellas originalmente, y de esta forma, analizarlas en este trabajo.

Una vez aclarado el orden correcto de esta parte del relato, se realizaron dos preguntas de comprensión y análisis. La finalidad, sobre todo, era que i) formularan hipótesis en las que trataran de darle explicación a los eventos presentados y ii) proporcionaran argumentos sobre lo que harían de encontrarse en la misma situación que el protagonista.

Ejercicio 2: preguntas de comprensión de lectura

Pregunta 1: ¿Por qué crees que el hombre inglés aparece en todos los sitios en los que está Ray?

Veintitrés (46,94%) estudiantes expresaron que se trataba de un acosador (*stalker* en inglés, un término muy común en la jerga adolescente de hoy en día), *"He was spying on him because he was stalker"*, de alguien que estaba obsesionado con Ray, o con Linda, pero que acosaba a Ray--a quien veía quizás como un rival—para asustarlo o amedrentarlo, *"Because the Englishman is a killer or he is in love with Linda"*, *"Because The Englishman is a Ray was to have and the Englishman love the Ray"*. Doce participantes (24,49%), infirieron (correctamente) que además de acosar a Ray, el Hombre Inglés perseguía asesinarlo, sin entrar en detalles sobre sus motivaciones para querer hacerlo, *"I think he is a killer because he was stalking and follow him"*. Ambos tipos de respuestas son perfectamente viables, dado que, en ese punto, todavía necesitaban mayores detalles para inferir hacia dónde se dirigían las acciones. Lo que demuestra que, una vez superado el tropiezo del orden de los párrafos, la mayoría de las estudiantes estuvo en capacidad de dar respuestas analíticas sustentadas en elementos del relato mismo. No obstante, la argumentación sigue siendo muy poco detallada, y con muchos errores de lenguaje en general.

Catorce estudiantes (28,57%), por otro lado, establecieron que Ray y el hombre inglés se conseguían en todas partes por casualidad, *"just a coincidence"*. Es difícil determinar si en esta respuesta se evidencia poca capacidad de análisis o si ellas esperaban realmente que el final del cuento no fuese después de todo tan complicado. Incluso pudiese considerarse el poco dominio del lenguaje; es más sencillo repetir una respuesta como "es pura coincidencia" que buscar los recursos lingüísticos para elaborar un argumento más complejo en un idioma cuyo manejo es escaso.

Pregunta 2: ¿Qué harías si estuvieses en lugar de Ray?

Con esta pregunta se pretendía que las estudiantes, una vez más, se situaran en la posición del personaje principal, y que transfirieran el conflicto del relato a su propio contexto, toda vez que aportaban soluciones a un problema: ¿qué hacer ante una persona que aparentemente te persigue? Se esperaba que en sus respuestas demostraran capacidad para establecer soluciones argumentadas y razonadas, además de transferir lo

que plantea el relato a otros contextos. Dieciocho (36,73%) de estas participantes reportaron que le contarían a alguien que estuviera en capacidad de hacerse cargo por ellas de la situación, por ejemplo, sus padres, la policía, profesores, etc., *"If I were Ray I would call the police"*. Mientras que 14 (28,57%) manifestaron que confrontarían al hombre inglés, para obtener de él alguna respuesta, *"First, I would be scared but I would talk with him and asked why is he following me"*. Cinco estudiantes, sin embargo, (10,20%), proporcionaron otras opciones, como cambiar de ruta o pedir ayuda a algún amigo, *"I would change my route to my house or I would ask to my friends a device."* Mientras que una estudiante (2,04%) argumentó que se sentiría asustada, pero que no sabe qué haría, *"I would be scared, but I don't know what would I do"*. Una estudiante reiteró que descartaría el hecho como coincidencia.

Los resultados arrojan, que la mayor parte de las participantes sí está en capacidad de aportar soluciones a un problema y situarse en el contexto de la situación planteada además de transferir lo que el texto presenta a otros espacios, con lo cual pudiera concluirse que esta parte de la actividad fue bastante satisfactoria, aun teniendo en cuenta las limitaciones que en general presentaron las estudiantes en cuanto al manejo del lenguaje.

Segunda parte:

Ejercicio 1: completación

Más que considerar el número de ítems correctamente respondidos, se tuvo en cuenta respuestas aproximadas que fueran aceptables y que de alguna manera siguieran el flujo del relato tal y como fue concebido originalmente. Lo que sigue es el reporte de cuántas estudiantes proveyeron respuestas correctas o aproximadas, y el número de ítems que fueron respondidos bajo este criterio.

Respuestas correctas o aproximaciones aceptables:

11-16 ítems: total 24 participantes (48,98%)

10-08 ítems: total 14 participantes (28,71%)

07-01 ítems: total 11 participantes (22,45%)

Se desprende de este resultado, que este ejercicio resultó de mucha complejidad para las participantes, posiblemente porque demanda un dominio mediano o alto del lenguaje. En este segmento se consideraron como aceptables las palabras o frases que le dieran un sentido igual o aproximado al del texto original; de manera que las estudiantes contrastaran diferencias sutiles en el significado y cómo estas diferencias afectaban (o no) el mensaje que el autor intentaba transmitir. Durante la revisión del ejercicio se les solicitó una vez más a las estudiantes que no le hicieran modificaciones a sus respuestas, aunque se les

aclaró cuáles eran las correctas, de manera que si presentaban problemas de comprensión de este fragmento del texto estos fueran solucionados.

Actividad de cierre

Como se trató de una tarea más o menos libre, no se les impuso restricciones en cuanto a la longitud del párrafo a producir, y eran libres, además, de darle al relato el giro que quisieran, siempre y cuando estuviese cohesionado y le diera continuidad al último extracto del relato que les fue provisto. Adicionalmente se les pidió que desarrollaran, brevemente, una explicación para la conducta del hombre inglés. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este ejercicio.

Diecinueve estudiantes (38,78%) siguieron la secuencia del relato y aportaron diferentes explicaciones viables y congruentes con la trama del texto. Trece (26,53%) participantes siguieron (más o menos) la secuencia, pero, aunque concluyeron el relato, no aportaron una explicación para la actitud del hombre inglés. Otras 13, proveyeron un final no relacionado ni con el extracto leído ni con la trama del relato; cuatro estudiantes (8,16%) simplemente no hicieron nada. Es menester aclarar que gran parte de estas estudiantes concluyeron el relato con aproximadamente tres y/o cuatro oraciones sin aportar demasiados detalles o utilizar una gran profusión de vocabulario. Sin embargo, lo anterior es un indicador de que, suministrado el estímulo apropiado, muchas estudiantes estuvieron en capacidad de elaborar conclusiones viables, aunque pocas, de valerse de recursos lingüísticos para producir explicaciones detalladas. Las siguientes transcripciones son ejemplos de las tres tendencias más importantes en esta actividad.

"The Stamford Express stop and the sound was so louded. The Englishman was shoked and ran away, but the police have him all surrounded when Ray was close to the weird man he asked 'Why have you following me?' and the Englishman answer him 'Because I want to see the idiot who married with my first love. I was planned your death and I almost get it.' He smile and the police push him inside the car and leaves."

"Unexpectedly Ray woke up with the sound of the alarm and realized that all that trouble was a simple dream."

"No FINAL because the Englishman keep following Ray."

Resultados de la actividad didáctica 2:

Durante el pilotaje de esta actividad, se realizaron, más que nada, ajustes en la redacción de los ítems en aras de facilitar la comprensión de las preguntas para las estudiantes y/o evitar que las mismas fuesen tendenciosas, es decir, que las preguntas en sí mismas, les indicaran a las estudiantes cómo debían responder. Se mantuvo igual la estructura general de la actividad y el número de preguntas realizadas en cada sección.

Tanto en la fase de pilotaje como en la aplicación de la actividad definitiva se pidió a las estudiantes que respondieran todas las preguntas de cada sección primero, para que luego la reportaran al resto de sus compañeras. A continuación, se describen los resultados obtenidos y un breve análisis de los mismos al final de cada sección.

Ejercicio de calentamiento (*warm up*)

Pregunta 1: ¿Qué sabes sobre el Día de Brujas?

El objetivo de esta pregunta, en esencia, fue situarlas en el tema, es por ello que, sobre todo, se requirió que apelaran a su conocimiento de mundo. Cuarenta y un participantes (89,13%) estuvieron en la capacidad de informar sobre la festividad (a grandes rasgos), de manera correcta: *“That the childrens go to the houses to ask for candies costumes about scary things.”*, *“It’s a celebration in UUEE on October 31st to commemorate the all deads day, were the people wear costumers and ask for candies”* Cuatro estudiantes (8,70%), sin embargo, suministraron detalles que nada tenían que ver con la festividad o que eran opiniones sobre la misma, lo cual, evidentemente no era lo que se esperaba que ellas contestaran. *“It’s a lost of time. It isn’t scary.”*

Pregunta 2: ¿Existe una celebración similar (o la misma) en nuestro país? ¿Cuáles? ¿Qué solemos hacer en esas fechas?

Se trata de una pregunta semi- abierta, pero que al igual que la anterior, requería, que hicieran uso de su conocimiento de mundo. Treinta y un estudiantes (67,39%), respondieron que el Día de Brujas no es una celebración típica de nuestro país, pero que en algunos círculos se celebra, con el –único-- fin de disfrazarse. *“Is not the same, but we were costumes, and we have other scaried things.”* Quince participantes (32,61%), solo respondieron que sí o no sin suministrar mayores detalles. Al igual que con la actividad anterior, incluso en los casos en los que las estudiantes razonaron sus planteamientos, destaca la brevedad de las respuestas; es relevante, asimismo, el alto número de estudiantes que tan solo contestaron “sí” o “no”, lo que refuerza la noción de que, para muchas argumentar sus ideas resulta de gran complejidad, ya sea por limitaciones en cuanto al manejo del lenguaje o dificultades para organizar sus opiniones de manera articulada.

Pregunta 3: ¿Te gustan los cuentos de horror? ¿Por qué o por qué no?

Treinta y seis estudiantes (78,26%), independientemente de si sus respuestas fueron afirmativas o negativas dieron razones para explicar por qué les gustaban (o no) las historias de terror. La mayoría expresó su opinión respecto a las mismas y trató de argumentar sus

respuestas, a pesar de las limitaciones, ya suficientemente referidas, en cuanto al uso del lenguaje: *"I like them because they are interesting", "I don't like telling or being told horror stories because that freak me out and scarie me, so I don't sleeping to night"*.

Nueve estudiantes, sin embargo, (19,57%), no dieron razones o utilizaron frases y expresiones que en realidad no eran argumentaciones válidas. Por ejemplo: "no me gusta porque no me gustan las historias de horror" o "porque no" o simplemente se limitaron a parafrasear la pregunta en su respuesta, *"Why not like telling or being told horror stories."*

Pregunta 4: ¿Qué elementos de un relato/película de terror encuentras aterradoras?

