

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"



98
Vol. 61
2021



LETRAS

ISSN: 0459-1283

Depósito Legal: pp. 19520df47

Camino a Letras 100



98

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. 61, N° 98
2021

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



LETRAS (1958-2021)
63 años

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

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

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director-Decano (E)	Juan Acosta Boll iacostabool@ipc.upel.edu.ve
Subdirectora de Docencia (E)	Caritza León Ostos caritzal@gmail.com
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E)	Zulay Pérez Salcedo zperez@ipc.upel.edu.ve
Subdirector de Extensión (E)	Humberto González Rosario humberto@ipc.upel.edu.ve
Secretaria (E)	Sol Ángel Martínez solmartinezp@hotmail.com
Coordinadora de Investigación e Innovación	Arismar Marcano Montilla amarcano@ipc.upel.edu.ve



INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

Consejo Técnico:

Directora:	Norma González Viloria ngviloria@gmail.com
Subdirectora:	Clara Canario clara.canario@hotmail.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 annygabrielap_a@hotmail.com
Sección de Extensión:	Rafael Rondón Narváez rondonnarvaez@gmail.com
Sección de Promoción y Difusión:	José Gabriel Figuera jfiguera.ipc@upel.edu.ve
Personal de secretaría:	Benita Canache canachebl@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. En 1958 se publicó su primer número con el nombre de Boletín del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, y a partir del número 23 en el año de 1967, comienza a llamarse Letras.
- *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:



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.

- © Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”
- Depósito legal: pp. 195202DF47
- ISSN: 0459-1283
- Edición: dos números al año.
- **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: +58-212-451-18-01
 Correos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com / ivillab.1964@gmail.com

Arte Final y Diagramación: Prof. José Gabriel Figuera Contreras
 Correo electrónico: jfiguera.ipc@upel.edu.ve

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)





LETRAS, Vol. 61, N° 98
(ISSN 0459-1283)

Directora IVILLAB
Norma González Vioria
ngvioria@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela



Editores de este número

Clara Canario
clara.canario@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

José Gabriel Figuera C.
ifiguera.ipc@upel.edu.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Consejo de redacción: Norma González Vioria, Clara Canario, José Gabriel Figuera C.

Consejo editorial:

Luisa Rodríguez Bello
luisarodriguezbello@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Rita Milagros Jáimez Esteves
ritamie@gmail.com

Universidad Nacional de Loja
Loja, Ecuador

Vanessa Anaís Hidalgo
vanexanais@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Francisco Bolet Toro
fbolet@unimet.edu.ve

Universidad Metropolitana
(UNIMET)
Caracas-Venezuela

Freddy Monasterios
fmonasterios34@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

María del Rosario Jiménez Turco
manitavojo@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

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



Traducción de resúmenes:

Inglés	Adriana González adriq78@gmail.com	Francés	Yolibeth Machado yolibethmk68@gmail.com
Italiano	Luis Álvarez alvarezrusster@gmail.com	Portugués	Yara Bastidas yarabastidas@gmail.com

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com / ivillab.1964@gmail.com

Síguenos como **IVILLABIPC** en:



Consulte todos los números de Letras en las plataformas indexadas y en nuestro blog:



<https://revistaletrasivillabupel.blogspot.com/>



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/index>



http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=0459-1283&lng=en



<https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=10921>



<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1705>



https://clase.dgb.unam.mx/F/I26E67P5Q6NLC8JYQ2TG8K22IRP8L9AQKF934GD8G66NL7215V-24431?func=find-acc&acc_sequence=000440712



<https://www.proquest.com/>



<https://eric.ed.gov/?>



<https://www.iisue.unam.mx/iresie/acerca-iresie>



<http://bdigital2.ula.ve/bdigital/index.php/colecciones/revencyt>





LETRAS, Vol. 61, N° 98
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47



Consejo de arbitraje del Vol. 61 (98)

Beltrán, Luis Emiro

UPEL-Instituto Pedagógico Rural el Mácaro "Luis Fermín"

Beria, José

Universidad Agraria del Ecuador

Blanco, Oscar

Universidad Simón Bolívar

De Freitas, Ivonne

Universidad Simón Bolívar

Guillen de Carriyo, Thawanui A.

UPEL-Instituto Pedagógico Rural el Mácaro "Luis Fermín"

Jáimez, Rita

Universidad Nacional de Loja - Ecuador

Monasterios, Freddy

UPEL- Instituto Pedagógico De Caracas

Perales, Annygabriella

UPEL- Instituto Pedagógico De Caracas

Pérez de Pérez, Anneris

UPEL- Instituto Pedagógico De Caracas

Rivero, Johanna

UPEL- Instituto Pedagógico De Caracas

Salazar, Magaly

UPEL- Instituto Pedagógico De Caracas

Simón, José Rafael

UPEL- Instituto Pedagógico De Caracas

Suárez, Mariana Libertad

Pontificia Universidad Católica del Perú

Vivas, Cruz

U.E.N. "Ramón García De Sena"- Aragua





LETRAS, Vol. 61, N° 98
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	13
José Gabriel Figuera Contreras	

ARTÍCULOS

Aproximación al simbolismo masónico en el poema Oda al arquitecto de César Dávila Andrade.....	15
Karen Loammi Calzadilla Guevara	

Panorámica de la fonología y morfología de la lengua wayuu.....	47
José Ramón Álvarez González	

Algunas reflexiones en torno a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas.....	93
Adriana C. González L.	

Los usos de la partícula como en el español de Venezuela: un estudio en artículos de opinión venezolanos de los siglos xix y xxi desde la perspectiva de la gramática funcional.....	119
Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo	

Visiones de la cultura y la identidad en el Diccionario de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (DAASALE).....	155
Eduarda Bellorín Gómez	

RESEÑAS

Laboratorio Lector. Para entender la lectura de Daniel Cassany.....	177
Nour Adoumieh Coconas	

Una fiesta memorable de Gabriel Jiménez Emán.....	193
Mercedes Guánchez	

Índices previos Vol. 60 (96) y (97).....	193
--	-----

Normas para la publicación.....	196
---------------------------------	-----

Normas para los árbitros.....	211
-------------------------------	-----

Programas de posgrado.....	221
----------------------------	-----





LETRAS, Vol. 61, N° 98
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

TABLE OF CONTENT

Presentation	13
José Gabriel Figuera Contreras	
ARTICLES	
Approaching the masonic symbolism in the poem ode to the architect by César Dávila Andrade.....	15
Karen Loammi Calzadilla Guevara	
An overview of the phonology and morphology of the wayuu language.....	47
José Ramón Álvarez González	
Some considerations on the current role of literature in language teaching.....	93
Adriana C. González L.	
He uses of the particle como in Venezuelan spanish: a study on Venezuelan opinion articles from the 19th and 21st centuries from the perspective of functional grammar.....	119
Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo	
Culture and identity views in the Dictionary of Americanisms of the Association of Academies of the Spanish Language (DAAASL).....	155
Eduarda Bellorín Gómez	
REVIEWS	
Laboratorio Lector. Para entender la lectura de Daniel Cassany.....	177
Nour Adoumieh Coconas	
Una fiesta memorable de Gabriel Jiménez Emán.....	187
Mercedes Guánchez	
Previous contents Vol. 60 (96) y (97).....	196
Guidelines for contributors.....	199
Guide for referees.....	213
Postgraduate programs.....	221





LETRAS, Vol. 61, N° 98
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

INDEX

Présentation	13
José Gabriel Figuera Contreras	
ARTICLES	
Approche du symbolisme maçonnique dans le poème ode á l'architecte par César Dávila Andrade.....	15
Karen Loammi Calzadilla Guevara	
Aperçu de la phonologie et de la morphologie de la langue wayuu.....	47
José Ramón Álvarez González	
Quelques réflexions sur le rôle actuel de la littérature dans l'enseignement des langues.....	93
Adriana C. González L.	
Les usages de la particule como en espagnol Vénézuélien: une étude dans des articles d'opinion vénézuéliens des 19e et 21e siècles du point de vue de la grammaire fonctionnelle.....	119
Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo	
Visions de la culture et de l'identité dans le Dictionnaire des Américanimes de l'association des Académies de la Langue Espagnole (DAASALE).....	155
Eduarda Bellorín Gómez	
EXAMEN	
Laboratorio Lector. Para entender la lectura de Daniel Cassany.....	177
Nour Adoumieh Coconas	
Una fiesta memorable de Gabriel Jiménez Emán.....	187
Mercedes Guánchez	
Index préalable Vol. 60 (96) y (97).....	193
Reglement pour publier dans la revue «LETRAS»	202
Reglement pour les arbitres	215
Etudes de troisieme cycle	221





LETRAS, Vol. 61, N° 98
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

CONTENUTI

Presentazione.....	13
José Gabriel Figuera Contreras	

ARTICOLI

Approccio al simbolismo massonico nel poesia ode all'architetto di César Dávila Andrade.....	15
Karen Loammi Calzadilla Guevara	

Panoramica della fonologia e della morfologia della lingua wayuu.....	47
José Ramón Álvarez González	

Alcune riflessioni sulla funzione della letteratura attuale nella didattica delle lingue.....	93
Adriana C. González L.	

Gli usi della particella "come" nello spagnolo del Venezuela: uno studio di articoli di opinione venezuelani del secoli xix e xxi, dalla prospettiva della grammatica funzionale.....	119
Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo	

Visioni di cultura e identità nel Dizionario di Americanismo dell'Associazione delle Accademie di Lingua Spagnola (DA-ASALE).....	155
Eduarda Bellorín Gómez	

RECENSIONI

Laboratorio Lector. Para entender la lectura de Daniel Cassany.....	177
Nour Adoumieh Coconas	

Una fiesta memorable de Gabriel Jiménez Emán.....	187
Mercedes Guánchez	

indici de numeri precedente Vol. 60 (96) y (97)	196
---	-----

Norme per la pubblicazione	205
----------------------------	-----

Norme per i giudici	217
---------------------	-----

Corsi di Postlaurea	221
---------------------	-----





LETRAS, Vol. 61, N° 98
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

ÍNDICE

Apresentação.....	13
	José Gabriel Figuera Contreras

ARTIGOS

Abordagem do simbolismo maçônico no poema tributo ao arquiteto de César Dávila Andrade.....	15
	Karen Loammi Calzadilla Guevara
Visão geral da fonologia e morfologia da linguagem wayuu.....	47
	José Ramón Álvarez González
Algumas reflexões sobre a função atual da literatura no ensino de línguas.....	93
	Adriana C. González L.
Usos da partícula no espanhol da Venezuela: um estudo baseado em artigos de opinião venezuelanos dos séculos xix e xxi a partir da perspectiva da gramática funcional.....	119
	Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo
Visões da cultura e identidade no Dicionário de Americanismos da Associação de Academias da Língua Espanhola (DAASALE).....	155
	Eduarda Bellorín Gómez

COMENTÁRIOS

Laboratorio Lector. Para entender la lectura de Daniel Cassany.....	177
	Nour Adoumieh Coconas
Una fiesta memorable de Gabriel Jiménez Emán.....	187
	Mercedes Guánchez
Índices de números prévios Vol. 60 (96) y (97).....	193
Normas de publicação.....	208
Normas para consultores.....	219
Programas de pós-graduação.....	221



Presentación

El lenguaje ha sido siempre un enigma que se ha tratado de descifrar desde distintas perspectivas y es justamente esta una de las razones que propicia proyectos rigurosos, libros y artículos que intentan fundar las bases teóricas y metodológicas de los estudios lingüísticos y literarios. En el marco de esta premisa, se suscriben las universidades como productoras de conocimientos, espacios de diálogos y discusiones académicas, en las que todos son copartícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Venezuela, la educación, las universidades y la producción científica se han visto afectadas por las circunstancias económicas que atraviesa el país. Sin embargo, la Academia sigue prevaleciendo y sorteando cada día las difíciles circunstancias que nos retan y en medio de todo esto, la revista *Letras* ha seguido el camino que inició en el año de 1958 con su primer número, cuando se llamaba *Boletín del Departamento de Castellano, Literatura y Latín*.

No obstante, entre todas las dificultades, los avances tecnológicos han sido una ruta en beneficio de la vigencia de *Letras*. Nos mantenemos en las páginas indexadas de siempre y hemos abierto nuevos caminos en la publicación digital de nuestros números. Hoy en día se pueden encontrar en internet todos los volúmenes de *Letras*, desde la primera edición de 1958, hasta el presente número 98 de 2021... *Y en el 2022 alcanzaremos la publicación número 100.*

Incluso durante la pandemia la producción científica se ha mantenido y *Letras* 98 es otro ejemplo. Este número congrega cinco artículos que se sustentan en los objetivos fundamentales de la Revista. El primero muestra la construcción del imaginario colectivo y la relación entre literatura y religión. Esto lo hace a través del análisis de los elementos simbólicos propios de la masonería en el poema *Oda al Arquitecto* de César Dávila Andrade. El segundo trabajo es una panorámica de la fonología y morfología de la lengua wayuu. Esta investigación representa una contribución para la preservación, estandarización y promoción de la lengua wayuu. En tercer lugar, se presentan algunas reflexiones en torno a la función actual de la



literatura en la enseñanza de lenguas y se establece que la importancia de esta prevalece y trasciende el desarrollo de competencias instruccionales utilitarias. En cuarto lugar, se presenta una propuesta que caracteriza los usos de la partícula *como* desde la perspectiva de la gramática funcional en artículos de opinión venezolanos de los siglos XIX y XXI. El estudio concluye que la partícula *como* es principalmente productiva desde el punto de vista argumentativo y discursivo. El quinto y último artículo sobre las visiones de la cultura y la identidad en el *Diccionario de Americanismos* devela la existencia de marcas sociolectales. Finalmente, *Letras 98* incorpora dos reseñas: la primera, *Laboratorio Lector. Para entender la lectura* de Daniel Cassany, la segunda: *Una fiesta memorable* de Gabriel Jiménez Emán.



En camino a Letras 100.

*invitamos a los amigos y colaboradores de Letras
a consultar todos nuestros números publicados.*

Caracas, 1958-2021

José Gabriel Figuera C.



APROXIMACIÓN AL SIMBOLISMO MASÓNICO EN EL POEMA ODA AL ARQUITECTO DE CÉSAR DÁVILA ANDRADE

Karen Loammi Calzadilla Guevara
nerakupel@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-3192-8314>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

Edo. Miranda, Venezuela

Profesora especialista en Lengua Castellana y Literatura, egresada del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", y Magíster en Literatura Latinoamericana, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Actualmente se desempeña como Docente, adscrita al Departamento de Expresión y Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".

Resumen

El objetivo central del presente estudio es analizar los elementos simbólicos propios de la masonería en el poema *Oda al Arquitecto* de César Dávila Andrade. El basamento teórico se centró en autores como Cirlot (1995), Ariza (2007) y Bachelard (2003). Se utilizó el enfoque cualitativo y la investigación documental, aplicando como método el análisis hermenéutico, a través del cual se llevó a cabo el proceso de interpretación del poema seleccionado. Como resultado se pudo evidenciar una carga simbólica que conlleva a una interpretación desde las creencias masónicas. Esto permitió concluir que símbolos propios de la masonería presentes en el poema de César Dávila Andrade llevan a honrar al Gran Arquitecto del Universo, nombre masónico de Dios, así como conectar al ser con su centro espiritual y con lo divino para alcanzar la trascendencia, lo cual se constituye como uno de los principios masónicos de mayor importancia.

Palabras clave: símbolos, masonería, hermenéutica, obra poética.

Recepción: 08/02/2021 **Evaluación:** 29/04/2021 **Recepción de la versión definitiva:** 17/05/2021

APPROACHING THE MASONIC SYMBOLISM IN THE POEM ODE TO THE ARCHITECT BY CÉSAR DÁVILA ANDRADE

Abstract

The main objective of this study is to analyze the symbolic elements of Freemasonry in the poem "Ode to the Architect" by César Dávila Andrade. This research is supported with the works of authors such as Cirlot (1995), Ariza (2007) and Bachelard (2003). The qualitative approach and documentary



research methodologies were used; additionally the hermeneutic method was applied in order to carry out the process of interpretation of the poem chosen. As a result, it was possible to evidence a symbolic load that leads to an interpretation from Masonic beliefs. This allowed us to conclude that the Masonic symbols present in César Dávila Andrade's poem are intended to honor the Great Architect of the Universe, —the Masonic name for God—, as well as to connect the being with his spiritual center and with the divine in order to reach transcendence, which is one of the most important Masonic principles.

Keywords: symbols, Freemasonry, hermeneutics, poetic work.

APPROCHE DU SYMBOLISME MAÇONNIQUE DANS LE POÈME ODE Á L'ARCHITECTE PAR CÉSAR DÁVILA ANDRADE

Résumé

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les éléments symboliques de la franc-maçonnerie dans le poème Ode à l'architecte de César Dávila Andrade. La base théorique était fondée sur des auteurs tels que Cirlot (1995), Ariza (2007) et Bachelard (2003). L'approche qualitative et la recherche documentaire ont été utilisées, en appliquant l'analyse herméneutique comme méthode, à travers laquelle le processus d'interprétation du poème sélectionné a été réalisé. En conséquence, une charge symbolique a été mise en évidence qui conduit à une interprétation basée sur les croyances maçonniques. Cela nous a permis de conclure que les symboles de la franc-maçonnerie présents dans le poème de César Dávila Andrade conduisent à honorer le Grand Architecte de l'Univers, le nom maçonnique de Dieu, ainsi qu'à relier l'être à son centre spirituel et au divin afin d'atteindre la transcendance, qui est l'un des principes maçonniques les plus importants.

Mots-clés: symboles, franc-maçonnerie, herméneutique, œuvre poétique.

APPROCCIO AL SIMBOLISMO MASSONICO NEL POESIA ODE ALL'ARCHITETTO DI CÉSAR DÁVILA ANDRADE

Riassunto

L'obiettivo centrale di questo studio é quello di analizzare gli elementi simbolici della Massoneria nel poema Oda al Arquitecto di César Dávila Andrade. La base teorica si è concentrata su autori come Cirlot (1995), Ariza (2007) e Bachelard (2003). Sono stati utilizzati l'approccio qualitativo e la ricerca documentarla, applicando l'analisi ermeneutica come metodo, attraverso il quale é stato svolto il



processo di interpretazione del poema selezionato. Di conseguenza, potrebbe essere evidenziato un carico simbolico che porta a un'interpretazione dalle credenze massoniche. Questo ci ha permesso di concludere che i simboli della Massoneria presenti nel poema di César Dávila Andrade portano a onorare il Grande Architetto dell'Universo, nome massonico di Dio, oltre a collegare l'essere con il suo centro spirituale e con il divino per raggiungere la trascendenza, cosa che si costituisce come uno dei più importanti principi massonici.

Parole chiavi: simboli, massoneria, ermeneutica, opera poetica.

ABORDAGEM DO SIMBOLISMO MAÇÔNICO NO POEMA TRIBUTO AO ARQUITETO DE CÉSAR DÁVILA ANDRADE

Resumo

O objetivo central deste estudo é analisar os elementos simbólicos da Maçonaria no poema Tributo ao arquiteto de César Dávila Andrade. A fundamentação teórica foi centrada em autores como Cirlot (1995), Ariza (2007) e Bachelard (2003). A abordagem qualitativa e a pesquisa documental foram utilizadas no estudo, assim como o método da análise hermenêutica, por meio da qual o processo de interpretação do poema selecionado foi realizado. Como resultado, pode-se evidenciar uma carga simbólica que leva a uma interpretação a partir das crenças maçônicas. Isso nos permitiu concluir que os símbolos da Maçonaria presentes no poema de César Dávila Andrade levam a homenagear o Grande Arquiteto do Universo, nome maçônico de Deus, além de conectar o ser com seu centro espiritual e com o divino para alcançar a transcendência, o que constitui-se como um dos mais importantes princípios maçônicos.

Palavras-chave: Símbolos; Maçonaria; Hermenêutica; Obra poética.

Introducción

Las religiones han marcado la visión que las personas tienen respecto al mundo, tanto físico como espiritual. Asimismo, han influido en la actitud de cada individuo frente a la vida y en la manera de expresar su mundo interior. Por esta razón, el arte en muchas ocasiones muestra el mundo interno del autor, lo que lo posiciona dentro de una u otra creencia. A través del tiempo las diferentes manifestaciones artísticas han dejado ver algunas concepciones sociales, políticas



o religiosas que han marcado una época determinada. Así pues, la literatura surge como un reflejo de lo que el autor cree respecto a un tema, aun cuando sea o no con una intencionalidad específica.

La relación entre literatura y religión se muestra en diversos géneros que han surgido con el transcurrir del tiempo. Específicamente la poesía, por su carácter subjetivo, es susceptible a contener símbolos e imágenes que aluden a aspectos religiosos, los cuales se relacionan con el pensamiento colectivo de un grupo específico que los valida como sagrados o profanos. El símbolo se utiliza con una intención comunicativa dentro de una comunidad determinada, por ello Todorov (2014) afirma que al realizar una evocación simbólica se alude a una significación directa, acción que la poesía cultiva de forma preponderante (pág. 3).

En el caso de la masonería, es importante destacar que aun cuando no se considera una religión, por estar enmarcada dentro de las sociedades secretas, para este estudio se considerará su carga simbólica y sus ritos y creencias desde una perspectiva religiosa, tomando como base los planteamientos de Vale Amesti (2007) quien relaciona la religión con la acción de “volver a atar, ligar, unir” (pág. 16). Así pues la masonería, por tener como principio la unión del hombre con su centro espiritual y con lo divino, se puede considerar una manifestación religiosa caracterizada por un elevado hermetismo por lo que sus doctrinas son reveladas solo a los iniciados, los denominados profanos no tienen acceso directo a ella. Sin embargo, existen diversos manuales, diccionarios y artículos que permiten indagar sobre la creencia masónica revelando símbolos, ritos y costumbres que definen a esta corriente. Asimismo, la *Biblia* brinda algunos aportes para escudriñar las características de esta creencia, por estar influenciada directamente por elementos propios del judaísmo.

Desde esta perspectiva, se busca indagar la carga simbólica relacionada con la masonería en el poema *Oda al Arquitecto* de César Dávila Andrade, aquel ecuatoriano bohemio y ausente que en su transitar por la vida buscó siempre la trascendencia del ser, razón por la cual se inclinó a los pensamientos masones. De esta manera, se pretende interpretar desde el análisis hermenéutico el poema del



autor mencionado anteriormente, para corroborar la presencia de símbolos masónicos y demostrar la influencia de la masonería dentro de la obra.

Los símbolos y la masonería

Los símbolos se definen como arbitrarios y dentro de determinado contexto poseen una significación valiosa. Para Cirlot (1995), “los símbolos, en cualquiera de sus apariciones, no suelen presentarse aislados, sino que se unen entre sí dando lugar a composiciones simbólicas bien desarrolladas... Es preciso recordar que, en simbolismo, cada detalle tiene invariablemente algún significado” (pág. 45).

Se puede afirmar entonces que los símbolos están presentes en todos los entornos en los que el ser humano se desenvuelve y se hacen presentes a través del imaginario. Bachelard (2003) destaca que “vivir el mundo es ya imaginario” (pág. 83), puesto que, la existencia constituye una participación en la imaginación creadora de la realidad. Desde esta perspectiva, se considera que las imágenes crean el mundo e intervienen en la construcción del ser humano como ente activo, por lo que organizan la relación del hombre con su entorno. Así, “las imágenes son vectores cargados de poder de significación que transforman la realidad” (Ob. Cit).

Dentro del entorno religioso, las imágenes y su representación simbólica tienen un papel protagónico, por lo que Jung (1980) enfatiza que “las imágenes con carga emocional en el plano de los sueños, los mitos y el arte, se convierten en arquetipos que marcan las experiencias religiosas y lo sagrado” (p. 231); y a su vez Durand (1980) plantea que “lo imaginario abarca el conjunto de imágenes y sus interrelaciones, que constituyen el pensamiento humano, de las que depende lo sacro-religioso” (p. 19). De esta manera, no cabe duda que al aproximarse a lo religioso es inevitable adentrarse en lo imaginario y en la carga simbólica que representa en determinados contextos sagrados.

Por tal motivo, al hablar acerca de la masonería no se puede dejar de lado su imaginario y el simbolismo que éste conlleva. Ariza (2007) afirma que “los símbolos son medios de enseñanza exterior y también interior, pues son el soporte de los comienzos del trabajo espiritual del ser humano” (pág. 14), así se constituyen



como el único lenguaje conveniente para expresar las verdades de orden iniciático. De allí que, la masonería se valga de diferentes símbolos para identificarse; sus integrantes los consideran importantes y su empleo tiene un carácter sagrado, religioso y espiritual dentro de las logias.

En palabras de López (2009) la simbología masónica es vista como un metalenguaje que contiene códigos orales y escritos que al incluirse en el arte es susceptible a diversas adaptaciones, según la intencionalidad del autor (pág.25). Esto trae consigo la forma en que los escritores enfocan los elementos que incluyen en sus obras, otorgándole en ciertos casos algunas influencias religiosas que las orientan hacia diversos modos de interpretación y maneras de percibir la realidad. De esta manera, para realizar una interpretación de los poemas de César Dávila Andrade, desde el punto de vista de la masonería, es necesario hacer énfasis en la carga simbólica que hay en ellos, para realizar una posterior interpretación.

Interpretación simbólica del poema *Oda al Arquitecto* de César Dávila Andrade

Para interpretar el poema *Oda al Arquitecto* de César Dávila Andrade se utilizaron las concepciones metodológicas de la hermenéutica, considerada como una estrategia de interpretación, una herramienta que, según Gadamer (1988), “brinda acceso al fenómeno de la comprensión” (pág. 71). El arte de interpretar y comprender textos lleva consigo una teoría de la experiencia humana en el mundo, la cual hace posible la liberación del pensamiento hacia la comprensión como acontecer del sentido, y este a su vez, tiene que ver con el concepto del estar ahí. De allí que Gadamer considere la interpretación como una aplicación conservadora de la herencia cultural del ser humano.

Asimismo, este autor propone el círculo hermenéutico como método interpretativo, el cual posee tres niveles de análisis: El análisis formal que consiste en aprehender el corpus en su composición original. El análisis semántico que se da en la estructura del texto y su contenido semántico para descubrir los significados que en él se encuentran aparentemente ocultos. Y el análisis sociocultural donde se consideran las condiciones sociales y culturales en las que el texto tiene lugar.



Así pues, para analizar el poema de César Dávila Andrade se aplicará el modelo del círculo hermenéutico, pues en primera instancia se hará un análisis formal del poema y su composición y luego se extraerán los símbolos masónicos recurrentes en los textos para ubicarlos dentro del contexto de la masonería, y de esta manera construir el discurso interpretativo que representa el poema. Esto generará una comprensión del impacto y transformación social que buscan los masones para redefinir el mundo y darle un giro al sistema que lo rige para transmitirlo como herencia.

Es importante señalar que para profundizar el método hermenéutico se aplicó de forma heterodoxa el análisis semiológico de un texto poético propuesto por Vargas (1989), es decir, que no se prosiguió de forma estricta ni exacta la secuencia procedimental que esta autora propone, sino que se tomaron algunos términos y estructuras que sirvieron para enriquecer el análisis hermenéutico y otorgarle una perspectiva más clara a la interpretación de cada poema. Así pues, de cada poema se extrajeron los sememas, los paralexemas y los semas, los cuales son descritos por Vargas (1989) en el análisis que propone. Se entiende por semema todos los sustantivos que se encuentran en el poema. Aquellos sustantivos que se hayan acompañados por adjetivos o por complementos determinativos conforman lo que se denomina paralexema. De cada semema y paralexema se desprende un sema, que se define como una realización semiológica que se engendra por la lectura del texto y que lleva consigo una carga semántica que proviene de factores lingüísticos y extralingüísticos relacionados con la experiencia humana del poeta y con la construcción general del poema.

Una vez obtenidos los elementos anteriormente descritos se procedió a la construcción de lo que se denomina isotopías, es decir, ejes semánticos que internamente el poema contiene y que permiten obtener hilos temáticos que agrupan de manera determinada a los semas del texto, para establecer una serie de categorías significativas susceptibles a ser interpretadas. Bajo esta perspectiva se abordó el poema seleccionado, realizando la interpretación de sus isotopías, las



cuales fueron determinadas por el pensamiento masónico, haciendo énfasis en su carga simbólica.

Estructura formal

El poema *Oda al Arquitecto* es un canto de 88 versos, donde 87 son alejandrinos y uno es heptasílabo. Cabe señalar que Tello (2004) clasifica los alejandrinos presentes en el poema como polirrítmicos, puesto que su estructura rítmica combina el ritmo ligero del trocaico y el ritmo lento y musical del dactílico.

El poema se considera una oda porque la voz poética construye el discurso hablándole directamente a un *tú*, exaltando y vivificando al objeto lírico que se presenta. Predomina el empleo del apóstrofe, el cual es recurrente y se mantiene a lo largo del texto, en las formas *Tú* y *Antiguo Arquitecto*, para enaltecer y cantarle al ser presente. Asimismo, el poema presenta una organización anafórica, donde las reiteraciones representan su eje estructural y le dan un tono letánico, lo que permite que se acerque a la poesía religiosa ritual. También, existe un juego de aliteraciones e imágenes a lo largo de todo el poema acompañado por el uso constante del esdrújulo, elementos estos que producen un efecto sensorial. La presencia de la enumeración en repetidas ocasiones le confiere al poema ritmo y musicalidad, creando un efecto de globalidad textual.

Otra figura literaria presente en el poema es la antítesis a través de la cual se representa el universo, pues este, en palabras de Dávila Vásquez (1991), no es simple y llano, sino complejo y dialéctico, y en él convergen opuestos que al final son uno. La prosopopeya se muestra dentro del texto para infundir vida a las cosas y exteriorizar la conciencia de que el Ser Supremo está presente en la totalidad de las cosas existentes.

La recurrencia del *Tú* (13 veces) y *en* (26 veces) constituye el deseo del autor de dar a conocer la omnipresencia y la universalidad del Creador, mostrando que Él está en el todo, y que tiene capacidad de trascendencia, por lo que se da el empleo de *Por ti*, como complemento circunstancial de causa, en diversas ocasiones (9 veces). De allí que también exista una cantidad abundante de



complementos circunstanciales de lugar (50 en total) para expresar que el Arquitecto está en todas las cosas, así como su acción recae sobre todo lo que compone al mundo, por lo que en el poema se encuentran los complementos directos, también abundantemente (35 en total), respecto a otros complementos que son muy escasos en la obra y algunos no existen. Asimismo, la *y* sirve para vincular diversos elementos del ser, manteniendo así el concepto de universalidad en el texto.

Cabe señalar la presencia de 41 verbos a lo largo de todo el poema, que muestran acciones de diversos elementos que son guiadas por el Arquitecto, lo que se añade al concepto de omnipresencia de este Ser Superior. Bajo la misma perspectiva aparecen los sujetos que, aun cuando existen 54 distintos, todos son guiados por el Arquitecto, quien irónicamente solo se menciona como sujeto principal en 6 ocasiones a lo largo de todo el poema.

Por otra parte, Tello (2004) hace énfasis en el uso del adjetivo en *Oda al Arquitecto*, considerándolo como poseedor de un doble papel semántico, permitiendo la aprehensión y el desvanecimiento del sentido en un mismo momento. El adjetivo posibilita el desvanecimiento del perfil del sustantivo, confiriéndole el paso a una nueva irrealidad que construye a su vez una realidad de ensueño a lo inasible. Esto es lo que permite el nacimiento del hermetismo dentro del poema. El empleo redundante del adjetivo también se constituye como un acceso al universo, el cual es visto por el autor antes citado como transparencia onírica. Por ello, existe la utilización recurrente de complementos calificativos (56 a lo largo de todo el poema) y de complementos determinativos (54 en todo el texto).

El poema *Oda al Arquitecto* fue escrito en el año 1946, correspondiente al período cromático de la obra del autor, de allí el abundante empleo de imágenes en el texto. Es uno de los poemas más importantes y trascendentes de César Dávila Andrade. Para esta fecha el autor pertenecía al grupo literario Madrugada, el cual buscaba expresar de una forma innovadora el momento histórico que se vivía.



Isotopías

A continuación se muestran las isotopías del poema para establecer categorizaciones que facilitarán su interpretación. En *Oda al Arquitecto* se determinaron tres isotopías: El Arquitecto, la conexión materia/divinidad y el principio vida/muerte. Para la extracción de los significados y la construcción de los semas se tomó como sustento el *Diccionario breve de la masonería, El ARA. Instructivo para el aprendiz masón*, y los postulados de Bachelard (1992) y (2003), Cirlot (1995) y Ariza (2007).