Veintitrés estudiantes (50%) respondieron que consideraban que los elementos que caracterizan un cuento o película de terror son los paranormales y la presencia de personajes estereotipados como monstruos, vampiros, fantasmas, o payasos malévolos, *"Ghosts, deads, zombies, etc.", "A clown and much blood"*.

Dieciséis estudiantes (34,79%), no obstante, establecieron que un relato de terror, se caracteriza especialmente por la atmósfera de suspenso, y por apelar a las emociones de las personas. Dentro de este mismo grupo, algunas establecieron, que las historias de terror que se basan en hechos aparentemente reales son las que les producen más temor: *"It must be based in real life", "...much suspense in history real"*. Cinco participantes (10,87%) se limitaron a decir que los cuentos de terror les producían miedo sin mayores explicaciones, y otras respuestas no relacionadas con la pregunta.

Aun teniendo en cuenta los problemas en cuanto al dominio del lenguaje, las participantes estuvieron en capacidad de hacer uso de sus propios referentes culturales para responder y argumentar las preguntas. Aunque las respuestas continuaron siendo breves, propendieron a ser un poco más detalladas en comparación con la actividad didáctica anterior, lo que pareciera indicar que de algún modo, las jóvenes se involucraron de una manera más fluida con la actividad, por lo tanto, como ejercicio de calentamiento, la breve discusión sobre el Día de Brujas sirvió el propósito de despertar la curiosidad de las estudiantes además de centrarlas en el tema de la misma.

Después de la lectura

En la fase final de la actividad, se solicitó a las estudiantes que respondieran otra serie de preguntas con la finalidad de que analizaran tanto los eventos presentados en el segmento de los Simpsons como la estructura y algunos elementos del poema.

Sobre el episodio de los Simpsons:

El breve cuestionario consistió en una serie de preguntas que tenían como finalidad que demostraran comprensión de los eventos del segmento, pero de igual forma, que involucraran una cierta evaluación de lo que vieron y escucharon.

Pregunta 1: ¿Qué hacen Lisa y Bart en la Casita del árbol?

Todas las estudiantes estuvieron en la capacidad de responder acertadamente, sin embargo, es difícil determinar cuáles de las respuestas se basaron en el análisis de las imágenes y el contexto de la situación en general, y cuáles en la comprensión del diálogo de los personajes como tal. En otras palabras, es posible que muchas hubieran interpretado correctamente cuál es la respuesta si se basaron en las expresiones faciales y corporales, y la situación en la que se encontraban los personajes (leyendo un libro en la casa del árbol), etc. En total, 43 estudiantes (93,48%) respondieron que Bart y Lisa estaban leyendo el poema, lo cual no es del todo acertado, pero, sin embargo, se acerca lo suficiente a lo que se esperaba que respondieran, que estaban contándose cuentos de terror: *"Reading horror poema"*, *"Reading the poem"*. Dos estudiantes (4,35%) no contestaron nada y una (2,17%) respondió algo no relacionado con la pregunta.

Pregunta 2: ¿Está Bart disfrutando la historia? ¿Por qué o por qué no?

A pesar de que las estudiantes podían basar sus respuestas en el estímulo auditivo, por ejemplo, basarse en la entonación usada por Bart para hablar, era necesaria también una cierta comprensión del lenguaje para dar una respuesta razonada. Treinta y un estudiantes (67,39%) respondieron que Bart no disfrutó el relato porque lo encontró aburrido (que era la respuesta esperada), *"No he was bored by the history and thought that isent a terrific poem"*. Cuatro participantes (8,70%), expresaron que el mismo no lo disfrutó porque lo encontró aterrador, *"No why was scared"*. Ocho estudiantes (17,39%) respondieron que sí, mientras que una estudiante (2,17%) no respondió el planteamiento y otra contestó negativamente sin razonar su respuesta.

Pregunta 3: ¿Disfrutó Homero el Poema? ¿Por qué o por qué no?

Esta pregunta puede también considerarse sencilla de responder dado el estímulo visual. 44 (95,65%) respondieron negativamente porque lo encontró aterrador, *"He was scared by the history"*, o porque Homero tenía miedo, *"Why scared"* Lo cual, una vez más, era sencillo de dilucidar con el estímulo audiovisual sin necesidad de entender los diálogos en sí mismos. Una estudiante, sin embargo, (2,17%) respondió que Homero sí había disfrutado el relato, mientras que otra (2,17%) no respondió nada. A pesar de que con estas

preguntas se intenta verificar especialmente la comprensión de la trama del episodio, su relevancia es relativamente alta, dado que, en la siguiente ronda de preguntas las estudiantes debían contrastar, hasta cierto punto, sus impresiones sobre el poema con las que aparentemente tienen los personajes de la serie sobre el mismo.

Sobre el poema

Dada la naturaleza literaria del texto, se les pidió a las estudiantes que analizaran elementos específicos de la obra. Aunque debían formular su juicio personal sobre el poema, se les pidió que sustentaran sus opiniones en las características literarias del mismo. Algunas preguntas, sin embargo, estaban directamente vinculadas con el episodio de la Casita del Horror, aun cuando se centraran en la obra, como, por ejemplo, la correspondencia entre el tono de la obra con el timbre de voz del narrador y la influencia que esto pudiera haber tenido en sus impresiones sobre el texto.

Pregunta 1: ¿Te pareció atemorizante el poema? ¿Por qué o por qué no?

La mayoría, es decir, 34 estudiantes (73,91%), respondió negativamente, pero más importante aún, de este grupo, todas intentaron razonar sus respuestas. Muchas afirmaron que lo encontraron un poco aburrido (el poema en sí, no el segmento) y otras que, aunque lo encontraron entretenido, no lo encontraron atemorizante, sino más bien divertido, sobre todo porque la lectura del texto se enmarcó en la proyección de una serie humorística: *"No because is bored"*, *"No, it was funny Homer."*

Seis estudiantes (13,04%) afirmaron que para ellas el poema sí fue atemorizante; algunas expresaron que la voz del narrador, lo hacía particularmente tenebroso y otras que, les parecía atemorizante porque "se les metía en la mente": *"A Little. It makes you feel you're driving crazy too"*, *"So, so, the voice is scary"*, *"Yes, because it gets in your head."*

Cuatro estudiantes (8,70%), por otro lado, manifestaron que fue difícil para ellas entender tanto el poema como el segmento del episodio de los Simpsons y por lo tanto, no podían dar su opinión, *"No because I don't understand it completely"*. Solamente dos estudiantes (4,35%) no respondieron nada.

Pregunta 2: ¿Qué elementos de este poema lo califican como un relato de terror?

Se les pidió que analizaran qué elementos del poema lo califican (o no) como un relato de horror. Veintiséis participantes (56,52%) sustentaron sus respuestas en elementos propios del texto literario, como la atmósfera de suspenso y tensión (recreada en el video también); otras se enfocaron en el simbolismo del ave, el color oscuro de la misma, lo extraño de su aparición, lo enervante de la repetición de la frase 'nunca más' y cómo esto

contribuye a que se incremente la tensión dominante a medida que se desarrolla el relato: *"Because the poem it as terror atmosphere" "for the killer of your wife, the bird crazy, the sounds..."*, *"By the darkness, by the description of the poem and by the fear of Homer"*. Por otra parte, un número importante de participantes, en total 15 (32,61%), aportaron opiniones personales que no se relacionaban con la pregunta formulada, *"I don't consider that poem like a horror story"*; mientras que cuatro (8,70%) no respondieron nada. Lo que una vez más pareciera sugerir que muchas, aunque no fueran la mayoría, encontraron limitaciones en el lenguaje para poder expresar sus ideas de manera apropiada, e inclusive para comprender la pregunta en sí misma.

Pregunta 3: ¿Contribuye la entonación que usa el narrador, para reforzar la atmósfera del poema?

Treinta (65,22%) de estas estudiantes establecieron que la cualidad de la voz del narrador (Earl James Jones, un actor norteamericano) contribuyó a reforzar la atmósfera de tensión del poema, lo que facilitó para muchas su comprensión. Casi todas se refirieron a la gravedad y "fuerza" del tono de voz del hablante y el efecto que tuvo en su propia interpretación del género del texto. *"Yes, it's so scary because it's a voice so thick"*, *"Yes because he was a very strong voice."* En otras palabras, el tono de voz del hablante les ayudó (junto con los elementos visuales del episodio) a comprender que se trataba de un relato de suspenso.

Nueve estudiantes (19,57%), por otro lado, respondieron algo no relacionado con la pregunta o algo completamente ininteligible; mientras que cinco estudiantes (10,87%) no respondieron la pregunta.

Se deriva entonces de estos resultados que, en la mayor parte de los casos, las estudiantes estuvieron en capacidad de cumplir con los objetivos de esta fase de la actividad, demostrar comprensión del texto y realizar un análisis medianamente crítico del mismo. Sin embargo, para muchas realizar esta actividad fue de suma complejidad dada las limitaciones que poseían en cuanto al dominio del lenguaje.

CONCLUSIÓN

En términos generales se considera que la aplicación de las actividades fue beneficiosa, más allá de los resultados obtenidos, simplemente por el hecho de haber, si no logrado completamente, al menos propiciado espacios para el desarrollo de la lectura crítica en las estudiantes. Destaca también como aspecto positivo, la alta motivación que mostraron las jóvenes para realizar la actividad, lo cual quedó evidenciado en las participaciones voluntarias y en el hecho mismo de que casi todas las hojas de actividades fueron

completadas en su totalidad. Aun cuando muchas tuvieron bastantes problemas con el lenguaje, la mayoría se mostró dispuesta a buscar solución a este obstáculo realizando preguntas tanto a sus pares como a su profesora para poder participar. Es por ello que se puede manifestar, --desde esta perspectiva-- con muy poco margen de duda, que la aplicación de las actividades fue bastante satisfactoria.

Sin embargo, el dominio del lenguaje fue un escollo mayor a superar que afectó en gran medida tanto la comprensión de los textos utilizados en las actividades como la comprensión de las tareas a realizarse. Para que muchas de las participantes estuviesen en capacidad de responder los ejercicios fue necesario asistirles en cada fase del proceso, tanto con la explicación (y muchas veces traducción) de las instrucciones de las actividades, como con la traducción al inglés de las palabras y/o expresiones con las que ellas querían expresar sus ideas. Aunque la mayoría tenía una noción clara de lo que quería escribir, muchas no tenían el nivel mínimo de suficiencia en el idioma necesario para producir sus respuestas, opiniones y/o argumentos. Puesto que es el lenguaje el vehículo a través del cual expresamos nuestro pensamiento, y que en definitiva una característica importante del que piensa críticamente es el manejo del mismo, esto fue una limitación mayor que le restó bastante fluidez a las actividades.

Aun así, a pesar de las complicaciones en cuanto a lo anterior, las actividades contribuyeron a que se propiciara la práctica del idioma de manera no mecanizada, independientemente de los errores de uso del lenguaje que las participantes pudieron haber presentado; lo cual las ayudó a hacerse conscientes de ciertos usos de la lengua de manera contextualizada, y de esta forma su acercamiento a los mismos fue más significativa. Por lo tanto, el hecho mismo de que no se trató de una lección de inglés en la que “aprendieron” una lista de vocabulario o ciertos componentes del lenguaje, sino en la que se valieron de sus recursos lingüísticos (limitados o no) para expresar ideas, hacer inferencias, predicciones, manifestar opiniones, proveer soluciones y desarrollar conclusiones, fue tanto provechoso como estimulante.

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.
- Carter R. y Long M. (1992) *Teaching Literature*. Nueva York: Longman.
- Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya [Revista en Línea]*, 32 (pp.113-132). Disponible: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1. [Consulta: 2014, Diciembre, 15]
- 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.
- Duff, A. y Maley, A. (1991) *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Feuerstein, T. y Scholnik, M. (1995) *Enhancing Reading Comprehension in the Language Learning Classroom*. San Francisco: Alta Book Center, Publishers.
- González, A. (2007) *Developing Stylistic and Reader-Oriented Teaching Strategies for the Literature and Culture area courses of the English Program of the Modern Languages Department of the Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado. UPEL-IPC, Caracas.
- González, A. (2014) *Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios en LETRAS Vol 56 N° 91* (en imprenta). Caracas: IVILLAB
- Halpern, D. (2014) *An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: LEA
- Hirvela, A. (2007) *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Ohio: The University of Michigan Press.
- Hoch, E. (1957) *The Man Who was Everywhere* en Arthur, R. (1963) (Antología) *Alfred Hitchcock presents: Stories that My Mother Never Told Me*. USA: Random House.
- Klooster, D. (2001) *What is Critical Thinking?* [Documento en línea] Disponible: www.sdcentras.lt/pr_kmusr/whatisct.pdf. [Consulta: 2014, Diciembre, 15]
- Langer, J. (1998) *Thinking and Doing Literature: An Eight Year Study* en *The English Journal* [Revista en Línea] Vol. 87 N° 2 (pp. 16-23). Disponible: <http://goo.gl/tU1u3z> [Consulta: 2014, abril, 01]
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Learners*. Glasgow: CUP.
- Los Simpsons Online Latino (2015) [página web en línea] Disponible: <http://www.lossimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/> [Consulta: 2015, julio, 01]
- Ministerio de Educación (1990) *Programa de Articulación del Ciclo Diversificado- Área Común*. Asignatura: Inglés. Caracas: Autor.

-
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, Sistema Educativo Bolivariano (2007) Subsistema de Educación Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo. CENAMEC: Caracas: Autor.
- Nuttall, C. (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Poe, E. (1884) *The Raven* [documento en línea] Disponible: <file:///C:/Users/Adri/Downloads/the-works-of-edgar-allan-poe-078-the-raven.pdf> [Consulta: 2015, febrero, 11]
- Ur, P. (1996) *A course in language teaching, practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zafeiriadou, N. (2001) *On Literature in the EFL Classroom*. [Document on line]. Available : <http://www.tesolgreece.com/nl/71/7104.html>. Consulta : [2005/10/02]

[ANEXO A]

**COLEGIO "NUESTRA SEÑORA
DE LA CONSOLACION"**

Dirigido por las Hermanas de la Consolación
Inscrito en el M.E. – Av. Las Palmas
Caracas - Venezuela
N° S-0070-D0101

CRONOGRAMA Y PLAN DE LAPSO

LAPSO: 3 ASIGNATURA: INGLÉS CURSO: 5 Cs-Hds DOCENTE: ADRIANA C. GONZÁLEZ L.
N° TOTAL DE OBJS. DEL PROGRAMA 25 N° TOTAL DE OBJS. PLANIFICADOS: 7 N° DE
HRS SEMANALES 4 N° DE HORAS DEL LAPSO: 56
TOTAL DE HORAS PARA EVALUAR: HORAS EFECTIVAS PARA PROCESAR OBJETIVOS: 30
AÑO ESCOLAR: 2013-2013

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Exposición Docente, Demostración Docente, Preguntas y/o Diálogos. Torbellino de Ideas, Debates, Resolución de problemas, Dramatización, Estudios de Casos.
--------------------------------------	--

ACTIVIDADES EVALUATIVAS	Exposición, Entrevistas, Dramatización, Trabajo de Investigación, Cuestionario, Talleres, Informes, Dibujos. Maquetas. Monografías. Diálogos. Técnicas de Tutorías, Interrogatorios.
------------------------------------	--

INSTRUMENTOS EVALUACIÓN	DE Estimación, Lista de Cotejo, Escalas de Criterios de Corrección, Pruebas escrita, orales y prácticas, otras.
------------------------------------	--

Firma del Profesor de la Asignatura:

Coordinador del Departamento

Firma del

Observaciones: Los rasgos de la personalidad se evalúan durante todo el lapso y corresponden al 10 % de la evaluación total (2 puntos).

AC/ jt,lc,vg (2006)

V. B . Departamento de

Evaluación _____

PLAN DE CÁTEDRA Y EVALUACIÓN

SEMANA FECHA	ENUNCIADO DE OBJETIVO	CONTENIDOS PLANIFICADOS	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	RECURSOS	HRS	ACTIVIDAD EV.	INSTRUMENTOS	POND (%) FECHA
13-01 al 15-01	U4 obj. 1: Comprender y expresarse en forma oral y escrita con estructuras que denoten la frecuencia con que se realizan las acciones.	Unidad 10: Vocabulario: - Expresiones relacionadas con el tiempo. -Preposiciones de tiempo (repaso). -Números ordinales. -Listening (práctica de comprensión auditiva). -Pronunciación.	-Exposición docente. -Discusión Guiada -Interrogatorio. -Ejercicios de lectura y de audio. -Ejercicios de escritura.	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD. Computadora Proyector	4	-----	-----	-----

20-01 al 22-01	U4 obj. 1: Comprender y expresarse en forma oral y escrita con estructuras que denoten la frecuencia con que se realizan las acciones.	sonidos /s/, /z/, /θ/ y /C/	-Repaso de expresiones relacionadas con el tiempo (cómo decir la hora y las fechas). -Listening. Cloze activity. (práctica de comprensión auditiva.) Práctica de comprensión de lectura.	-Exposición docente. -Discusión Guiada -Interrogatorio. -Ejercicios de lectura y de audio. -Ejercicios de escritura.	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4			
	U4. Repaso de objetivos	- Gramática: Modales "Must (n't) " "Should(n't) " "can(t)" y (don't) have to, para hablar sobre normas, prohibiciones, obligaciones y regulaciones. -Práctica de escritura. -Repaso de vocabulario de la unidad.	-Exposición docente. -Discusión Guiada -Interrogatorio. -Ejercicios de lectura y de audio. -Ejercicios de escritura.	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4				
27-01 al 29-01	Repaso de objetivos	Repaso de los contenidos de la unidad.	-Exposición docente. -Discusión Guiada -Interrogatorio. -Ejercicios de lectura y de audio. -Ejercicios de escritura.	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4	Listening Test	Prueba escrita	20% (29-01)	
03-02 al 05-02	U5. Obj.2: Comprender y expresarse, en forma oral y escrita con estructuras que denotan capacidad (posibilidad) o habilidad para hacer algo	UNIDAD 11: -Práctica de comprensión de lectura. -Listening (práctica de comprensión auditiva) -Vocabulario relacionado con viajes. Gramática: "must", "may be", "might be", "can(t) be" (y otras expresiones) para realizar deducciones, e inferencias.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio. -Ejercicios de escritura	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4				
10-02 al 12-02	U3. Obj.4: Comprender y expresarse en forma oral y escrita con expresiones preposicionales seguidas de formas verbales que terminan en -ing o de nombre o pronombre.	-Gramática: "Would" para condicionales irreales (situaciones hipotéticas sobre el pasado). -Vocabulario: adjetivos para expresar opinión. -Práctica de listening.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4	Prueba de comprensión de lectura	Prueba escrita	20% (12-02)	
19-02	U2. Obj. 1: Comprender y expresarse en forma oral y escrita con estructuras que contengan expresiones relacionadas con la correspondencia.	-Práctica de comprensión de lectura. -Gramática: Pasado Perfecto -Adverbios de actitud, maneras y tiempo. restaurantes y pedir comida.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura -Diálogos -Dramatizaciones	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4				
24-02 al 26-02		Repaso General de la Unidad	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura -Diálogos -Dramatizaciones	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4				
03-03 al 05-03	U3. Obj. 1 Comprender y expresarse en forma oral y escrita con estructuras que contengan expresiones sociales.	UNIDAD 12 -Gramática: sustantivos cuantificables y no cuantificables. -Cuantificadores. -Vocabulario expresiones apropiadas para comer en un restaurante.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura -Diálogos -Dramatizaciones	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4	Prueba de vocabulario y gramática.	Prueba escrita	20% (05-03)	

10-03 al 12-03	Continuación	-Vocabulario. Comida (Carnes, vegetales, frutas) -Adjetivos para describir texturas, colores sabores.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura -Diálogos -Dramatizaciones	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4
17-03 al 19-03	Repaso del objetivo	Listening (práctica de comprensión auditiva) -Práctica de comprensión de lectura. -Vocabulario relacionado con hábitos del sueño.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura -Diálogos -Dramatizaciones	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector	4	Corrección de "Workbook" Entrega de notas de los rasgos de la personalidad*	Lista de Cotejo Escala de estimación	10% 17-02 10% 19-02
24-03 al 28-03	Repaso del Objetivo	Repaso General de la Unidad.	-Exposición docente -Discusión Guiada -Interrogatorio -Ejercicios de lectura y de audio -Ejercicios de escritura -Diálogos -Dramatizaciones	Pizarrón Libros Marcadores Reproductor de CD y de DVD Computadora Proyector		Presentaciones	Escala de Estimación	24 y 26- 03 20%

*Se evalúan durante todo el lapso. Rasgos a evaluar: disciplina, puntualidad, hábitos de trabajo, responsabilidad

[ANEXO B]

RELATO BREVE

THE MAN WHO WAS EVERYWHERE

He first noticed the new man in the neighborhood on a Tuesday evening, on his way from the station. The man was tall and thin, with a look about him that told Ray Bankcroft he was English. It wasn't anything Ray could put his finger on, the fellow just looked English.

That was all there was to their first encounter, and the second meeting passed as casually, Friday afternoon at the station. The fellow was living around Pelham some place, maybe in that new apartment house in the next block.

But it was the following week that Ray began to notice him everywhere. The tall Englishman rode down to New York with Ray on the 8:09 train, and he was eating a few tables away at Howard Johnson's one noon. But that was the way things were in New York, Ray told himself, where you sometimes ran into the same person every day for a week.