Isotopía I. El Arquitecto

Sememas, Paralexemas y Semas de la isotopía I
<i>/Oda/</i> : Composición donde el hablante lírico presenta el mundo hablándole directamente a un Tú. Busca elevar un objeto lírico determinado, por lo que todos los recursos apuntan hacia la vivificación y exaltación de las cualidades de dicha cosa o idea.
<i>/Arquitecto/</i> : Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos.
<i>/Antiguo Arquitecto de las gaseosas manos/</i> : auténtico y originario Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos. Fuerza, soporte y pilar insalvable y alto.
<i>/Candelabro/</i> : Luz espiritual y salvación.
<i>/Lengua/</i> : Llama. Se asocia al elemento fuego como agente de destrucción y renovación, transformación y regeneración. Elemento de la iluminación y el esclarecimiento, de la fuerza espiritual para quemar las impurezas y despertar la voz de la conciencia profunda.
<i>/Nombre/</i> : Sentido destinal. Reflejo del alma humana.
<i>/profunda delicia del secreto/</i> : Conciencia de intimidad para obtener placer por lo atractivo de lo hermético, de lo que no se muestra.
<i>/espacio eterno, veloz e inamovible/</i> : lugar de las formas y las construcciones, cuyo tiempo es infinito, ágil, dinámico y perpetuo.
<i>/irreal y perenne/</i> : intangible, eterno e infinito.



/Altísimo e Íntimo/: Ser Supremo y Superior que posee el principio de ser único.

/Ausente/: separación.

/Arquitecto sagrado de las gaseosas manos/: Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos, digno de veneración y respeto. Fuerza, soporte y pilar inasible y alto.

/invisible Arquitecto de las etéreas manos/: Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos, en el que se disuelve el inconsciente. Fuerza, soporte y pilar perteneciente al cielo.

/sagrado Arquitecto de las eternas manos/: Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos, digno de veneración y respeto. Fuerza, soporte y pilar infinito.

/Antiguo Arquitecto de las aéreas manos/: auténtico y originario Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos. Fuerza, soporte y pilar creador.

/Antiguo Arquitecto de las perfectas manos/: auténtico y originario Dios Creador. Principio Supremo Inteligente que mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos. Fuerza, soporte y pilar que posee excelencia.

/humo de tu celeste altura/: Cualidad mágica y espiritual para remover y ahuyentar las desgracias del hombre y llegar de la tierra al firmamento, del Ara al Cenit infinito.

/dormido/: masón que no está afiliado a ninguna logia.

/vigilante/: asociado a los vigilantes masones que representan la segunda y tercera luz de la Logia, tras el Venerable Maestro. Cada uno se encarga de guardar una columna y velar por la instrucción de los hermanos que reposan en ella. El Primer Vigilante se encarga de la formación de los Compañeros y el Segundo Vigilante quien se encarga de la formación de los Aprendices.

/profundo/: asociado al Venerable Maestro masón, quien convoca y preside los trabajos de las logias. Posee el último grado, el tercero, el cual es el primero de los grados de perfección, por lo que es capaz de ser consciente de su propia intimidad.



Interpretación

El Arquitecto se constituye como el eje central del poema y es visto como el Principio Supremo Inteligente, quien mantiene el equilibrio y la organización del Cosmos, por lo que es la verdadera clave de la bóveda o piedra angular del templo masónico. En el poema se le califica como *antiguo, invisible y sagrado*, lo que denota en él un carácter auténtico y originario, que es digno de veneración y respeto, y en quien el inconsciente se disuelve. Se hace alusión a sus manos caracterizándolas como *gaseosas, eternas, etéreas, aéreas y perfectas*, con lo que se hace evidente que el Arquitecto es una fuerza, un soporte o pilar inasible, alto e infinito, que pertenece al cielo y que posee excelencia. Además, este Principio Supremo habita *en el espacio eterno, veloz e inamovible*, simbolizando el lugar de las formas y las construcciones, cuyo tiempo es infinito y dinámico.

Asimismo, el Arquitecto es único e intangible, y posee la cualidad espiritual para ahuyentar las desgracias del hombre, lo cual está representado en *el humo de su celeste altura*. Además, él es *ausente*, por lo que establece cierta separación entre él y el hombre, para que este le busque a través de la luz espiritual, la salvación y el alcance de la renovación, la transformación y la regeneración, con lo que crecerá la fuerza espiritual en el hombre y despertará la voz de su conciencia, lo que se representa a través de la llama del *candelabro* que se alza hacia el Arquitecto en busca de su destino espiritual.

Por otra parte, el Arquitecto es el fundamento de los principios masones, por lo que debe estar presente en cada peldaño en la prosecución del masón por todos los grados. De allí que él esté en cada miembro de la logia como *dormido, vigilante y profundo*, es decir, que está por igual en el masón que no está afiliado a ninguna logia, en aquellos que son luces para formar a los aprendices y compañeros, llamados Vigilantes, y en el Venerable Maestro masón, quien posee el tercer grado, lo que le permite seguir su tránsito por los grados de perfección (del IV al XXXIII).



Isotopía II. Conexión materia/divinidad

Sememas, Paralexemas y Semas de la isotopía II

/cosas/: Mundo, universo. Logias. Se asocia a la columna B, en el que se desenvuelve un estado de la existencia.

/confín/: límites. Muros de las logias que representan la separación que existen entre el masón y el mundo profano.

/blancas jerarquías/: grados que dan una síntesis de lo distinto y a través de los cuales se alcanza el acercamiento al centro espiritual.

/vuelo de las primeras aves/: Transcendencia o elevación de las almas humanas primitivas, de los iniciados precursores de las logias, por lo que alcanzan el crecimiento.

/fondo de una época/: profundidad del conocimiento de la creación para posibilitar al hombre ser consciente de su intimidad y de sus orígenes.

/secreto/: Poder sobrenatural. En él se fundamenta parte de lo atractivo de lo esotérico y de todas las formas de hermetismo. De lo secreto parten las logias masónicas y sus integrantes.

/ojos/: el comprender.

/arcos profundos de las aguas genésicas/: Fuerza vital o espiritual desde el principio del mundo. Renacimiento y nueva circulación en la vida para que el hombre sea consciente de sí mismo y de su origen.

/tímpano/: Se asocia a escuchar, una de las obligaciones del Aprendiz masón.

/caracolas/: evolución del universo.

/rosas/: finalidad, logro absoluto, perfección, centro místico. Alma del hombre, florecimiento de su mente y de su conciencia.

/codos de frescura/: ángulo, puede relacionarse con la escuadra que denota que el hombre debe despertar y superarse constantemente a sí mismo teniendo altos y nobles ideales, y que jamás debe apartarse de la línea recta del deber.

/dalias/: se asocian al símbolo general de flor, que se compara con la breve extensión de la vida humana y simbolizan al padre que entrega la antorcha de la vida al hijo, y éste al otro hasta el fin.



/rótulas de ácido rocío/: asociación con el ángulo que puede relacionarse con la escuadra, la cual denota que el buen Masón debe superarse constantemente a sí mismo teniendo altos y nobles ideales, y que jamás debe apartarse de la línea recta del deber. Simboliza la rigurosa equidad y constante conciliación entre las oposiciones necesarias que existen en la Logia, la cual está bañada por un carácter sagrado y da una iluminación espiritual, que limpia y da purificación.

/árbol/: vida del cosmos, vida inagotable, inmortalidad, centro del mundo. Relación entre los tres mundos (cielo, tierra, infierno).

/quicio de roca/: Orden permanente, sólido y solidario. Morada de Dios.

/antiguos mitos/: primitivo, legendario.

/Torsos de mármol/: estatuas del tronco del cuerpo humano, donde está el corazón, el centro, hechas de una piedra compacta que es susceptible al pulimiento.

/ojos lejanos de mineral continuo/: piedras en bruto (profanos) que deben transformarse con los golpes constantes del cincel y el martillo, para alcanzar el comprender que está distante y apartado.

/fijo/: firmeza, sin alteración.

/despetalados/: imperfección.

/absortos de pretérito/: admirados y asombrados ante el pasado.

/brisa dorada del cabello/: la luz y la fuerza de la razón como manifestación energética.

/tibia arborescencia/: equilibrio, centro del mundo.

/gacelas/: emblema del alma o la sensibilidad humana.

/delgadez fragante de los hilos de hierba/: suaves y sutiles recuerdos, reminiscencias y nostalgias que conectan al ser humano con el plano espiritual, biológico y social.

/física llama del tacto/: corporeidad y perceptibilidad de la trascendencia.

/manos/: pilar, soporte, autoridad, principio manifestado.

/abeja/: laboriosidad, trabajo, obediencia y diligencia.



/brújula de rosa/: orientación y guía hacia el destino o centro místico.

/capilla/: resguardo o refugio sagrado.

/sur del cielo/: crecimiento y fructificación del espíritu.

/montaña/: elevación interna, trasposición espiritual de la idea de ascender, templo, meditación, elevación espiritual, comunión con los santos. Carácter sagrado.

/fondo del zafiro/: profundidad del mar.

/esmeralda/: legislador, rey permanente que lavó sus vestidos y su manto en el vino.

/cuerpo de una niña/: sede o habitación donde se conecta el inconsciente con el consciente, el centro místico y el logro supremo de la identificación mística con el Dios en nosotros y lo eterno.

/ciudad antigua/: constitución de una doctrina y de una sociedad auténtica, verdadera y primigenia dispuesta a ser defendida.

/clarines/: instrumento musical semejante a la trompeta. Se asocia al concepto de sonido como la primera cosa creada que dio origen a todas las cosas.

/carmín nostálgico de los besos heridos/: cualidades pasionales perdidas que quedan en el recuerdo.

/débil memoria de la nube/: reconocer con poca fuerza y plena conciencia el mundo intermedio entre lo formal y lo informal.

/cedro vendado de navíos y fábulas/: centro del mundo, compacto y de larga duración que está protegido o envuelto para trascender y aprender moralmente algo.

/yodo secreto de los pies de los hongos/: poder sobrenatural que sirve de soporte, aplicación y multiplicación o crecimiento.

/cabecitas de tierno pan mojado/: vida espiritual delicada que fecunda y perpetúa.

/estío de oro/: reconocimiento de la inteligencia divina, la iluminación suprema y de los bienes espirituales como tesoros escondidos.



/torres de amarantho/: sentido de belleza en lo ascensional, en la escala entre el cielo y la tierra.

/centauros/: dominio pleno del ser inferior (inconsciente, instintos).

/fraguas de berilo/: libertad como virtud para regenerar y transformar, iluminar y purificar.

/rojos ramajes de escorpiones heridos/: reflexionar y ceder ante la sublimación para vencer las amenazas de la vida.

/secreto ocaso/: decaimiento y declinación del atractivo hacia lo hermético. Deseos de conocer.

/clima cerúleo/: estado de ánimo despejado y en calma.

/ciegos riachuelos/: ofuscación o posesión por la fuerza creadora de la naturaleza y del tiempo, por el transcurso y el olvido.

/corona/: idea de superación. Triunfo para alcanzar la vida eterna. Atributo divino.

/hojas/: personas.

/paladar de aroma/: deseos de percibir recuerdos y reminiscencias pasadas agradables que causan nostalgia.

/antigua montaña/: auténtica elevación interna. Centro originario del mundo que une lo divino con lo terrestre.

/maestra de palacios/: guía para hallar el centro recóndito y la memoria ancestral de la humanidad y las verdades espirituales para unir al hombre con su origen y finalidad.

/bosque/: símbolo de la tierra (cambiante y dinámica, contenedora de lo misterioso y lo secreto). En él existen peligros, naturaleza devoradora del inconsciente, ocultante de la razón.

/azules arterias/: grandes vías o conductos hacia el equilibrio.

/viento de junio/: reconocimiento de la creación, del hálito vital y de la fuerza de la razón.



/cuerno de caza/: Principio que otorga madurez y perfección a todas las cosas, lo que denota fuerza y poder ante el enemigo interior, como lo es el deseo.

/musgo/: renacimiento, resurrección.

/lento manuscrito/: valor antiguo de un escrito que permanece, aunque de manera tarda y pausada.

/blanca vendimia/: provecho y cosecha del perdón, la inocencia, la purificación y de la búsqueda del estado celeste.

/arcángeles/: ángeles mensajeros de orden superior.

/callado viaje/: búsqueda o anhelo reservado de cambio.

/tierna memoria de gema oscurecida/: una de las tres facultades del alma en desarrollo y crecimiento, pero que se mantiene unida a los restos mortales del hombre.

/aire/: Primer viaje de purificación por el aire: El hombre es arrasado por un viento furioso y precipitado a través del espacio, hasta el sitio de donde partió.

/dorado toro/: rayo del cielo fecundador.

/otoño/: templado, tibio, equilibrio. Se ubica entre el reconocimiento y la esperanza (entre los solsticios de verano e invierno).

/mármol/: piedra compacta susceptible al pulimiento.

/rosal geológico/: perfección y centro místico en la tierra.

/friso/: Faja que suele pintarse o aplicarse en la parte inferior de las paredes para darles protección de la humedad.

/caballos inmóviles/: constante e invariable ciclo de la vida, donde hay deseos, instintos e intuición del inconsciente, pero que también tiene un lado mágico.

/codornices/: se asocia a las aves, que simbolizan las almas humanas.

/voz de trigo/: voces interiores numerosas, abundantes y armónicas.

/hojas del invierno/: personas con esperanza.



/guantes de lana/: vestido de las manos, símbolo del derramamiento ante el Superior.

/colmenas/: hogar de las abejas construida con laboriosidad, trabajo y obediencia. Se asocia a la creación y a las almas que salen a la unidad divina.

/marea dorada/: miel. Rayo de la sabiduría. Renacimiento o cambio de personalidad que sigue a la iniciación.

/zona del ámbar/: grado de olor fragante.

/ángeles/: invisibles, fuerzas que ascienden entre el origen y la manifestación. Ascensión de un principio espiritual.

/carros de cera/: cosas terrestres referidas al trabajo.

/cosecha de lino/: conexión con el camino cósmico.

/tiernos vasos de su temperatura/: delicado reposo.

/cielo/: principio activo, símbolo del espíritu.

Interpretación

En el poema *Oda al Arquitecto* se observaron símbolos recurrentes respecto a la conexión entre la materia (lo terrestre, lo humano) con la divinidad y lo Superior. Esto se constituye el principal fundamento masón, ya que el hombre debe hallar en sí mismo el centro divino y elevarse o transformarse para alcanzar la perfección, teniendo como guía al Gran Arquitecto del Universo, quien está en todas las cosas. En el poema se hace una amplia descripción de elementos propios del mundo natural y material que se asocian directamente con esa conexión entre lo terrenal y lo divino, pues en ella siempre está la presencia del Arquitecto.

Así pues al inicio del poema se alude a las cosas, lo que da un principio de universalidad y que se puede asociar a las logias masónicas, cuyos muros (vinculados al símbolo del confín) representan la separación que debe existir entre el masón y el mundo profano. Estos muros abren las puertas al acercamiento hacia el centro espiritual, reflejando los grados masones en las *blancas jerarquías para ordenar el vuelo de las primeras aves*, es decir, la trascendencia o elevación de los



iniciados en las logias, quienes deben escuchar para evolucionar. Por esto el hombre encuentra el comprender a través del conocimiento que lo posibilita a ser consciente de su propia intimidad y de sus orígenes, y así renacer y llenarse de una nueva fuerza vital y espiritual.

Por ello, *las rosas mueven su codos de frescura y las dalias sus rótulas de ácido rocío*, pues el hombre debe alcanzar el logro absoluto y hacer florecer su mente y su conciencia para la perfección, de manera que pueda perpetuar en su descendencia la antorcha de la vida y lograr la transformación del mundo, sabiendo que el masón debe superarse constantemente a sí mismo, manteniendo sus más altos y nobles ideales, sin apartarse jamás de la rectitud y del deber. De allí que las logias equilibren las oposiciones, por lo que poseen un carácter sagrado que ilumina, limpia y purifica el espíritu.

Se observan entonces los símbolos relacionados con el ser humano, destacando sus cualidades y defectos. En principio se encuentra el símbolo de los *torsos de mármol con los ojos lejanos de mineral continuo, fijos, despetalados, absortos de pretérito*, lo cual alude al corazón del ser humano iniciado que contiene imperfecciones, por lo que se le compara con la piedra en bruto, pero que es susceptible al pulimiento, por lo que debe transformarse a través de los golpes del cincel y del martillo, y alcanzar así el comprender que se encuentra lejos y apartado de él. Por esto se quedan pasmados y asombrados al volverse a sus orígenes y su centro, hacia lo primigenio, a la morada de Dios.

De esta manera las almas humanas, simbolizadas en las *gacelas*, buscan el equilibrio y la vida inagotable (*la tibia arborescencia*) para manifestar la luz y la fuerza de la razón, representada en *la brisa dorada del caballo*, y de esta manera obtener acceso a las reminiscencias y nostalgias que conectan al hombre con el plano espiritual, biológico y social. Sin embargo, para alcanzar esto el alma humana debe ser como la *abeja* que *usa su brújula de rosa*, es decir, que con laboriosidad, trabajo, obediencia y diligencia debe aceptar la orientación y guía hacia el centro místico para hallar su *capilla*, símbolo del resguardo o refugio sagrado, así como la vida inagotable.



Bajo esta misma perspectiva aparece la imagen del *sur del cielo* y la *montaña*, relacionados ambos con el crecimiento, la purificación, elevación y trasposición espiritual. Con esto se identifica el símbolo del *cuerpo de una niña* guardado en una *esmeralda* como la habitación donde se establece la conexión entre el inconsciente y el consciente, y el logro supremo de la identificación del Dios con nosotros, con el Legislador y el Rey eterno, para dejar atrás el *carmín nostálgico de los besos heridos*, es decir, las cualidades pasionales que se pierden y quedan en el recuerdo, reconociendo con conciencia plena el mundo intermedio entre lo formal y lo informal.

El poema sigue presentando al Arquitecto en todas las cosas, en el centro del mundo que está protegido y envuelto, por ello hay que alzarse al poder sobrenatural que sirve de soporte o crecimiento para poder trascender y aprender moralmente algo, para aflorar la vida espiritual que fecunda y perpetúa, lo cual queda simbolizado en el *cedro vendado de navíos y fábulas*, y en el *yodo secreto de los pies de los hongos y sus cabecitas de tierno pan mojado*.

Así pues, queda reflejado el reconocimiento de la inteligencia divina y de los bienes espirituales como tesoros escondidos, dándole belleza a lo ascensional en la escala entre el cielo y la tierra, representado en el *estío de oro y torres de amaranto*. Este reconocimiento llega con *centauros y fraguas de berilo y con rojos ramajes de escorpiones heridos*, lo que significa que para el hombre lograr esto es necesario que llegue a obtener libertad del ser inferior (inconsciente e instintos) para así regenerarse, transformarse, iluminarse y purificarse, de manera que reflexione y ceda ante lo sublime y pueda vencer las amenazas de la vida.

El Arquitecto está en los deseos de conocer del hombre para obtener un estado de ánimo despejado y en calma, el florecimiento de su mente y de su conciencia. Del mismo modo queda reflejado en el poema, a través del símbolo de las *hojas*, del *árbol* y las *coronas*, el deseo de superación espiritual de las personas para alcanzar su centro y la vida eterna, por lo que buscan percibir corpóreamente la trascendencia, hacer que el principio se manifieste, a través de la *física llama del tacto en nuestras manos*.



De esta manera la conexión entre lo material y lo divino necesita de la *antigua montaña, maestra de palacios*, pues para hallar la auténtica elevación interna es necesario recurrir a un guía para llegar al centro recóndito y a las verdades espirituales que unen al ser humano con su origen, su finalidad y su memoria ancestral. Esto es lo que hacen los maestros masones, guían a los iniciados por el camino de la perfección, conduciéndolos a donde *arden las azules arterias*, que son las vías hacia el equilibrio y por medio de las cuales se pueden conducir por el *bosque*, símbolo de la tierra y de sus peligros, por su naturaleza donde el inconsciente devora y oculta la razón. De esta manera *el viento de junio suena el cuerno de caza*, lo que se traduce como el reconocimiento de la creación, del hálito vital y la razón para asir el principio de madurez y perfección, venciendo el deseo como enemigo interior, con fuerza y poder, alcanzando el renacimiento y resurrección permanente del ser.

De igual forma, los *arcángeles* se afanan por ser los mensajeros de los frutos del perdón, la purificación y la búsqueda constante del estado celeste que el hombre cosecha en las *blancas vendimias*, lo que se da después del *callado viaje alrededor del aire*, ese primer viaje de purificación por el aire a través del cual el hombre es arrasado por un fuerte viento hasta su origen, así el rayo fecundador del cielo otorga equilibrio al universo. Respecto a esto se observa nuevamente la imagen del *mármol* como piedra susceptible al pulimiento, que *cultiva su rosal geológico y encabrita en los frisos sus caballos inmóviles*, lo que se interpreta como el estado del ser humano en que puede buscar constantemente la perfección protegiéndose de los deseos e instintos del inconsciente durante el invariable ciclo de la vida.

Finalmente, en el poema se observan las almas humanas que esperanzadas escuchan sus voces interiores para derramarse ante el Superior y se reúnen para salir, como las *colmenas*, hacia la unidad divina y así celebran con su *marea dorada*, cantando los rayos de la sabiduría que permiten el reconocimiento y el cambio de personalidad después de pasar por todo el proceso de iniciación masónica, experimentando como los *ángeles* las fuerzas espirituales que ascienden y descienden, en la *zona del ámbar*, entre el origen y la manifestación, conectando



en perfecto equilibrio las cosas terrestres (la materia) con el camino cósmico (lo divino).

Isotopía III. Principio Vida/Muerte

Sememas, Paralexemas y Semas de la isotopía III
<i>/Alma adelgazada/</i> : Una de las tres facciones del hombre. Esencia inmortal del ser humano disminuida, humillada y depurada.
<i>/callada tierra de azafrán de los muertos/</i> : Cementerio, donde existe el silencio que tiene un sentido religioso porque permite oír las voces que armónicamente hablan en el interior y surgen las manifestaciones del espíritu; la tierra que representa al alma en la relatividad, es el elemento de lo interior, de lo misterioso y lo secreto, de lo que muere para nacer; las flores, que se comparan con la breve extensión de la vida humana y simbolizan al padre que entrega la antorcha de la vida al hijo, y éste al otro hasta el fin; y la muerte que es el fin de un período y representa la suprema liberación y la transformación de todas las cosas.
<i>/ligera mesa/</i> : taller donde existe voluntad de superación y la fuerza de la razón.
<i>/alfarero/</i> : Moldeador. Maestro que moldea al aprendiz. Por su mano dinámica refleja la fuerza con que hace la arcilla necesaria para crear y transformar.
<i>/pie impar y leve/</i> : Soportes de las logias donde hay voluntad de superación y transformación.
<i>/última tarde/</i> : término de las horas del día. Fin de la vida.
<i>/alma/</i> : una de las tres facciones del hombre, esencia inmortal del ser humano.
<i>/tristeza/</i> : pesadumbre, melancolía, dolor difícil de soportar.
<i>/corazón/</i> : centro necesario del cuerpo para la eternidad. Verdadero asiento de la inteligencia.
<i>/cielo/</i> : principio activo. Símbolo del espíritu. Tapadera que impide la penetración a otro mundo.
<i>/sangre/</i> : carácter vital.



/tierra/: Elemento de lo interior, de lo misterioso y lo secreto, de lo que muere para nacer. Contiene en sí la belleza del cambio y lo dinámico como parte de la vida.

/mar del sepulcro/: agente transitivo y mediador entre lo material y lo espiritual para dar lugar a las transformaciones.

/año/: proceso cíclico que se divide en dos partes opuestas vida/muerte, oscuridad/luz. Simboliza un proceso de regeneración del hombre, una muerte y una resurrección.

/agua/: mantenedor de la vida que circula por toda la naturaleza. Retorno a lo preformal y nueva circulación de la vida.

/polvo durmiente/: sentido negativo del masón que no está afiliado a ninguna logia.

/sandalias/: calzado, zapato, que es el símbolo del alma.

/golondrina/: primavera. Sentido irreversible del tiempo.

/primavera/: tiempo intermedio entre el solsticio de invierno y el de verano, en el cual las cosas están en su mayor vigor y hermosura.

/mares/: agente transitivo y mediador entre lo no formal y lo formal. Fuente de vida y final de la misma.

/nidos/: se relaciona con la granada, símbolo de la vida.

/brizna/: fibra.

/copia fiel y tibia de un seno femenino/: imitación equilibrada y exacta de la mujer como principio pasivo de la naturaleza, que es complejo y personifica la ciencia y la suprema virtud. Es madre, esposa e hija, y merece respeto y honra entre los masones.

Es una complejidad que engloba el impulso, el afecto, el intelecto y la moral. Creación, formación y sustentación de la raza humana.

/lenta conciencia/: estado que se obtiene progresivamente de forma pausada y que es condición para hacerse un verdadero masón.

/borde/: extremo, límite.

/tembloroso luto/: continuo recuerdo o conmemoración de un fallecido.



/hidrografía/: mantenimiento de la vida que circula a través de toda la naturaleza, principio y fin de toda la tierra. Renacimiento y nueva circulación en la vida después de la purificación.

/buena madera/: vitalidad útil y necesaria. Madre bondadosa.

/flores/: fugacidad de las cosas. El capullo del alma del hombre y el florecimiento de su mente y de su conciencia. Se compara con la breve extensión de la vida humana. La flor simboliza el contacto del hermano con la naturaleza que lo rodea, gloria del Gran Arquitecto del Universo. Procreación del hombre, simboliza al padre que entrega la antorcha de la vida al hijo, y éste al otro hasta el fin.

/agua hija de nube/: mantenedor de vida y sustentación de la raza humana. Fecundidad.

/nutritiva/: Capaz de dar nuevas fuerzas y aumentar la subsistencia.

/delgada/: delicada y sutil.

/hombro desnudo del arroyo/: superioridad pura, clara y limpia donde habla la naturaleza niña para reanimar sueños lejanos.

/espuma/: referido a lo que se adhiere con consistencia.

/temblor concéntrico de los lagos heridos/: misterio, conciencia y revelación continuados y con un mismo centro, y que existen en el carácter vital del hombre.

/aguijón lento del sonido en el sueño/: estímulo pausado y eficaz que hace nacer el mundo mágicamente como una premonición.

/sepulcro errante de las voces/: inconsciente que vaga para escuchar el interior y descubrir así el origen del ser y alcanzar la transformación.

/música/: dinamismo, necesidad de inversión y de vencer el espacio que hay entre el cielo y la tierra.

/siglos/: tiempo indeterminado donde se creó algo muy notable.

/noche/: principio pasivo, estado previo, inconsciente.

/oído/: medio para escuchar.



/secreta nube de la melancolía/: poder sobrenatural que da un atractivo hacia lo hermético que esconde la identidad perenne de la verdad superior, por lo que causa un estado de tristeza.

/oscuro viaje de adversidad y gloria/: búsqueda de cambio y evolución que va desde el caos hacia la magnificencia, lo cual se logra a través de las pruebas iniciáticas y los ritos de purificación que van desde las tinieblas del mundo profano hacia la luz.

/vago sueño mortuorio/: aspiración no lograda, vacía y vana, por cuya tensión se genera un deseo propio de destrucción.

/gozo/: movimiento del ánimo que se complace y alegra en la posesión o esperanza de bienes o cosas halagüeñas y apetecibles.

/dolor/: pesar, pena, aflicción o arrepentimiento por haber hecho u omitido una cosa o por haber ofendido a Dios.

/aire/: hálito vital.

/noche postrera/: fin de la vida.

Interpretación

En *Oda al Arquitecto* se muestra también el principio vida/muerte, presentando ambos elementos como parte de la organización del cosmos. Al principio aparece la imagen del *alma adelgazada*, la cual representa la esencia inmortal del ser humano que se disminuye, se humilla y se depura ante el Gran Arquitecto del Universo. Para describir la vida se utilizan los sentimientos de gozo, tristeza, dolor, pena y arrepentimiento por ofender a Dios. Además de ello, se observa que en ese tránsito en que el hombre nace y muere, este debe despertar un estado de conciencia sin límite, el cual se adquiere pausadamente y es fundamental para llegar a ser un verdadero masón, y no convertirse en *el polvo durmiente que llora tus sandalias*, símbolo asociado directamente con aquel masón que ha desviado su alma de forma negativa y no pertenece a ningún logia.

Al principio de vida se asocia la imagen *la ligera mesa*, que se interpreta como el taller donde existe voluntad de superación y la fuerza de la razón, allí se encuentra



el *alfarero* que cumple la función de moldeador, quien con su mano dinámica refleja la fuerza con que se hace la arcilla para crear y transformar. El alfarero por su cualidad de moldear a través del barro, puede asociarse a aquellos albañiles, constructores antiguos, que dieron origen a los principios masones para luego ser maestros de los aprendices que se integran a las logias. Sin embargo, el alfarero *huye* en su mesa *con pie impar y leve* porque, aunque se reconoce como soporte y pilar de las logias para guiar las transformaciones espirituales del ser, no es dador de vida, ni de orden, ni de equilibrio.

Al contrario el Arquitecto posee el poder de crear, de dar vida y orden, por ello amasa la *buena madera con flores con agua hija de nube, nutritiva y delgada*, lo que se muestra como la vitalidad útil, necesaria y sutil para que exista la fecundidad y procreación del hombre, y sustentar así la raza humana, dando fuerzas nuevas para aumentar la subsistencia. Allí aparecen *los nidos que tienen la copia fiel y tibia de un seno femenino*, esto se asocia a la mujer, quien representa la creación, la formación y la sustentación de la humanidad por lo que es valorada por los masones.

Es importante señalar que en esta descripción de la vida humana está presente también el Arquitecto, porque la voz poética afirma que por Él *el corazón sigue golpeando el cielo y la sangre se tiende sollozando en la tierra*, lo que alude al verdadero asiento de la inteligencia y al centro del cuerpo que sigue palpitando para dar cabida a la elevación del espíritu. Así el carácter vital se derrama para morir y renacer, alcanzando así la transformación, pues el cambio y lo dinámico también forman parte de la vida. En este aspecto también se vislumbra el símbolo del *año* visto como un proceso cíclico de regeneración del hombre, que se divide en dos parte opuestas vida/muerte, luz/oscuridad.

El Arquitecto se encuentra en el proceso vital del ser, está en la *secreta nube de la melancolía*, en ese deseo del hombre de conocer lo hermético, que esconde la identidad perenne de la verdad superior, por ello aparece *el sepulcro errante de las voces que fueron*, el inconsciente vago para escuchar el interior, descubrir el origen y alcanzar la transformación. Y *el aguijón lento del sonido en el sueño* hace



nacer el mundo mágicamente como una premonición. Asimismo, el Principio Supremo Inteligente está en las creencias de la humanidad, *en la ciudad antigua rota por mil clarines*, que se muestra como la constitución de doctrinas que se consideran auténticas y verdaderas, las cuales pueden asociarse a las religiones contrarias a la masonería, pero que se rompen por el conocimiento del origen para hallar la verdadera conexión con el principio originario del ser.

Por otra parte, el símbolo de *la música que anda por el cielo hace siglos y alguna noche baja hasta nuestros oídos*, se puede interpretar como el movimiento de la vida del ser humano en el que este siente la necesidad de inversión y de romper el espacio que existe entre el cielo y la tierra, a través de la conexión con el espíritu y con el origen, por medio del oído, para escuchar (primer deber del masón aprendiz) y salir así del estado previo que es el inconsciente. La vida se describe como un *viaje oscuro de adversidad y gloria*, pues representa un espacio para buscar el cambio y la evolución que va desde el caos a la magnificencia, es por esto que se dan en masonería las pruebas iniciáticas y los ritos de purificación, pues a través de ellos se logra avanzar de las tinieblas del mundo profano hacia la luz.

De igual manera, en el poema se visualiza la muerte como el fin de un período y la suprema liberación y la transformación de todas las cosas, así la imagen de la *callada tierra de azafrán de los muertos* representa el cementerio, es decir, la muerte. A esto se añade el silencio, que es valorado enormemente por los masones, pues consideran que posee un sentido religioso porque permite oír las voces interiores que surgen de las manifestaciones del espíritu. La vida es calificada entonces como un *vago sueño mortuario*, pues por su sentido pasajero se genera una sensación de aspiración no lograda, de vacío y de vanidad que genera un deseo propio de destrucción, ya que el Arquitecto en la *noche postrera*, en la *última tarde*, en el fin, respira el aliento vital, con sus alegrías y angustias, y el alma como esencia vuelve a Él.

Al principio vida/muerte se añade el sentido ambivalente del agua, que aparece de manera recurrente a lo largo del poema como agente mantenedor de la vida que circula por la naturaleza, lo que produce una ofuscación por su fuerza



creadora y por la superioridad pura y clara donde habla la naturaleza niña y surge el misterio, la conciencia y la revelación que existe en el carácter vital del hombre. Esto se observa en los *ciegos riachuelos*, en el *hombro desnudo del arroyo en la espuma* y en el *temblor concéntrico de los lagos heridos*.