It was on the weekend, when Ray and his wife traveled up to Stamford for a picnic, that he became convinced the Englishman was following him. For there, fifty miles from home, the tall stranger came striding across the rolling hills, pausing now and then to take in the beauty of the place. "Linda," Ray remarked to his wife, "there's that fellow again!"

"What fellow, Ray?"

"That Englishman from our neighborhood. The one I was telling you I see everywhere."

"Oh, is that him?" Linda Bankcroft frowned through the tinted lenses of her sunglasses. "I don't remember ever seeing him before."

"Well, he must be living in that new apartment in the next block. I'd like to know what he's doing up here, though. Do you think he could be following me?"

"Oh, Ray, don't be silly," Linda laughed. "Why would anyone want to follow you?" "And to a picnic?"

"I don't know, but it's certainly odd the way he keeps turning up."

It certainly was odd.

And as the summer passed into September, it grew odder still. Once, twice, three times a week the mysterious Englishman appeared, always walking, always seemingly oblivious of his surroundings.

Finally, one night, on Ray Bancroft's way home, it suddenly grew to be too much for him.

He walked up to the man and asked "Are you following me?"

The Englishman looked down his nose with a puzzled frown. "I beg your pardon?"

"Are you following me?" Ray repeated. "I see you everywhere."

"My dear chap, really you must be mistaken."

"I'm not mistaken. Stop following me!"

But the Englishman only shook his head sadly and walked away. And Ray stood and watched him until he was out of sight.

"Linda, I saw him again today!"

"Who, dear?"

"That Englishman! He was in the elevator in my building."

"Are you sure it was the same man?"

"Of course I'm sure!" He's everywhere, I tell you I see him every day now, on the street, on the train, at lunch and now even in the elevator! It's driving me crazy! I'm certain he's following me. But why?"

"Have you spoken to him?"

"I've spoken to him, cursed at him, threatened him. But it doesn't do any good. He just looks puzzled and walks away. And then the next day there he is again."

"Maybe you should call the police. But I suppose he hasn't really done anything."

"That's the trouble, Linda. He hasn't done a single thing. It's just that he's always around. The thing is driving me crazy."

"What --what are you going to do about it?"

"I'll tell you what I'm going to do! The next time I see him, I'm going to grab him and beat the truth out of him. I'll get to the bottom of this..."

Later that night Ray ran out of cigarretes, and when he left the apartment and headed for the corner drugstore, he saw him waiting. Ray knew that this must be the final meeting.

"Say there!"

The Englishman paused and looked at him then turned and walked away from Ray.

"Wait a minute, you! We're going to settle this once and for all!"

But the Englishman kept on walking. Ray followed him down the narrow street to the railroad tracks. He called out, "come back! I want to talk to you!"

But now the Englishman was almost running. Ray started running too, and followed him down the narrow streets that led to the railroad tracks. The Englishman ran on, faster and faster. Finally Ray paused, out of breath. And ahead the Englishman had paused too. Ray saw that he was beckoning him to follow. He broke into a run again. The Englishman waited only a moment and then he too ran, keeping close to the edge of the railroad wall, where only a few inches separated him from a twenty-foot drop to the tracks below.

In the distance, Ray heard the low whistle of the Stamford Express. Ahead, the Englishman was out of sight around the corner for a moment, but Ray rounded the wall and saw, too late, that the Englishman was waiting for him there. The man's big hands came at him and all at once Ray was pushed and falling sideways, over the edge of the railroad wall. And as he hit the tracks, he saw that the Stamford Express was almost upon him, filling all space with its terrible sound...

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Edward D. Hoch
(1957)

[ANEXO C]

POEMA

THE RAVEN

Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
"Tis some visitor," I muttered, "tapping at my chamber door—
Only this, and nothing more."
Ah, distinctly I remember it was in the bleak December,
And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.
Eagerly I wished the morrow;—vainly I had sought to borrow
From my books surcease of sorrow—sorrow for the lost Lenore—
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore—
Nameless here for evermore.
And the silken sad uncertain rustling of each purple curtain
Thrilled me—filled me with fantastic terrors never felt before;
So that now, to still the beating of my heart, I stood repeating,
"Tis some visitor entreating entrance at my chamber door—
Some late visitor entreating entrance at my chamber door;—
This it is, and nothing more."
Presently my soul grew stronger; hesitating then no longer,
"Sir," said I, "or Madam, truly your forgiveness I implore;
But the fact is I was napping, and so gently you came rapping,
And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
That I scarce was sure I heard you"—here I opened wide the door;—
Darkness there, and nothing more.
Deep into that darkness peering, long I stood there wondering, fearing,
Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before;

But the silence was unbroken, and the stillness gave no token,
 And the only word there spoken was the whispered word, "Lenore!"
 This I whispered, and an echo murmured back the word, "Lenore!"-
 Merely this, and nothing more.

Back into the chamber turning, all my soul within me burning,
 Soon again I heard a tapping somewhat louder than before.
 "Surely," said I, "surely that is something at my window lattice:
 Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore-
 Let my heart be still a moment and this mystery explore;-
 'Tis the wind and nothing more."

Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter,
 In there stepped a stately raven of the saintly days of yore;
 Not the least obeisance made he; not a minute stopped or stayed he;
 But, with mien of lord or lady, perched above my chamber door-
 Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door-
 Perched, and sat, and nothing more.

Then this ebony bird beguiling my sad fancy into smiling,
 By the grave and stern decorum of the countenance it wore.
 "Though thy crest be shorn and shaven, thou," I said, "art sure no craven,
 Ghastly grim and ancient raven wandering from the Nightly shore-
 Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!"
 Quoth the Raven, "Nevermore."

Much I marvelled this ungainly fowl to hear discourse so plainly,
 Though its answer little meaning—little relevancy bore;
 For we cannot help agreeing that no living human being
 Ever yet was blest with seeing bird above his chamber door-
 Bird or beast upon the sculptured bust above his chamber door,
 With such name as "Nevermore."

But the raven, sitting lonely on the placid bust, spoke only
 That one word, as if his soul in that one word he did outpour.
 Nothing further then he uttered—not a feather then he fluttered-
 Till I scarcely more than muttered, "other friends have flown before-
 On the morrow he will leave me, as my hopes have flown before."
 Then the bird said, "Nevermore."

Startled at the stillness broken by reply so aptly spoken,
 "Doubtless," said I, "what it utters is its only stock and store,

Caught from some unhappy master whom unmerciful Disaster
Followed fast and followed faster till his songs one burden bore-
Till the dirges of his Hope that melancholy burden bore
Of 'Never—nevermore'."

But the Raven still beguiling all my fancy into smiling,
Straight I wheeled a cushioned seat in front of bird, and bust and door;
Then upon the velvet sinking, I betook myself to linking
Fancy unto fancy, thinking what this ominous bird of yore-
What this grim, ungainly, ghastly, gaunt and ominous bird of yore
Meant in croaking "Nevermore."

This I sat engaged in guessing, but no syllable expressing
To the fowl whose fiery eyes now burned into my bosom's core;
This and more I sat divining, with my head at ease reclining
On the cushion's velvet lining that the lamplight gloated o'er,
But whose velvet violet lining with the lamplight gloating o'er,
She shall press, ah, nevermore!

Then methought the air grew denser, perfumed from an unseen censer
Swung by Seraphim whose footfalls tinkled on the tufted floor.
"Wretch," I cried, "thy God hath lent thee—by these angels he hath sent thee
Respite—respite and nepenthe, from thy memories of Lenore!
Quaff, oh quaff this kind nepenthe and forget this lost Lenore!"
Quoth the Raven, "Nevermore."

"Prophet!" said I, "thing of evil!—prophet still, if bird or devil!-
Whether Tempter sent, or whether tempest tossed thee here ashore,
Desolate yet all undaunted, on this desert land enchanted-
On this home by horror haunted—tell me truly, I implore-
is there—is there balm in Gilead?—tell me—tell me, I implore!"
Quoth the Raven, "Nevermore."

"Prophet!" said I, "thing of evil—prophet still, if bird or devil!
By that Heaven that bends above us—by that God we both adore-
Tell this soul with sorrow laden if, within the distant Aidenn,
It shall clasp a sainted maiden whom the angels name Lenore-
Clasp a rare and radiant maiden whom the angels name Lenore."
Quoth the Raven, "Nevermore."

"Be that word our sign in parting, bird or fiend," I shrieked, upstarting-
"Get thee back into the tempest and the Night's Plutonian shore!
Leave no black plume as a token of that lie thy soul hath spoken!

Leave my loneliness unbroken!—quit the bust above my door!
Take thy beak from out my heart, and take thy form from off my door!"

Quoth the Raven, "Nevermore."

And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting
On the pallid bust of Pallas just above my chamber door;
And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming,
And the lamplight o'er him streaming throws his shadow on the floor;
And my soul from out that shadow that lies floating on the floor
Shall be lifted—nevermore!

THE END

by Edgar Allan Poe

[ANEXO D]

HOJA DE ACTIVIDADES PARA "THE MAN WHO WAS EVERYWHERE"



República Bolivariana de Venezuela

Name: _____

Ministerio del Poder Popular para la Educación

Colegio Nuestra Señora de la Consolación

Section: _____

Asignatura: Inglés

Quinto Año

List #: _____

READING ACTIVITY

BEFORE YOU READ

You are going to read a story entitled "The man who was everywhere" Answer the following questions:

- 1. Based on the title what do you think this story is about?

- 2. Have you ever come across someone you do not know in all the places you are used to going? What did you do? How did you feel?

READING THE STORY

I. Read this excerpt from the story 'The man who was everywhere' by Edward D. Hoch. Arrange the paragraphs in the correct sequence.

- A) "Oh, is that him?" Linda Bankcroft frowned through the tinted lenses of her sunglasses." " I don't remember ever seeing him before. _____
- B) He first noticed the new man in the neighborhood on a Tuesday evening, on his way from the station. The man was tall and thin, with a look about him that told Ray Bankcroft he was English. It wasn't anything Ray could put his finger on, the fellow just looked English_____
- C) "Well, he must be living in that new apartment in the next block. I'd like to know what he's doing up here, though. Do you think he could be following me?" _____

- D) But it was the following week that Ray began to notice him everywhere. The tall Englishman rode down to New York with Ray on the 8:09 train, and he was eating a few tables away at Howard Johnson's one noon. But that was the way things were in New York, Ray told himself, where you sometimes ran into the same person every day for a week. _____
- E) It certainly was odd. _____
- F) "Oh, Ray, don't be silly," Linda laughed. "Why would anyone want to follow you?" "And to a picnic?" _____
- G) "That Englishman from our neighborhood. The one I was telling you I see everywhere." _____
- H) "What fellow, Ray?" _____
- I) It was on the weekend, when Ray and his wife traveled up to Stamford for a picnic, that he became convinced the Englishman was following him. For there, fifty miles from home, the tall stranger came striding across the rolling hills, pausing now and then to take in the beauty of the place. "Linda," Ray remarked to his wife, "there's that fellow again!"