Sin embargo, aparece el mar y su profundidad como agente transitivo y mediador entre lo formal y lo no formal, lo material y lo espiritual, como fuente de la vida y el final de la misma. Por ello, *las golondrinas llevan la primavera con tembloroso luto a través de los mares* y *la hidrografía va al mar del sepulcro*, para alcanzar la transformación del ser y el reconocimiento después de la purificación, pues por el sentido irreversible del tiempo, la vida después de estar en su mejor vigor va decayendo hacia la muerte.

Tomando en cuenta las isotopías anteriores de *Oda al Arquitecto*, se puede afirmar que desde la perspectiva masónica el poema no se traduce como la adoración de un dios, sino como una exaltación o reconocimiento de una fuerza capaz de mantener en orden el universo y todo lo que en él se encuentra. Para encontrar al Gran Arquitecto del Universo en el transcurso de la vida es necesario que el hombre busque en lo más íntimo de su ser, pues al hacerlo será verdaderamente puro, noble y guerrero para colaborar con la creación en lugar de destruirla, así como encontrar su equilibrio para que las sociedades tomen esto como referente y comiencen a construir un mundo más justo y recto, conforme al equilibrio y el orden perfecto del Gran Arquitecto del Universo.

Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en el análisis del poema seleccionado, se concluye que las religiones dentro del ámbito social han ejercido gran influencia en la forma que tienen los seres humanos para expresar su interioridad. Los planos sacros y ontológicos del individuo están demarcados por sus creencias, razón por la cual muchos escritores reflejan su concepción espiritual en sus obras.



La masonería se enmarca dentro del contexto religioso por la carga simbólica que la caracteriza, lo que ejerce influencia notable en la producción de diversos autores, específicamente en la poesía. Tal es el caso de César Dávila Andrade, cuya poesía está impregnada de símbolos masónicos, muchos de los cuales se presentan de manera indirecta, convirtiéndola en una poesía hermética. Esto se da por la concepción de sociedad secreta que posee la masonería, la cual está caracterizada por llevar consigo un hermetismo preponderante, y al ser incluida dentro de la poesía le otorga al texto un alto grado de dificultad para ser interpretado, a no ser que se utilice un método de análisis exhaustivo.

El simbolismo masón es recurrente en los poemas de Dávila Andrade, ejemplo de ello es el poema *Oda al Arquitecto*, lo cual pudo observarse a través de un análisis hermenéutico, extrayendo cada símbolo presente en el poema e interpretándolo. El principal concepto abordado en dicho poema es el Gran Arquitecto del Universo, como representación de lo divino, del orden y del equilibrio cósmico, y se constituye como eje central de los principios masónicos, pues Él está en todas las cosas y el hombre debe buscarlo en su interior para alcanzar la verdadera transcendencia del espíritu. Las fuerzas del Gran Arquitecto del Universo como Principio Supremo Inteligente y como pilar único y eterno del mundo, llenan majestuosamente el poema de César Dávila Andrade y el reconocimiento de su poderío es recurrente.

Asimismo, la conexión del ser humano con su centro espiritual también se muestra en el poema, constituyéndose como el canal a través del cual se obtiene la transición de lo material a lo espiritual y el contacto con lo divino. Esto se debe a que en el masón existe la necesidad creciente de vencer el espacio que media entre el cielo y la tierra, pues consideran que es la única vía para unir al hombre con su origen y finalidad en el mundo. De igual manera, los principios masónicos manifestados en la obra señalan la importancia de conectar la materia con la esencia del Gran Arquitecto del Universo, para lo que el masón recorre un camino de pruebas y ritos para transitar por la senda de los grados simbólicos, los cuales



denotan la necesidad de elevarse y transformarse para alcanzar la perfección, sin lo cual no se puede establecer un vínculo verdadero con la divinidad.

Ahora bien, valdría preguntarse si la poesía es un medio para representar o para expresar algún concepto religioso. En el caso de Dávila Andrade la respuesta a esta interrogante es afirmativa, pues el autor se vale del género poético para mostrar y a la vez ocultar su concepción religiosa del mundo, enfatizando profundamente el simbolismo masónico, y a su vez busca demostrar que esta corriente es una forma de alcanzar el cambio que las sociedades, el hombre e incluso el arte necesitan. La conexión del ser con su centro divino, con su Hacedor, es importante para Dávila Andrade y esas ansias de alcanzar la trascendencia le motivan a expresar en el arte poético todo lo que espiritualmente le inquieta. Sin embargo, envuelve sus versos en el hermetismo, en el secreto mismo de la masonería, para revelar encubriendo verdades que el hombre necesita conocer, pero no sin antes llegar a la purificación, a la trascendencia, al descubrimiento de aquello que no puede asir.

Partiendo de las premisas anteriormente expuestas, se puede afirmar que César Dávila Andrade en su poema *Oda al Arquitecto* incluye símbolos que permiten tener una aproximación a la creencia masónica, a sus elementos, sus rituales y su cosmogonía, aun cuando esté caracterizada principalmente por ser una sociedad secreta que representa un misterio no revelado al mundo profano. De allí que el autor recurra a la poesía, dejando en manos de diversos lectores misteriosas joyas escondidas dentro del tesoro poético de la literatura latinoamericana.

Referencias

Ariza, F. (2007). *La masonería. Símbolos y ritos*. Biblioteca Golpe de dados.

Bachelard, G. (1992). *Fragmentos de una poética del fuego*. México: Editorial Paidós.

Bachelard, G. (2003). *El agua y los sueños*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.



- Cirlot, J. (1995). *Diccionario de símbolos*. Colombia: Editorial Labor.
- Dávila Andrade, C. (2010). *Materia real*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Dávila Andrade, C. (1993). *Poesía, narrativa, ensayo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Dávila Vázquez, J. (1991). *El dios de César Dávila Andrade*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Diccionario breve de la masonería*. (2010). Madrid: Fundación María DERAISMES.
- Durand, G. (1980). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- El ARA. Instructivo para el aprendiz masón*. (s.f). Chile: Biblioteca masónica Fraternidad.
- Gadamer, H. (1988). *Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Jung, C. (1980). *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Editorial Losada.
- López, D. (2009). *Arte y masonería: Consideraciones metodológicas para su estudio*. San José: REHMLAC.
- Tello, M. (2004). *El patrimonio lírico en Cuenca: Un acercamiento generacional*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Todorov, T. (2014). *Teorías del símbolo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Vale Amesti, F. (2007). *La manzana de la discordia*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Vargas, V. (1989). *Una semiología del texto literario*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.





PANORÁMICA DE LA FONOLOGÍA Y MORFOLOGÍA DE LA LENGUA WAYUU

José Ramón Álvarez González

jose.ramon.alvarez@correounivalle.edu.co

Departamento de Lingüística
Universidad del Valle
Santiago de Cali, Colombia

Licenciado en Letras (1971) y en Filosofía (1984) por la Universidad del Zulia, así como Master of Arts en Lingüística Teórica (1980) y Ph. D. en Lenguaje y Lingüística (1985) por la Universidad de Essex, Inglaterra. Es Profesor Titular Emérito de la Universidad del Zulia (Venezuela), donde dictó cátedras y dirigió investigaciones sobre lenguas indígenas. También es Profesor Honorario de la Universidad de Los Andes (Venezuela), y ha sido Profesor Visitante en universidades de Venezuela, Colombia, Brasil, Francia, Inglaterra y Australia.

Resumen

Este artículo bosqueja los elementos básicos de la fonología y la morfología de la lengua wayuu, de filiación arahuaca, hablada en Colombia y Venezuela. En la fonología, exponemos el inventario de fonemas, el carácter fonémico de la longitud vocálica, la configuración silábica, la importancia del peso silábico y el mecanismo para determinar la sílaba tónica. En la morfología nominal, describimos las diferencias entre nombres alienables e inalienables, los sufijos determinativos, el marcado de género y número, los pronombres personales (que no diferencian caso), la deixis espacial de cuatro zonas. En la morfología verbal, describimos la doble formación del infinitivo, la diferencia entre verbos activos y estativos, y detallamos los elementos que contribuyen a una exuberante conjugación: raíz, tema, sufijos temáticos, prefijos personales, sufijos de género-número, marcadores de tiempo, sufijos para temas verbales complejos (de gran variedad semántica), la diferencia entre la construcción subjetiva y objetiva, y la existencia de la gradación verbal aspectual. Finalmente, se presentan las clases léxicas de adjetivos (probablemente inexistente), preposiciones flexionadas, adverbios, conjunciones, cuantificadores, e interjecciones. En morfología derivativa, se explican los principales casos de derivación, para terminar con una rápida mirada a la composición.

Palabras clave: fonología, morfología, wayuunaiki, wayuu, arahuaca.

Recepción: 24/02/2021 **Evaluación:** 21/07/2021 **Recepción de la versión definitiva:** 27/10/2021



AN OVERVIEW OF THE PHONOLOGY AND MORPHOLOGY OF THE WAYUU LANGUAGE**Abstract**

This research outlines the basic elements of the phonology and morphology of the *Wayuu* language, of Arawak origin spoken in Colombia and Venezuela. In terms of phonology, we present the inventory of phonemes, the phonemic character of vowel length, syllable configuration, the importance of syllable weight and the mechanism for determining the tonic syllable. Regarding nominal morphology, we describe the differences between alienable and inalienable nouns, definite suffixes, gender and number marking, personal pronouns (which do not differentiate case), four-zone spatial deixis. On the subject of verbal morphology, we describe the double formation of the infinitive, the difference between active and stative verbs, and we provide details of the elements which contribute to an exuberant conjugation: root, topic, thematic suffixes, personal prefixes, gender-number suffixes, tense markers, suffixes for complex verbal subjects (of great semantic variety), the difference between subjective and objective construction, and the existence of aspectual verbal gradation. Finally, the lexical classes of adjectives (probably nonexistent), inflected prepositions, adverbs, conjunctions, quantifiers, and interjections are presented. In derivational morphology, the main cases of derivation are explained, ending with a quick look at compounding.

Key words: phonology, morphology, *Wayuunaiki*, *Wayuu*, *Arahuaca*.

APERÇU DE LA PHONOLOGIE ET DE LA MORPHOLOGIE DE LA LANGUE WAYUU**Résumé**

Cet article présente les éléments de base de la phonologie et de la morphologie de la langue wayuu, d'origine arawak, parlée en Colombie et au Venezuela. En phonologie, l'inventaire des phonèmes, le caractère phonémique de la longueur des voyelles, la configuration des syllabes, l'importance du poids des syllabes et le mécanisme de détermination de la syllabe tonique sont présentés. En morphologie nominale, nous décrivons les différences entre les noms aliénables et inaliénables, les suffixes déterminatifs, le marquage du genre et du nombre, les pronoms personnels (qui ne différencient pas le cas), la déixie spatiale à quatre zones. En morphologie verbale, nous décrivons la double formation de l'infinitif, la différence entre les verbes actifs et statifs, et détaillons les éléments qui contribuent à une conjugaison exubérante : racine, sujet, suffixes thématiques, préfixes personnels, suffixes de genre- nombre, marqueurs de temps, suffixes pour les sujets verbaux complexes (d'une grande variété sémantique), différence entre construction subjective et objective, et existence d'une gradation verbale aspectuelle. Enfin, les classes lexicales des adjectifs (probablement inexistants), des prépositions infléchies, des adverbes, des conjonctions, des quantificateurs et des interjections sont présentées. Dans le cadre de la morphologie dérivationnelle,



les principaux cas de dérivation sont expliqués et se terminent par un rapide coup d'œil sur les composés.

Mots clés: phonologie, morphologie, Wayuunaiki, Wayuu, Arawak.

PANORAMICA DELLA FONOLOGIA E DELLA MORFOLOGIA DELLA LINGUA WAYUU

Riassunto

Questo articolo delinea gli elementi di base della fonologia e della morfologia della lingua Wayuu, di affiliazione Araucana, parlata in Colombia e Venezuela. Nella fonologia, esponiamo l'inventario dei fonemi, il carattere fonemico della lunghezza della vocale, la configurazione sillabica, l'importanza del peso della sillaba e il meccanismo per determinare la sillaba accentata. Nella morfologia nominale, descriviamo le differenze tra nomi allenabili e inalienabili, i suffissi determinativi, la marcatura di genere e di numero, i pronomi personali (che non hanno le differenze di caso), la deissi spaziale a quattro zone. Nella morfologia verbale, descriviamo la doppia formazione dell'infinito, la differenza tra i verbi attivi e i verbi stativi, e dettagliamo gli elementi che contribuiscono a una coniugazione esuberante: radice, tema, suffissi tematici, prefissi personali, suffissi di genere e di numero, i marcatori di tempo, i suffissi per i temi verbali complessi (con grande varietà semantica), la differenza tra costruzione soggettiva e costruzione oggettiva e l'esistenza di gradazioni verbali. Infine, vengono presentate le classi lessicali di aggettivi (probabilmente inesistenti), preposizioni flesse, avverbi, congiunzioni, quantificatori e interiezioni. Nella morfologia derivativa sono stati spiegati i principali casi di derivazione; se finisce con un sguardo presto alla composizione.

Parole chiave: fonologia, morfologia, wayuunaiki, wayuu, arauaca.

VISÃO GERAL DA FONOLOGIA E MORFOLOGIA DA LINGUAGEM WAYUU

Resumo

O artigo apresenta os elementos básicos da fonologia e morfologia da língua Wayuu, de filiação Araucana, falada na Colômbia e na Venezuela. Na fonologia, expomos o inventário de fonemas, o caráter fonêmico do comprimento da vogal, a configuração silábica, a importância do peso silábico e o mecanismo de identificação da sílaba tônica. Na morfologia nominal, descrevemos as diferenças entre substantivos alienáveis e inalienáveis, sufixos determinantes, marcação de gênero e número, pronomes pessoais (que não diferenciam caso), dêixis espacial de quatro zonas. Na morfologia verbal, descrevemos a dupla formação do infinitivo, a diferença entre verbos ativos e estativos, e detalhamos os elementos que contribuem para uma conjugação exuberante: raiz, tema, sufixos temáticos, prefixos pessoais, sufixos de gênero-número, marcadores temporais, sufixos para temas verbais complexos (de grande variedade semântica), a diferença entre construção subjetiva e



objetiva e a existência de gradação verbal aspectual. Finalmente, são apresentadas as classes lexicais de adjetivos (provavelmente inexistentes), preposições flexionadas, advérbios, conjunções, quantificadores e interjeições. Os principais casos de derivação são explicados na morfologia derivada, terminando com um rápido olhar sobre a composição.

Palavras-chave: Fonologia; Morfologia; Wayuunaiki; Wayuu; Arahuaça.

0. Introducción

La LENGUA WAYUU (wayuunaiki o guajiro) es hablada por unas 500.000 personas que viven principalmente en la Península Guajira, en la zona noroccidental de Venezuela y nororiental de Colombia. Esta lengua pertenece a la familia arahuaca, que es la más extendida e importante familia lingüística de la América del Sur. El wayuunaiki forma parte con el lokono, el garífuna y el paraujano, de un conjunto de lenguas estrechamente relacionadas dentro del grupo caribeño de las lenguas arahuacas septentrionales. Dentro del wayuunaiki hay diferencias dialectales, la más notoria de las cuales es la forma del prefijo personal de la tercera persona singular femenina: en el dialecto arribero (hablado en la parte alta de la península) este prefijo es *jü-*, mientras que en el dialecto abajero (hablado en las regiones bajas de la península) este prefijo es *sü-*. También existen otras diferencias morfológicas y lexicales entre regiones diferentes. Aunque el bilingüismo está ahora bastante extendido, la lengua wayuu goza de gran vitalidad y el número de hablantes va en aumento, aunque persiste una situación de diglosia. No obstante, ha aumentado sensiblemente la cantidad de trabajos descriptivos, textos, traducciones, documentos audiovisuales, materiales educativos elaborados por docentes wayuu, así como su uso en las redes sociales, y la presencia en la academia.

Este artículo se ha elaborado como una contribución para la preservación, estandarización y promoción de la lengua wayuu. En cuanto a los fundamentos conceptuales de este trabajo, nos hemos basado en la literatura lingüística teórica relevante para ambas áreas. Para fonología, por ejemplo, hemos consultado Lass (1984), Laver (1994), Ewen & van der Hulst. (2001). Burquest (2009), y Odden (2005). Para morfología, nos hemos servido de las obras de Carstairs-McCarthy (1992), Baker (2003), Haspelmath (2002), Aronoff & Fudeman (2005), y Spencer (1993). Entre otras. La denominada “teoría lingüística básica”, expuesta fundamentalmente en Dixon (2010), nos ha guiado en el acercamiento tipológico, aunque también hemos consultado obras generales como Payne (1997, 2006), Fromkin *et alii* (2014), y Hualde *et alii* (2010).

En cuanto a los datos presentados, en especial las oraciones usadas en los ejemplos, los mismos fueron obtenidos de una búsqueda cuidadosa en el relativamente extenso corpus de textos en wayuunaiki, así como en las principales obras lexicográficas. En otras ocasiones, hemos utilizado la técnica de obtención directa de datos de hablantes de la lengua. Sería muy prolijo citar a los hablantes nativos de esta lengua que nos han



acompañado para proporcionar datos a lo largo de más de dos décadas. Destacan, sin embargo, Miguel Ángel Jusayú (†), José Ángel Fernández, Abel Silva, Alicia Dorado, Edixa Montiel, Luis Beltrán y Jorge Pocaterra. También deseamos agradecer los aportes de lingüistas estudiosos de la lengua wayuu con quienes hemos discutido diversos aspectos de la lengua, entre ellos Esteban Emilio Mosonyi, Jesús Olza, Richard Mansen, David Captain, Luis Oquendo, Raimundo Medina, Nelson Méndez, Andrés Sabogal, Alexandra Aikhenvald, y Andrey Nikulin.

Este trabajo se inserta en una respetable tradición de estudios gramaticales del wayuunaiki elaborados en distintas épocas, con diferentes audiencias en mente y con distintas metodologías. Aparte de las obras que presentan una visión de conjunto de la gramática wayuu, también han sido de singular importancia para nuestro trabajo otros estudios sobre aspectos gramaticales particulares, así como también las varias obras lexicográficas sobre esta lengua. La bibliografía que aportamos al final da cuenta de los hitos clave de esta tradición y de los autores principales. Si con este artículo panorámico sobre la fonología y morfología de la lengua hemos logrado que se aprecien con cierta claridad algunos detalles centrales de la espléndida arquitectura de la lengua wayuu, ello no se debe necesariamente a la agudeza de nuestra vista o a la estatura de nuestra mente. Ello se debe ciertamente a que nos hemos subido sobre los hombros de los varios gigantes que nos precedieron.

1. FONÉTICA Y FONOLOGÍA

1.1. Las **VOCALES** del wayuunaiki son seis, con valores parecidos al español, con excepción de la sexta vocal ü, que se pronuncia como u, pero estirando los labios (AFI/IPA [ɰ]). Todas ellas pueden ser cortas o largas, ya que la duración es contrastiva (fonológica). Es usual presentar las vocales en una tabla como la siguiente, donde se indica la altura de la lengua (altas, medias, bajas), la zona de la lengua (anteriores, centrales y posteriores), y el hecho de que los labios estén o no redondeados:

Vocales

	Anteriores		Centrales		Posteriores	
	No redondeadas				Redondeadas	
Altas	i	ii	ü	üü	u	uu
Medias	e	ee			o	oo
Bajas			a	aa		

1.2. Las **CONSONANTES** del wayuunaiki son 14 y sólo algunas pueden aparecer dobles (tt, nn, mm). La mayoría se pronuncian como en español (p, t, k, s, ch), sin embargo la oclusiva glotal (ʔ) se produce con un cierre momentáneo de la glotis (AFI/IPA [ʔ]), la fricativa palatal sh se pronuncia como en inglés (AFI/IPA [ʃ]), la lateral l es un sonido intermedio entre e/e y ere del español (AFI/IPA [ɭ]), las semiconsonantes w y y se pronuncian suaves como en inglés (AFI/IPA [w], [j]), la vibrante r se pronuncia como la erre española (AFI/IPA [r]) sin importar su posición inicial o media de palabra. Al escribir, algunos utilizan también las letras v y ñ para representar los sonidos (AFI/IPA [β], [ɲ]) que pueden escucharse en unas



pocas palabras. Sin embargo, el estatus fonológico de estos segmentos es discutible. La [ɲ] se produce en ciertos contextos morfofonológicos y dialectales como una coalescencia de [n] y [j], como en /ma-tunku-ni-ee-sa-lü/ *matunküñeesalü* 'ella no quiere dormir'. Por su parte, la [w] se realiza solamente en algunos dialectos como [β] delante de vocales anteriores /i/ y /e/: *newii* ~ *nevii* 'castrado', *eweetaa* ~ *eveetaa* 'aparecer'. La escogencia de la ortografía con v y no con b se debe probablemente a la conciencia de que el fonema /b/ no existe en wayuunaiki.

En fonética, es usual presentar las consonantes en una tabla donde se indica en las columnas el modo o manera de pronunciación, y en las filas el punto donde se produce la articulación de la consonante. En esta tabla usamos las letras de la ortografía práctica ALIV en lugar de los símbolos fonéticos AFI/IPA indicados en el párrafo anterior. Esto se hace porque permite la lectura inmediata y provechosa de este trabajo tanto por especialistas lingüistas como por docentes wayuu, ya que los ejemplos se ofrecerán en el sistema ortográfico conocido como ALIV:

Consonantes

	Bilabiales	Coronales	Palatales	Velares	Glatales
Oclusivas	p	t		k	'
Africadas			ch		
Fricativas	(v)	s	sh		j
Nasales	m	n	(ñ)		
Lateral		l			
Vibrante		r			
Semiconsonantes	w		y		

1.3. En wayuunaiki es fonémica la oposición entre **VOCALES CORTAS Y LARGAS**. Esto significa que esta oposición sirve para distinguir significados. Ofrecemos ejemplos de pares mínimos por la longitud vocálica en los que la palabra de la izquierda presenta una vocal corta, mientras que la palabra de la izquierda presenta una vocal larga en exactamente la misma posición:

<i>a'wataa</i>	saltar	-	<i>a'waataa</i>	gritar
<i>ayataa</i>	estar igual	-	<i>ayaataa</i>	viajar a buscar
<i>kasisü</i>	tiene cola	-	<i>kasiisü</i>	tiene flor
<i>punujula</i>	¡esconde!	-	<i>¡punujulaa!</i>	escóndete
<i>ishi</i>	hueco	-	<i>ishii</i>	ser amargo

1.4. Para la **DIVISIÓN EN SÍLABAS** en wayuunaiki, se aplican los siguientes principios:

Cada vocal, corta o larga, forma sílaba con la consonante que la precede: *pu•nu•ju•laa*, *paa•pi•ra*.

Una vocal, corta o larga, que esté al inicio de palabra y seguida por una sola consonante forma sílaba por sí sola: *e•kee•sü•jaa•shii*, *aa•sha•jaa•shii*. Recuérdese que sh es una sola consonante.



Si una vocal está seguida por dos consonantes, la primera de las consonantes forma sílaba con dicha vocal: *at•pa•naa*, *on•ju•laa•sü*, *man•ta*.

Si hay una consonante a final de palabra (normalmente una n), ella forma sílaba con la vocal precedente: *ta•chon*, *ko•jon*.

Cuando las consonantes dobles tt, nn o mm aparecen en medio de palabra, la primera cierra la sílaba anterior y la segunda inicia la que sigue: *man•na*, *an•nee•rū*, *wat•ta•sü*, *yon•na*.

Cuando las consonantes nasales dobles nn o mm están a principio de palabra, la primera nasal forma sílaba por sí sola sola: *n•no•jo•lee•chi*, *m•ma•rū•la*, *m•ma*.

El saltillo forma una sílaba con la vocal que le sigue: *maa•'a•la*, *o•'u•nu•su*, *o•'oo•jü•lee*, *e•'in•naa*.

En caso de que no le siga una vocal, entonces, el saltillo forma sílaba con la vocal precedente: *a•'la•ka•ja•waa*, *a•'ya•la•jaa*, *a•'la•taa*, *sa•'wain•rū*.

1.5. En wayuunaiki frecuentemente encontramos dentro de una palabra un ENCUENTRO DE VOCALES. Si las dos vocales son idénticas V_1V_1 , estamos ante una vocal larga y ambas vocales siempre forman parte de la misma sílaba. Así, *keemasü*, *atpanaa*, *iita*, *eküülü*, *ishoo*, *osotoosü*, *kuluulu* se dividen silábicamente en: *kee•ma•sü*, *at•pa•naa*, *ii•ta*, *e•küü•lü*, *i•shoo*, *ku•luu•lu*.

Pero si ambas vocales son diferentes, ellas pueden formar diptongos o hiatos. Habrá un diptongo cuando en una secuencia V_1V_2 , la V_1 es una vocal abierta (a, e, o) y la V_2 es una vocal cerrada (ü, i, u), o también si la V_1 son las cerradas ü, u y la V_2 es i. También se considerarán diptongos los casos $V_1V_1V_2$. Obsérvense los diptongos resaltados en negritas en las siguientes palabras: *mai•ki*, *ai•ka•laa•sü*, *a•cha•jaai*, *laü•laa*, *paü•lü•'ü*, *ei•ra•kaa•sü*, *tei•ya•jee•chi*, *tou•shu*, *ou•taa*, *jo•toi•wa*, *o•'yo•tooi*, *ma•püi*, *jin•tüi*.

Habrá un hiato si en la secuencia de dos vocales la primera es cerrada y la segunda es abierta. Eso significa que dichas vocales forman parte de sílabas distintas. Obsérvense los hiatos resaltados en negritas en las siguientes palabras: *pi•a•ma*, *pi•en•chi*, *te•pi•a*, *we•mi•a*, *pi•uu•na*, *pi•an•tu•a*, *pi•u•la*, *e•pi•a•ma•jaa*, *a•chi•ni•aa*, *pe•ru•aa•na*, *ko•lom•pi•aa•na*, *ke•mi•on*

1.6. En wayuunaiki es crucial la noción de PESO SILÁBICO. Una sílaba liviana (L) contiene una sola vocal corta V. Una sílaba pesada (P) contiene una vocal larga V_1V_1 , un diptongo V_1V_2 , o una vocal seguida de una consonante que cierra la sílaba VC. Para esta distinción es indiferente si la sílaba tiene o no una consonante inicial.



1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
L				L			L			L				

b. Si la primera sílaba es pesada, es tónica esa misma primera sílaba:

aa	sha	ja	waa	ei	ma	la	waa	tou	sa	jüin	at	sha	tün	taa
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	1	2
P				P				P			P		P	

c. Si al inicio de palabra hay una secuencia (C)V' (donde V es una vocal corta), la sílaba inicial es extramétrica, es decir, no se cuenta. Cuando esto sucede, se cuenta la segunda sílaba como primera:

o	'u	nu	su	mi	'i	ra	e	'in	naa	o	'oo	jü	lee
Ø	1	2	3	Ø	1	2	Ø	1	2	Ø	1	2	3
L				L			P			P			

pü'	ya	la	ja	jo	'uu	kot	LARGAS		maa	a	la	ee	'i	ra	jaa
Ø	1	2	3	Ø	1	2			1	2	3	1	2	3	4
L				P					P			P			

2. MORFOLOGÍA

2.1. Los NOMBRES ALIENABLES se refieren a entidades independientes que pueden usarse sin indicar el poseedor y, por lo tanto, su raíz puede aparecer sola en una oración: *kaa'ula*, 'chivo', *kakuuna* 'joya', *kuluulu* 'tela', *atpanaa* 'conejo', *meruuna* 'melón', *jima'ai* 'joven', y muchos más: *Te'rüin wanee kaa'ula* 'Vi un chivo'. Los nombres alienables aparecen en los diccionarios sin posesión. Para indicar que están poseídos, se coloca uno de los siete prefijos personales: *ta-*, *pü-*, *nü-*, *sü-*, *wa-*, *ja-* y *na-*, y se le agrega un sufijo de posesión que puede ser *-in* o *-se* (*-she* o *-shi* en algunos dialectos): *kaa'ula* 'chivo' → *takaa'ulain* 'mi chivo', *pükaa'ulain*, 'tu chivo', *nükaa'ulain* 'su chivo', etc. Unos pocos nombres usan el sufijo posesivo *-la*, como es el caso de *kalapaasü* 'sandía' → *takalapaasla* 'mi sandía', y *rüi* 'cuchillo' → *tarülla* 'mi cuchillo', aunque la tendencia es elegir uno de los dos primeros: *takalapaasüin*:

Forma no poseída →

kaa'ula		
ta-	kaa'ula	-in

Adición de prefijo y sufijo →



Estructura →

Forma poseída →

PREFIJO PERSONAL	RAÍZ DEL NOMBRE	SUFIJO POSESIVO
takaa'ulain		

Al agregar el sufijo –se a nombres cuya raíz terminada en lu, lü, ru o rü, la raíz sufre una pequeña alteración en su forma ya que se cambian esas terminaciones por una t: *kuluulu* ‘tela’ → *takuluutse* ‘mi tela’. Es de resaltar que se puede obtener una forma de posesión indefinida de los alienables colocándoles el prefijo de indefinido *a-* y alargando la vocal del sufijo posesivo (o agregando *-waa*): *a-kuluut-se-e* ‘tela de alguien’, *a-kaa'ula-in-waa* ‘chivo de alguien’.

2.2. Los NOMBRES INALIENABLES se refieren a entidades concebidas como siempre dependientes de algo o alguien. Estos nombres inalienables aparecen en los diccionarios en la forma de posesión impersonal o indefinida como *atünaa* ‘brazo’, *asiwaa* ‘flor’, *achonwaa* ‘hijo’, etc., porque sus raíces nunca pueden aparecer solas formando una palabra: **tüna*, **sii*, **chon*. Esta forma de posesión impersonal o indefinida se construye colocando a la raíz el prefijo de posesión indefinida *a-* (o sus variantes *e-* y *o-*) y alargando la última vocal de dicha raíz. Si la raíz ya termina con una vocal larga o en consonante, en lugar del alargamiento se añade el sufijo *-waa*: *a-tüna-a*, *a-sii-waa*, *a-chon-waa*, etc. Entre los nombres inalienables destacan los que se refieren al parentesco (*hijo*, *suegra*, *nieto*, etc.) y los que refieren a las partes del cuerpo de personas, animales y plantas (*mano*, *cabeza*, *cuello*, *rama*, *tronco*, etc.). También son inalienables los nombres derivados de verbos activos que expresa el lugar, el resultado o el instrumento de la acción: *a-shajüle-e* ‘lugar de escribir’.

Para indicar que tales nombres están poseídos definitivamente, es necesario substituir el prefijo de posesión indefinida por uno de los siete prefijos de posesión personal: *ta-*, *pü-*, *nü-*, *sü-*, *wa-*, *ja-* y *na-* (o sus variantes), a la vez que se recorta la vocal final o se elimina el sufijo *-waa*: *atünaa* ‘brazo’ → *tatüna* ‘mi brazo’, *pütüna* ‘tu brazo’, *nütüna* ‘su brazo’; *achonwaa* ‘hijo’ → *tachon* ‘mi hijo’, *püchon* ‘tu hijo’, *nüchon* ‘su hijo’; *ashajülee* ‘lugar de escribir’ → *tashajüle* ‘mi lugar de escribir’, *püshajüle* ‘tu lugar de escribir’, *nüshajüle* ‘su lugar de escribir’. Este proceso lo esquematizamos así:

Forma de posesión indefinida

→

Eliminación de prefijo y sufijo

→

Adición de prefijo personal →

Estructura morfológica →

Forma de poseída definida →

atünaa		
a-	tüna	-a
ta-	tüna	
PREFIJO PERSONAL	RAÍZ DEL NOMBRE	
tatüna		



2.3. En wayuunaiki existe un conjunto de PREFIJOS PERSONALES que, según la clase de palabra a la que se añadan, indican el poseedor de un nombre, el sujeto de un verbo activo, o el término de una preposición. Los mismos prefijos también se evidencian en los pronombres personales, unidos a una base *-ya*, como se verá en la sección 2.9. Estos prefijos indican persona (primera, segunda o tercera), número (singular o plural) y, adicionalmente género (masculino o femenino) en la tercera persona del singular:

1a Singular	t a -
2a Singular	p ü -
3a Singular Masculina	n ü -
3a Singular Femenina	s ü - / j ü -

1a Plural	w a -
2a Plural	j a - / j ü -
3a Plural	n a -

Estos prefijos tienen alomorfos o variantes que se originan principalmente por un proceso de armonía vocálica que hace que la vocal del prefijo se parezca a la primera vocal de la raíz. Esto sucede tanto con nombres alienables como inalienables, así como con verbos y preposiciones que también llevan tales prefijos. Ilustramos con los prefijos 1S y 2S los cambios más comunes de las vocales prefijales:

Si la primera vocal de la raíz es una vocal anterior e/i, cambia la a por e y la ü por i: *piuuna* 'esclavo' → *tepiuunase* 'mi esclavo', *pipiuunase* 'tu esclavo'; *meruuna* 'melón' → *temeruunase* 'mi melón', *pimeruunase* 'tu melón', y el prefijo 3sF aparece palatalizado sh: *shipiuunase* 'el esclavo de ella', *shimeruunase* 'el melón de ella'. Pero si la consonante inicial de la raíz es t, s, n, l, r, ch, sh, y este cambio no ocurre. Este bloqueo se da porque tales consonantes son coronales.

Si la consonante inicial de la raíz es una glotal j/, y si la primera vocal de la raíz es una vocal baja a/e/o, todos los prefijos tendrán la misma vocal baja inicial de la raíz: *jama'a* 'hamaca' → *tajama'ase* 'mi hamaca', *pajama'ase* 'tu hamaca'; *jeerü* 'hierro' → *tejeetse* 'mi hierro', *pejeetse* 'tu hierro'; *jooliwa* 'catarro' → *tojooliwain* 'mi catarro', *pojooliwain* 'tu catarro'.

Cuando la consonante inicial de raíz es w, cambia la ü por u, como en *wawaachi* 'palomita' → *tawawaachin* 'mi palomita', *puwawaachin* 'tu palomita'. Cuando la consonante inicial de raíz es y, cambia la ü por i, como en *yosu* 'dato' → *tayosuin* 'mi dato', *piyosuin* 'tu dato'.

En los nombres inalienables, la vocal inicial no es parte de la raíz, sino un prefijo de persona indefinida. Al presentarse poseído de manera definida, tal prefijo es reemplazado por uno de los siete prefijos personales: *e-miiruwa-a* 'hermanita (de mujer)' → *temiiruwa* 'mi Hermanita', *pimiiruwa* 'tu Hermanita'; *e-'ichi-i* 'nariz' → *te'ichi* 'mi nariz', *pi'ichi* 'tu nariz'; *a-japü-ü* 'mano' → *tajapü* 'mi mano', *pajapü* 'tu mano'; *e-'ejena-a* 'montura' → *te'ejena* 'mi montura', *pe'ejena* 'tu montura'; *a-wala-a*



'hermano' → *tawala* 'mi hermano', *puwala* 'tu hermano'; *a-yee-waa* 'lengua' → *tayee* 'mi lengua', *piyee* 'tu lengua'. Los siguientes PARADIGMAS POSESIVOS de nombres alienables ilustran tal variación:

	<i>kaa'ula</i> chivo	<i>meruuna</i> melón	<i>piuuna</i> sirviente	<i>jayapa</i> pulga
1S	<i>takaa'ulain</i>	<i>temeruunase</i>	<i>tepiuunase</i>	<i>tajayapain</i>
2S	<i>pükaa'ulain</i>	<i>pimeruunase</i>	<i>pipiuunase</i>	<i>pajayapain</i>
3SM	<i>nükaa'ulain</i>	<i>nimeruunase</i>	<i>nipiuunase</i>	<i>najayapain</i>
3SF	<i>sükaa'ulain</i>	<i>shimeruunase</i>	<i>shipiuunase</i>	<i>sajayapain</i>
1P	<i>wakaa'ulain</i>	<i>wemeruunase</i>	<i>wepiuunase</i>	<i>wajayapain</i>
2P	<i>jakaa'ulain</i>	<i>jemeruunase</i>	<i>jepiuunase</i>	<i>jajayapain</i>
3P	<i>nakaa'ulain</i>	<i>nemeruunase</i>	<i>nepiuunase</i>	<i>najayapain</i>

	<i>jooliwa</i> catarro	<i>jero'o</i> leche agria	<i>waraaralü</i> bejuco	<i>yosu</i> cardón
1S	<i>tojooliwain</i>	<i>tejero'ose</i>	<i>tawaraaralüin</i>	<i>tayosuin</i>
2S	<i>pojooliwain</i>	<i>pejero'ose</i>	<i>puwaraaralüin</i>	<i>piyosuin</i>
3SM	<i>nojooliwain</i>	<i>nejero'ose</i>	<i>nuwaraaralüin</i>	<i>niyosuin</i>
3SF	<i>sojooliwain</i>	<i>shejero'ose</i>	<i>suwaraaralüin</i>	<i>shiyosuin</i>
1P	<i>wojooliwain</i>	<i>wejero'ose</i>	<i>wawaraaralüin</i>	<i>wayosuin</i>
2P	<i>jojooliwain</i>	<i>jejero'ose</i>	<i>jawaraaralüin</i>	<i>jayosuin</i>
3P	<i>nojooliwain</i>	<i>nejero'ose</i>	<i>nawaraaralüin</i>	<i>nayosuin</i>

2.4. La FRASE POSESIVA es una frase nominal donde aparecen el nombre de poseedor y el nombre del poseído. En la frase posesiva en wayuunaiki aparece primero el nombre del poseído y después el nombre del poseedor, pero el poseído lleva un prefijo personal de tercera persona que concuerda en género y número con el poseedor. Compárense las siguientes frases posesivas en español y en wayuunaiki:

POSEÍDO	de	POSEEDOR	POSEÍDO	POSEEDOR	
el libro	de	Camilo	<i>nükaralo'utase</i>	<i>Kamiirü</i>	(3sM)
las joyas	de	María	<i>sükakuunase</i>	<i>Mariia</i>	(3sF)
la gallina	de	los niños	<i>nakaliinase</i>	<i>tepichikana</i>	(3p)
el caldero	de	la bruja	<i>süsi'waraise</i>	<i>chaamaakalü</i>	(3sF)
				concordancia	↑

2.5. En wayuunaiki no existe el ARTÍCULO DETERMINADO como palabra independiente, como sucede en español: *el libro, la mujer, los perros, las joyas*. La función equivalente la desempeña un sufijo determinativo que tiene tres formas básicas: *-kai, -kalü, -kana*. Cuando los nombres reciben estos sufijos determinativos frecuentemente también están precedidos por un demostrativo degradado como simple ANUNCIATIVO (ver sección 2.11). La relación entre estos elementos se ilustra en la siguiente tabla:

GÉNERO Y NÚMERO	ANUNCIATIVO	NOMBRE	DETERMINATIVO	TRADUCCIÓN
MASCULINO SINGULAR	<i>chi</i>	<i>laülaa</i>	<i>-kai</i>	el viejo
FEMENINO SINGULAR	<i>tü</i>	<i>laülaa</i>	<i>-kalü</i>	la vieja
PLURAL	<i>na</i>	<i>laülaa</i>	<i>-kana</i>	los viejos



Ténganse en cuenta las siguientes observaciones sobre estos sufijos determinativos:

La presencia del elemento anunciativo no es obligatoria: *alijunakai* 'el criollo'. El uso del artículo determinado implica referencia a seres u objetos específicos, no genéricos.

El sufijo determinativo femenino tiene variantes que se deben a la operación de varios procesos fonológicos: *-kalü*, *-kat*, *-kaa*, *-kolu*, *-kot* y *-koo*.

Las formas *-kalü* y *-kolu* pueden recibir el sufijo de plural *-irua*: *tü kaa'ula-kalü-irua* 'las cabras', *tü püliiku-kolu-irua* 'las burras', *tü süi-kalü-irua* 'los chinchorros'.

La forma del sufijo determinativo plural tiene las variantes *-kana* y *-kanü*. También se puede agregar a este sufijo el sufijo de plural *-irua*: *na ama-kana-irua* 'los caballos'. Si a un nombre terminado en *lu*, *lü*, *ru* o *rü* se le agrega el sufijo determinativo, se cambian esas secuencias finales por una *t*: *jierü* 'mujer' → *jietkalü* 'la mujer', *erü* 'perro' → *etkai* 'el perro'.

A diferencia del español, estos sufijos determinativos se pueden agregar a los pronombres personales: *tayakai* 'yo', *piakat* 'tú', *wayakana* 'nosotros', *jayakana* 'ustedes', etc.

2.6. Tanto en español como en wayuunaiki es posible utilizar el nombre común sin artículo ni otros determinativos en un VALOR GENÉRICO: *Eküshii waya paa'a* 'Nosotros comemos vaca', *Nnojoishi asüin taya awarianta* 'Yo no bebo aguardiente', *Aya'lajeeshi taya ooro* 'Yo quiero comprar oro', etc. En español y en wayuunaiki, el significado de los términos subrayados es genérico, no específico o particularizante. En estas oraciones en ambas lenguas, tales términos tienen función de complemento directo. Pero el español y el wayuunaiki difieren cuando deseamos usarlos como sujetos. En español se requiere el uso del artículo, incluso en sentido genérico: *El pan engorda*, *El aguardiente daña el hígado*, *El oro corrompe a los hombres*, *La sal hace subir la tensión*, etc. No podemos decir **Pan engorda*. Pero en wayuunaiki sí se puede usar el nombre sin artículo en sentido genérico *Mojusu areepa sümüin püle'e* 'La arepa es mala para tu estómago'. Cuando el término no es genérico, sino específico, hay que usar el artículo, como en *¡Piirakaa, jotusu ma'in areepakalü!* '¡Mira, la arepa está muy quemada!' Cuando en wayuunaiki se usa un nombre común como sujeto de la oración y el mismo no lleva ningún determinativo, su concordancia es comúnmente en femenino, que es el género no marcado en wayuunaiki: *Eküsü wayuu asalaa* 'Los guajiros comen carne' o 'El wayuu come carne', *Akumajüsü alijuna maima kasa anasü* 'Los criollos fabrican muchas cosas buenas' o 'El criollo fabrica muchas cosas buenas'. Sin embargo, por influencia del español, a veces se usa ahora el plural masculino como genérico.

2.7. La distribución del GÉNERO en wayuunaiki es sencilla. Son masculinos únicamente los nombres de hombres o animales machos. Todos los demás seres son femeninos, esto es, tanto los seres sexuados, sean mujeres o animales hembras, como los asexuados



(entidades y objetos diversos). Por esta razón hay frecuente desacuerdo entre el género en español y el género en wayuunaiki. En ocasiones, el masculino a veces se usa como hipocorístico o afectivo, indicando valoración del objeto asexuado: *chi ipachonkai* 'la piedrecita', *chi wunu'uchonkai* 'el palito'. La distinción de género es de suma importancia en wayuunaiki para establecer las concordancias del nombre con artículos, demostrativos y verbos.

2.8. En lo relativo al NÚMERO, en wayuunaiki, la marca de pluralidad más común es el sufijo *-irua* agregada a la raíz del nombre o al artículo: *anuwairua* 'canoas', *ipairua* 'piedras', *jimo'oluirua* 'niña', *alijunairua* 'criollos', *wayuukoluirua* 'las wayuu', *amakalüirua* 'las yeguas', *paa'akalüirua* 'las vacas', *miichiirua* 'casas', *jula'airua* 'tinajas', *outusukalüirua* 'las muertas'. Otros sufijos indican colectivo en lugar de pluralidad. Éstos son *-nüü*, *-nuu*, *-nii* y *-yuu*: *majayünnüü* 'señoritas', *washinnuu* 'ricos', *jimo'onnuu* 'muchachitas', *jo'uuyuu* 'bebés', *laülaayuu* 'viejos'. Frecuentemente se usa el sufijo *-nii* con los diminutivos formados con *-chon*: *kaa'ulachonnii* 'cabritos', *japüinchonnii* 'taparitas'.

A diferencia del español, no es necesario que haya en el grupo nominal wayuu estricta concordancia de número. Frecuentemente basta con que uno de los miembros esté en plural para indicar la pluralidad del grupo nominal. Así, 'hombres ricos' podría traducirse como *wayuu washirüirua*, *wayuuirua washirü*, *wayuu washinnuu*, etc. Además, si un nombre está acompañado de un numeral, no es obligatorio colocarle el sufijo de plural: *Aya'lajüshi taya piama shikii kaa'ula(irua)*. 'Yo compré veinte chivos'.

2.9. Los PRONOMBRES PERSONALES indican los diferentes participantes en el acto de comunicación. La primera persona es la que habla. La segunda persona es a quien se habla. La tercera persona es de quien se habla. En español existen tres personas (primera, segunda y tercera) que pueden aparecer tanto en dos números (singular y plural), y además se hace una distinción entre masculino y femenino en la primera y tercera persona del singular y el plural. Adicionalmente, en español los pronombres personales tienen diferentes formas según las distintas funciones gramaticales que desempeñan en la oración, esto es, según el caso (si es el sujeto, el objeto, o el término de una preposición). Así, por ejemplo, en la primera persona del singular tenemos las formas *yo*, *me*, *mí*. La primera se usa como sujeto, la segunda como objeto, y la tercera como término de preposición:

<i>Yo recibí un correo electrónico de Pipo ayer.</i>	SUJETO
<i>Pedro me saludó muy temprano en Maicao.</i>	OBJETO
<i>María compró un friche muy sabroso para mí.</i>	TÉRMINO DE PREPOSICIÓN

2.10. Los pronombres personales en wayuunaiki se organizan de modo diferente del español, como se observa en la siguiente tabla de pronombres donde se contrastan ambos sistemas:

NÚMERO PERSONA GÉNERO	WAYUUNAIKI	ESPAÑOL		
		SUJETO	OBJETO	OBLICUO



SINGULAR	1	<i>t a y a</i>	yo	me	mí	
	2	<i>p i a</i>	tú, usted	te, a usted	ti, usted	
	3	M	<i>n i a</i>	él	lo	él
		F	<i>s h i a / j i a</i>	ella	la	ella
PLURAL	1	<i>w a y a</i>	nosotros, nosotras	nos	nosotros, nosotras	
	2	<i>j a y a / j i a</i>	ustedes	a ustedes	ustedes	
	3	<i>n a y a</i>	ellos, ellas	los, las	ellos, ellas	

En wayuunaiki, existe una forma única de los pronombres personales, tanto si funcionan como sujeto o como objeto de la oración. Además, no se usan estos pronombres como términos de preposición, sino que se colocan los prefijos personales:

Ee'irajüşhi taya wanee jayeechi sümüin SUJETO
Marakariita.
Yo canto un jayeechi para Margarita.

Ne'rüinjachi taya tachukuwa'aya. OBJETO
Ellos me van a ver de nuevo.

Aya'lajeesü Tareesa wanee komputatoora TÉRMINO DE
tamüin. PREPOSICIÓN
Teresa quiere comprar una computadora para mí.

Waneepulu ma'in sukuwa'ipa tepijaaya: alojushi SUJETO Y OBJETO
taya
kaliina jee nalojuin taya na wayuukanairua-
nümaka
walitkai nümüin pürinsipechonkai.
Mi vida es muy monótona: yo cazo gallinas y los hombres
me
cazan a mí – le dijo el zorro al principito.

2.11. Los DEMOSTRATIVOS forman una clase de elementos deícticos cuyos miembros permiten ubicar un referente en el espacio o en el tiempo, señalando la distancia que mantiene dicho referente con respecto al hablante y al oyente. Las zonas deícticas son 1: proximidad al hablante, 2: proximidad al oyente y 3: lejanía respecto tanto al hablante como al oyente. Los miembros del conjunto de los demostrativos en español son los siguientes: ZONA 1: *este, esta, estos, estas, esto*; ZONA 2: *ese, esa, esos, esas, eso*; ZONA 3: *aquel, aquella, aquellos, aquellas, aquello*. Como se puede observar, en cada zona estas formas varían en género (masculino, femenino y neutro), así como en número (singular y plural).

En wayuunaiki, los demostrativos son diferentes, porque las zonas de la deíxis son cuatro y no tres. Además, la zona 3 distingue entre lo que es estático y lo que está en movimiento hacia el hablante:



ZONA	1	2	3		4
MASCULINO	<i>chi(i)</i>	<i>chira</i>	<i>chisa</i>	<i>chise</i>	<i>chia</i>
FEMENINO	<i>tü(ü)</i>	<i>türa</i>	<i>tüsa</i>	<i>tüse</i>	<i>tia</i>
PLURAL	<i>na(a)</i>	<i>nala</i>	<i>nasa</i>	<i>nase</i>	<i>naya</i>

Los demostrativos de la zona 1 han sido presentados con doble escritura: con vocal corta y con vocal larga. La forma con vocal corta se usa cuando estos demostrativos actúan como el anunciativo del artículo. En este caso, se pierde la fuerza demostrativa para simplemente anunciar el género y número del nombre que recibirá los sufijos *-kai*, *-kalü*, *-kana*:

MASCULINO SINGULAR	<i>chi alijunakai</i>	el criollo
FEMENINO SINGULAR	<i>tü alijunakalü</i>	la criolla
PLURAL	<i>na alijunakana</i>	los criollos

Cuando estos demostrativos de la zona 1 tienen fuerza deíctica, se escriben con vocal larga y generalmente siguen al nombre con el sufijo determinativo (artículo):

Washitshaanashi ma'i wayuukai chii.
Este hombre es muy rico.

Paapaa susukoo tüü sümaa ja'rai shikii nneerü.
 Toma esta mochila esta con cincuenta monedas.

2.12. Al igual que en español, en wayuunaiki los demostrativos pueden ser DETERMINANTES O PRONOMBRES. Como determinantes de un nombre, estos demostrativos pueden preceder o seguir a un nombre con el artículo:

Japüishi chira jintüikaj, nnojoishi ekeein o'upalaa.
Ese niño tiene vergüenza, no quiere comer delante de alguien.

Alu'u anaajaainja'aya nneerü alijunakaj chira.
Ese alijuna sí que guarda dinero.

Teküinpu'u majayütikalü türa.
Esa muchacha es la encargada de mi comida.

Si no está presente un nombre, entonces los demostrativos actúan como pronombres:

¿*Ashajayaashikaleje'e chira Ø?*
 ¿Ese está escribiendo o no?

Ana putuma türa Ø checheiwa kojonkolu.
 Acomoda bien eso para que el cajón quede apretado.

2.13. No hay en wayuunaiki PRONOMBRES REFLEXIVOS que indiquen, como en español, que el objeto tiene el mismo referente que el sujeto (*yo|me*, *tú|te*, *él|se*, *ella|se*,



“presente-pasado” o también “tiempo general”. Éste no tiene ningún sufijo de tiempo, y por ello se forma agregando directamente al tema verbal los sufijos de género-número –*shi* para el masculino, –*sü* para el femenino y –*shii* para el plural. Nótese que estos tres sufijos no indica la persona (primera, segunda o tercera), sino únicamente el género y el número del sujeto:

	PRIMERA CONJUGACIÓN	SEGUNDA CONJUGACIÓN
	<u><i>ayonnajaa</i></u> ‘bailar’	<u><i>a’lakajawaa</i></u> cocinar
MASCULINO	<i>ayonnajüşhi</i>	<i>a’lakajaashi</i>
FEMENINO	<i>ayonnajüşü</i>	<i>a’lakajaasü</i>
PLURAL	<i>ayonnajüşhii</i>	<i>a’lakajaashii</i>

2.18. Para enunciar el PARADIGMA DE UN TIEMPO cualquiera, basta con dar esas tres formas diferentes. Pero como los sufijos –*shi*, –*sü*, –*shii* no expresan la persona del sujeto, sino sólo el género y el número, al usar estas formas verbales, si se requiere, la persona puede expresarse mediante un pronombre o una frase nominal, a menos que el contexto lo haga claro:

Ayonnajüşhi Kamiirü (*taya, nia, pia*). Camilo baila (yo, él, tú).
Ayonnajüşü Mariia (*taya, shia, pia*). María baila (yo, ella, tú).
Ayonnajüşhii tepichikana (*waya, naya, jaya*). Los niños bailan (nosotros, ellos, ustedes).

A’lakajaashi Kamiirü (*taya, nia, pia*). Camilo cocina (yo, él, tú).
A’lakajaasü Mariia (*taya, shia, pia*). María cocina (yo, ella, tú).
A’lakajaashii tepichikana (*waya, naya, jaya*). Los niños cocinan (nosotros, ellos, ustedes).

2.19. Existen unos pocos verbos de la PRIMERA CONJUGACIÓN CON INFINITIVOS EN WAA: *makuwaa* ‘andar lentamente’, *kakuwaa* ‘andar rápidamente’, *maa’awaa* ‘perderse’, *yuwaa* ‘ser prostituta’, *pasanuwaa* ‘ser delgado’, *wanawaa* ‘ser igual’, *pejeewaa* ‘estar cercanos uno de otro’, *aleewaa* ‘tener amistad’. Al establecer su tema, no se suprime la secuencia waa, sino que se recorta la vocal larga: *makuwa-shi*, *kakuwa-shi*, *maa’awa-shi*, *yuwa-sü*, *pasanuwa-shi*, *wanaawa-shii*, *pejeewa-shii*, *aleewa-shii*. En ellos, la secuencia waa del infinitivo proviene del alargamiento de la secuencia wa que forma parte de la raíz verbal.

2.20. En la lengua wayuu existe una muy importante distinción entre VERBOS ACTIVOS Y VERBOS ESTATIVOS, la cual se basa en diferencias crucialmente en un conjunto de propiedades semánticas, morfológicas y sintácticas que hacen que se conjuguen de manera bastante desigual:

Semánticamente, los verbos estativos indican estados y los verbos activos indican acción.



Morfológicamente, los verbos de estado nunca llevan prefijo, mientras que los verbos activos siempre llevan prefijo.

Sintácticamente, los verbos de estado son siempre intransitivos, mientras que los verbos de acción algunos son transitivos (*asakaa* ‘saludar’) y otros son intransitivos (*atunkaa* ‘dormir’).

La diferencia semántica es frecuentemente visible a partir de la traducción de los verbos estativos al español, ya que un buen número de tales verbos se traduce con los verbos *estar* o *ser* más un adjetivo: *sha’wataa* ‘estar parado’, *kerawaa* ‘estar completo’, *chuwataa* ‘estar encendido’, *mütsiiaa* ‘ser negro’, *iraa* ‘ser insípido’, *chü’lüü* ‘estar mojado’, *jamaamaa* ‘ser liviano’. Sin embargo, otros estativos como *makataa* ‘quedarse’, *waraitaa* ‘pasear’, *shankataa* ‘cojear’ no admiten tales traducciones con *estar* o *ser*.

La diferencia morfológica es más fácil de observar porque todo verbo activo siempre lleva el prefijo impersonal *a-* (variantes: *o-* y *e-*), o uno los siete prefijos personales. Por esta causa, todo verbo activo tiene su infinitivo con *a/o/e* al inicio: *asha’walawaa* ‘pararse’, *ojutalaa* ‘abrir’, *ekeroloo* ‘entrar’. Los verbos estativos, por su parte, nunca pueden llevar ningún prefijo, ni personal, ni impersonal. Por esta causa, los verbos estativos tiene un infinitivo que comienza directamente con la raíz, cuyo sonido inicial puede ser una consonante, o una vocal cerrada *i*, *u*, *ü*: *makataa* ‘quedarse’, *pirataa* ‘estar lleno’, *keewataa* ‘arrear’, *talataa* ‘estar contento’, *waraitaa* ‘caminar’, *jakütaa* ‘estar maduro’, *isaa* ‘escaparse’, *unataa* ‘andar’, *ürüttaa* ‘lloriquear’. Unos poquísimos verbos estativos comienzan por una *a/e/o*, pero tales vocales no son prefijos, sino que sus raíces empiezan por dichas vocales. Los más comunes son *aiwaa* ‘doler’, *anaa* ‘ser bueno’, *amüloulüi* ‘perdersé’, *anamiaa* ‘ser pacífico’, *ayuulee* ‘estar enfermo’, *eewaa* ‘estar, haber’, *emiraa* ‘estar saciado’, y *outaa* ‘morir’. Una misma raíz puede aparecer como núcleo de dos verbos, uno verbo estativo y otro activo: *sha’wataa* (E) ‘estar parado’, *asha’walawaa* (A) ‘pararse’; *pirataa* (E) ‘estar lleno’, *epiralaa* (A) ‘llenar’; *ko’owaa* (E) ‘ser redondo’, *oko’oloo* (A) ‘redondear’.

La diferencia sintáctica también es clara. Los verbos estativos son siempre intransitivos y no admiten complemento directo. Los verbos activos pueden ser intransitivos, como *atunkaa* ‘dormir’, *eisalawaa* ‘acostarse’, *o’otowaa* ‘montarse’; o transitivos, como *achitaa* ‘golpear’, *asotoo* ‘puyar’, *ojotoo* ‘botar’, *ojottaa* ‘morder’, *e’raajaa* ‘conocer’, *ekaa* ‘comer’. Los estativos tienen muchas menos formas.

2.21. Los verbos activos cuyos infinitivos terminan en *laa*, *raa*, *loo* y *roo*, al recortar las vocales para obtener sus temas, los mismos quedan en *la*, *ra*, *lo* y *ro*. Al sufrir la mutación vocálica, cambian a *lü*, *rü*, *lu* y *ru*. Cuando se agregan los sufijos *-shi*, *-sü*, *-shii*, opera un REAJUSTE FONOLÓGICO mediante el cual *ü* y *u* se suprimen, y *l* y *r* se transforman en *t*. Ilustramos este proceso con *emiralaa* ‘tragar’:

→ *emiralaa* → emirala- → emiralü-shi | emiralüshi
emiratshi



l, r → t RECORTE MUTACIÓN SUPRESIÓN

Este proceso no afecta los verbos estativos en laa y raa, porque éstos, después del recorte, no sufren mutación vocálica: *malaa* ‘ser tonto’, *malasü* ‘es tonta’, y no **matsü*; *emiraa* ‘estar satisfecho’, *emirasü* ‘está satisfecha’, y no **emitsü*. Pero el proceso sí afecta los verbos estativos terminados en lüü, rüü, luu y ruu, por lo que sus temas quedarán en lü, rü, lu y ru directamente por el recorte y por ello también sufren el mismo proceso de supresión de ü, u y el cambio l, r → t cuando se agregan los sufijos *-shi*, *-sü*, *-shii*: *momoluu* ‘tener miedo’ → *momotshi* ‘tiene miedo’, *jemeyuluu* ‘parir’ → *jemeyutsu* ‘pare’, *waüwaülüü* ‘estar tendidos’ → *waüwaütsü* ‘están tendidos’.

2.22. EL IMPERATIVO es la forma del verbo usada para transmitir órdenes, ruegos, súplicas, o cualquier otro acto de comunicación donde pedimos al receptor que realice determinada acción o comportamiento: *ve*, *sal*, *corre*, *siéntate*, *camina*, *vengan*, *corran*, *siéntense*, *caminen*. Los imperativos más comunes están dirigidos a la segunda persona del singular *tú* y del plural *ustedes*, aunque también son posibles imperativos de primera y tercera persona.

En wayuunaiki el imperativo se construye de modos diferentes dependiendo del tipo de verbo (activo/estativo) y de la conjugación (primera/segunda). En los verbos activos de la primera conjugación se recorta la vocal final del infinitivo, que en esta ocasión no sufre mutación vocálica. En los de segunda conjugación se suprime *-waa* del infinitivo y alargamos la vocal que queda. En ambos casos, se suprime también el prefijo impersonal *a-*. A este tema le colocamos los prefijos de segunda persona: *pü-* para singular y *ja-/jü-* para el plural:

apütaa → *apüta-* → *-püta-* → *püpüta, japüta*
dejar dejar tú, dejen
ustedes

achajawaa → *achaja-* → *achajaa* → *-chajaa-* → *püchajaa, jachajaa*
buscar busca tú, busquen
ustedes

En los verbos estativos de la primera conjugación se recorta la vocal final del infinitivo, sin aplicar mutación vocálica. En los de segunda, se suprime *-waa* y se alarga la vocal que queda. Como no admiten prefijos, en el imperativo de estos verbos se indica la segunda persona con los pronombres personales *pia* ‘tú’ (singular) y *jaya/jia* ‘ustedes’ (plural):

jimataa → *jimata-* → *jimata pia, jimata jaya*
estar quieto está quieto tú, estén
quietos ustedes



kamanewaa → *kamane-* → *kamane-* → *kamane pia, kamane jaya*
 ser amable sé amable tú, sean
 amables ustedes

2.23. CONJUGAR UN VERBO es enunciar el conjunto de todas las formas de un verbo que se originan de la expresión formal de las diferentes categorías que tenga la lengua para persona, número, género, tiempo, aspecto, modo y voz, las cuales usualmente se expresan mediante diversos morfemas. De modo opuesto, identificar una forma verbal es especificar qué valor tienen las categorías en cuestión en esa forma. Así, por ejemplo, si estamos ante la forma verbal española *comprábamos* /compr-a-ba-mos/ podemos especificar que es la persona primera del número plural del tiempo copretérito del modo indicativo de la voz activa del verbo *comprar*. Una propiedad morfosintáctica importante de la conjugación es la concordancia, esto es, algunas de las categorías del verbo, en particular en español la persona y el número, suelen indicar propiedades de los sujetos u objetos del verbo: *Los niños comerán/*comerá/ *comeré/*comerás friche*.

2.24. La CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS en wayuunaiki se realiza agregando prefijos y sufijos a un tema verbal. Tales elementos morfológicos se organizan así:

Tema

En la mayoría de los temas verbales simples de los verbos activos y de muchos verbos estativos, la raíz está seguida por un sufijo que completa el tema y que llamamos SUIFJO TEMÁTICO. Los más comunes de estos sufijos temáticos son: *-ta, -ja, -la, -na*, que pueden también aparecer con o por asimilación a la vocal de la raíz: *-to, -jo, -lo, -no*. Por ejemplo, en *aya'lajaa* 'comprar', la raíz es *ya'la* y el sufijo temático es *-ja*; en *makataa* 'quedarse', la raíz es *maka* y el sufijo temático es *-ta*. Son escasos los verbos activos en los que la raíz no está acompañada por un sufijo temático: *asaa* 'beber', *e'raa* 'ver', *ekaa* 'comer', *o'unaa* 'irse'.

Por otra parte, hay muchísimos verbos estativos en los que la raíz no está acompañada por un sufijo temático: *malaria* 'ser tonto', *emiraa* 'estar satisfecho', *iraa* 'ser insípido', *jamaamaa* 'ser liviano', y muchos más. Saber si un verbo tiene sufijo temático es importante para entender el alcance de aplicación de la mutación vocálica (a/o → ü/u), ya que ella afecta a la mayoría de las vocales cortas de sufijos temáticos, pero nunca a las vocales que no son parte de sufijos temáticos.

Analizamos morfológicamente los infinitivos de estos cuatro verbos, donde PI es el prefijo impersonal o indefinido, RAÍZ es el núcleo, ST es el sufijo temático, e INF es la marca de infinitivo (cuando PI y ST están ausentes, lo indicamos con Ø):



<i>aya'lajaa</i>	comprar	[[a _{PI} -[[ya'la] _{RAÍZ} -ja _{ST}] _{TEMA}]-a _{INF}]	VERBO ACTIVO CON SUFIJO TEMÁTICO
<i>asaa</i>	beber	[[a _{PI} -[[sa] _{RAÍZ} -Ø _{ST}] _{TEMA}]-a _{INF}]	VERBO ACTIVO SIN SUFIJO TEMÁTICO
<i>makataa</i>	quedarse	[[Ø _{PI} -[[maka] _{RAÍZ} -ta _{ST}] _{TEMA}]-a _{INF}]	VERBO ESTATIVO CON SUFIJO TEMÁTICO
<i>malaa</i>	ser tonto	[[Ø _{PI} -[[mala] _{RAÍZ} -Ø _{ST}] _{TEMA}]-a _{INF}]	VERBO ESTATIVO SIN SUFIJO TEMÁTICO

En muchas formas de la conjugación de los verbos activos, el PI es sustituido por un prefijo personal (PP): *taya'lajapa* 'cuando yo haya comprado': [[ta_{PP}-[[ya'la]_{RAÍZ}-ja_{ST}]_{TEMA}]-pa_{TAM}]. Por su parte, los verbos estativos, siendo absolutamente imprefijables, tienen la posición PI/PP obligatoriamente vacía. A partir de estos temas simples, se pueden construir temas verbales complejos añadiendo aumentos temáticos como los de las formas causativa, desiderativa, pasiva, y otras (ver sección 2.27):

PI	TEMA SIMPLE	AUMENTO TEMÁTICO	SUFIJO INFINITIVO	INFINITIVO VERBAL	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL	TIPO DE TEMA
a-	<i>ya'la-ja-</i>	-Ø	-a	<i>aya'lajaa</i>	comprar	Simple
a-	<i>ya'la-ja-</i>	-ee	-waa	<i>aya'lajeewaa</i>	querer comprar	
a-	<i>ya'la-ja-</i>	-ira	-a	<i>aya'lajiraa</i>	hacer comprar	Compuestos
a-	<i>ya'la-ja-</i>	-yaa	-waa	<i>aya'lajayaawaa</i>	fingir comprar	
a-	<i>ya'la-ja-</i>	-na	-a	<i>aya'lajünaa</i>	ser comprado	

Sufijos de tiempo y aspecto

Estos sufijos indican los diferentes tiempos y aspectos del verbo, tales como el futuro, pasado y otros. Se añaden a temas simples o complejos. Algunos de los sufijos de tiempo y aspecto son: *-i* FUTURO INMINENTE, *-ee* FUTURO NEUTRO, *-inja* FUTURO DETERMINADO, *-yü* PASADO CERCANO, *-tüjü* PASADO ANTERIOR, *-inka* PASADO REMOTO. En la sección 2.26 se presenta una lista más completa.