- J) "I don't know, but it's certainly odd the way he keeps turning up." _____
- K) That was all there was to their first encounter, and the second meeting passed as casually, Friday afternoon at the station. The fellow was living around Pelham some place, maybe in that new apartment house in the next block. _____

Answer these questions:

1. Why do you think the Englishman was everywhere Ray was?

2. What would you do if you were Ray?

II. Read the next part of the story. Fill in the blanks with suitable words to complete the missing parts of the story.

And as the summer passed into September, it grew 1. _____ still. Once, twice, three times a week the 2. _____ Englishman appeared, always walking, always seemingly oblivious of his surroundings.

Finally, one night, on Ray Bancroft's way home, it suddenly grew to be too much for him.

He walked up to the man and asked "Are you 3. _____ me?"

The Englishman looked down his nose with a puzzled frown. "I beg your pardon?"

"Are you 4. _____ me?" Ray repeated. "I see you everywhere."

"My dear chap, really you must be 5. _____."

"I'm not 6. _____ . Stop 7. _____ me!"

But the Englishman only shook his head sadly and 8. _____. And Ray stood and watched him until he was out of sight.

"Linda, I saw him again today!"

"Who, dear?"

"That Englishman! He was in the elevator in my building."

"Are you sure it was the same man?"

"Of course I'm sure!" He's 9. _____, I tell you I see him every day now, on the street, on the train, at lunch and now even in the elevator! It's driving me crazy! I'm certain he's following me. But why?"

"Have you 10. _____ to him?"

"I've 11. _____ to him, cursed at him, 12. _____ him. But it doesn't do any good. He just looks puzzled and 13. _____. And then the next day there he is again."

"Maybe you should 14. _____. But I suppose he hasn't really done anything."

"That's the trouble, Linda. He hasn't done a single thing. It's just that he's always around. The thing is driving me crazy."

"What --what are you going to do about it?"

"I'll tell you what I'm going to do! The next time I see him, I'm going to 15. _____ and 16. _____. I'll get to the bottom of this..."

Answer these questions about the part of the story you just read:

1. Why did Ray approach the Englishman one night on his way home?

2. After that night, did Ray speak to the Englishman again?

III. Read how the story continues:

Later that night Ray ran out of cigarettes, and when he left the apartment and headed for the corner drugstore, he saw him waiting. Ray knew that this must be the final meeting.

"Say there!"

The Englishman paused and looked at him then turned and walked away from Ray.

"Wait a minute, you! We're going to settle this once and for all."

But the Englishman kept on walking. Ray followed him down the narrow street to the railroad tracks. He called out, "come back! I want to talk to you!"

But now the Englishman was almost running. Ray started running too, and followed him down the narrow streets that led to the railroad tracks. The Englishman ran on, faster and faster. Finally Ray paused, out of breath. And ahead the Englishman had paused too. Ray saw that he was beckoning him to follow. He broke into a run again. The Englishman waited only a moment and then he too ran, keeping close to the edge of the railroad wall, where only a few inches separated him from a twenty-foot drop to the tracks below.

In the distance, Ray heard the low whistle of the Stamford Express. Ahead, the Englishman was out of sight around the corner for a moment, but Ray rounded the wall and saw, too late that the Englishman was waiting for him there. The man's big hands came at him and all at once Ray was pushed and falling sideways, over the edge of the railroad wall. And as he hit the tracks, he saw that the Stamford Express was almost upon him, filling all space with its terrible sound...

3. What do you think happens next? Write an ending to the story.

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."

Read the concluding part of the original story and compare it to your own ending.

Some time later, the tall Englishman peered through a cloud of blue cigarette smoke at the graceful figure of Linda Bankcroft and said, "As I remarked at the beginning of all this, my darling, a proper murder is the ultimate of skill..."



[ANEXO E]

Colegio Nuestra Sra. de la Consolación

Date:

Asignatura: Inglés

Profesora. Adriana González

Quinto Año

Student's name: _____ Section: _____ # _____

READING AND VIDEO ACTIVITY SHEET

BEFORE YOU READ AND LISTEN:

You are going to watch an episode from the Simpsons' 'The tree house of horror' which is an adaptation of Edgar Allan Poe's 'The Raven', but before that, answer the following questions:

1. What do you know about Halloween?

2. Do we have a similar celebration (or the same celebration) in Venezuela? What do we do at that time?

3. Do you like telling or being told horror stories? Why/why not?

4. What kind of things do you find scary in a horror story?

READING AND LISTENING

A.- Listen and read the Simpsons' version of the Raven. Fill in the blanks with the missing words.

Once upon a midnight dreary, while I pondered weak and weary,
 Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
 While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
 As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
 'Tis some (1) _____,' I muttered, 'tapping at my chamber door -
 (2) _____, this, and nothing more.'

Ah, distinctly I (3) _____ it was in the bleak (4) _____,
 And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.
 Eagerly I wished the morrow; - vainly I had sought to borrow
 From my books surcease of sorrow - sorrow for the lost Lenore -
 For the rare and radiant maiden whom the angels named Lenore -
 Nameless here for evermore.

And the silken sad uncertain rustling of each purple curtain
 Thrilled me - filled me with fantastic (5) _____ never felt before;
 So that now, to still the beating of my (6) _____ I stood repeating
 'Tis some visitor entreating entrance at my chamber door -
 This it is, and nothing more.'

Presently my soul grew stronger; hesitating then no (7) _____,
 'Sir,' said I, 'or Madam, truly your forgiveness I implore;
 But the fact is I was napping, and so gently you came rapping,
 And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
 That I scarce was sure I heard you' - here I (8) _____ wide the door; -
 Darkness there, and nothing more.

(9) _____ into the chamber turning, all my soul within me burning,
 Soon again I heard a tapping somewhat louder than before.

`Surely,' said I, `surely that is something at my (10) _____ lattice;
Let me see then, what there at is, and this mystery explore –

Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter,
In there stepped a stately raven of the saintly days of yore.
Not the least obeisance made he; not a (11) _____ stopped or stayed he;
But, with mien of lord or lady, perched above my (12) _____ door -
Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door -
Perched, and sat, and nothing more.

`Though thy crest be shorn and shaven, thou,' I said, `art sure no craven.
Ghastly grim and ancient raven wandering from the nightly shore -
(13) _____ me what thy lordly (14) _____ is on the Night's Plutonian shore!
Quoth the raven, `Nevermore.'

Then, me thought, the air grew denser, perfumed by some unseen censer
Swung by Seraphim whose foot-falls tinkled on the tufted (15) _____
`Wretch,' I cried, `thy God hath lent thee - by these (16) _____ he has sent thee
Respite - respite and nepenthe from thy memories of Lenore!
Quaff, oh quaff this kind nepenthe, and forget this lost Lenore!
Quoth the raven, `Nevermore.'

`Be that (17) _____ our sign of parting, bird or fiend!' I shrieked upstarting
-

`Get thee back into the tempest and the Night's Plutonian shore!
Leave no black plume as a token of that lie thy soul hath spoken!
Leave my loneliness unbroken! - quit the bust above my door!
Take thy beak from out my (18) _____, and take thy form from off my
door!
Quoth the raven, `Nevermore.'

And the raven, never flitting, still is sitting, still is sitting
On the pallid bust of Pallas just (19) _____ my chamber door;
And his eyes have all the seeming of a demon's that is (20) _____,
And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor;

And my soul from out that shadow that lies floating on the floor
Shall be lifted - nevermore!

Edgar Allan Poe

1845

B. Watch the episode again and answer these questions. Some of the answers are not stated in the episode explicitly.

About the whole episode

1) What are Bart and Lisa doing in the tree house?

2) Is Bart enjoying the reading of the poem? Why/ why not?

3) Did Homer like the poem? Why? /why not?

About the poem read in the episode

1) Did you find the poem scary? Why? / Why not?

2) Why do you think the poem is considered a horror story?

- 3) Does the recitation of the poem contribute to set the overall tone of the poem? How is that so?

VRA
AG/ag
2015

Reseñas



El Retorno de las Brujas. Incorporación, Aportaciones y Críticas de las Mujeres a la Ciencia. (2011) de Norma Blazquez Graf, México: Universidad Nacional Autónoma de México. 154 páginas.

María Elena González Barradas

Docente: Profesora de Lengua Materna UPEL IPC 1994, Maestría en Lingüística UPEL - IPC 2004, Doctora en Educación 2011, mariaelenagonzalez@usb.ve

El Retorno de las Brujas. Incorporación, Aportaciones y Críticas de las Mujeres a la Ciencia, es un libro que contiene cinco capítulos: 1) Los conocimientos de las brujas, 2) Incorporación de las mujeres en la ciencia, 3) Las científicas vistas por ellas mismas, 4) ¿Cómo afecta la ciencia a las mujeres? y 5) ¿Cómo afectan las mujeres a la ciencia? El retorno de las brujas. Los capítulos antes mencionados muestran la influencia que la presencia femenina, desde una óptica feminista crítica ha aportado a la labor científica.

La presencia femenina en la ciencia se constituye en un aporte valioso para la concepción de los enfoques utilizados en los estudios científicos y en consecuencia eso conlleva a cambios, a transformaciones en las metodologías, la interpretación de resultados y las teorías usadas para la explicación de la realidad y repercute además en el proceso de generación de conocimiento.

El primer capítulo: Los conocimientos de las brujas.

En la edad media, la magia era uno de los modos de preservar la naturaleza y lo humano. La hechicería era una de las formas usadas por la magia. Durante los siglos XV al XVII se persiguió y exterminó esta actividad, en un proceso conocido como cacería de brujas. Lo que realmente significó ese proceso, fue el aniquilamiento de miles de mujeres. Este procedimiento encierra una gran intolerancia hacia las actividades de las hechiceras, es decir a hacia los conocimientos y prácticas que poseían.

El segundo capítulo: Incorporación de las mujeres en la ciencia.

La ciencia aparece como una actividad desarrollada influyentemente por la presencia masculina y con la ausencia de las mujeres. De modo que la cacería de brujas no fue la única

manera de excluir a las féminas de la ciencia. Es indiscutible que se trata de una imagen que va de la mano con la aparición e institucionalización de la ciencia moderna.