Prefijos personales

Éstos son los mismos siete prefijos personales (PP) para 1S, 2S, 3SM, 3SF, 1P, 2P y 3P que se presentaron en la sección 2.3 para indicar el poseedor con nombres. Sin embargo, cuando aparecen en los verbos, ellos indican el sujeto. En los verbos, tales PP están sujetos a las mismas variaciones allí explicadas.

Sufijos de género y número

Los sufijos de género-número (SGN) suelen aparecer de últimos en el verbo. Marcan la oposición *masculino/femenino* y *singular/plural*. No hay plural femenino, pero se puede agregar el plural *-irua* al femenino. Los SGN constan de tres miembros, agrupados en series, cada una de las cuales se asocia a un tiempo-aspecto determinado. Así, los SGN de la serie A van con el tiempo general, los de la serie B van con el futuro neutro, etc.



Series	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
MASCULINO	-shi	-chi	-chi	-(l)i	-(l)i	-chi	-(l)i	-sa(l)i		
FEMENINO	-sü	-rü	-tü	-rü	-lü	-rü	-lü	-salü	-in	∅
PLURAL	-shii	-na	-na	-na	-lii	-chii	-na	-salii		

2.25. Los verbos pueden utilizarse en dos construcciones: SUBJETIVA Y OBJETIVA. Todos los verbos tienen la construcción subjetiva, pero la construcción objetiva está limitada a los verbos activos, transitivos y con un objeto directo de referencia específica. En la construcción subjetiva, los SGN se refieren al sujeto y cada tiempo tiene solo tres formas. En la construcción objetiva está presente uno de los siete PP que actúa como sujeto y uno de los tres SGN que se refieren al objeto, por lo que cada tiempo tiene 21 formas (7x3):

Futuro del verbo *asakaa* 'saludar' en las dos construcciones (a>∅)

SUBJETIVA		OBJETIVA		
<i>a-sak-ee-chi</i>	VERSUS	<i>ta-sak-ee-chi</i>	<i>ta-sak-ee-rü</i>	<i>ta-sak-ee-na</i>
<i>a-sak-ee-rü</i>		<i>pü-sak-ee-chi</i>	<i>pü-sak-ee-rü</i>	<i>pü-sa-kee-na</i>
<i>a-sak-ee-na</i>		<i>nü-sak-ee-chi</i>	<i>nü-sak-ee-rü</i>	<i>nü-sak-ee-na</i>
		<i>sü-sak-ee-chi</i>	<i>sü-sak-ee-rü</i>	<i>sü-sak-ee-na</i>
		<i>wa-sak-ee-chi</i>	<i>wa-sak-ee-rü</i>	<i>wa-sak-ee-na</i>
		<i>ja-sak-ee-chi</i>	<i>ja-sak-ee-rü</i>	<i>ja-sak-ee-na</i>
		<i>na-sak-ee-chi</i>	<i>na-sak-ee-rü</i>	<i>na-sak-ee-na</i>
PI-raíz-FUT-SGN		PP-raíz-FUT-MAS	PP-raíz-FUT-FEM	PP-raíz-FUT-PLU

Los siguientes ejemplos ilustran la diferencia entre la referencia genérica y la referencia específica:

- | | | |
|---|-----------------------------|--------------|
| √ <i>Tachajaainjatü tü saruweesakalü.</i> | Yo voy a buscar la cerveza. | (Específico) |
| * <i>Tachajaainjatü saruweesa.</i> | Yo voy a buscar cerveza. | (Genérico) |
| √ <i>Achajaainjachi taya saruweesa.</i> | Yo voy a buscar cerveza. | (Específico) |
| √ <i>Püya'lajeeerü tü meruunakalü.</i> | Tú comprarás el melón. | (Específico) |
| * <i>Püya'lajeeerü meruuna.</i> | Tú comprarás melón. | (Genérico) |
| √ <i>Aya'lajeeerü pia meruuna.</i> | Tú comprarás melón. | (Específico) |
| √ <i>Wa'lakajaainjatü tü asalaakalü.</i> | Vamos a cocinar la carne. | (Específico) |
| * <i>Wa'lakajaainjatü asalaa.</i> | Vamos a cocinar carne. | (Genérico) |
| √ <i>A'lakajaainjana waya asalaa.</i> | Vamos a cocinar carne. | (Específico) |

La especificidad del objeto requerida en la construcción objetiva puede lograrse con el artículo determinado, o con pronombres, nombres propios, frases posesivas y cláusulas relativas:

Nünaajaainjatü Kamiirü tü nneetkalü sulu'u wanee susu. (ARTÍCULO)
Camilo va a guardar el dinero en una mochila.



Te'raajireechi pia kasain wayu tü kamüshewaakaa. (PRONOMBRE)
Yo te enseñaré lo que es el miedo.

Shiküinjachi Juan, shiküinjatü Tareesa, jee shiküinjana java. (NOMBRE PROPIO, PRONOMBRE)
Ella se va a comer a Juan, se va a comer a Teresa, y se los va a comer a ustedes.

Sümüleraajeerü nü'liima Piipa, nü'rülü, oo'ulaka müsüya ni'ichi. (FRASE POSESIVA)
Ella palpará la barba de Pipo, sus pestañas, y su nariz.

Tasakeerü tü wayuu kepiakalü Maiko'u. (CLÁUSULA RELATIVA)
Yo saludé a la mujer que vive en Maicao.

2.26. Usando *apüta* a 'dejar', en la siguiente tabla se presentan los principales SUFIJOS DE TIEMPO-ASPECTO, la serie de SGN correspondiente a cada uno, y si el tema sufre o no mutación vocálica (MV):

NOMBRE	FORMA	ESTRUCTURA MORFOLÓGICA	MV	SGN
PRESENTE-PASADO	<i>apütüshi</i>	/a-pütü-Ø-shi/	S	A
FUTURO INMINENTE	<i>apütüichi</i>	/a-pütü-i-chi/	S	B
FUTURO NEUTRO	<i>apüteechi</i>	/a-pütü-ee-chi/	S	B
FUTURO DETERMINADO	<i>apütüinjachi</i>	/a-pütü-inja-chi/	S	C
PASADO INMEDIATO	<i>apütüichipa</i>	/a-pütü-i-chi-pa/	S	B
PASADO CERCANO	<i>apütayüi</i>	/a-püta-yü-i/	N	E
PASADO VIGENTE	<i>apütayüiya</i>	/a-püta-yü-i-ya/	N	E
PASADO ANTERIOR	<i>apütatüjüiya</i>	/a-püta-tüjü-i-ya/	N	E
PASADO REMOTO	<i>apütüshinka</i>	/a-pütü-shi-inka/	S	A
PASADO FRECUENTATIVO	<i>apütamuyuu</i>	/a-püta-muyuu/	N	J
CONDICIONALIDAD	<i>tapütüle</i>	/ta-püta-le/	S	J
FINALIDAD	<i>tapütaiwa</i>	/ta-püta-iwa/	N	J
SIMULTANEIDAD	<i>tapütaiwa'aya</i>	/ta-püta-iwa'aya/	N	J
CONSECUTIVIDAD	<i>tapütakalaka</i>	/ta-püta-kalaka/	N	J
ANTERIORIDAD	<i>tapütapa</i>	/nü-püta-pa/	N	J

En las siguientes oraciones se ilustra el uso de cada una de esas formas aspecto-temporales:

Anujulaashi chi kaainjaraikai shiyaama'a wanee wunu'u mulo'u shikii.
El malhechor se escondió detrás de un árbol de tronco grueso.

A'ajüichi pia karalouta.
Tú has empezado a quemar papel.



Tanaateechi akuwa'ipa pia, to'oojireechi pia ja'raitua wanee kasa anasü ma'in.

Yo acomodaré tu vida, te bañaré cinco veces con una cosa muy buena.

Tajütüinjachi pia puumainpa'amüin - müshi laülaakai.

Yo te voy a mandar a tu tierra - dijo el viejo.

Eküichipa chira jintüikai.

Ese niño acaba de comer.

A'ülüjayüi tamüin chisa epe'tshikai.

Aquel borracho me regañó hace rato.

Eetaapa'a shia nüpüla süchikijatü o'oojoo, ma'atüinyülüya süshe'in.

La encontró después de ella bañarse, todavía no se había puesto su vestido.

Atunkatüjülüya taya teisalaaiwa'aya jul'u to'ula.

Yo me había quedado dormida al momento de acostarme en mi chinchorro.

Eküsüinka pia paa'airuku.

Tú comiste antes carne de res.

Anamuyuu taya ta'yataaiwa.

Yo estaba bien cuando trabajaba.

Ma'aka puu'ulaküle tanüiki, ta'yaateerü pia.

Si tú remedas mi hablar, te pegaré.

Puchuwajaa siki ta'lakajaiwa piküin.

Prende candela para cocinar tu comida.

Shiasa'a, nülataiwa'aya nü'ütpünaa, ni'ita ekiipünaachi chi wayuukai.

Entonces, cuando estaba pasando cerca de él, le pegó un tiro en la cabeza al hombre.

Nantakalaka sünain wanee mapa pasanainmüin sünain mojuuikalü.

Entonces encontraron un panal en medio del monte.

¿Jamüsü sünüiki chaamaakaa namüin tepichikana nale'ejapa?

¿Qué les dijo la bruja a los niños cuando ellos regresaron?

2.27. Los TEMAS VERBALES COMPLEJOS se forman cuando un tema simple recibe algún aumento temático que aporta significados adicionales variados (valencia, modo, voz, aspecto, aprecio, etc.). Un verbo complejo puede tener incluso más de un aumento temático. La conjugación del tema complejo puede no coincidir con la del tema simple. Por ejemplo, el verbo de tema simple *achajawaa* 'buscar' es de la segunda conjugación, mientras que el verbo de tema complejo causativo *achaje'eraa* 'hacer buscar' es de la primera. A veces operan ciertos reajustes fonológicos (epéntesis, elisión, coalescencia) cuando se agrega el aumento temático al tema simple. La posibilidad de combinar estos



aumentos temáticos hace que un verbo wayuu tenga un número muy alto, posiblemente miles, de formas posibles. Los principales aumentos temáticos son los siguientes: *-pu'u* HABITUAL *achajaapu'ushi* 'suele buscar', *-yaa* APARIENCIA *achajaayaashi* 'finge buscar', *-wai* PERIÓDICO *achaja'awaishi* 'busca cada tanto', *-ee* DESIDERATIVO *achajaajeeshi* 'desea buscar', *-ira* CAUSATIVO *achaje'etshi* 'hace buscar', *-iraa* CONCURSO *achajaajiraashii* 'buscan juntos', *-na* PASIVA *achajaanüshi* 'es buscado', *-chon* DIMINUTIVO *achajaachonshi* 'busca alquito', *-maata* INMEDIATEZ *achajaamaatüshi* 'busca pronto', *-pünaa* TRÁNSITO *achajaapünaashi* 'busca de paso', *-shaana* AUMENTATIVO *achajaashaanashi* 'busca mucho'.

2.28. En la morfología del verbo wayuu hay un aspecto muy importante que se ha denominado GRADACIÓN VERBAL. Se trata de la existencia de tríadas de verbos que están relacionados morfológica y semánticamente de un modo sistemático. Por ejemplo, los verbos *alataa* 'pasar', *alanaa* 'estar pasando', y *alanawaa* 'pasar precipitadamente', expresan simplemente tres maneras distintas de concebir el predicado básico de 'pasar'. Se puede observar la misma relación en *apürüralaa* 'enderezar', *apürürajaa* 'estar enderezando' y *apürürajawaa* 'enderezar de manera brusca'. Es posible encontrar cientos de tríadas como ésta en el diccionario de Jusayú (1977). La existencia de estas tríadas llevaron a desarrollar la noción de la gradación verbal en wayuunaiki, propuesta originalmente en Olza & Jusayú (1978, 1986) y luego estudiada en mayor detalle en Ferrer (1990). La gradación es un proceso bastante regular, y se da en verbos de cualquier tipo: activos y estativos, transitivos e intransitivos, temáticos y aтемáticos. El hecho de que con algunos verbos sea inusitado encontrar alguna gradación parece deberse principalmente a razones pragmáticas. Básicamente, se puede entender la gradación verbal wayuu como la sustitución y/o la adición de un sufijo temático para obtener un efecto aspectual.

La regularidad morfológica se debe al hecho de que para el cambio de la Gradación 1 a la Gradación 2 se utiliza una sustitución y/o una adición de sufijos temáticos. Por otra parte, para el cambio de la Gradación 2 a la Gradación 3 se utiliza un alargamiento de la última vocal del tema. De esta manera, la diferencia entre la Gradación 2 y la Gradación 3 es única y simplemente la longitud de dicha vocal temática. Lo que no es tan único y simple es la diferencia entre la Gradación 1 y la Gradación 2, porque se trata de substituir un sufijo temático por otro, o de añadir un nuevo sufijo temático.

La regularidad semántica de la gradación verbal es esencialmente de tipo aspectual: Gradación 1: modo ÚNICO del predicado (con posibles lecturas de incoación, dedicación, frecuencia, etc.); Gradación 2: modo MÚLTIPLE del predicado (con posibles lecturas de progresividad, continuidad, repetición, multiplicidad de actantes, multiplicidad de objetos, etc.); Gradación 3: modo SÚBITO del predicado (con posibles lecturas de violencia, brusquedad, precipitación, etc.). Ilustramos aquí tales series ternarias:

	G	INFINITIVO	MORFOLOGÍA	CONJUGADA
hostigar	1	<i>ashükütaa</i>	/a-shükü-ta-INF/	<i>ashükütüsü</i>
	2	<i>ashüküjaa</i>	/a-shükü-ja-INF/	<i>ashüküjasü</i>
	3	<i>ashüküjaawaa</i>	/a-shükü-ja-a-INF/	<i>ashüküjaasü</i>
	1	<i>apotoo</i>	/a-po-ta-INF/	<i>apotüsü</i>



cavar	2	<i>aponoo</i>	/a-po-na-INF/	<i>aponüsü</i>	
	3	<i>aponoowaa</i>	/a-po-na-a-INF/	<i>aponoosü</i>	
colgar	}	1	<i>kachetaa</i>	/kache-ta-INF/	<i>kachetüsü</i>
		2	<i>kachetajaa</i>	/kache-ta-ja-INF/	<i>kachetajüsü</i>
		3	<i>kachetajaawaa</i>	/kache-ta-ja-a-INF/	<i>kachetajaasü</i>

Ilustramos la gradación con cinco oraciones con verbos en G2 expresando el modo múltiple del predicado, y tres oraciones con verbos en G3 expresando el modo súbito del predicado. En todos los casos se destacan los sufijos temáticos en negritas. Luego de cada oración se ofrece el infinitivo de la G1:

Nnojotkalaka pümaayaain taya jünain alu'wanaa. (G1: *alu'wataa*)
No no me has llevado a recoger datos.

Na'ajüin aipia nü'lanalakalü. (G1: *a'lataa*)
Él quema el cují que ha talado.

Achinashi taya wanee wunu'u júka wanee ipa. (G1: *achitaa*)
Yo golpeo un palo con una piedra.

¿Atüjashi pia ouuttaa júka korompa? ¿Atüjashi pia asonoo? (G1: *asotoo*)
¿Tú sabes hilar con el huso *korompa*? ¿Tú sabes tejer?

Nnojoishi antayaain jünain wanee maiku'ulia; jia mainma'alaka ni'rüin wayuuirua majayünnüü ka'walo'ulejüsü, wüitaja ashe'einrü.
No pudo encontrar ningún maizal; lo que veía mucho eran muchachas jóvenes de largos cabellos, vestidas de verde. (G1: *ka'walo'ulee, wüitaa*)

Alanaashi etkai nüpüleerua püliikukai. (G1: *alataa*)
El perro se le adelantó bruscamente al burro.

Eetaashi wanee wayuu mojulaashi ma'in; asünaapu'ushi süchisa wayuu eekai sülatüin nü'ütpünaa. (G1: *asütaa*)
Había una vez un hombre malvado; solía quitar el equipaje a las personas que pasaran junto a él.

Üttajaasü naa'in jintüikai saalii tü naainjalakalüirua. (G1: *üttaa*)
Se hartó de pronto el muchacho de las bromas de ellos.

2.29. El verbo *EEWAA* es un verbo estativo de la segunda conjugación y sólo puede emplearse en la construcción subjetiva. Su raíz y su tema básico para la conjugación es *ee-*. Dependiendo del contexto, puede traducirse al español por *haber, existir, estar, encontrarse, encontrar, hallar, prestar atención, estar pendiente, tener, poder* y otros. Sus tiempos principales son:

	MASCULINO	FEMENINO	PLURAL
PRESENTE-PASADO	<i>eeshi</i>	<i>eesü</i>	<i>eeshii</i>
FUTURO NEUTRO	<i>eejeechi</i>	<i>eejeerü</i>	<i>eejeena</i>



FUTURO DETERMINADO	<i>eeinjachi</i>	<i>eeinjatü</i>	<i>eeinjana</i>
FUTURO INMINENTE	<i>eeichi</i>	<i>eeirü</i>	<i>eeina</i>

Este verbo tiene todas las gradaciones (G1: *eewaa*, G2: *eejaa*, G3: *eejawaa*) con sus diferentes matices de significado. El verbo *eewaa* admite también varios aumentos temáticos para formar temas verbales complejos, según lo permita la pragmática (*eejeewaa* ‘desear estar’, *ee pu’uwaa* ‘soler estar’, *ee pünawaa* ‘estar de paso’, *eemaataa* ‘estar de pronto’, *eejirawaa* ‘estar juntos’, etc.). El verbo *eewaa* muy frecuentemente expresa existencia y se traduce por el verbo impersonal español *haber* (*hay*, *había*, *habrá*, *hubo*, etc.), aunque también puede expresar localización (*estar*):

Eesü kaa’ula jee anneerü sulu’u Wajjirü.
Hay chivos y ovejas en La Guajira.

Eejeerü apünüinsü jula’airua sümaa ooro.
Habrä tres tinajas con oro.

Eesü wanee kookooche’erü a’laülaa sulu’u wanee sa’ata pülaneetakalü.
Hay una rata vieja en alguna parte del planeta.

Eetüjüitaa wanee wayuu nashi piamashii tepichi wanejetuwai nakuwa’ipa.
Habia una vez un hombre que era padre de dos hijos de caracteres muy diferentes.

Eetaasü jüpüya nierüin laülaakai wattalu’u ma’aka tüsa.
Estaba la casa de la mujer del viejo lejos como por allá.

Eeshi Luuka nipialu’u sümaa nu’wayuuse.
Lucas está en su casa con su mujer.

Otro uso importante de *eewaa* es la indicación de posesión. Para este fin, se utiliza una construcción donde el sujeto de *eewaa* es lo poseído, mientras que el poseedor aparece indicado como prefijo de la preposición *ama’anaa* ‘en poder de, en posesión de’, seguida opcionalmente por una frase nominal:

Eesü mainma nneerü nüma’ana tatuushi.
Mi abuelo tiene mucho dinero. (literalmente : ‘Está/hay mucho dinero en poder de mi abuelo’)

Eeshi wanee püliikuchon wama’ana piichipa’a.
Nosotros tenemos un burrito en la casa. (literalmente: ‘Está/hay un burrito en nuestro poder en casa’)

2.30. El verbo *MAA* ‘decir’ es de suma importancia en la lengua wayuu, habida cuenta de sus variadísimas funciones. Las gradaciones de este verbo son: G1 *maa* – G2 *majaa* – G3 *majawaa* ‘decir’. Es el único verbo activo que no lleva en el infinitivo el prefijo indefinido *a-*. Sus tiempos más comunes son:



	MASCULINO	FEMENINO	PLURAL
PRESENTE-PASADO	<i>müshi</i>	<i>müsü</i>	<i>müshii</i>
FUTURO NEUTRO	<i>meechi</i>	<i>meerü</i>	<i>meena</i>
FUTURO DETERMINADO	<i>müinjachi</i>	<i>müinjatü</i>	<i>müinjana</i>
FUTURO INMINENTE	<i>müichi</i>	<i>müirü</i>	<i>müina</i>

También puede aparecer con prefijos personales y sufijos de género-número como: *tamüshi*, *tamüsü*, *tamüshii*, etc. en el presente-pasado; *tameechi*, *tameerü*, *tameena*, etc. en el futuro neutro; y como *tamüichi*, *tamüirü*, *tamüina*, etc. en el inminente.

El verbo *maa* es el verbo metalingüístico por excelencia y su traducción más común es ‘decir’. Se utiliza para citar lo dicho o pensado por otra persona. Generalmente el wayuunaiki usa el estilo directo, esto es, se reproduce textualmente lo dicho originalmente. Lo más común es colocar la cita textual como complemento directo precediendo a una forma de *maa*. En estos casos, frecuentemente aparece también la preposición *amüinwaa* ‘a, hacia’ con prefijos personales para indicar a quién se le dijo:

O'üneeshiya taya - müshi wayuukai.

De verdad que quiero ir - dijo el hombre.

Tayaawatüin pia - müsü jietkalü nümüin Luuka.

Yo te reconozco – le dijo la mujer a Lucas.

Na pütünajutukana, nnojoleechi nakaaliijain pia - majüsü jietkalü nümüin.

Tus amigos no te ayudarán - le decía la mujer.

Si el verbo *maa* está acompañado de la palabra *yaa*, puede colocarse antes de la cita:

Nümakalaka jintüikai yaa: ¿Kasa püchajaaka achiki yayaa?

Entonces el muchacho dijo: -¿Qué buscas aquí?

Además de ser el verbo metalingüístico ‘decir’, el verbo *maa* funciona como verbo auxiliar en diversas construcciones. Decimos que se comporta como un verbo auxiliar porque “auxilia” a otro verbo que no puede tomar los marcadores de tiempo, género, número, etc. Esos marcadores los toma el verbo auxiliar *maa* y no el verbo principal.

Una de tales construcciones expresa un sentido permansivo (“permanecer en desarrollo”), e involucra verbos defectivos que se forman a partir de temas estativos despojados del sufijo temático *-ta*:

Sha'waa müsü motsamüin anuupa'a jüchiki asaa uujolu. (cf. *sha'wataa*)

Permaneció parada un rato afuera después de haber tomado chicha.

Yüü maa'atshi nüpyalu'u jüpüla tü jierü a'ikajaapu'ukolu niküin. (cf. *yüüttaa*)

Permaneció solitaria la casa de él para la mujer que habitualmente le llevaba comida.



Otra construcción con este verbo auxiliar involucra verbos defectivos formados a partir de temas estativos que cambian el sufijo temático *-ta* por el sufijo *-kuu*, para expresar frecuencia o repetición inoportuna:

Lüükakuu müshii na tepichikana.

Los niños se la pasan encaramándose.

Warai müshija'a nia, ananajakuu müshi mapünaa aka tusa.

Él se la pasaba caminando y mirando por allá alrededor.

Chajaakuu, chajaakuu müshija'a joolu'u nia, eirakawa'ayatüshi mapünaa aka tia.

Lo buscaba, lo buscaba, miraba por todas partes.

Una tercera construcción consiste en añadir el sufijo *-ta* al tema verbal, preservando el sufijo temático ya existente, para expresar el valor semántico de repetición excesiva ('pasársela haciendo mucho algo'):

Aashajaata müshi pia nümaa chira.

Tú te la pasas hablando a cada rato con ése.

Apototo müshi pia mma.

Tú te la pasas cavando la tierra.

O'unata müsü wüna'apümüin tü ta'wayuusekalü.

Mi esposa se la pasa yendo cada rato al monte.

Ayonnajata müsü pia nümaa alijunakai chira.

Tú te la pasas bailando a cada rato con ese alijuna.

2.31. Existen dudas sobre si el ADJETIVO constituye una clase independiente de palabras en wayuunaiki, como lo es en otras lenguas, como el español y el inglés. Esto se debe a que la mayoría de las nociones que en español se expresan como adjetivos, en wayuunaiki se expresan como verbos estativos. La traducción al español de muchos verbos estativos se hace con los verbos *estar* o *ser* más un adjetivo: *anaa* 'ser bueno', *anachonwaa* 'ser bonito', *aürülaa* 'estar flaco', *ayuulii* 'estar enfermo', *emiraa* 'estar harto', *ipuwoluu* 'estar embarazada', *ishii* 'ser amargo', *ishoo* 'ser rojo', *ja'iwaa* 'estar caliente', *jamaamaa* 'ser liviano', *jawa'awaa* 'estar flojo', *jawataa* 'ser pesado', *jemetaa* 'ser sabroso', *josoo* 'estar seco', *kakuwaa* 'ser veloz', *ka'lee* 'ser grueso', *kamanewaa* 'ser amable', *kapülewaa* 'ser difícil', *kasuwaa* 'ser blanco', *kashüülaa* 'ser feo', *katchinwaa* 'ser fuerte', *kaüsii* 'ser gordo', *kekiiwaa* 'ser inteligente', *kojoo* 'ser espeso', *kojutaa* 'ser caro', *ko'oyowaa* 'ser redondo', *mache'ewaa* 'ser sordo', *malaa* 'ser tonto', *mamainaa* 'ser loco', *mapülewaa* 'ser fácil', *mariiyaa* 'ser amarillo', *mojulawaa*



‘ser malvado’, *motsoo* ‘ser pequeño’, *pansawaa* ‘estar derecho’, *pasanuaa* ‘ser delgado’, *pūsiaa* ‘ser dulce’.

Sin embargo, parece existir un pequeño grupo de adjetivos que no son verbos estativos: *washirū* ‘rico’, *irolu* ‘tierno’, *ja’apū* ‘mediano’, *jeketū* ‘nuevo’, *mūle’u* ‘grande’, *isamūle* ‘escurridizo’, *jutpūna* ‘alto’, *alaa* ‘mentiroso’, *jerulu* ‘ancho’, *palajatū* ‘primero’, *shiimain* ‘verdadero’. Ellos pueden funcionar como verbos en posición predicativa, pero sin necesidad de tomar sufijos de género-número, que sí los deben tomar obligatoriamente los verbos estativos, como *mojulawaa* ‘ser malvado’:

- √ *Jutpūna majayūtkalū tūra.* Esa señorita es alta.
- * *Jutpūnasū majayūtkalū tūra.* Esa señorita es alta.
- √ *Mojulaashi wayuukai chira.* Ese hombre es malvado.
- * *Mojulaa wayuukai chira.* Ese hombre es malvado.

Antūshi wanee jima’ai jutpūna/mojulaashi ma’i.
Llegó un joven muy rico/malvado.

Antūsū wanee jierū jutpūna/mojulaasū ma’i.
Llegó un mujer muy rica/malvada.

2.32. En español las PREPOSICIONES son invariables, pero en wayuunaiki son variables dependiendo del término. Obsérvense las formas de las preposiciones *achikii* y *atumaa*, equivalentes a ‘sobre’ y ‘por’:

<i>tachiki</i>	sobre mí	<i>tatuma</i>	por mí
<i>pūchiki</i>	sobre ti	<i>putuma</i>	por ti
<i>nūchiki</i>	sobre él	<i>nutuma</i>	por él
<i>sūchiki</i>	sobre ella	<i>sutuma</i>	por ella
<i>wachiki</i>	sobre nosotros	<i>watuma</i>	por nosotros
<i>jachiki</i>	sobre ustedes	<i>jatuma</i>	por ustedes
<i>nachiki</i>	sobre ellos	<i>natuma</i>	por ellos

Aashajaashi Juan pūchiki.
Juan habla sobre ti.

Aya’lajünūsū areepakalū putuma.
La arepa fue comprada por ti.

Las preposiciones contienen una raíz, en este caso *-chiki* y *-tuma*, a la cual se le antepone el prefijo impersonal o uno de los siete prefijos personales. Si se usa el prefijo impersonal, se obtiene la forma de cita o de diccionario, para la cual hay también que alargar la vocal final (o agregar *-waa*): *achikii* ‘sobre’, *atumaa* ‘por’. En la primera y segunda persona (singular o plural), no hace falta indicar más nada, porque ya el prefijo aporta suficiente información, aunque puede agregarse un pronombre en casos de énfasis: *tachiki tayakai* ‘sobre mí mismo’. Pero en la tercera persona (singular o plural), es



frecuente expresar información adicional sobre el término mediante una frase nominal para construir una FRASE PREPOSICIONAL. En ella se coloca primero la preposición y después el término, pero la preposición lleva un prefijo personal que concuerda en género y número con el término. Compárense:

PREPOSICIÓN	TÉRMINO	PREPOSICIÓN	TÉRMINO	
sobre	Camilo	nüchiki	<u>Kamiirü</u>	(3sM)
sobre	María	süchiki	<u>Mariia</u>	(3sF)
sobre	los niños	nachiki	<u>tepichikana</u>	(3p)
		<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">concordancia</div>		

Las preposiciones se parecen a los nombres inalienables en el sentido de que sus raíces no pueden aparecer nunca solas (*-chiki, *-tuma) y siempre requieren tener un prefijo personal o, en su defecto, el prefijo impersonal. De esta manera, las preposiciones aparecen en el diccionario en la forma impersonal o indefinida. Para dar el paradigma completo de una preposición, se debe substituir el prefijo de impersonal por cada uno de los siete prefijos personales: ta-, pü-, nü-, sü-, wa-, ja- y na-, suprimiendo la vocal final o el sufijo -waa, como se ilustró arriba con achikii y atumaa.

2.33. Damos una LISTA DE LAS PREPOSICIONES más comunes del wayuunaiki en la forma impersonal, en la primera persona singular, y en la tercera persona singular del femenino. Las vocales prefijales también pueden variar, como sucede en el caso del uso de los PP en nombres y verbos (ver 2.3):

IMPERSONAL	PERSONA 1S	PERSONA 3SF	TRADUCCIÓN
a'akaa	ta'akaa	sa'akaa	en medio de, entre
aaliwaa	taalii	saalii	por causa de, por motivo de
aasheinwaa	taashein	saashein	según
a'ato'uwaa	ta'ato'u	sa'ato'u	al lado de, junto a
aa'uwaa	taa'u	saa'u	encima de, por, a causa de
achiiruaa	tachiirua	süchiirua	(de)trás de, en pos de
achikii	tachiki	süchiki	acerca de, sobre, después de
achikijeewaa	tachikijee	süchikijee	después de, más allá de
achikiru'uwaa	tachikiru'u	süchikiru'u	en ausencia de
ainküinwaa	tainküin	sainküin	entre/en medio de (plantas)
akaa	taka	süka	con (instrumento), por
akajeewaa	takajee	sükajee	por medio de, gracias a, por
alu'uwaa	talu'u	sulu'u	dentro de, en
ama'anaa	tama'ana	süma'ana	en poder de, donde
amaawaa	tamaa	sümaa	con, en compañía de
ama'ikii	tama'iki	süma'iki	antes de la partida de



<i>amüinwaa</i>	<i>tamüin</i>	<i>sümüin</i>	a, para
<i>anainwaa</i>	<i>tanain</i>	<i>sünain</i>	en, sobre (contacto)
<i>apa'awaa</i>	<i>tapa'a</i>	<i>süpa'a</i>	en (el área de), en medio de
<i>apanapaa</i>	<i>tapanapa</i>	<i>süpanapa</i>	al encuentro de
<i>apülaa</i>	<i>tapüla</i>	<i>süpüla</i>	para, por
<i>apülapünaa</i>	<i>tapülapünaa</i>	<i>süpülapünaa</i>	antes de
<i>apüleeruaa</i>	<i>tapüleerua</i>	<i>süpüleerua</i>	delante de
<i>apüte'uwaa</i>	<i>tapüte'u</i>	<i>süpüte'u</i>	por detrás de
<i>asalaa</i>	<i>tasala</i>	<i>süsala</i>	a causa de, por culpa de
<i>atu'uwaa</i>	<i>tatu'u</i>	<i>sutu'u</i>	en el regazo de
<i>atumaa</i>	<i>tatuma</i>	<i>sutuma</i>	por
<i>a'ütpa'awaa</i>	<i>ta'ütpa'a</i>	<i>sü'ütpa'a</i>	al lado de, junto a
<i>ayaama'awaa</i>	<i>tayaama'a</i>	<i>shiyaama'a</i>	detrás de, al otro lado de
<i>ayuupünaawaa</i>	<i>tayuupünaa</i>	<i>shiyuupünaa</i>	debajo de
<i>e'ipo'uwaa</i>	<i>tei'ipo'u</i>	<i>shi'ipo'u</i>	frente a
<i>ee'ireewaa</i>	<i>tee'i'iree</i>	<i>shii'iree</i>	por deseo de, a causa de
<i>eemaa</i>	<i>teema</i>	<i>sheema</i>	por miedo a
<i>einalu'uwaa</i>	<i>teinalu'u</i>	<i>shiinalu'u</i>	en el fondo de
<i>e'ipaa</i>	<i>tei'ipa</i>	<i>shi'ipa</i>	frente a, en vez de
<i>e'ipajewaa</i>	<i>te'ipajee</i>	<i>shi'ipajee</i>	en respuesta a
<i>erokuu</i>	<i>teroku</i>	<i>shiroku</i>	en (un líquido)
<i>ojuunaa</i>	<i>tojuuna</i>	<i>sujuuna</i>	a escondidas de
<i>oo'omüinwaa</i>	<i>too'omüin</i>	<i>soo'omüin</i>	hacia, más sobre
<i>ouliaa</i>	<i>toulia</i>	<i>suulia</i>	de, más que, en vez de
<i>o'upalaa</i>	<i>to'upala</i>	<i>su'upala</i>	delante de (a la vista de)
<i>o'uwaa</i>	<i>to'u</i>	<i>so'u</i>	en, en (fecha)

2.34. Los ADVERBIOS constituyen una clase muy heterogénea de palabras carentes de flexión que pueden modificar a diferentes categorías sintácticas y que están dotadas de valor semántico representativo y de capacidad referencial. Además de los adverbios conformados por una sola palabra, existen las locuciones adverbiales que cumplen funciones semejantes, como *sin duda*, *de una vez*, *de vez en cuando*. Los siguientes ejemplos del español muestran adverbios modificando distintas clases de palabras como verbos (a), adjetivos (b) y otros adverbios (c):

- El amigo de Jairo vendrá mañana de Riohacha.* (Modifica a *vendrá*)
- Los admiradores de Kaleth Morales estaban muy tristes.* (Modifica a *tristes*)
- Todos los maestros de esta escuela viven bastante lejos.* (Modifica a *lejos*)

Existen varios criterios para clasificar los adverbios, pero tradicionalmente se han agrupado de acuerdo con su significado: adverbios de lugar, tiempo, cantidad, modo, afirmación/negación y de duda. La siguiente es una lista no exhaustiva de adverbios en wayuunaiki, agrupados según sus significados:

Adverbios de lugar: *ya'aya* 'aquí', *yalaala* 'ahí', *saasa* 'allí', *chaa'aya* 'allá', *yaamüin* 'hacia acá', *yalamüin* 'hacia ahí', *samüin* 'hacia allí', *chamüin* 'hacia allá',



yaajee 'desde aquí', *yalejee* 'desde ahí', *sajee* 'desde allí', *chejee* 'desde allá', *yaapūnaa* 'por aquí', *yalapūnaa* 'por ahí', *sapūnaa* 'por allí', *chapūnaa* 'por allá', *anuuipa'a* 'afuera', *iipūnaa* 'arriba', *palaapūnaa* 'por el norte', *pasanain* 'en medio', *paülü'ü* 'en el interior de', *eere* 'donde', *eemüin* 'hacia donde', *eepūnaa* 'por donde', *moolu'u* 'abajo, en el piso', *namüno'u* 'en la parte alta', *wūnaapūnaa* 'en la parte baja'.

Adverbios de tiempo: *aipa'a* 'de noche', *aliika o aliuuka* 'por la tarde', *joolu'u* 'ahora, pronto', *kale'u* 'a mediodía', *maa'ulu yaa* 'hoy en día, en este tiempo', *maalü* 'ya, pronto', *mapa* 'después', *weinshi* 'siempre', *paala* 'antes, por ahora', *paalainka* 'anteriormente', *pejeewa* 'a cada rato', *sa'wai* 'de noche', *so'uka'i* 'hoy, de día', *so'ukalinka* 'ayer', *waneepia* 'siempre', *watta'a* 'mañana', *watta'a maalü* 'por la mañana', *semaanawai* 'cada semana', *kashiwai* 'cada mes', *jūkalu'u ka'i* 'todos los días'.

Adverbios de cantidad: *ma'i* 'muy, mucho', *piantua* 'dos veces', *uwatua* 'una vez', *müle'e* 'solamente, únicamente', *waneepia* 'continuamente'.

Adverbios de afirmación y negación: *aa* 'sí', *nnojoo* 'no', *shiimain* 'verdaderamente'.

Adverbios de modo: *mayaa* 'así, de esta manera'.

Adverbios de duda: *wainjan* 'quién sabe', *eera* 'quizás, acaso', *yala* 'a lo mejor'.

2.35. En la lengua wayuu las CONJUNCIÓNES no son abundantes y las tareas que en español ellas desempeñan las cumplen frecuentemente otras clases de palabras (preposiciones, ciertos verbos y sufijos):

O'ULAKA 'y, también, además' (comúnmente con *mūshiya*, *mūsüya*, *mūshiiya*):
Taapeerü pümüin wanee anneerü oo'ulaka wanee kaa'ula.

Te daré un ovejo y un chivo.

Aishaanasü nüpüla tü nu'wayuusekalü oo'ulaka müsüya tü nüchonniikalü.
El hombre quería muchísimo a su mujer y a sus hijos.

O'TTA 'y, también, además' (frecuentemente con *mūshiya*, *mūsüya*, *mūshiiya*):
Aishaanasü nüpüla tü nu'wayuusekalü o'tta müsüya tü nüchonniikalü.

El hombre quería muchísimo a su mujer y a sus hijos.

ALU'USA 'pero, a no ser que, si no'

Ma'aka müle'uyuule toulían, onjulaashi taya juulia, alu'usa jiale te'rüin e müirüin aka taya, ashaitajaashi taya motsamüinchon jūmaa.

Si eran más grandes que yo, me escondía de ellos, pero si yo veía que eran como yo, jugaba un rato con ellos.

Nnojoleerü a'yataain Tareesa tamüin, alu'usa taapüle sümüin nneerü.
Teresa no trabajará para mí, si no le doy dinero.



AKAISA'A, AKATSA'A, AKANASA'A 'pero' (parece verbo, porque subordina con *-in*)
O'uneeshi taya Maiko'umüin pümaa, akaisa'a masapiain taya.
 Yo quiero ir a Maicao contigo, pero no tengo pasaje.

Atunkuinjanayaa waya sulu'u miichikaa tüü, akanasa'a kainpüse'eraain waya.
 Nosotros íbamos a dormir en esta casa, pero tuvimos miedo.

JEE (~ EE) 'y'
Jalaina yaamüin yaa tamaa jee toulaajeenü jaya süpüla jaa'ayulujain.
 Vengan acá y los dejaré calentarse con el fuego.

Apünajüshii waya maiki, kalapaasü jee kepeshuuna süpüla weküin.
 Nosotros sembramos maíz, sandía y frijol para comer.

AKA 'porque, ya que'
Talatashaanashi ma'in taya aka makatüin pia tamaa.
 Yo estoy muy contento porque tú te quedaste conmigo.

Aka tütüin ma'in nia jünain olojoo, ale'ejapu'ushi jo'ukai jümaa kasirüü.
 Porque él era muy diligente cazando, siempre solía volver con presas.

SULU'U 'porque, por'
Pülaa'inchi ma'in pia sulu'u ke'ejenaa kemion.
 Estás muy engreído porque tienes por vehículo un camión.

JA'ITAICHI, JA'ITAIRÜ, JA'ITAINA 'aunque' (parece verbo, porque subordina con *-in*)
Ja'itaichi asakinnüin pia, nnojoluinjatü kasain püküjain achiki.
 Aunque te pregunten, no vayas a contar nada.

Nnojolüinjatü pü'yonojüin tü pu'walakalü, ja'itairü jotonta'alüin shia.
 No vayas a cortar tus cabellos, aunque ellos cuelguen.

MA'AKA 'si':
Ma'aka pülü'üjale nneerü, tachajaajeerü pümüin miichi eenjachire püntüin.
 Si tú llevas dinero, yo te buscaré una casa a la cual llegar.

Ma'aka piküle maimawai tü jüchon kanewakalü tepichiiwa'aya pia,
müle'upa pia müliapu'ujeechi pia jutuma tü wüñaasükalü.
 Si comes muchas veces el fruto del mamón de niño, cuando grande sufrirás por la sed.

2.36. Los CUANTIFICADORES complementan el nombre expresando la cantidad de elementos que lo conforman, tanto de forma numérica específica, como de forma vaga o aproximada. Los cuantificadores numerales miden de forma precisa el sustantivo núcleo de la frase nominal. Los numerales pueden ser: (a) cardinales, que expresan cantidad: *uno, dos, tres*, etc.; (b) ordinales, que expresan orden de precedencia o seguimiento en una lista: *primero, segundo, tercero*, etc.; (c) multiplicativos, que expresan el número de veces que una cantidad contiene a otra: *doble, triple, cuádruple*, etc.; (d) partitivos, que expresan las partes en que se puede dividir un conjunto: *medio, tercio, cuarto*, etc.; y (e)



distributivos, que expresan la distribución de los elementos indicados por el nombre: *ambos*, *sendos*, etc. Los cuantificadores no numerales (extensivos/indefinidos) cuantifican de forma imprecisa el núcleo de la frase nominal: *algún*, *cierto*, *otro*, *mucho*, *poco*, *bastante*:

En wayuunaiki se usa un sistema de numeración decimal. Los siguientes son los diez primeros números a partir de los cuales se forma el resto: *wanee*, *piama*, *apünüin*, *pienchi*, *ja'rai*, *aipirua*, *akaraishi*, *akaratschi*, *mekiisalü*, *mekie'etasalü*, *po'loo*.

Al usar los números complejos junto con un nombre, se coloca la cantidad mayor delante del nombre y la cantidad menor después del nombre. Si deseo expresar '253 conejos', la forma sería "doscientos conejos más cincuenta y tres", pero parece que este orden de colocación está cayendo en desuso, probablemente por la influencia del español. En las oraciones siguientes se mantiene el orden antiguo:

Te'rüin piantua po'looin shikii polu sünainmüin ja'rai shikii apünüinmüin
Yo vi doscientas cincuenta y tres (253) hachas. (200 + hachas + 53)

Amülouisü toulia apünüin shikii toleeka mekiisalümüin.
Se me perdieron treinta y ocho (38) sacos. (30 + sacos + 8)

Sünain Facebook, eesü tama'ana piantua po'looin shikii tatünajutu sünainmüin akaraishi shikii mekiisalümüin.
En Facebook, yo tengo doscientos setenta y ocho (278) amigos. (200 + amigos + 78)

2.37. Son dos los USOS DE LOS CUANTIFICADORES NUMERALES. Ellos pueden formar parte de la frase nominal cuantificando un nombre que les sigue, pero también ellos pueden usarse predicativamente como verbos. Cuando forman parte de la frase nominal, no es obligatorio que el nombre lleve el sufijo de plural. En los siguientes ejemplos encerramos en corchetes las frases nominales que contienen numerales:

Aya'lajüshi taya [piama shikii paa'a(irua)].
Yo compré veinte reses.

Alatirüinjachi pia [apünüin ai] sulu'u tü miichi pülashiikalü.
Tú vas a pasar tres noches en el castillo encantado.

O'unaleeshi'iya waya, süchiki yalain waya iipünaa [apünüin oora].
Nos fuimos, después de estar tres horas allí arriba.

Antüshii [na pienchi tepichi moo'utshiikana].
Llegaron los cuatro niños huérfanos.

Usados como parte de una frase nominal, los numerales pueden incluso llevar sufijos de género-número:

Alü'üjünüsü nipialu'umüin reikai [tü apünüinsükalüirua jula'a].
Las tres tinajas fueron llevadas a la casa del rey.



Awanuwa'ala müshii [piamashii muusa mulo'uyuushaana mütsiatalii].
Saltaron de repente dos descomunales gatos negros.

Antüshii tepialu'umüin [ja'raishii wayuu mojulaajüshii].
Llegaron a mi casa cinco hombres malvados.

Cuando los numerales se usan predicativamente como verbos, ellos ocupan la posición inicial de la oración y llevarán sufijos de género-número y, en ocasiones, también de tiempo. De esta manera, los numerales así usados se comportan realmente como verbos estativos con un significado general de 'ser N', donde N es el numeral. Los numerales superiores a 20 no suelen llevar sufijos de género-número:

Waneesüyainjatü piitain, pünaajaainjatü jümüiwa'aya.
Será una sola tu totuma, y la guardarás aparte.

Ma'aka po'loole kaa'ulakalüirua, paapeerü tamüin.
Si fueran diez las cabras, me las darás.

Apünüinsü tü karalouta nüshajala Piipa waya'lajüinjatükalü süpüla wekirajaain.
Son tres los libros escritos por Pipo que debemos comprar para estudiar.

Apünüinjeena na kaa'ula taapeenakana pümüin.
Serán tres los chivos que te daré a ti.

Los ORDINALES se emplean muy poco y lo más parecido a ellos son las expresiones equivalentes a "el primero, el de atrás, el que acaba", como se ilustra a continuación:

Antüshi chi palajachikai, antüshi wane'eya'asa, antüshi wanee mapaya'asa, antüshii na achiiruaakana, antüshi chi jaja'ttiamüinjachikai.
Llegó el primero, llegó también otro, llegó otro después también, llegaron los siguientes, y llegó el último.

Antüshi chi palajachikai, anta mushia wane'eya, anta müshija'a wanee mapa, antapaa mushi'iya na achiiruaajanakana, jee müshija'a chi naja'ttiamüinjachikai.
Llegó el primero, llegó también otro, llegó otro después, llegaron los siguientes, y también el último.

En cuanto a los MULTIPLICATIVOS, existe el sufijo *-tua* que agregado a un numeral o cuantificador indefinido expresa la noción de 'N veces'. Nótese que para el numeral *wanee* con multiplicativo *waneetua* 'una vez', existe la forma alterna *uwatua*:

Tanaateerü pukuwa'ipa, to'oojireerü pia ja'raitua wanee kasa anasü ma'in.
Yo acomodaré tu vida, te bañaré cinco veces con una cosa muy buena.

Mainmatua jantüin wayuu aapiaa nüma'anamüin laülaakai.
Llegaban muchas veces mensajeros a donde el viejo.



En cuanto a los DISTRIBUTIVOS, existe un procedimiento morfológico que consiste en agregar el sufijo *-wai* a un numeral para lograr el equivalente del español ‘de N en N’:

Anteena piamawaire na ekirajüliikana.

Los maestros llegarán de dos en dos.

Antawaishii julu’u piamawalin naya.

Ellos llegaron de dos en dos.

En cuanto a los PARTITIVOS, los más comunes equivalen a ‘la mitad’ y a ‘parte de’:

Niküinjatü Luuka süse’eru’upünaa areepakalü tüü sümaa keesü.

Lucas se va a comer la mitad de esta arepa con queso.

Asüshi taya uujolu shiyatapünaa lita.

Yo bebí media totuma de chicha.

Ichaa wanee shi’ipa mürütkaüirua sulu’u wanee mmaya’asa.

Una parte de los animales está por allá en otro lugar.

Jüchikijee tia, jü’la’alüin jüpüshi uujotkolu jietkalü julu’u wanee kasa.

Después de eso, la mujer cogió una parte de la chicha en un recipiente.

2.38. Los varios USOS DE *WANEE*: De manera similar al español, *wanee* ‘uno’ sirve como numeral y también se usa como equivalente al artículo indefinido *un, una, unos y unas*:

Eetaashi yaawa wanee wayuu tütüshaanashi ma’i Piipa nünülia.

Había, según dicen, un wayuu muy diligente llamado Pipo.

Kojosü ma’in sirumakalü joolu’u, a’iteerü wanee juya müle’u.

Está espesa la nube, va a caer un fuerte aguacero.

Wattamüinpa wayuukai, ni’rataalain wanee piichiirua ma’aka tia.

Cuando el hombre ya se encontraba lejos, vio unas casas hacia allá.

O’unushijja’a naya, ke’ejenashii wanee muulairua kakuwajüsü ma’in.

Ellos se marcharon, cabalgaban unas mulas muy veloces.

Anteena watta’a wanee wayuu tooloyuu.

Mañana llegarán unos hombres.

Eetaashi laülaakai joyototain nüpüla julu’u wanee süi.

Él encontró al viejo sentado en un chinchorro.

En ciertos contextos, *wanee* equivale también al español *otro(s)*, frecuentemente con la aparición simultánea del sufijo *-ya’asa* ‘ADICIONAL’:

Nüküjainja’a jümüin tü nukuwa’ipakalü nüma’anajee chi wanee laülaakai.



Le contó a ella lo que le había sucedido donde el otro viejo.

Alataasü wüchiichonkalü soo'omüin wanee wunu'uya'asa.

La pajarita se pasó hacia otro palo.

A'ttaainjatü püliikukolu waneemüin ja'ata luwopukolu.

La burra va a pasar al otro lado de la quebrada.

Como *wanee* tiene estos dos valores, se puede usar para expresar series “uno, otro”:

Antüsü wanee palajana, antüsü wanee mapan.

Llegó primero una, llegó otra después.

2.39. Las INTERJECCIONES constituyen una clase de palabras que forman por sí mismas enunciados que son generalmente exclamativos. Se utilizan para comunicar sentimientos o impresiones, manifestar diversas reacciones afectivas o inducir a la acción. No se usan para describir contenidos, sino para realizar acciones como saludar, animar, brindar, manifestar sorpresa o contrariedad, entre otras muchas posibilidades. Se puede distinguir entre las interjecciones propias (*¡caramba!*, *¡coño!*), que son utilizadas únicamente con los propósitos indicados, y las interjecciones impropias creadas a partir de nombres (*¡cielos!*), verbos (*¡venga!*), adverbios (*¡adelante!*), y frases (*¡Dios mío!*). Algunas interjecciones propias del wayuunaiki son: *¡achaa!* (asombro o sorpresa, usado por mujeres), *¡ane!* (asombro o y admiración), *¡atak!* (asombro o sorpresa), *¡jaa!* (usada para saludar), *¡jai!* (sorpresa o temor ante ruido extraño o noticia), *¡jalía(n)!* (usada para llamar la atención sobre un peligro o riesgo), *¡ja'reeshi!* (rechazo o lamento por no haber logrado algo), *¡joo'uya!* (usada para motivar al movimiento), *¡nna!* (usada al entregar una cosa), *¡kaatei!* (usada para llamar la atención a lo que se va a decir), *¡tajak!* (asombro o sorpresa), *¡waai!* (lamento o llanto).

2.40. Las ONOMATOPEYAS son palabras o expresiones con las que se intenta imitar, recrear o reproducir el sonido de algo extralingüístico, o también fenómenos percibidos visualmente, tales como acciones y movimientos. Por ejemplo, en español, la palabra *tictac* es una onomatopeya que imita el sonido acompasado de un reloj. Muchas onomatopeyas pueden ser usadas como sustantivos sin cambios: *Me atormentaba escuchar el tictac del reloj mientras te esperaba.* En algunos casos, las onomatopeyas originan verbos mediante la morfología necesaria, como *cacarear*.

Como son palabras que imitan, reproducen o representan un sonido o acción, existe una asociación directa entre la forma y el significado, ya que los sonidos utilizados reflejan las propiedades del mundo externo. Las onomatopeyas se dan por una suerte de descripción imitativa, codificada y estilizada del objeto. Ellas presentan una secuencia de sonidos que describen o sugieren acústicamente el objeto o la acción que significan. Tienen un carácter fonosimbólico, porque en las onomatopeyas no se reproduce exactamente un sonido, sino que se adopta un esquema articulatorio vagamente paralelo, por ello las onomatopeyas para un mismo sonido o evento suelen variar de lengua en lengua y se expresan por



distintas secuencias de sonidos. Por ejemplo, el canto del gallo da origen a la onomatopeya *kikirikí* en español, *cock-a-doodle-doo* en inglés, *cocquerico* en francés y *kootole'era kouu* en wayuunaiki.

El mecanismo más común para integrar las onomatopeyas en la oración es mediante los llamados *verba dicendi* (en latín 'palabras para decir'), ya que ellos suelen introducir una cita. Aunque el verbo *decir* sea el más común de estos verbos en español, los *verba dicendi* incluyen, entre otros, *sonar*, *responder*, *contestar*, *expresar*, *gemir*, y *exclamar*. En el wayuunaiki existe un gran número de onomatopeyas de todo tipo. A continuación, presentamos una lista no exhaustiva de las mismas. Buena parte de ellas va acompañada del verbo *maa* 'decir', en el diccionario de Jusayú y Olza (1988). En estos casos, es mejor traducir *maa* por 'sonar' o 'hacer': *chee*: grito o chillido de animales como el cabrito, *chein*: sonido agudo de pailas o platos, *chii*: sonido agudo de timbres y ciertos insectos, *chij*: ruido de o pinchazo en un cuerpo, *chiyon*: sonido de maullido (*miau*), *chúj*: sonido al romperse algo blando o acuoso como frutas, huevos, *chut chut*: sonido de crepitación en el fuego de plantas o insectos, *jooko*: sonido tipo ronquido de caballo brioso o cerdo rabioso, *julon*: ruido de un bulto al caer contra el suelo, *juraka*: sonido del pedo cuando el estómago está flojo, *juu*: zumbido del viento, *kolon*: ruido de un golpe sordo y grave como un portazo, *kulachi*: sonido de la garganta a tragar un líquido, *kuuchi*: sonido de contracción de la garganta al tragar o ser oprimida, *kuwararara*: sonido de gárgaras o del que se está ahogando, *shuuchi*: ruido que se produce al sonarse la nariz, *soyon soyon*: sonido de la maraca, *tukurarara*: sonido de líquido al salir poco a poco de un recipiente.

"Shuuti" - *müsü ni'ichi wayuukai ju'upala, ayuutüshi nushunula jüchiki a'yalajaa*.
"Shuuti" sonó la nariz del hombre delante de ella, se sonó los mocos después de llorar.

"Koou, koou" - *majüsü tia sa'akapünaa mojuuikalü*.
"Koou, koou" - decía aquello entre el monte.

Como puede observarse, una onomatopeya suele integrarse en la oración como objeto directo del verbo *maa* 'decir' o similar, y equivale a una cláusula subordinada sustantiva de cita en estilo directo. El sujeto suele ser el que produce el sonido imitado:

["Juu"] - [*majüsü*] [*joutaikalü*] [*sa'akapünaa mojuuikalü*].
OBJETO VERBO SUJETO COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL
"Juu" – sonaba (decía) el viento en medio del monte.

2.41. La derivación es un proceso morfológico de formación de palabras mediante el cual se obtiene una palabra a partir de otra. Se produce derivación cuando se añaden prefijos y/o sufijos a una base o tema para construir otra palabra que designará un nuevo concepto relacionado. En wayuunaiki es muy común la formación de nombres a partir de verbos, esto es, de NOMBRES DEVERBALES. Existen nombres deverbales de lugar, resultado, modo/instrumento y agente. Por ejemplo, si tenemos el verbo *ashajaa* 'escribir', podemos crear el nombre *ashajülee* que significa 'el lugar donde se escribe', el nombre *ashajalaa*



que significa 'el resultado de escribir, lo escrito', el nombre *ashajiaa* que significa 'el instrumento o la manera de escribir', y el nombre *ashajüi* que significa 'el que realiza el acto de escribir, el escritor'. Nótese que los tres primeros nombres deverbales son nombres inalienables que pueden ser poseídos si se recorta la vocal final y se coloca alguno de los siete prefijos personales: *tashajüle*, *tashajala*, *tashajia*. Los verbos que pertenecen a la segunda conjugación forman nombres deverbales con ligeras diferencias que tienen que ver con la permanencia de la vocal temática larga. Así, de *a'lakajawaa* 'cocinar' se originan: *a'lakajaalee*, *a'lakajaalaa*, *a'lakajaayaa*, y *a'lakajaai*.

2.42. Existe otro proceso productivo de derivación usado para obtener VERBOS POSESIVOS Y CARENCIALES a partir de nombres y preposiciones. A un nombre poseído N (alienable o inalienable) o una preposición P se le coloca el prefijo *ka-* para formar un verbo denominal posesivo que significa 'tener N/P'. Del mismo, a un nombre poseído N (alienable o inalienable) o una preposición P se le coloca el prefijo *ma-* para formar un verbo denominal carencial que significa 'no tener N/P'. De este modo, surgen infinitivos como *kanüliiaa* 'tener nombre', *manüliiaa* 'no tener nombre' (de *anüliiaa* 'nombre'); *kache'ee* 'tener oídos', *mache'ee* 'no tener oídos' (de *ache'ee* 'oído'); *kanainwaa* 'tener adherido', *manainwaa* 'no tener adherido' (de *anainwaa* 'sobre').

En esta derivación, los nombres alienables deben llevar sufijo posesivo: *kakakuunasee* 'tener prendas', *makakuunasee* 'no tener prendas' (*kakuuna* 'prendas' + *-se*); *kakaa'ulainwaa* 'tener chivos', *makaa'ulainwaa* 'no tener chivos' (*kaa'ula* 'chivo' + *-in*); *kanneetsee* 'tener dinero', *manneetsee* 'no tener dinero' (*nneerü* 'dinero' + *-se*). Los prefijos *ka-* y *ma-* pueden aparecer como *ko-*, *mo-* y como *ke-* y *me-* por armonía vocálica: *kepiuunasee* 'tener esclavo', *mepiuunasee* 'no tener esclavo', *ko'ushalaa* 'tener lagañas', *mo'uwaa* 'ser ciego'. Los verbos posesivos son verbos estativos que sólo se pueden conjugar en la conjugación subjetiva. El tiempo general de *kakaa'ulainwaa* 'tener chivos' es el siguiente:

M:	<i>Kakaa'ulainshi Kamiirü (taya, pia, nia)</i>	Camilo tiene chivos.
F:	<i>Kakaa'ulainsü Mariia (taya, pia, shia)</i>	María tiene chivos.
P:	<i>Kakaa'ulainshii tepichikana (waya, jaya, naya)</i>	Los niños tienen chivos.

Los verbos carenciales formados con el prefijo *ma-* son también verbos estativos que sólo se pueden conjugar en la conjugación subjetiva, pero con unos sufijos propias de tales formas negativas: *-sai* para el masculino, *-salü ~ -sat* para el femenino, y *-salii* para el plural. De este modo, el tiempo general de *makaa'ulainwaa* 'no tener chivos' es el siguiente:

M:	<i>Makaa'ulainsai Kamiirü (taya, pia, nia)</i>	Camilo no tiene chivos.
F:	<i>Makaa'ulainsalü Mariia (taya, pia, shia)</i>	María no tiene chivos.
P:	<i>Makaa'ulainsalii tepichikana (waya, jaya, naya)</i>	Los niños no tienen chivos.



2.43. Es frecuente derivar OTROS VERBOS DENOMINALES a partir de nombres alienables mediante la colocación del prefijo *a-* (o sus variantes) a la raíz, a la cual se le añade además un sufijo temático, mayormente *-ja* y *-la*. Para enunciar estos verbos en el infinitivo, se alarga la vocal final o se añade *-waa* según sea el caso. El significado del verbo es generalmente ‘hacer N’, ‘usar N’, o ‘participar en N’:

<i>sichuwala</i>	bollito	→	<i>asichuwalajaa</i>	preparar bollitos
<i>jime</i>	pez	→	<i>ejimejaa</i>	pescar
<i>areepa</i>	arepa	→	<i>a'areepajaa</i>	hacer arepas

2.44. Se produce COMPOSICIÓN cuando se unen dos raíces para formar una nueva unidad morfológica, sintáctica y semántica potencialmente autónoma llamado “compuesto” que designa un nuevo concepto. Muchas veces el compuesto es transparente y se interpreta como la simple integración de dos conceptos previamente existentes (*mototaxi*). Otras veces los compuestos adquieren significados que sobrepasan la simple integración (*purasangre*). En español, por ejemplo, tenemos compuestos de varias clases: VERBO + NOMBRE (*sacar + corcho = sacacorchos*, *matar + moscas = matamoscas*), NOMBRE + ADJETIVO (*agua + ardiente = aguardiente*, *hierba + buena = hierbabuena*), ADJETIVO + NOMBRE (*extrema + unción = extremaunción*, *medio + día = mediodía*), NOMBRE + NOMBRE (*boca + calle = bocacalle*, *moto + taxi = mototaxi*), ADJETIVO + ADJETIVO (*agrio + dulce = agridulce*, *sordo + mudo = sordomudo*), ADVERBIO + ADJETIVO (*bien + pensante = bienpensante*).

A diferencia del español, en wayuunaiki la composición es muy restringida en cuanto a los elementos que pueden entrar en ella. El primer elemento del compuesto puede ser un nombre alienable o inalienable, pero el segundo elemento del compuesto debe ser siempre la raíz de un nombre inalienable o preposición. De esta manera, la composición en wayuunaiki es como una forma de posesión donde el poseedor precede al poseído. En una frase posesiva como *sü-tüna aipia* ‘rama de cují’, el poseído *atünaa* ‘rama’ precede al poseedor *aipia* ‘cují’, y lleva un prefijo personal que concuerda con él. Pero puedo usar un compuesto con el poseedor como primer término y el poseído como segundo término: *aipia+tüna* (el signo + indica los componentes).

La mayoría de los nombres inalienables se refieren a partes del cuerpo o parentesco, y esta situación limita notablemente los campos semánticos donde opera la composición en wayuunaiki: *aipia+pana* ‘hoja de cují’, *jipeechu+urala* ‘raíz de jobo’, *wülaa+ira* ‘jugo de guanábana’, *ichii+sii* ‘flor de dividive’, *koushot+shula* ‘pulpa de cauvaro’, *ama+cha'a* ‘excremento de caballo’, *paa'a+iruku* ‘carne de res’, etc. Pese a sus restricciones, la composición puede usarse para crear ciertos neologismos. Al tomar el nombre *pütchi* ‘palabra’ (alienable) y combinarlo con la raíz de *e'ipaa* ‘parte’ (inalienable), resulta el compuesto *pütchi+'ipa* ‘parte de palabra’, que puede usarse como ‘sílabas’.



Conclusiones

En este trabajo hemos presentado de manera bastante esquemática dos áreas de la gramática de la lengua wayuu: la fonología y la morfología. Sin descuidar el rigor, ambas áreas se han presentado de esta manera con el objeto de que puedan ser incorporadas fácilmente al conocimiento metalingüístico de esta lengua tanto por parte de lingüistas profesionales, de los maestros y estudiantes wayuu, así como también personas hispanohablantes de Colombia y Venezuela que puedan interesarse en estos temas. En particular, el manejo de estas nociones también puede servir de base para que los docentes hispanoparlantes que trabajan con alumnos wayuu puedan comprender fenómenos de interferencia que suelen presentarse al momento de utilizar la lengua nacional. Muchos puntos tratados aquí esquemáticamente han recibido un tratamiento más extenso en otras publicaciones, la mayoría de ellas citadas en la bibliografía. Hemos decidido limitarnos a estas dos áreas porque el conocimiento de la fonología es de extrema urgencia para promover una estandarización de la escritura de la lengua, y el conocimiento de la morfología sirve para revelar las cruciales diferencias en la estructura interna de las palabras entre el español y el wayuunaiki. En este sentido, destaca en especial el riquísimo sistema de la conjugación verbal que es permitido por el carácter aglutinante de la lengua wayuu. Por otra parte, el conocimiento de la formación de palabras aquí presentado puede servir de fundamento necesario para la urgente creación masiva de neologismos para avanzar en el uso del wayuunaiki como lengua vehicular del conocimiento académico en la Educación Intercultural.

Referencias

- Álvarez, J. (1985). *Aspects of the Phonology of Guajiro*. [Tesis doctoral, University of Essex].
- Álvarez, J. (1993). *Antología de textos guajiros interlineales*. Maracaibo: Secretaría de Cultura del Estado Zulia.
- Álvarez, J. (1994). *Estudios de lingüística guajira*. Maracaibo: Secretaría de Cultura del Estado Zulia.
- Álvarez, J. (2004). Raíces y Sufijos Temáticos en la Morfología Verbal del Guajiro/Wayuunaiki. *Antropológica* 102:3-74. Caracas, Venezuela.
- Álvarez, J. (2005). Definitud y Foco en las Conjugaciones Subjetiva y Objetiva del Guajiro. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos* 10:17-37.
- Álvarez, J. (2011). Brève Caractérisation Typologique du Wayuunaiki/Guajiro et Analyse Interlinéaire du Texte Récit d'un Ivrogne et un Epeyüi, par Miguel Ángel Jusayú. En J. Álvarez, V. Bustamante, V. Casanova, & Y. Quintero (eds.). (2011). *Les langues amérindiennes du Venezuela: Collection de nouvelles études descriptives hommage à Miguel Ángel Jusayú par ses collègues et disciples*, (pp. 29-55). Synergies Venezuela.