Los aportes de las mujeres al conocimiento científico se han mantenido en las sombras, motivado a la combinación de tres elementos: a) su trabajo no era reconocido, b) su trabajo se le endosaba a otros y, c) su trabajo se catalogaba como no científico. La historia de la ciencia apenas comienza a cambiar por la incorporación de una perspectiva de género dentro de la historia que modifica el propio campo de conocimientos de esta disciplina al encuadrar un esfuerzo por examinar y discutir el saber aceptado, y de esta manera transforma la historia del hombre que ha intentado ser la única permitida

De esta manera, se crea un nuevo rumbo en el que no solamente existe el modelo masculino, o en el que se recalca únicamente a mujeres admirables. Se cambia la norma de hablar de mujeres masculinizadas por mujeres de la cotidianidad y se observan las dificultades que afrontan para adherirse a la ciencia. En consecuencia, las mujeres han estado presente a lo largo del tiempo como generadoras y depositarias de conocimientos, poco a poco se han incorporado a la ciencia moderna. Para ilustrar esto, tenemos a las recolectoras del período paleolítico, siguiendo con las brujas para llegar a las laureadas con el Premio Nobel, de esta forma se elimina de manera concluyente, las teorías arcaicas sobre la inferioridad femenina ante el conocimiento. No obstante, se ha tenido que hacer un gran esfuerzo para que se pueda conocer la participación de las mujeres en la ciencia. Esto data de la segunda mitad del siglo XX, lo que deja correr el velo de una parte oculta en los estudios sobre la ciencia que hasta este momento se ha logrado abrir, en buena parte por la presencia del feminismo y una óptica de género. A través de estos estudios se ha revelado la participación femenina en la generación de conocimiento desde tiempos ancestrales.

El tercer capítulo: Las científicas vistas por ellas mismas

Blazquez, afirma que la ciencia moderna presenta dos momentos. En el primero su característica principal es la ausencia de presencia femenina y en el segundo momento, la figura de las mujeres va en aumento, lo que se traduce en la incorporación a una nueva etapa en el desarrollo de la ciencia.

Un factor importante en esta etapa, es la formación de científicos en las universidades. Durante los siglos XII al XV, las universidades estuvieron cerradas para las mujeres hasta la segunda mitad del siglo XIX. Hoy día, en las universidades en el mundo occidental se le da acceso al por igual tanto a hombres como a mujeres. En consecuencia, el camino, pensamiento y procedimientos y métodos de la ciencia, la aplicación de conocimiento científico en cada campo profesional deja de ser propiedad de los hombres y ubica a los hombres y mujeres en la misma sitial, al punto que le permite a las féminas ingresar a estudios de postgrado que a su vez las conduce a estudios científicos.

De acuerdo con Blazquez, actualmente la tercera parte de las personas que están dedicadas a la investigación científica, a nivel mundial son mujeres, y su presencia, aporte y miradas sobre la ciencia son evidentes. Blazquez, aporta datos cuantitativos sobre este aspecto. Los aportes que hacen las mujeres a la ciencia, incluyen concepciones diversas en cuanto a los enfoques que se puedan utilizar en los estudios científicos, y en consecuencia, los mismos influyen de manera positiva en los cambios y transformaciones en el proceso científico y por ende en generar teorías y conocimiento a partir de la mirada femenina. Con esto se evidencia, la gran influencia que tiene actualmente, la visión femenina en los estudios científicos, y que desde hace mucho tiempo esa óptica de las féminas estuvo relegada. No significa, que hoy tal mirada femenina, se acepte por completo. Todavía las mujeres luchan contra muchos obstáculos para ser tomadas en cuenta.

Es importante destacar también el papel preponderante que ejerce la familia como impulsora de la vocación profesional y científica de las mujeres. Esto se conjuga también con la función de la educación universitaria, pues en los espacios académicos universitarios se establecen contactos con grupos de investigación, lo que representa un gran estímulo para perfilar la vocación científica. La situación antes descrita muestra que ha ocurrido un cambio social que consiste en reconocer la capacidad de las mujeres para desenvolverse en el campo científico, para adquirir, aplicar y generar conocimientos, impulsados por el seno familiar y la educación universitaria.

El cuarto capítulo: ¿Cómo afecta la ciencia a las mujeres?

La transformación que está ocurriendo deja en evidencia la naturaleza de las dificultades que atraviesan las mujeres en la ciencia. Para ilustrar esto, tenemos la existencia de campos profesionales y científicos que todavía son propios de los hombres. El aumento en el número de mujeres tanto en la educación universitaria como en el campo de la investigación está limitado a ciertas áreas. No obstante, esta situación está cambiando paulatinamente. Actualmente se observa un aumento significativo de la presencia femenina en las áreas de las Ciencias Naturales y Biomédicas, así como también en las áreas de Ingeniería y Tecnología

En este capítulo se muestran datos cualitativos, que se obtuvieron al entrevistar a varias mujeres científicas. Muchas de ellas expresan que otro de los obstáculos son los roles que le asignan a las mujeres y la concepción que tienen las instituciones académicas y científicas en cuanto a su estructura, creadas solamente para hombres. Otro factor importante de señalar y que representa una dificultad para las mujeres científicas es su vida familiar y social, pues ésta se ve contrariada con las exigencias del campo científico. La maternidad y la crianza de los hijos colidan con el diseño de las instituciones. En consecuencia, toda esta situación representa un rechazo tácito a la participación de las mujeres en el campo científico.

El quinto capítulo: ¿Cómo afectan las mujeres a la ciencia? El retorno de las brujas.

El conocimiento científico tiene efectos destacados sobre las mujeres. Actualmente, todo ese proceso se ha tornado de manera inversa. Las consecuencias de la presencia femenina en la ciencia son arduas para someterlas a evaluación, si se toma en cuenta que el fenómeno es nuevo. Por tanto, la crítica feminista sobre la ciencia y el concepto de género aparecen a finales del siglo XX. Sin embargo, se comienzan a mejorar variados elementos que, a pesar de novedosos, conforman parte de los estudios históricos, filosóficos, sociales y políticos sobre la ciencia.

La participación femenina en la investigación, operando desde diferentes campos profesionales, identifica debilidades en el proceso de generación de conocimiento, particularmente, en aquéllos en los que se ha estado definiendo lo que es una mujer, en cuanto a las áreas de sexualidad, reproducción, maternidad y crianza de los hijos, o en otros campos donde se ha generado una matriz de opinión en cuanto a una supuesta inferioridad femenina. De acuerdo con lo expresado en las entrevistas, las científicas feministas no solamente hablan de sí mismas, sino que señalan que, en el proceso de generación de conocimiento, el enfoque y la mirada feminista puede ser de gran ayuda, pues las mujeres pueden dar una visión distinta, enriquecedora.



**LA SILLA CRUZA
LAS PIERNAS**
Sol Linares



La silla cruza las piernas. (2015)
de Linares, Sol., Fondo Editorial
Fundarte. Caracas: Alcandía de
Caracas. 180 páginas.

José Rafael Simón P.

Docente: Profesor de Castellano, Literatura y
Latín, mención Literatura, egresado del
Instituto Pedagógico de Caracas en 1995.
Magíster en Lingüística de la misma
institución. taller1976@gmail.com

“Uno nunca es improductivo, no hay períodos de no creación,
porque los libros se van escribiendo por dentro”.
Sol Linares: El paisajismo enclaustrado.

Existe consenso al señalar que la narrativa venezolana contemporánea (NVC) ha experimentado un auge importante en los años que corren del presente siglo. Tal revitalización obedece a distintos factores: su incursión en la web, la convocatoria constante de concursos y talleres y al hecho de que las editoriales, en virtud de los inconvenientes para la importación de libros debido al control cambiario, han empezado a publicar al autor venezolano.

Uno de los nombres más representativos de ese “boom” de la NVC es, sin duda alguna, la escritora trujillana Sol Linares, nacida en la población de Escuque y egresada de la Universidad de los Andes con el título de Licenciada en Castellano y Literatura. En la actualidad, trabaja como promotora cultural al frente de la Librería Del Suren la ciudad de Valera. Y además ha incursionado en el mundo del dibujo, realizando caricaturas para el diario El Correo del Orinoco, lo cual confirma su espíritu creativo y versátil.

Su producción literaria abarca hasta la fecha los géneros del cuento y de la novela. Destacan, entre otros títulos, **Cuentafarsas** (2007, libro de relatos con el cual gana la III Bienal de Literatura “Ramón Palomares”), **Percusión y tomate** (2010, novela acreedora del concurso internacional de novela ALBA narrativa de ese mismo año, por cierto en la pág. 26 de esta novela, y en el marco de la propia ficción, Linares reconoce “el creciente interés de editoriales nacionales en incluir voces emergentes dando fin a la edad mendicante del poeta”, una situación que ya se destacó en el párrafo inicial de esta reseña) y **Canción de la aguja** (2014, novela que merece el

Premio Municipal de Literatura Luis Britto García). También es autora de otro libro de cuentos, **La circuncisa** (2012).

De igual modo, sus creaciones han sido recogidas en diversas antologías, entre las cuales destaca **De qué va el cuento**, compilación hecha por el también escritor y crítico Carlos Sandoval y publicada por Alfaguara en el año 2013. Precisamente, recorriendo las páginas de dicha antología, me encontré con el primer cuento que leí (y que disfruté al máximo, lo confieso) de Sol Linares: *La farsa del morococó*, ambientado en una ciudad de provincia, en la cual el canto de un ave llamadorococó anuncia la presencia cercana de una mujer embarazada, creencia extendida en el paisaje rural venezolano y seguramente también en el latinoamericano, y que sin lugar a dudas trastoca la cotidianidad del hogar de la familia Barroeta, conformada por las hermanas Inés y Carmela, la sobrina de ellas de nombre Betsabé, una adolescente de apenas 14 años, y los recuerdos que flotan por la vieja casona familiar. Desde que leí este relato sentí que el mismo podría leerse en las aulas de nuestros liceos, como excusa para conversar y concientizar sobre el embarazo adolescente en el país, estadística nada halagüeña en la que, desafortunadamente, destacamos en Latinoamérica y en el mundo.

Su publicación más reciente fue bautizada en la última edición de la FILVEN 2015, llevada a cabo en Caracas, el pasado mes de agosto del citado año. Se trata de un volumen de cuentos editado por el Fondo Editorial Fundarte y la Alcaldía de Caracas, que lleva por título **La silla cruza las piernas**, y que por cierto la autora se dedica a sí misma, con un sonoro “coño” de por medio, hecho que desde las denominadas páginas preliminares aporta singularidad a la obra. Consta de un total de quince relatos, de extensiones y temáticas variadas, en los que la cotidianidad y el cine juegan un rol muy importante, en virtud de las alusiones constantes a figuras como el director de orquesta venezolano Gustavo Dudamel, los directores cinematográficos Andrei Tarkovski y Woody Allen, entre otros personajes icónicos de la cultura pop.

De mis preferidos, que en honor a la verdad son casi todos, destaco dos historias: *El pupitre de un cínico* (nunca me imaginé que un diccionario podría ser el personaje principal de un cuento, pero es que no se trata de un repertorio lexicográfico cualquiera, sino nada más y nada menos que del diccionario del diablo) y *En una terraza dos sillas* (“Fernando dejó de amar a Tatiana una tarde. Estaban sentados en la terraza de la casa de la playa, cuando un sonido a hoja seca cayó de Fernando. No lo supo inmediatamente, la tarde herloseaba todo cuanto había bajo el cielo, un grupo de albatros forraba las piedras del acantilado, pero la mayoría dormía sobre la superficie del mar. Así de distraídos es difícil escuchar el ruido que hace el amor cuando se cae de un hombre”).

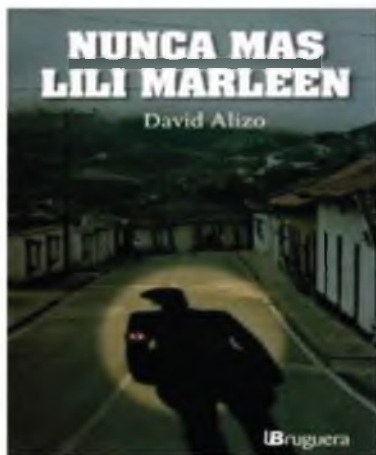
En el primero de los relatos citados el humor se convierte también en elemento protagónico de la historia, la cual se desarrolla en el salón de clases de una escuela cualquiera, mientras que la poesía recorre casi cada línea del segundo cuento, (des) entrelazando el amor de Tatiana y Fernando.

Pero también el volumen consta de otros relatos muy interesantes. Resalta, a mi juicio, uno muy breve con un título por demás sugestivo: *Suicidio y literatura*. En el mismo, una mujer llamada Antonia descubre a raíz de los reiterados intentos de suicidio de Nina, el verdadero significado del famoso minicuento del escritor centroamericano Augusto Monterroso: "Cuando despertó, el dinosaurio aún estaba ahí", texto sin duda icónico en su género.

En suma, Sol Linares representa una de las voces más sólidas de la NVC: su obra, ampliamente recomendada y reconocida en diversos certámenes literarios nacionales e internacionales, así lo confirma. Con toda seguridad, sus creaciones serán trabajadas en el futuro próximo, en el marco de una narrativa de género nacional si cabe la expresión, en la que destacan importantes nombres del panorama literario venezolano ¿contemporáneo?, ¿posmoderno?

REFERENCIAS

- Linares, S. (2010). *Percusión y tomate*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana. ALBA cultural.
- Padilla, I. (2015). *El narrador requiere de constancia total para sostener un mundo*. En: Todos adentro. Semanario Cultural de Venezuela. 08/08/2015. Págs. 6 y 7.



Nunca más Lili Marleen (2012) de David Alizo.
España: Ediciones B. 542 páginas.

Luis A. Álvarez Ayesterán

UCAB-UPEL-IPC. Docente del Departamento
de Castellano del IPC.
luisalfredoalvarez@gmail.com

Fascismo y nazismo no han sido superados y vivimos aún bajo su signo.
Giorgio Agamben en *La comunidad que viene*.

La novela es un género que puede fungir como espacio para virtualizar los vacíos de la memoria histórica o particular. Eso que Paul Ricoeur llamaba las huellas del olvido y que se entienden como esa memoria apartada consciente e inconscientemente por el sujeto. La novela, entonces, se transforma en el lugar que recrea lo que la memoria oficial ha decidido desdeñar o simplemente desechar. La novela rescata, reconstruye, rehace, juega con los acontecimientos ausentes y los imaginarios presentes y pasados, pero siempre como posibilidad. De ahí la *fictio* como una segunda memoria no sólo de lo que fue, sino de lo pudiese haber sido.

Sobre la base de esta poética se va construyendo el quehacer narrativo del escritor trujillano David Alizo (1940-2008). Su obra avala, como premisa, el argumento de que narrar no es tanto ordenar la plural experiencia, sea del acontecer o del mundo libresco, sino materializarla un cuerpo aprehensible para el propio autor y el invisible lector. Desde sus libros de cuentos *Quorum* (1967), *Griterío* (1968) y *El rumor de los espejos* (1984) hasta sus novelas *Esta vida de diablos* (1973), *Segunda memoria*, publicada por Fundarte en 1998 y reeditada por Monte Ávila editores en 2009, y *Nunca más Lili Marleen*, editada por Mondadori en 2009 y reeditada por Ediciones B en el año 2012, el escritor nacido en Escúque, progresivamente, fue desarrollando las tramas que le permitieran, de

una manera gozosa, manipular en diversos imaginarios de la fuentes de esa materia viscosa, resbalosa e informe de la memoria.

Ya en sus obras iniciales, David Alizo, sugería una postura estética que iría marcando el derrotero de su labor artística. En el relato "Griterío" sentencia en una sola frase los lineamientos del trabajo cuentístico: "la dicha del pasado, de un minuto antes, se ha transformado en imagen, en una sola imagen". También *Segunda memoria*, el narrador-protagonista indica metaficcionalmente la actividad del autor: *como la divinidad bifronte, miraré el pasado y el futuro, el pasado de la memoria que es como una flor exuberante, secreta, mandálica, y el futuro presentido que es un extraño río de ineludibles promesas de destino, y viviré en permanente concordancia de tiempo y espacio con experiencia del presente*. La escritura literaria es una forma vital que reconstruye la misteriosa vida sometida al tiempo.

Nuca más Lili Marleen se inserta dentro de la tradición estética antes pincelada; pero, además, se revela como una novela histórica, cargada de múltiples referencias discursivas de una época, que evidencia la presencia de nazis en Venezuela. La novela recurre al amplio imaginario de la cultura popular como el cine y la música de los años 40 y 50 para situarnos en el contexto del país nacional después de la Segunda Guerra. No en balde el título es como la magdalena proustiana que recobra las siniestras sensaciones de un estado temporal.

La novela está estructurada en dos partes, que, a su vez, narran dos historias alternas que terminan por complementarse mutuamente. Una, integrada por ocho capítulos que reciben el nombre insinuante por reiterado de *memoria*, y en el que se muestra la *memorabilia* del personaje-narrador Luciano quien no sólo recrea, sino que revela y desenmascara la verdadera identidad del falso Helmunt Braune y que vive de incógnito en la población andina de La mesa de Esnujaque. La otra, simétrica a la primera, tiene siete partes en donde se narra linealmente el siniestro ascenso de Martín Fusch como miembro principal de la estructura político-militar del nacional socialismo alemán, sus crímenes, su huida a tierras venezolana y su trágico final. Es importante resaltar que la autor da fe de sus intenciones a través de elementos retóricos propios de la auto-reflexión de la novela moderna. De ahí, la intencionalidad de los epígrafes y del prefacio, pero, sobre todo, la conciencia escrituraria dada por el personaje Luciano en sus "memorias". La novela se abre predicando sus motivos: *Casi todos los nítidos recuerdos que guardo del alemán Helmunt Braune los tengo ordenados en mi memoria en relación con los sitios invariables: el Hotel Europa, en la Mesa de Esnujaque y la hacienda de los Victoria*. David Alizo, hace de Luciano un alter ego que le permite seguir arrojando su *poesis* como un discurso diferenciado que se empeña en refrendar como verdad sólo lo que, paradójicamente, ha sido novelado. Así, Luciano en un diálogo con su padre, éste le señala como una promisión: *es un tema in potentia...es una historia que, para que sea verdaderamente real, le falta un autor que la cuente con lujos detalles...desde luego en forma de materia bruta, le falta el estilo, el juego, la gracia de un escritor*.

Referencias históricas que David Alizo estiliza gracias a la introducción de elementos propios de la novela *puzzle* que invita a resolver el enigma, representado en el personaje HelmuntBraune-Martin Fuchs. La novela policial sirve como paradigma para organizar el develamiento por parte de Luciano. Estructura a la que se le añade los condimentos del suspenso, el cual debe ser entendido en dos direcciones: como la intriga producida por la dilatación en el revelado de los acontecimientos finales; y, también, como la dramática producida ante el peligro que representa la figura del nazi y la manifestación de tensión que se produce en el victimario tratando de huir de sus captores. De esta forma la novela juega con el canónico esquema policial: enigma, investigación, solución, y con la tradición del relato criminal donde lo predominante es el escape y sus efectos colaterales.

A la estructura del relato policial con una carga importante de *suspense*, se le añade el importante pretexto para cuestionar la violenta resemantización por parte de los omnívoros aparatos del poder a través de los recursos mass-mediáticos y del irresponsable uso del lenguaje. De allí el justo y pertinente homenaje, gracias a la mitologización en personaje, a la desconocida figura del filósofo Viktor Klemplerer. Intelectual judío que publicó el opúsculo titulado *Lingua Terti Imperii* (1947) donde realiza un estudio minucioso de los usos lingüístico de la *Propaganda* del régimen para demostrar como el lenguaje del totalitarismo tiene como finalidad renombrar la realidad con la intención de crear una nueva ontología. El personaje Klemplerer lo expresa claramente: *para los nazis, los socialistas, si son verdaderos patriotas, son nacionalsocialista; los otros son lacayos...*

ÍNDICES PREVIOS VOL. 55 (88 Y 89), VOL. 56 (90 Y 91)

Todos los volúmenes 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)

VALOR: 0.5 UT.

TABLA DE CONTENIDO

CONFERENCIA

- * **STATU QUE DE LAS REVISTAS CIENTIFICAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR E IMPACTO DEL ATALS CIENCIOMÉTRICO DE VENEZUELA Y DEL SISTEMA ABIERTO DE REVISTAS.** PÁG. 13
JOSEFA PÉREZ TERÁN
- 1. **TRES CALAS SOBRE EL ROMANCWE DE EL PRISIONERO.** RAY LUNA RODRIGUEZ
- 2. **EL BANQUETE EROTIZADO EN “SEÑORA DE LA MIEL”, DE FANNY BUITRIAGO.** JAIME RICARDO REYES CALDERÓN PÁG. 49
- 3. **EL REFORZAMIENTO METAFÓRICO EN EXPRESIONES COMPARATIVAS DEL HABLA COTIDIANA VENEZOLANA.** MAIKEL ALEXANDER RAMÍREZ ÁLVAREZ – ANA MARÍA DEL VALLE RAMÍREZ DÍAZ PÁG. 67
- 4. **DE LA CIUDAD LETRADA AL MENSAJE DE TEXTO: UNA MIRADA RETROSPECTIVA.** FRANCIA ANDRADE. PÁG. 95
- RESEÑAS:**
- * **COMO UNA NOVELA.** ALÍ E. RONDÓN PÁG. 133
- * **HILOS CELESTES.** JOSÉ RAFAEL SIMÓN PÉREZ PÁG. 137
- * **GUÍA DE APOYO PARA LA SORDOCEGUERS.** DIANA NIVIA GARNICA PÁG. 141

LETRAS N°. 89 vol. 55 (Año 2013)

VALOR: 0.5 UT.