- Álvarez, J. (2017). *Manual de la lengua wayuu. Karalouta atüjaaya saa'u wayuunaikikuwa'ipa*. Woumainpa'a: YANAMA.
- Aronoff, M. & Fudeman, K. (2005). *What is Morphology?* Malden (MA): Blackwell.
- Baker, M. (2003). *Lexical Categories. Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- Burquest, D. (2009). *Análisis fonológico: Un enfoque funcional*. Dallas: SIL International.
- Captain, D. (2005). *Diccionario básico ilustrado wayuunaiki-español español-wayuunaiki*. Editorial Fundación para el Desarrollo de los Pueblos Marginados: Bogotá.
- Carstairs-McCarthy, A. (1992). *Current Morphology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Celedón, R. (1878). *Gramática, catecismo i vocabulario de la lengua guajira*. París.
- Dixon, R. M. W. (2010). *Basic Linguistic Theory*. Volume I. Oxford University Press.
- Ehrman, S. (1972). *Wayuunaiki: A Grammar of Guajiro*. [Tesis doctoral, Columbia University].
- Ewen, C. & van der Hulst, H. (2001). *The Phonological Structure of Words: An Introduction*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- Ferrer, J. (1990). *La gradación verbal en guajiro*. [Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad del Zulia].
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2014). *An Introduction to Language*. (10ª edición). Wadsworth (RU): Cengage.
- Goulet, J-G & Jusayú, M. Á. (1978). *El idioma guajiro: Sus fonemas, su ortografía, su morfología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Ministerio de Educación.
- Haspelmath, M. (2002). *Understanding Morphology*. Londres: Arnold.
- Hildebrandt, M. (1963). *Diccionario guajiro-español*. Caracas: Comisión Indigenista, Ministerio de Justicia.
- Hildebrandt, M. (1966). Los Sufijos de Tiempo, Modo y Aspecto en el Verbo Guajiro. *Boletín Indigenista Venezolano* 10:131-154. Caracas, Venezuela.
- Holmer, N. (1949). Goajiro (Arawak). *International Journal of American Linguistics* 15:45-56 (Part I: Phonology), 110-120 (Part II: Nouns and associated morphemes), 145-157 (Part III: Verbs and associated morphemes), 232-235 (Part IV: Texts).



- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar A. M. & Travis, C. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge (RU): Cambridge University Press. 2a edición.
- Jusayú, M. Á. & Olza, J. (1981). *Diccionario de la lengua guajira. Castellano-Guajiro*. Caracas-Maracaibo: Universidad Católica Andrés Bello y CORPOZULIA.
- Jusayú, M. Á. & Olza, J. (1988). *Diccionario sistemático de la lengua guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Jusayú, M. Á. (1975). *Morfología guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Jusayú, M. Á. (1977). *Diccionario de la lengua guajira. Guajiro-Castellano*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Lass, R. (1984). *Phonology: An Introduction to Basic Concepts*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- Mansen, R. & Mansen, K. (1979). *Estudios en guajiro*. Lomalinda (Meta), Colombia: Instituto Lingüístico de Verano y Ministerio de Gobierno de Colombia.
- Mansen, R. & Mansen, K. (1984). *Aprendamos guajiro. Gramática pedagógica de guajiro*. Bogotá: Editorial Townsend.
- Mosonyi, E. E. (1975). El Idioma Guajiro. *Boletín Indigenista Venezolano* 16:101-115.
- Mosonyi, E. E. (2000). Guajiro (Wayuu). En E. E. Mosonyi & J. C. Mosonyi (eds.). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, (p. 423-441) Caracas: Fundación Bigott.
- Múgica, C. (1969). *Aprenda el guajiro*. Barranquilla, Colombia.
- Odden, D. (2005). *Introducing Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olza, J. & Jusayú, M. A. (1978). *Gramática de la lengua guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Ministerio de Educación.
- Olza, J. & Jusayú, M. A. (1986). *Gramática de la lengua guajira (Morfosintaxis)*. San Cristóbal (Venezuela): Universidad Católica del Táchira.
- Olza, J. (1979). *Investigaciones de sintaxis guajira*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Olza, J. (1985). Los nombres relativos un idioma aruaca o maipure, el guajiro. *Montalbán* 16:227-276.



- Olza, J. (1990). *El artículo escindido del guajiro: Líneas generales para su estudio*. San Cristóbal, Venezuela: Universidad Católica del Táchira.
- Payne, T. (1997). *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- Payne, T. (2006). *Exploring Language Structure: A Student's Guide*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- Pérez van Leenden, F. (1986). *El sintagma nominal en wayuunaiki*. [Tesis de Maestría en Etnolingüística, Universidad de los Andes (Bogotá)].
- Pérez van Leenden, F. (1990). Wayuunaiki: La Lengua de los Guajiros. Unidades Básicas, en Ardila, Gerardo (edit.) *La Guajira*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, R. (1995). *Morfología del verbo en wayuunaiki*. [Tesis de Maestría en Etnolingüística, Universidad de los Andes (Bogotá)].
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Libros.
- Spencer, A. (1993). *Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar*. Oxford: Blackwell
- Uterga, E. (1895). *Nociones elementales del idioma goajiro con su correspondiente vocabulario*. Roma: Tipografía de la Sacra Congregación de Propaganda Fidei.





ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA FUNCIÓN ACTUAL DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Adriana C. González L.

adria78@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-6274-8837>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Caracas, Venezuela

Doctora en Pedagogía del Discurso en UPEL-IPC. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés en UPEL- IPC. Profesora de Inglés en UPEL-IPC. Profesora en la categoría Agregado de la UPEL-IPC.

Resumen

En este trabajo, disertamos acerca de la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas y establecemos que la importancia de ésta prevalece y trasciende el desarrollo de competencias instruccionales utilitarias. Nuestro argumento central es que los usos y alcances del texto literario han sido reformulados como consecuencia de los avances de las sociedades que han generado nuevos objetivos en materia de formación literaria. Sustentamos nuestro análisis con los aportes de investigadores del área tales como Lázaro- Carreter (1992), Colomer (2001, 2002, 2010), Sánchez (2002), Munita (2014, 2020) y autores de obras literarias como Galeano y Saramago, entre otros. Asimismo, reflexionamos acerca del rol del docente como mediador de lectura. En nuestras consideraciones finales reiteramos la pertinencia que tiene la formación literaria y señalamos la importancia de ajustar las prácticas pedagógicas constantemente a las exigencias actuales en cuanto a la enseñanza de la literatura en un contexto educativo formal.

Palabras clave: literatura, enseñanza de lenguas, formación literaria, mediador de lectura.

Recepción: 08/03/2021 **Evaluación:** 21/07/2021 **Recepción de la versión definitiva:** 12/10/2021

SOME CONSIDERATIONS ON THE CURRENT ROLE OF LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING

Abstract

In this paper, we discuss the current role of literature in language teaching. Our main argument is that the importance of literature in this context prevails and it transcends the development of utilitarian instructional skills. This idea is sustained in the fact that the uses and scope of the literary text have been reformulated as a consequence of the progress of modern societies that has generated new objectives in terms of literary education. The theoretical support of this analysis rests on the works of



prominent scholars such as: Lázaro- Carreter (1992), Colomer (2001, 2002, 2010), Sánchez (2002), Munita (2014, 2020) and authors such as Galeano and Saramago, among others. Additionally, we briefly reflect on the role of the teacher as a reading mediator. In our final considerations, we reiterate the relevance of literary instruction and pinpoint the importance of constantly adjusting our pedagogical practices to the current demands —regarding the teaching of literature in a formal educational context—that are constantly emerging.

Keywords: literature, language teaching, literary training, reading mediator.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE RÔLE ACTUEL DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Résumé

Dans cet article, nous discutons du rôle actuel de la littérature dans l'enseignement des langues et établissons que l'importance de la littérature prévaut et transcende le développement de compétences pédagogiques utilitaires. Notre argument central est que les usages et la portée du texte littéraire ont été reformulés en conséquence des développements sociétaux qui ont généré de nouveaux objectifs dans l'éducation littéraire. Nous appuyons notre analyse sur les contributions de chercheurs du domaine tels que Lázaro- Carreter (1992), Colomer (2001, 2002, 2010), Sánchez (2002), Munita (2014, 2020) et d'auteurs d'œuvres littéraires tels que Galeano et Saramago, entre autres. Nous réfléchissons également au rôle de l'enseignant en tant que médiateur de la lecture. Dans nos considérations finales, nous réitérons la pertinence de l'enseignement littéraire et soulignons l'importance d'ajuster constamment les pratiques pédagogiques aux exigences actuelles de l'enseignement de la littérature dans un contexte d'éducation formelle.

Mots-clés: littérature, enseignement des langues, formation littéraire, médiateur de lecture.

ALCUNE RIFLESSIONI SULLA FUNZIONE DELLA LETTERATURA ATTUALE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Riassunto

In questo articolo, discutiamo l'attuale ruolo della letteratura nell'insegnamento delle lingue e stabiliamo che la sua importanza prevale e trascende lo sviluppo delle capacità didattiche utilitaristiche. La nostra argomentazione centrale è che gli usi e la portata del testo letterario sono stati riformulati in conseguenza dei progressi delle società che hanno generato nuovi obiettivi nei termini della formazione letteraria. Sosteniamo la nostra analisi con i contributi di ricercatori del



setore come Lázaro-Carreter (1992), Colomer (2001, 2002, 2010), Sánchez (2002), Munita (2014, 2020) e gli autori di opere letterarie come Galeano e Saramago, tra gli altri. Allo stesso modo, riflettiamo sul ruolo dell'insegnante come mediatore della lettura. Nelle nostre considerazioni finali, ribadiamo l'importanza della formazione letteraria e sottolineiamo l'importanza di adeguare costantemente le pratiche pedagogiche alle esigenze dell'attualità nell'insegnamento della letteratura in un contesto educativo formale.

Parole chiavi: letteratura, insegnamento delle lingue, formazione letteraria, mediatore della lettura.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO ATUAL DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Resumo

No presente artigo, discutimos o papel atual da literatura no ensino de línguas e estabelecemos que sua importância prevalece e transcende o desenvolvimento de habilidades instrucionais utilitárias. Nosso argumento central é que os usos e alcances do texto literário foram reformulados como consequência dos avanços das sociedades que geraram novos objetivos em termos de formação literária. Contribuições de pesquisadores da área como Lázaro-Carreter (1992), Colomer (2001, 2002, 2010), Sánchez (2002), Munita (2014, 2020) e de autores de obras literárias como Galeano e Saramago, entre outros apoiam nossa análise. Da mesma forma, refletimos sobre o papel do professor como mediador de leitura. Em nossas considerações finais, reiteramos a relevância da formação literária e apontamos a importância de adequar constantemente as práticas pedagógicas às demandas atuais em matéria de ensino de literatura no contexto educacional formal.

Palavras-chave: Literatura; Ensino de línguas; Formação literária; Mediador de leitura.

*La ficción nos aporta empatía: nos lleva dentro de las mentes de otras personas, nos da los
regalos de ver el mundo a través de otros ojos.
La ficción es una mentira que nos cuenta cosas verdaderas, una y otra vez.*

NEIL GAIMAN¹

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo, podemos decir que poco se cuestiona ya la relevancia pedagógica de la literatura en la formación integral de una persona. En

¹ Original en inglés: Fiction gives us empathy: it puts inside the minds of other people, gives us the gifts of seeing the world through their eyes. Fiction is a lie that tells us true things, over and over. (Gaiman, 2016).



las sociedades occidentales particularmente, los procesos de culturización de los ciudadanos se relacionan frecuentemente con el hábito de leer textos literarios desde edades muy tempranas, aduciéndose que la exposición a estos proporciona grandes ventajas dentro y fuera del contexto escolar. Y no se trata solamente de que a través de la literatura se puede iniciar a los individuos en el mundo de la lectura, competencia que es vital en el mundo académico y laboral en general, sino que también se contribuye, entre otras cosas, con la construcción del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo. Asimismo, entre los beneficios asociados a la lectura de textos literarios se destacan: una más profunda comprensión de nuestra y otras culturas, un mejor dominio de la lengua materna (y también extranjera, según sea el entorno de exposición a obras literarias), el enriquecimiento de nuestra personalidad y nuestra creatividad, así como la ampliación de nuestros horizontes. Sabemos que a través de la lectura en general, creamos una consciencia plena de nosotros mismos, pero también forjamos una representación del mundo (García Madruga, 2006) y con la lectura de textos literarios esta representación definitivamente se confirma, se expande, cambia, se adapta.

Ya sea que se emplee para el placer estético, para el entretenimiento, o se use con fines explícitamente didácticos, la literatura siempre ha estado presente en la formación de los individuos, independientemente de dónde o cómo se lleve a cabo este proceso, e inclusive de si el formato de presentación del texto es escrito o no, considerando que la tradición oral de los pueblos no alfabetizados también cuenta como manifestación literaria. En todo caso, y reiterando nuestro argumento inicial, todo parece indicar que una discusión acerca del rol, de la literatura en el desarrollo intelectual, afectivo y cultural de las personas se ha agotado ya, y por lo tanto, cualquier reflexión respecto a este tema resulta innecesaria y quizás hasta irrelevante.

Sin embargo, de manera paralela, y si se quiere, paradójica, las circunstancias actuales *parecieran* mostrar también un aparente declive del protagonismo y prestigio de la literatura en el campo de la educación formal, específicamente en áreas como la lingüística y la enseñanza de lenguas, a pesar de que en el contexto



venezolano, por ejemplo, el uso de textos literarios está oficialmente contemplado en los programas educativos de Educación Media, tanto para el área de Castellano como de Inglés y otras Lenguas Extranjeras (Ministerio del Poder Popular Para la Educación, 2017). Este supuesto debilitamiento, según Colomer (2001, p.1), pudiera deberse principalmente a los “cambios sociales producidos en las sociedades post-industriales y los progresos espectaculares de determinadas áreas del conocimiento... [que] provocaron un desajuste entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales creando nuevos marcos de actuación educativa.” Asimismo, la investigadora puntualiza que “la alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura, [y] la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resultaban ineficaces” (Colomer, op. cit., p.1). Lo cual trajo como consecuencia que el peso que la literatura tuviera en épocas anteriores se redujera considerablemente, puesto que se hizo necesaria la incorporación de otros tipos de textos además del literario en la enseñanza de lenguas.

Como ya estableciéramos, aunque todavía es socialmente aceptado el valor cultural y didáctico de la literatura, todo pareciera apuntar a que hoy en día a ésta se le percibe como un texto más entre las varias formas discursivas que se usan en el contexto académico, cuya función práctica es solamente la de enriquecer el vocabulario del estudiante, contribuir con el desarrollo de su competencia lectora, o expandir su cultura general, viendo el concepto de ‘cultura general’ (al igual que el de la literatura en sí), como un conjunto de conocimientos y saberes que no siempre tienen una aplicabilidad concreta en la vida cotidiana. Por otra parte, aunque en la actualidad es generalmente aceptado que leer literatura contribuye con la cultivación intelectual, con el devenir del tiempo se le ha ido teniendo más como una forma de esparcimiento, vinculada con nuestros gustos y preferencias personales que con las competencias que son necesarias adquirir y desarrollar durante nuestra instrucción a pesar de que todavía los textos literarios tienen un lugar y un uso oficial a nivel escolar y académico. En consecuencia, en las últimas



décadas se ha venido cuestionado fuertemente la función tangible y utilitaria de la literatura en el sistema educativo.

En el presente trabajo, refutamos que la literatura en la enseñanza de lenguas ha perdido relevancia y pertinencia, por el contrario, sostenemos que la misma ha trascendido el desarrollo de competencias instruccionales utilitarias. Nuestro argumento central es que los usos y alcances del texto literario han sido reformulados y reinterpretados como consecuencia de los avances de las sociedades contemporáneas que naturalmente han generado nuevos objetivos en la formación literaria. Sustentamos nuestro análisis con los aportes que sobre este tema han hecho algunos investigadores del área y algunos autores de obras literarias. De igual forma, disertamos brevemente acerca del rol del docente como mediador entre el texto literario, el estudiante y las exigencias académicas del sistema educativo formal de la actualidad.

2. ACERCA DE LA FUNCIÓN DE LA LITERATURA

La discusión sobre la función de la literatura en las sociedades actuales abarca primordialmente el ámbito educativo institucional, pero también traspasa los límites del mismo, y alcanza el círculo de los propios autores de obras literarias. Mientras que para algunos escritores la literatura representa, una forma de sublimación espiritual y sensorial, y su utilidad primordial es el desarrollo o enriquecimiento personal y espiritual, para otros autores, la misma no pareciera tener una utilidad concreta.

También están los más radicales que consideran que los textos que comúnmente se consideran baluartes de la literatura clásica o canónica no representan los valores culturales y morales de todas las sociedades ni completamente ni de la misma manera, y los perciben más bien como instrumentos que contribuyen a la opresión y manipulación ideológica. Y al mismo tiempo, podemos encontrar autores que afirman que de hecho la literatura de servir el propósito de influir en los cambios en las formas de pensamiento y valores éticos y morales de las sociedades. En esta sección revisaremos, analizaremos y



discutiremos estas posturas y aportaremos nuestra propia contribución en cuanto a lo que consideramos deben ser algunas de las diferentes funciones pedagógicas de la literatura que van más allá del desarrollo instrumental de ciertas competencias.

Santos- Febres (2016), relata una anécdota en la que el célebre Saramago, al ser cuestionado sobre la función de la literatura expresaba de manera tajante que ésta no servía para nada, dando gracias por esto último ya que de acuerdo al autor, en un mundo utilitario como el nuestro, no todo podía tener un uso práctico. Con esta lapidaria frase podría sustentarse el argumento de que al no tener una finalidad más allá del goce estético, la lectura de textos literarios no tendría en realidad particular relevancia en la formación de una persona, y por ende, no pasaría de ser una actividad exclusivamente recreativa.

No obstante, es menester aclarar que Saramago más que cuestionar el valor de la literatura propiamente, pareciera en realidad rechazar la aseveración de que todo lo que hace el ser humano, o de que todo lo que va dirigido a éste tiene un propósito práctico, técnico, filosófico, o educativo. Algunas cosas, según esta perspectiva, son estrictamente para el placer, para el disfrute sin razones, para la 'simple' estimulación de los sentidos sin atender agendas concretas, y en consecuencia, atribuirle una función a la literatura, incluso como recurso didáctico, quizás sea superfluo.

En cualquier caso, aun cuando no todo lo creado por y para el ser humano tiene siempre una finalidad que —en el mundo contemporáneo, especialmente— podamos definir como, tangible, objetiva o funcional, defendemos la idea, como lo hicieramos en Durán y González (2018), de que en lo que a la cultura se refiere (en la acepción más amplia del término), todo aquello que es creado por el hombre sí tiene un fin último que es generar su propio confort y esto abarca desde las cosas más utilitarias y palpables como los cubiertos que usamos para comer, por ejemplo, hasta conceptos más abstractos como el placer estético y esto, en nuestra opinión, le otorga en sí a la literatura al menos una función social concreta, aun cuando la estética (y el disfrute que genera la misma) sea una noción muy subjetiva. Pero adicionalmente, en lo que se refiere a la formación integral de una persona, tenemos



la firme convicción de que aun cuando una novela, una obra teatral o un poema hayan podido ser concebidos sin la finalidad explícita de educar (y esto definitivamente no es aplicable a toda la literatura, si consideramos, una vez más, el propósito claramente didáctico de la tradición oral a la que ya nos hemos referido anteriormente), la exposición a textos literarios en general, contribuye, entre otras cosas, con el desarrollo de la intelectualidad y el enriquecimiento personal, ya que, parafraseando a Colomer (2001) las obras literarias formalizan la experiencia humana y se ajustan a las capacidades de los lectores a la vez que les ayudan a progresar.

Otros autores como Galeano (1989), discuten de forma más directa el valor de la literatura en la educación de los ciudadanos, especialmente cuando nuestra definición de lo literario está limitada por concepciones conservadoras, canónicas y euro-centristas de lo que se considera como modélico de la conducta humana o ejemplo de las más elevadas formas del lenguaje y la cultura. Este reconocido periodista y autor, niega el mesianismo que se le atribuye al escritor (literario), en concreto a aquel “que atribuye a su oficio un prestigio religioso”, visión que deriva directamente, según este autor, de la tradición romántica “que sacraliza al libro como un tesoro de la civilización.”(Galeano, op. cit. p.73). Asimismo, afirma que a pesar de la innegable valía que todas las manifestaciones literarias tienen para una mejor y más profunda comprensión de las culturas y las sociedades, la representación tradicional de la literatura que nos imponen las clases dominantes (que es la que finalmente prevalece en el sistema educativo institucionalizado y también fuera de este contexto), impide o restringe el desarrollo de los libre-pensadores, y sirve para justificar la explotación de unas clases por otras y de unos países por otros. Pero también, afirma Galeano (op. cit.), de esta manera se imponen ideologías que homogenizan o igualan la cultura a patrones exclusivamente euro-centristas: “cultos son los que se parecen a nosotros”, “ser desarrollados es ser como nosotros”, y también se equipara la culturización con el aprendizaje académico o el talento solitario. En resumen, Galeano no rechaza solamente la divinización del libro, también se opone al concepto de civilización



“venida desde arriba y desde afuera” (Galeano, op. cit., p.71) que considera lo autóctono o folclórico, de manera despectiva, como un elemento artesanal rudimentario y primitivo.

Lo planteado por Galeano, es una arista más a considerar en cuanto al rol pedagógico del texto literario y debería motivarnos a los docentes a examinar constantemente el concepto de literatura que manejamos en círculos académicos, y como consecuencia de dicha revisión, deberíamos también reformular y actualizar de manera continua otros conceptos inherentes al hecho literario tales como ‘canon’ y ‘clásicos’. Pero de manera aún más importante, argumentos como los expuestos por Galeano, nos debería impulsar también a repensar los tipos de textos que se emplean en el aula o que se promueven fuera de ella como modeladores de los valores culturales, lingüísticos, filosóficos e intelectuales de nuestras sociedades, puesto que tal y como lo expresa Colomer (2001, p. 4):

...el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.

Por otra parte, la literatura es un registro histórico de la realidad que actúa en gran medida como documento fundacional y como marcador reconocible de la memoria de los sujetos y las sociedades enteras de una cultura (Avsenik, 2013). Afirmación que concuerda con el pensamiento de Jorge Luis Borges, para quien la literatura “convierte el presente en memoria, lo convierte en sueños, y la memoria de cuando se hacen las cosas” (Imber y Rangel, 1982). Razón por la cual la misma se convierte en parte del contexto de producción de nuevos textos, estableciendo de



forma clara e inequívoca su influencia y su lugar en los procesos educativos de las sociedades (Durán y González, 2018).

Orwell (1947) reconoce, al igual que Borges en cierta manera, que entre las motivaciones que pueden mover a un autor a escribir está el impulso histórico, esto es, el deseo de mirar las cosas tal y como son, de investigar hechos reales y registrarlos para el conocimiento de la posteridad, pero también resalta un propósito político, un deseo de orientar al mundo en cierta dirección, de influir o cambiar la forma de pensar de las personas acerca del tipo de sociedad por la cual hay que luchar. Es decir, el texto literario es un instrumento que nos ayuda a comprender de dónde venimos, pero también es un medio que funciona para aprehender nuestro entorno político y social y que además también nos sirve para entender el mundo que nos rodea al igual que los diversos mundos alternos que existen en infinitas representaciones universales, culturales y/o individuales de la realidad, lo que fortalece nuestra intelectualidad y de igual manera, nuestra espiritualidad. Quizás por ello para Borges (en Imber y Rangel, op. cit.), la lectura de textos literarios idealmente debería mejorar a quienes los leen, aunque reconocía no saber si esto último era posible o si sucedía realmente.

Según Poe (1850) el valor de un poema reside en su capacidad para producir exaltación a través de la elevación del alma. Lo cual pudiera significar que para Poe, si fuese posible atribuirle una función específica a la literatura (o para el caso, a la poesía), esta sería la de conectar con nuestros sentidos y emociones y a partir de esta conexión contribuir con nuestro desarrollo espiritual, lo cual definitivamente trasciende en profundidad e importancia el desarrollo de competencias instruccionales menos abstractas y más concretas.

Retomando el punto central de esta sección, independientemente de estas posturas que de una forma u otra nos han hecho reflexionar acerca de la utilidad, viabilidad, y aplicabilidad, e incluso de la vigencia de la enseñanza de la literatura en el contexto educativo, afirmamos que es innegable que la misma todavía tiene un rol fundamental en la educación de las personas, ya sea de manera formal o informal. Aun considerándola como mero objeto de entretenimiento y recreación, la



lectura de obras literarias tiene una gran influencia en la definición de la personalidad del individuo, en su desarrollo intelectual, en la adquisición de nuevos conocimientos y por supuesto, en el desarrollo de determinadas competencias. En González (2014, p.46) sustentamos lo anterior en el hecho de que "... la literatura confronta a las personas con distintas visiones de mundo, con diversas interpretaciones de la realidad dirigidas a desafiar sus esquemas mentales, creencias y valores, ya sea produciendo un cambio permanente o temporal de los mismos o inclusive, reafirmandolos." Para poder darle forma y sentido a los planteamientos de una obra, el lector debe activar todo su bagaje cognoscitivo, lingüístico, cultural, educativo y de esta forma construir en su interacción con el texto nuevos significados que a su vez enriquecerán sus representaciones de mundo, por tanto, el impacto pedagógico de la literatura no puede ser soslayado o minimizado.

Nuestra afirmación anterior coincide con lo planteado por Sánchez (2002) quien establece que el discurso literario sirve como una de las fuentes del conocimiento y el saber de los que dispone el ser humano dado que los textos literarios crean lo que el investigador denomina el "proceso de producción de sentido" que nos ayuda a darle forma a nuestra concepción de la realidad, y tal como afirma Valdés (en Sánchez, op. cit., p. 34.) nos "obligan a re-describir la condición humana, es decir, tienen fuerza crítica en la medida que nos obligan a tomar una posición valorativa en nuestra respuesta a sus determinaciones textuales." Por otro lado, Sánchez (op. cit., p. 35) sostiene que si tenemos en cuenta la historia misma de la literatura se percibe "el poder revelador que nos confieren las estructuras significantes literarias, puesto que los efectos de sentido emanados de tales estructuras han sacado a la luz de nuestra consciencia temas sólo enigmáticamente presentidos por el hombre mediante otras formas de comunicación."

En resumen, y a manera de cierre de este segmento, debemos señalar que la literatura funciona como un mecanismo que nos ayuda a comprender, asimilar y darle forma y sentido a nuestro contexto, toda vez que nos enfrenta a realidades alternas y maneras diferentes de percibir y asimilar tanto nuestro como diferentes



entornos. Así pues, como resultado de la exposición al discurso literario, forjamos nuestro carácter, afianzamos nuestros puntos de vista y reforzamos o reconsideramos nuestros valores éticos y morales.

3. ACERCA DE LA PERTINENCIA DE LA LITERATURA EN EDUCACIÓN

En este apartado analizaremos con base en los argumentos de varios investigadores del área cómo el papel de la literatura en educación en la actualidad, de manera más específica, en el área de enseñanza de lenguas, lejos de haberse reducido ha sido replanteado y además está en una constante adaptación a las nuevas necesidades de formación que surgen en las sociedades.

Lázaro- Carreter (1992) afirma que lo que ha ocurrido, en cuanto al aparente declive de la literatura en la educación formal, es una reinterpretación de la utilidad de la misma en función de las necesidades contemporáneas de las sociedades en materia educativa. Planteamiento que, a pesar de la distancia contextual que nos separa de la realidad de este ilustre académico, sigue teniendo vigencia y por lo mismo, debería también obligarnos a replantear nuestros métodos y enfoques de enseñanza de manera constante. Asimismo, es importante mantener en perspectiva, tal y como lo sugiere Lázaro- Carreter (op. cit.) que el objetivo de nuestra misión debe ser facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva, oral y escrita les permita “una institución social confortable” y también adiestrarlos para que sean lectores competentes, es decir, que puedan realizar una lectura consciente y profunda de toda clase de mensajes que solicitan su adhesión, los cuales, se sobreentiende, provienen tanto de textos literarios como de otra índole. Para Lázaro- Carreter (op. cit.) el problema (si se le puede catalogar como tal) no radicaba realmente en que el hábito de lectura se hubiese perdido, sino que el centro de atención, dados los cambios en las sociedades, se fue desplazando hacia otros tipos de textos, lo que trajo como consecuencia que la lectura de textos literarios disminuyera de manera significativa, especialmente en el contexto educativo.



A este respecto debemos agregar, que además de la priorización de otros tipos de lecturas por encima de la literaria, dentro del contexto de enseñanza de lenguas, hay que tener en cuenta igualmente, la enorme popularidad que en el mundo postmoderno tienen los medios de comunicación y redes sociales como formas de entretenimiento e interacción masivos, fuera del mismo. Esto último tiene una incidencia notable y directa en la disminución del hábito de la lectura que a su vez, de cierta forma, afecta el desarrollo de la competencia lectora tan necesaria e importante dentro y fuera del contexto escolar y académico.

Consideremos, por ejemplo, la influencia de la industria del cine, de los servicios de televisión satelital y de los novedosos servicios *streaming* que alcanzan a través de sus películas, seriados y telenovelas, en un período considerablemente breve, a una mucho más amplia audiencia que una novela escrita —por mencionar un sólo formato—, con el añadido de que no es necesario realizar un esfuerzo mental mayor para recrear imágenes, percibir emociones o interpretar diálogos o escenas. Esta presentación de relatos de manera audio-visual, resulta mucho más atractiva y definitivamente reduce o elimina el estímulo de leer por el simple gusto de hacerlo. De tal manera que en conjunto, estos factores parecieran respaldar suficientemente la argumentación de que en la actualidad, la literatura dentro y fuera de la educación formal está severamente disminuida y su importancia, que en otros tiempos se diera por sentada, en estos tiempos es relativa y cuestionable.

Sin embargo, a pesar de las afirmaciones anteriores, tenemos la convicción, de que es necesario promover en los ciudadanos desde los espacios educativos el deseo de leer cualquier tipo de textos, pero de manera especial obras literarias, puesto que, como lo señala Lázaro- Carreter (op. cit.), la literatura se nos presenta como un medio para convertir a los estudiantes de los lectores (o receptores) pasivos de mensajes, que desde su óptica suelen ser, en lectores activos y usando las palabras de este académico, “avispados”. Esto se traduce en individuos con capacidad de interpretar críticamente lo leído (e inclusive lo representado ante ellos a través de imágenes) y de llegar a sus propias conclusiones.



Con referencia a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas, o más concretamente, en el área de Inglés como lengua extranjera, en Durán y González (2018) aseveramos que más que una disminución como tal del uso del texto literario, se ha producido una reorientación de los aspectos a considerarse en su implementación, y por ende, una redimensión de los propósitos que tiene en este contexto, razonamiento que es aplicable también a otros espacios de instrucción. Es decir, aun cuando pareciera que la tendencia durante los últimos años a raíz de los avances teóricos, científicos y técnicos tanto en el campo educativo como en materia de entretenimiento ha sido la de un desplazamiento de la literatura en la educación formal y también una disminución notable del hábito de leer literatura fuera del contexto educativo, su eliminación como recurso didáctico y/o instrumento de cultivación y recreación no se ha materializado completamente.

Puesto de otra forma, más allá de cualquier crítica respecto a la utilidad de la literatura en la enseñanza de lenguas, todavía se reconoce su valor y relevancia tanto a nivel cultural, histórico y lingüístico, lo cual garantiza su presencia en este contexto. Este planteamiento está en sintonía con lo afirmado por Colomer (2010) quien establece que, aunque "... los progresos de las teorías lingüísticas... redujeron el papel de la literatura al de uno de los usos sociales de la lengua (...) La consistencia de la literatura como instrumento de la construcción cultural de los individuos y las colectividades continuaba ahí." Y es que para Colomer (2002) la literatura es importante como representación cultural desde el mundo de la experiencia. Asimismo, esta investigadora determina que "desde las disciplinas englobadas en el término de "humanidades" no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad." (Colomer, op. cit., p.9.). Por tanto, a pesar de todas las redimensiones y redefiniciones que las sociedades le han otorgado al texto literario, su función socio- cultural sigue siendo determinante en educación, y su inclusión en un contexto de enseñanza- aprendizaje no solamente está plenamente justificada sino más que nunca vigente.