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 GÓNZALEZ PÁG. 23
- 2. **DE LA SALLA DE MATERNIDAD AL SANITARIO: MOTIVACIÓN DE LA EXPOSICIÓN METAFÓTICA “ERES LA CAGADA DE TU MAMÁ/PAPÁ.** MAIKLE RAMÍREZ ÁLVAREZ PÁG. 70
- 3. **PATRONES VALORATIVOS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL PREGRESO DE LA ESCRITURA: UN ESTUDIO DEL DOMINIO SEMÁNTICO DE LA ACTITUD.** NOUR ADOUMIEH COCONAS PÁG. 77
- 4. **LOS CONECTORES EN CONVERSACIONES ENTRE SORDOS EN LENGUA DE SEÑAS VENEZOLANA: EL CASO Y.** YOLANDA PÉREZ HERNÁNDEZ PÁG. 117
- RESEÑAS:**
- * **CHUPALOS MAMBO, DE JUAN CARLOS MÉNDEZ GUÉDEZ.** JUAN MANUEL ROMERO PÁG. 145
- * PÁG. 149

- * *LA MIRADA FEMENINA DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LAS AMERICAS: UNA MUESTRA DE SU NOVELISTA DE LOS AÑOS SESENTA HASTA HOY LAURA FEBRES (COMPILADORAS)*. **MARÍA ELENA GONZÁLEZ** PÁG. 151
- * *LAS PUERTAS OCULTAS, DE JOSÉ NAPOLEÓN OROPEZA*. **JOSÉ RAFAEL SIMÓN**

LETRAS N° 90 vol. 56 (Año 2014)

VALOR: 0.5 UT.

TABLA DE CONTENIDO:

- 1. El discurso público de los dirigentes políticos de la familia coñoepean durante el siglo XIX y XXI integración y asimilación 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
PÁG. 107
- 5. Una visión de la moralidad en “un cuento de navidad” de Charles Dickens.** Alexis Maizo de Sousa

Reseñas:

- * *La escuela y los textos*. **Claribel Sánchez Piña** PÁG. 133
- * *El día a día en las aulas*. **María de Lourdes Seijas** PÁG. 136
- * *Mal de escuela*. **María Alejandra Arias Escalante** PÁG. 141

LETRAS N° 91 vol. 56 (Año 2014)

VALOR: 0.5 UT.

TABLA DE CONTENIDO:

Conferencia

- * **Positivo y negativo: polos atractivos para la lingüística contemporánea.** Yraida Sánchez PÁG.13
- 1. Configuración retórica de las reseñas académicas.** Lourdes Díaz Blanca PÁG. 23
 - 2. Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios.** Adriana C. González L. PÁG.49
 - 3. La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media.** Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves PÁG.69
 - 4. Coreografía amorosa en la poesía escrita por mujeres Una aproximación a la obra de cuatro autoras venezolanas.** Vanessa Anaís Hidalgo PÁG.93
- Reseñas:**
- * *La Neolengua del Poder en Venezuela.* **María Elena González** PÁG.117
- * *Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.* **Alí Rondón** PÁG.120

INDICES PREVIOS. SERIE CUADERNO PEDAGÓGICO DEL CILLAB-IVILLAB

Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 1	UN ENFOQUE INTEGRADOR DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA	LUCÍA FRACA DE BARRERA	pp. 35
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 2	REFORMA EDUCATIVA. CREATIVIDAD Y PRAXIS DOCENTE	HILDA INOJOSA	pp. 33
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 3	ENSEÑANZA DE LA LENGUA	YAJAIRA PALENCIA DE VILLALOBOS	pp. 47
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 4	EL CLUB DE LENGUA DEMOCRACIA, COMUNICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA MATERNA	SERGIO SERRÓN MARTÍNEZ	pp. 40
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 5	EL ÁREA LENGUA Y LITERATURA EN LA 1° Y 2° DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	ANNERIS PÉREZ DE PÉREZ – MARÍA ELENA DÍAZ JAIMES	pp. 35
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 6	ESTRATEGIAS METALINGÜÍSTICAS HACIA UNA REFLEXIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA PARTE I	LUCÍA FRACA DE BARRERA – SANDRA MAURERA – ANGÉLICA SILVA	pp. 48
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 7	ESTRATEGIAS METALINGÜÍSTICAS HACIA UNA REFLEXIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA PARTE II	LUCÍA FRACA DE BARRERA – SANDRA MAURERA – ANGÉLICA SILVA	pp. 58
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 8	EL TALLER LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	LUISLIS MORALES GALINDO	pp. 31
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 9	“ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN EDUCACIÓN SUPERIOR” HACIA LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METADISCURSIVAS PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	ANGÉLICA SILVA – NORMA GONZÁLEZ DE ZAMBRANO	pp. 104
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 10	LA COMPRESIÓN CRITICA DEL DISCURSO MEDIÁTICO PUBLICIDAD: ALTERNATIVAS PARA SU TRATAMIENTO EN EDUCACIÓN (PARTE I)	ANNERIS PÉREZ DE PÉREZ	pp. 80
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 11	PUBLICIDAD: ALTERNATIVAS PARA SU TRATAMIENTO EN EDUCACIÓN (PARTE II)	VARIOS AUTORES (CÉSAR VILLEGAS – EDITOR)	pp. 95
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 12		VARIOS AUTORES (CÉSAR VILLEGAS – EDITOR)	pp. 77

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.

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

3.EI

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 cuatro palabras claves o descriptores. Los cuatro 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 dos o tres jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de aproximadamente cuarenta y cinco (45) días 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 posible 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 (un número 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.

<p>Editorial board of Letras IVILLAB Instituto Pedagógico de Caracas Edificio Histórico. Piso 2 Av. J.A. Páez Caracas, Venezuela.</p> <p>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.</p> <p>I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. So I claim for its originality.</p> <p>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.</p> <p>Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a referee of future articles in my area of expertise.</p> <p>Attentively yours,</p> <p>Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX) Contact Address Home and mobile phone E-mail address</p>	<p>Place and date</p>
---	-----------------------

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, four 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 two or three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of forty five (45) days 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 (one number 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 démontre 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 ú 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 - revistalettras@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 quatre 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 auxiliariadad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Thèse

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 45 jours 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 compatibles avec Word for Windows. 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 (une édition par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.

16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.

17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

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

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chiedi l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometterci ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

<p>Spettabili Editori della rivista <i>Letras</i> IVILLAB</p> <p>Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____, da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se volesse 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. 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 quattro 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 quarantacinque (45) giorni 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 programmi compatibili con Word for Windows. 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 possibile 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 (un numero annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.

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

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

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

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

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

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

Exmos. Srs.
Editores da revista *Letras*
IVILLAB

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

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

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

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

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

Morada de contacto

Telefone fixo e telemóvel

Correio electrónico

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

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 quatro 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 á mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

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

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

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

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

☐ Livro de um só autor:

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

☐ Livro de vários autores:

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

☐ Capítulo incluído num livro:

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

☐ Artigo incluído numa revista:

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

☐ Dissertação:

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

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

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quarenta e cinco (45) dias 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 programas compatíveis com Word for Windows. 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 possível 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 (um número 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 dos (2) o tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.

3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de cuarenta y cinco (45) 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 tres (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 two (2) or 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 forty five (45) days 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 (3) 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 deux (2) ou trois (3) experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de quarante-cinq (45) 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 trois (3) 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 DUE (2) O tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.

3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di quarantacinque (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 tre (3) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.

4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

*Titolo dell'articolo

* Area

* Sotto-area

*Categoria:Articolo specializzato _____

Recensione _____ Creazione _____

*Cognome e Nome del giudice

*Istituzione

5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

5.1. Aspetti formali:

5.1.1. Struttura generale

* Introduzione

* Sviluppo

* Conclusioni

* Bibliografia

* Altri

5.1.2. Aggiornamento bibliografico

5.1.3. Riferimenti e citazioni

5.1.4. Redazione

5.1.5. Coerenza del discorso

5.1.6. Altre (specificare)

5.2. Aspetti del contenuto

5.2.1. Metodologia

5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione

5.2.3. Il trattamento e il dibattito

5.2.4. Rigorosità

5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati

5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)

5.2.7. Altri (specificare)

6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.

7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.

8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:

8.1. Suggestisce la sua pubblicazione

8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione

9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.

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

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
 2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de dois (2) ou três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
 3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a quarenta e cinco (45) 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 três (3) 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 à forma:
 6. Estrutura geral
 - * Introdução
 - * Desenvolvimento
 - * Conclusões
 - * Bibliografia
 - * Outros
 - * Actualização bibliográfica
 - * Referências bibliográficas e citações
 - * Redacção
 - * Coerência do discurso
 - * Outras (especificar)
 - B) Aspectos relativos ao conteúdo:
 - Metodologia
 - Vigência do tema e sua problematização
 - Tratamento e discussão
 - Rigor
 - Confrontação de ideias e/ou resultados
 - Discussão de resultados (se for o caso)
 - Outros (especifique)
6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 1. Sugere a sua publicação
 2. Não sugere a sua publicação

9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
10. A Coordenação da Revista LETRAS 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 °

- El Colegio de México. (2016). Nueva Revista de Filología Hispánica. Tomo LXIV (Núm. 2). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Fundación Concienciactiva. (2010-2011). Conciencia activa 21: ética y valores en un mundo globalizado. La Venezuela de la escritura: doscientos años después [Extraordinario]. Vol. 21 (Núm. 28-29). Caracas: Fundación ConcienciActiva.
- Garmendia, Salvador. (2016). Crónicas Sádicas (2a. ed.). Caracas: El Estilete
- Instituto de Lengua, Literatura y Antropología. (2016). Revista de Filología Española. Vol. XCVI (Núm. 2). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Méndez Guédez, Juan C. (2015). Y recuerda que te espero. Caracas: Editorial Madera Fina.
- Portilla Chaves, M. (Dir.). (2015). Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Vol. 41 (Núm. 2). San José: Editorial Universidad de Costa Rica (UCR).
- Portilla Chaves, M. (Dir.). (2016). Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Vol. 42 (Núm. 1). San José: Editorial Universidad de Costa Rica (UCR).
- Quintero, Ednodio. (Comp.). (2015). Cuentos memorables venezolanos. Caracas: Planeta.
- Torres, Ana T. (Comp.). (2015). Fervor de Caracas: una antología literaria de la ciudad. Caracas: Fundavag.
- Torres, Héctor. (2012). Caracas muere: crónicas de una guerra no declarada. Caracas: Puntocero.
- Universidad de Antioquia. (2017). Estudios de literatura colombiana (Núm. 40). Medellín: Universidad de Antioquia: Facultad de Comunicaciones.
- Universidad de Antioquia. (2016). Lingüística y Literatura (Núm. 69). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones: Departamento de Lingüística y Literatura.
- Universidad de Antioquia. (2016). Lingüística y Literatura (Núm. 70). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones: Departamento de Lingüística y Literatura.
- Universidad de Antioquia. (2017). Lingüística y Literatura (Núm. 71). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones: Departamento de Lingüística y Literatura.

° 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° 01020556530000000534 a nombre de IPC-IVILLAB.

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

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello"

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso

Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com

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 valida 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 Viloría
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

Título 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"