No obstante, sigue siendo necesario sistematizar métodos y enfoques de enseñanza que apunten, quizás de manera más evidente, como propone Mendoza (2008), hacia la formación de un lector literario que mantengan el planteamiento cognitivo de aprendizaje, pero que establezcan una finalidad propia de la literatura en la que se dé mayor prioridad o relevancia a la valoración y el disfrute literario con base en una participación más activa del aprendiz/lector. En otras palabras, Mendoza (op. cit.) considera que se debe estructurar una propuesta pedagógica que muestre la pertinencia de la literatura anteponiendo el hecho de que el texto literario se puede leer, valorar y apreciar por encima de la idea de que es un contenido de enseñanza, que es la perspectiva que tradicionalmente ha prevalecido en el sistema educativo. Esto resultaría en la formación de lectores literarios autónomos capaces de articular de manera clara y crítica su lectura personal del texto.

Más recientemente, Munita (2020) destaca también esta necesidad de pasar de una formación literaria centrada en el saber, a una formación en la que el componente central sea la reacción emocional íntima y subjetiva del lector frente a las obras que lee. No obstante, también advierte sobre los riesgos de emplear un enfoque de formación literaria exclusivamente basado en incentivar el placer de la lectura, dado que el disfrute del texto literario no puede garantizarse plenamente, esto sin mencionar, aquí agregamos, que es difícil de evaluar o medir. Por tanto, Munita (op. cit.) manifiesta que es importante avanzar hasta dar con un modelo de formación lectora y literaria que contemple dos componentes centrales e interrelacionados: la construcción y el avance de un hábito de lectura por placer y el desarrollo sistemático de una competencia analítica e interpretativa.

Como ya hiciéramos mención en líneas anteriores, el hábito de la lectura literaria, dentro y fuera del contexto de clases, se confronta con los retos planteados por las nuevas exigencias educativas de las sociedades y con el desarrollo de nuevas formas de tecnología y entretenimiento, que de alguna forma parecieran soslayar la necesidad que antes se diera por descontada de cultivar nuestras mentes y desarrollar diferentes competencias por medio de la literatura. En el



mundo contemporáneo, la internet y sus redes sociales, que a través de formatos escritos muy cortos, imágenes y videos, de alguna forma vinieron a sustituir nuestra antigua necesidad de grandes y complejas narrativas (Lyotard, 1991). En la actualidad el entretenimiento, el placer estético, la exposición a diferentes realidades y maneras de pensar se pueden resolver de manera inmediata, con estímulos visuales y auditivos que para muchos resultan más interesantes, más fácilmente digeribles y que de paso no requieren un análisis demasiado profundo o tan siquiera un dominio de la lengua muy amplio. Por ende uno de nuestros retos como docentes hoy es desarrollar estrategias pedagógicas que incorporen y consideren estos elementos de manera activa en la enseñanza de la literatura, en aras de formar individuos que sean capaces de asumir posturas críticas frente a los diferentes y a veces contradictorios mensajes, valores y creencias que se transmiten a través de los medios y redes de comunicación.

En el mismo orden de ideas, la realidad de la emergencia sanitaria que vivimos de manera global nos plantea mayores desafíos y nuevas necesidades educativas que atender a los que, desde luego, la enseñanza de la literatura no escapa. No solamente porque como lo establecen Vega- Córdova, et al (2020), se produjo abruptamente un cambio paradigmático en el que pasamos de un entorno presencial a uno virtual, que determinó que muchos maestros del área de lengua y literatura tuvieran que adiestrarse de manera rápida en el empleo de plataformas digitales para la enseñanza, por ejemplo; también, como lo establece Cárdenas (2020), en este momento la distopía se hizo realidad y aquello que en otros momentos habíamos enseñado como registro histórico de épocas anteriores o, aquí añadimos, elucubraciones sobre el futuro, cobraron fuerza en el presente.

Enseñar en medio de esta situación, sin embargo, nos permite brindarles más oportunidades a los estudiantes de identificarse con los mensajes y realidades plasmados en los textos literarios, y como lo plantea Cárdenas (op. cit.), es una forma de incentivarlos a verse reflejados en las obras y los personajes, recorrer épocas y especialidades lejanas, escapar de la rutina y del tedio. Razón por la cual consideramos absolutamente necesario aprovechar estos momentos para formar



lectores que encuentren en la literatura una ventana para expandir sus horizontes, evaluar otras y sus propias realidades y a la vez, un refugio para reflexionar y desarrollarse tanto intelectual como espiritualmente.

Así pues, vemos que la literatura, tiene una función educativa que va mucho más allá del desarrollo de competencias utilitarias como la consolidación de la comprensión lectora y nuestra expresión oral y escrita, las cuales tienen una incuestionable importancia, pero no constituyen los únicos aspectos de formación que resultan fortalecidos a través del uso de obras literarias en el aula. En este sentido, Munita (2014) establece que los propósitos que se asocian a la enseñanza de la literatura se enuncian en relación a ámbitos muy diversos que trascienden el espacio lingüístico literario, y tocan además lo afectivo, lo sociocultural, lo cognitivo, además de la formación estética y filosófica del individuo. Las distintas manifestaciones literarias nos ponen en sintonía con diversos valores morales y éticos y nos proporcionan una mayor capacidad para comprender y aceptar lo que hoy en día denominamos 'la otredad'.

No obstante, el beneficio que aporta la literatura en el desarrollo de competencias y destrezas del lenguaje no debe ser subestimado o reducido a una perspectiva eminentemente técnica. Teniendo en cuenta que la literatura se nutre de los diversos usos sociales de la lengua, la exposición a este tipo de textos nos permite enriquecer, además de nuestra visión de la realidad, la forma y precisión con la que describimos nuestro entorno, expresamos nuestras ideas y manifestamos nuestros sentimientos. El desarrollo de nuestra capacidad expresiva, junto con nuestra competencia lectora no es cualquier cosa, especialmente en la actualidad cuando el éxito depende en gran medida de nuestra habilidad para comprender mensajes, comunicarnos eficientemente y también, es necesario decirlo, influir en el pensamiento y comportamiento de otras personas. De hecho, Colomer (2010, p.7) asegura que "en estos momentos, la concepción pragmática de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar los hallazgos teóricos que justifican su importancia en la formación de las nuevas generaciones." Esto respaldado en el hecho de que en las últimas décadas se le ha



otorgado mayor atención al lenguaje como creación e interpretación de la realidad y esto, según la autora, involucra la mediación ejercida por la literatura en el acceso de las personas a la construcción del pensamiento cultural. Por lo mismo, la literatura trasciende su definición de texto a la de un “componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias.” (Colomer, op. cit., p.7). De acuerdo a Cárdenas (2000), incentivar el gusto por la literatura y el placer estético es necesario en educación porque de esta manera se aviva la imaginación y se despiertan los sentidos, lo cual es también altamente necesario en nuestro mundo de hoy.

Por otra parte, Chumaceiro y Pérez (2011) nos plantean la importancia que tiene la literatura para establecer puentes para la lectura de otro tipo de textos como los académicos. Esto con base en el hecho de que el mundo de hoy se fundamenta en la construcción, aplicación y difusión del conocimiento, y en que las tareas de producción y difusión de dichos conocimientos se imposibilitan sin el manejo eficiente y productivo de la lectura y la escritura por parte de la población en su totalidad. Debido a ello, se hace necesario empoderar a estos individuos en el manejo eficiente de la lecto- escritura como medio para la autonomía intelectual y crítica. De tal modo que iniciar el hábito de la lectura a partir de textos literarios puede constituir el primer estadio en la formación de lectores integrales y con una adecuadamente desarrollada competencia lectora (Chumaceiro y Pérez, op. cit.). Esto refuerza sin lugar a dudas el lugar de la literatura en la educación formal no solamente desde las primeras etapas de enseñanza, pero también en un contexto tan exigente como el universitario en el que, no solamente es necesario adquirir conocimientos o desarrollar competencias, sino también ser capaz de demostrar lo que se ha aprendido de manera efectiva y esto se hace a través del lenguaje (tanto oral como escrito) que sigue siendo el principal medio para evidenciar y comunicar lo que se conoce en todos los ámbitos.



4. EL ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN LITERARIA

Más allá de cualquier consideración, en el ámbito escolar y académico, la formación literaria todavía responde a lineamientos y mandatos curriculares concretos que emanan de las instancias encargadas de darle forma y sentido a las exigencias que en materia educativa se derivan de las sociedades. Por lo tanto, para el cumplimiento de dichas demandas es de suma importancia que exista coherencia, consistencia y una dirección clara en cuanto a los principios metodológicos, enfoques y objetivos de enseñanza, estrategias y técnicas pedagógicas que regirán el uso de textos literarios en la educación formal, con independencia de interpretaciones y/o concepciones filosóficas, teóricas y didácticas particulares. Al mismo tiempo, la experiencia individual docente y las necesidades específicas de los estudiantes han de tenerse en consideración, ya que después de todo, en las manos de los primeros recae en gran parte la responsabilidad de ejecutar el currículo, y los segundos representan el objeto y la razón última de la educación.

Sin embargo, este delicado balance ha demostrado ser difícil de sostener, ya que, por un lado, aunque mucho se ha avanzado en la sistematización de la enseñanza de la literatura como disciplina desde el siglo XX hasta el presente, todavía el área se encuentra llena de ambigüedades, contradicciones teóricas y un alto nivel de subjetividad producto de las constantes re-interpretaciones y redimensiones respecto a la función de la literatura en las sociedades a la que nos hemos referido ampliamente en este trabajo, y en paralelo y como consecuencia de lo anterior, a la constante evolución del estudio literario y la crítica literaria (cf. Cárdenas Páez, 2000; Selden, Widdowson y Brooker, 2005; Barrera Linares, 2007; Durán y González, 2018).

Por otro lado, esta diversidad y riqueza de enfoques que ha caracterizado al estudio literario y la crítica literaria ha tenido una incidencia directa en la percepción de los docentes en cuanto al abordaje del texto literario en las aulas. Esto último ha generado grandes divergencias y desencuentros en cuanto a la pertinencia y



propósito de la formación literaria en un contexto instruccional (cf. Cárdenas, 2000; Selden et al, 2005; Barrera Linares, 2007; Durán y González, 2018). Así las cosas, aunque reivindicamos el valor del conjunto de creencias, saberes, conocimientos y formación individual del docente, insistimos en la importancia de apuntar al logro de los objetivos curriculares que en educación son homogéneos y comunes. Asimismo, coincidimos con Mendoza (2008) en la importancia y la obligatoriedad de revisar la concepción de la funcionalidad que el área tiene para todos los actores sociales involucrados (docentes, estudiantes, instituciones, etc.) puesto que de eso depende la renovación metodológica que posibilite una adecuada formación lecto- literaria. Y de igual forma, se hace necesario reformular de manera constante el papel del docente de literatura en el proceso de mediación literaria. A continuación reflexionamos respecto a los elementos y aspectos a considerar en el desarrollo de las prácticas docentes en la enseñanza literaria y la función del docente como mediador de lectura con base en investigaciones realizadas por algunos expertos en este campo.

Colomer (2010) señala que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura están sujetas a los cambios que se producen en “los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos.” Esto se explica en el hecho de que la literatura está ubicada en el campo de representación social, en consecuencia, es un reflejo y además configura valores e ideologías aceptadas y promovidas (o no) por una colectividad. De modo que los modelos adoptados para su enseñanza deben responder principalmente a la concepción que cada sociedad tiene sobre la literatura, y la función que tiene ésta dentro de su entorno (Colomer, op. cit.). Igualmente, como ya estableciéramos, las creencias individuales de los docentes con referencia al propósito de la formación literaria y la capacidad de estos de evaluar constantemente sus prácticas pedagógicas son elementos cruciales para una adecuación de las estrategias y técnicas de enseñanzas orientadas a las necesidades e intereses de los estudiantes.



Según Cárdenas (2000), la enseñanza de la literatura en un contexto educativo formal no debe consistir únicamente en enseñar teoría literaria o en analizar de manera mecánica el texto, o siquiera en “sociologizarlo”, sino que además se debe despertar en el estudiante el gusto por la lectura y el disfrute del placer estético, con lo cual se incentivará el desarrollo de la imaginación y el despertar de los sentidos, además de liberar “la naturaleza oculta o reprimida en cada uno de nosotros” y/o desconectarnos de “los lazos materiales y utilitarios que nos atan a la realidad.” (Cárdenas, op. cit., p.12). No se trata solamente de considerar las dimensiones culturales, históricas, lingüísticas y educativas del texto en nuestras prácticas pedagógicas, sino también su valor como objeto artístico, su importancia como uso creativo de la lengua y como medio para representar y sensibilizarnos frente a otras realidades. Ya que, citando una vez más a Cárdenas (op. cit., p. 6) la literatura, o más bien, la poesía que es el género que el investigador alude de manera específica, “se constituye en una visión que representa las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo, atendiendo a diversos factores de la anterioridad humana...” Aspectos de los que un buen docente debe hacer conscientes a los estudiantes.

Por su parte, Santamaría (2016), quien diserta acerca del mundo subjetivo del docente de literatura, afirma que los procesos didácticos de la experiencia literaria deben nutrirse de diversos aspectos, entre los que se incluyen incentivar una apropiación y un acercamiento al texto literario que nos permita formar seres perceptivos que de igual forma sean ciudadanos comprometidos con las transformaciones de su espacio social. Para que esta mediación sea efectiva, es condición indispensable que el docente mismo sea un lector empoderado y que sea capaz de transmitir y contagiar la emoción de la lectura en el lector/aprendiz. Por consiguiente, en este proceso el docente tiene que ser capaz de propiciar espacios para poner a interactuar al lector con el texto, fundamentándose, por supuesto, en su formación profesional, pero de manera igualmente importante en su propia experiencia como lector, y en sus particulares esquemas lingüísticos y de mundo de los cuales no puede –y no debe– deslastrarse. Es por ello que afirmamos que la



mediación docente en el área de la literatura no será jamás (ni deberá ser nunca) un acto neutral u objetivo.

Para concluir, consideramos importante reiterar, como lo hicieramos en González (2014), que en un contexto académico, de manera concreta, el universitario, la lectura literaria trasciende el propósito personalista e intimista de poner al lector en contacto con otras realidades, es decir, los estudiantes no solamente interactúan con el texto y los mensajes que de él emanan de manera individual, sino que además deben ser capaces de analizar e interpretar dichos mensajes y presentar sus reflexiones frente a la comunidad discursiva a la que pertenecen con argumentos sólidos, razonados y críticos, a fin de cumplir con los requerimientos académicos exigidos. Así pues, el valor cultural y social del texto literario tiene, si se quiere, una mayor importancia en este contexto, en el que el docente es el encargado de mediar entre la experiencia de lectura de los estudiantes, los lineamientos curriculares institucionales y las exigencias propias de esta disciplina, para que además de un análisis e interpretación profundo del texto, también sea posible un intercambio de ideas entre pares que sea tanto sistemático como crítico.

Como profesores de literatura debemos tener en cuenta que el objeto final de toda nuestra práctica pedagógica es lograr que el estudiante se apropie de la experiencia de lectura y se haga consciente y responsable de su propia formación. Para ello, nuestras estrategias deben apuntar, además del logro de los objetivos, a coadyuvar en el proceso de desarrollo del pensamiento analítico, creativo y autónomo del estudiante. Esa es, fundamentalmente, desde nuestra perspectiva, la función principal de la mediación literaria en el contexto educativo formal.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de las reflexiones de los apartados anteriores, en nuestras consideraciones finales reforzaremos y/o complementaremos brevemente algunos de los aspectos considerados en este trabajo:



La literatura es un componente imprescindible en la formación integral del carácter de las personas sin importar si el propósito de la exposición a los textos literarios es el desarrollo de competencias educativas específicas o el placer estético. Este desarrollo de la personalidad contribuye con el enriquecimiento cultural, social, intelectual y de manera muy importante con el crecimiento espiritual. De manera que solamente esto justifica el lugar que la formación literaria tiene en la educación entendida ésta como el gran sistema social que es y que definitivamente trasciende el aula.

En los contextos escolarizados y académicos, por otro lado, la función de la literatura continua siendo preponderante, no solamente como instrumento para reforzar el aprendizaje de lenguas (tanto maternas como extranjeras), o para el desarrollo de la competencia lectora, aunque esto en sí mismo tiene una importancia vital dado que en el mundo postmoderno de hoy el manejo eficiente de la lengua, es fundamental para comunicarnos con claridad, y al mismo tiempo para evitar que seamos vulnerables a la manipulación discursiva; pero además la literatura es un registro histórico de las sociedades y su valor como artefacto cultural, artístico e intelectual es innegable.

Finalmente, es necesaria una continua revisión de los propósitos y funciones de la literatura en la enseñanza de lenguas que obligue a los docentes a cuestionar, redefinir y mejorar sus prácticas pedagógicas, a incentivar el gusto por la lectura, pero además a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual es, una vez más, la finalidad más importante del uso de la literatura en la educación en la actualidad.

Referencias

- Avsenik, I. (2013). *Reality and truth in literature. From ancient to modern European literary and critical discourse*. Goettingen: V&R Unipress.
- Barrera Linares, L. (2007). La crítica literaria en Venezuela: decálogo para el suicidio. *Revista Nuestra América*, 4, pp. 93-109. Porto: Universidade Fernando Pessoa.



- Cárdenas, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*. [Revista en línea], 11(6), pp. 5-18 Disponible: <https://goo.gl/osChQb> [Consulta: 2016, agosto 23].
- Cárdenas, J. (2020). La enseñanza de la literatura en tiempos de pandemia. [Página web] Disponible: <https://bit.ly/3mRiFyz> [Consulta: 2021, septiembre 10].
- Chumaceiro I. y Pérez L. (2011). La literatura como puente para la lectura en A. Bolívar y R. Beke (comp.) *Lectura y Escritura para la investigación* (pp. 41-70). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como expresión de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22, 1-19. La Plata: Universidad de la Plata.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores en F. Garrido *Lecturas sobre Lecturas* (9-29). México: Consejo para la Cultura y las Artes.
- Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible: www.biblioteca.org.ar [Consulta: 2016, agosto, 28].
- Durán, D. y González, A. (2018). *Literature: An operational definition (In the context of EFL teacher training)*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Gaiman, N. (2016). *The view from the cheap seats: selected nonfiction*. New York: Harper Collins.
- Galeano, E. (1989). Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina. *Nueva Sociedad* 56-57, 65-78. Buenos Aires.
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- González, A. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios en LETRAS Vol 56 N° 91 p.p. 46-66. Caracas: IVILLAB.
- Imber, R. y Rangel, C. (1982, Febrero 9). Papel literario [Entrevista a Jorge Luis Borges]. *El Nacional* [Artículo en línea: 2021, Agosto 8] Disponible: <https://bit.ly/3akTn62> [Consulta: 2021, Septiembre 10]
- Lázaro Carreter, F. (1992). Hacia una moderna pedagogía de la literatura en Boletín Informativo [Artículo en línea N° 217. Pp. 32-37] Disponible: <https://goo.gl/F3HPLb> [Consulta: 2016, Agosto 28]
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Editorial R.E.I. Argentina S.A.



- Mendoza, A. (2008) La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto- literaria en *Biblioteca Cervantes* [Artículo en línea] Disponible: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> [Consulta: 2021, Septiembre 28]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de formación en Educación Media General*. Caracas: Autor.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Orwell, G. (1947). "Why I write". *Selected Writings* (1958) pp. 99-105 (reprinted, 1978). London: Heinemann Educational Books, Ltd.
- Poe, E.A. (1850). The Poetic Principle en *Home Journal*, (1850) [Artículo en línea N° 238. pp. 1-6] Disponible: <https://www.eapoe.org/works/essays/poetprnb.htm> [Consulta: 2021, Septiembre 10]
- Sánchez, L. (2002). Metáfora, cognición y competencia literaria. 32, 33-53. Granada: *Publicaciones*.
- Santos- Febres, M. (2016). *¿Para qué sirve la Literatura?* [Página web]. Disponible: <https://goo.gl/ThbUph> [Consulta: 2016, Octubre 26].
- Santamaría, D. (2016). *Un ejercicio social y político: Didáctica de la experiencia literaria*. Trabajo de grado no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- Selden, R., Widdowson, P., y Brooker, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory* 5th edition. Herefordshire: Simon and Schuster International group.
- Vega- Córdova, C., García- Herrera, G., Castro- Salazar, A. y Erazo- Álvarez J. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia en *Revista Koinonia*, 5, 200- 231. Santa Ana de Coro, Venezuela.





LOS USOS DE LA PARTÍCULA *COMO* EN EL ESPAÑOL DE VENEZUELA: UN ESTUDIO EN ARTÍCULOS DE OPINIÓN VENEZOLANOS DE LOS SIGLOS XIX Y XXI DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA FUNCIONAL

Bonnyé Jaribeth Rivas Camejo
bonnyerivas88@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0592-9188>

Profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster en Lingüística; profesora instructora adscrita a la Cátedra de Estructura del Español del Departamento de Castellano Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas durante el periodo 2015-2018.

Resumen

La presente investigación se propuso caracterizar los usos de la partícula *como* desde la perspectiva de la gramática funcional en artículos de opinión venezolanos de los siglos XIX y XXI. Se partió de una revisión bibliográfica mediante la cual se delimitaron los criterios que fundamentaron el análisis del corpus compuesto por 7698 enunciados. Se trató de un estudio de tipo mixto y de diseño documental. Durante el proceso de revisión se identificaron estructuras que no cumplían con los criterios descritos en la literatura especializada, y fue necesaria la construcción de una taxonomía que incluyera los planteamientos teóricos y los rasgos propios del corpus analizado. Se concluye que los usos de la partícula *como* en sentido funcional aumentaron durante el siglo XXI. Asimismo, se observó que el comportamiento de esta construcción en el español de Venezuela se ciñe al aceptado canónicamente; no obstante, se identificaron patrones particulares que vale la pena tener en cuenta para futuros estudios.

Palabras clave: *usos pragmáticos, como, estructuras, español de Venezuela.*

Recepción: 23/04/2021 Evaluación: 30/06/2021 Recepción de la versión definitiva: 27/07/2021

HE USES OF THE PARTICLE *COMO* IN VENEZUELAN SPANISH: A STUDY ON VENEZUELAN OPINION ARTICLES FROM THE 19th AND 21st CENTURIES FROM THE PERSPECTIVE OF FUNCTIONAL GRAMMAR

Abstract

This research aimed to characterize the uses of the particle *como* from the perspective of functional grammar in Venezuelan opinion articles from the 19th and 21st centuries. Our starting point was a bibliographic review through which the criteria of analysis (consisting of a corpus of 7698 statements) were delimited. The study was of a mixed- method type and of documentary design. During the



process of review, structures that did not meet the criteria described in the specialized literature were identified, making the creation of a taxonomy which included the theoretical approaches and the characteristics of the corpus analyzed necessary. In the conclusions we state that the uses of this particle in a functional sense has increased in the 21st century. Additionally, we observed that the behavior of this construction in Venezuelan Spanish meets the canonical standards. Nevertheless, specific patterns that are worth considering for future studies were also identified.

Key words: pragmatic uses, *como*, structures, Venezuelan Spanish.

**LES USAGES DE LA PARTICULE COMO EN ESPAGNOL VÉNÉZUÉLIEN : UNE ÉTUDE
DANS DES ARTICLES D'OPINION VÉNÉZUÉLIENS DES 19E ET 21E SIÈCLES DU POINT DE
VUE DE LA GRAMMAIRE FONCTIONNELLE**

Résumé

L'objectif de cette recherche était de caractériser les utilisations de la particule *como* du point de vue de la grammaire fonctionnelle dans des articles d'opinion vénézuéliens des XIX^e et XXI^e siècles. Le point de départ a été une revue bibliographique qui a permis de définir les critères sur lesquels s'est basée l'analyse du corpus de 7698 phrases. L'étude était de conception mixte et documentaire. Au cours du processus de révision, des structures ont été identifiées qui ne répondaient pas aux critères décrits dans la littérature spécialisée, et il a été nécessaire de construire une taxonomie incluant les approches théoriques et les caractéristiques spécifiques du corpus analysé. Il est conclu que les utilisations de la particule *como* dans un sens fonctionnel ont augmenté au cours du 21^{ème} siècle. On a également observé que le comportement de cette construction en espagnol vénézuélien est conforme à l'acceptation canonique ; cependant, on a identifié des schémas particuliers qui méritent d'être pris en compte pour des études futures.

Mots clés: utilisations pragmatiques, *como*, structures, espagnol vénézuélien.

**GLI USI DELLA PARTICELLA “COME” NELLO SPAGNOLO DEL VENEZUELA: UNO STUDIO
DI ARTICOLI DI OPINIONE VENEZUELANI DEI SECOLI XIX E XXI, DALLA PROSPETTIVA
DELLA GRAMMATICA FUNZIONALE**

Riassunto

Questa ricerca è stata proposta a caratterizzare gli usi della particella “*come*”, dal punto di vista della grammatica funzionale, negli articoli di opinione venezuelani del diciannovesimo e del ventunesimo secolo. È basata su una rassegna bibliografica attraverso la quale sono stati delimitati i criteri che



hanno supportato l'analisi del corpus composto da 7698 affermazioni. Fu uno studio di tipo misto e di design documentaristico. Durante il processo di revisione sono state individuate delle strutture che non rispondevano ai criteri descritti nella letteratura specialistica ed è stato necessario costruire una tassonomia che includesse gli approcci teorici e le caratteristiche del corpus analizzato. Si conclude che gli usi della particella "come" in senso funzionale sono aumentati nel corso del 21° secolo. Allo stesso modo, è stato osservato che il comportamento di questa costruzione nello Spagnolo del Venezuela si aderisce a quello accettato canonicamente; tuttavia, nonostante ciò sono stati identificati modelli particolari che vale la pena considerare per studi futuri.

Parole chiavi: usi pragmatici, come, strutture, Spagnolo del Venezuela.

USOS DA PARTÍCULA NO ESPANHOL DA VENEZUELA: UM ESTUDO BASEADO EM ARTIGOS DE OPINIÃO VENEZUELANOS DOS SÉCULOS XIX E XXI A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA FUNCIONAL

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo caracterizar os usos da partícula a partir da perspectiva da gramática funcional baseada em artigos de opinião venezuelanos dos séculos XIX e XXI. O trabalho foi baseado em uma revisão bibliográfica por meio da qual foram delimitados os critérios que subsidiaram a análise do corpus, composto por 7.698 depoimentos. Foi um estudo tipo misto e de desenho documental. Durante o processo de revisão foram identificadas estruturas que não atendiam aos critérios descritos na literatura especializada, sendo necessária a construção de uma taxonomia que contemplasse as abordagens teóricas e as características do corpus analisado. Conclui-se que os usos da partícula no sentido funcional aumentaram durante o século XXI. Da mesma forma, observou-se que o comportamento desta construção no espanhol da Venezuela adere ao aceito canonicamente; no entanto, foram identificados padrões particulares que valem a pena ser considerados para estudos futuros.

Palavras-chave: usos pragmáticos; Como; Estruturas; Espanhol venezuelano.

Introducción

De acuerdo a lo que propone Fuentes (1996), uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la lingüística moderna es el de superar los límites de análisis típicos de las corrientes estructuralista, lo que significa acercarse al habla cotidiana de los usuarios en lugar de ceñirse de manera exclusiva a las reglas formales



propias del código lingüístico. En este contexto, emergen los enfoques de la gramática funcional, desde la cual se postula que más allá de producir oraciones, al comunicarse los usuarios relacionan enunciados y párrafos, a fin de propiciar una conexión estrecha con su interlocutor. Para tales fines, la lengua cuenta con una variedad de elementos y partículas difíciles de analizar o explicar desde un punto de vista formal y estructural (Fuentes, 1996, p. 9), y esto es precisamente el fenómeno que se observa en relación a la partícula que será objeto de interés para efectos del presente artículo: **como**.

Autores clásicos como Bello (1817), señalan que el significado primitivo y propio de la partícula **como** es precisamente el de modo, por lo que a su juicio debe incluirse en el paradigma de los adverbios relativos. Por su parte, Corominas (1961) apunta que la construcción **como** es un adverbio y una conjunción, que proviene del latín, particularmente de *quomo*, contracción de *quomodo*, que significaba ¿de qué manera?, o en la manera que. Lo anterior significa que desde el punto de vista sintáctico, el uso más extendido de **como** es el de ser un adverbio de tipo modal (adverbio circunstancial de modo), y por tanto introduce circunstancias modales de la oración principal.

Asimismo, la partícula **como** se encuentra clasificada dentro del paradigma de las conjunciones. Al respecto, Seco (1981) afirmaba que además ser un adverbio de naturaleza modal, la palabra **como** puede introducir comparaciones. Esta opinión también es señalada por Pavón (2000), quien explica que en su función conjuntiva la palabra **como** pone en relación dos oraciones. El empleo de esta partícula es bastante usual en las llamadas comparativas de igualdad, sobre todo en relación con el cuantificador tan/tanto.

En su carácter conjuntivo, **como** se utiliza en relación a las oraciones comparativas, y también para introducir otro tipo de estructuras, como las causales. Esta propiedad ya había sido advertida por Bello (1817), y Corominas (1961), quienes reportaban que en muchos casos, la partícula **como** puede emplearse para ofrecer explicaciones o justificaciones sobre una acción. Igualmente, **como** puede presentar los atributos propios de las conjunciones condicionales, y así se expone



en los estudios de Bello (1817), Cuervo (1954), Martínez (1954), y más recientemente en la última edición de la *Nueva Gramática de la Lengua* publicada por la Real Academia Española (2009).

Igualmente, a nivel formal la partícula **como** puede ostentar en algunas estructuras los rasgos propios de las preposiciones, y si bien se trata de un uso no considerado en la literatura especializada como canónico o propio de la lengua culta, ya había sido identificado por Bello (1817), Seco (1981), Brucart (2000), Pavón (2000), e incluso en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009). Tal como puede apreciarse, **como** cumple con distintas funciones desde el punto de vista sintáctico, lo que da cuenta de que en efecto se trata de una partícula rica, y flexible, y es precisamente esta riqueza y heterogeneidad lo que propicia que en muchos casos su interpretación no se restrinja a lo formal y a lo sintáctico, y que se requiera la inclusión de razonamientos de carácter pragmático, semántico y discursivo.

Por las razones anteriormente expuestas, en las líneas sucesivas se analiza cuáles son los usos de la partícula **como** en la variedad formal de español de Venezuela, tomando como referencia un corpus compuesto por artículos de opinión publicados durante los siglos XIX y XXI en la revista *El Cojo Ilustrado* y en los diarios *El Nacional* y *Últimas Noticias* respectivamente. Se procedió, en primer lugar, a construir un estado del arte sobre los usos de **como** referidos en la literatura especializada, seguidamente, se describen los usos funcionales identificados en el corpus a la luz de los postulados presentes en la bibliografía, en tercer lugar, se realiza un ejercicio de comparación mediante el cual se busca determinar si se registraron cambios entre las estructuras correspondientes al siglo XIX y las del siglo XXI, y por último se determina si los enunciados encontrados en la variedad estudiada del español de Venezuela se corresponden con los planteamientos aceptados como canónicos, o si por el contrario, se pueden registrar usos de carácter particular, todo esto desde la mirada de la gramática funcional.



La gramática funcional

El presente estudio se enmarca dentro de lo que Dik (1978) denominó como gramática funcional que, entre otras cosas, cuestiona la autonomía de la sintaxis. A juicio de Halliday (2004), los estudios gramaticales actuales no deben restringirse al análisis sintáctico, y en su lugar, deben ofrecer una explicación de los propósitos con los cuales se usa el lenguaje. Estas apreciaciones también son compartidas por Butler et al. (1999), quienes explican que desde la perspectiva funcional, el lenguaje es un instrumento que tiene como propósito fundamental la interacción y la comunicación entre los usuarios del código. Tal como lo proponen Butler et al. (1999), la funcionalidad del lenguaje se materializa mediante la interacción e integración de los distintos niveles: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático, que son controlados de manera externa a través de la sintaxis (Butler et al., 1999, PP. 28-29).

Para Gutiérrez (1997), desde la óptica de la gramática funcional se analizan los elementos lingüísticos "investidos de función", es decir, aquellos en los que reposa la intensión y la extensión informativa; para ello se hace necesario no solo analizar las relaciones internas entre los distintos elementos que componen el enunciado, sino también aquellos considerados externos. En resumen, un análisis desde la óptica de la gramática funcional supone una mirada flexible en la que se incluyen de manera integral los elementos informativos subyacentes en la información sintáctica, por ejemplo, los mecanismos de tematización, rematización, focalización o atenuación, entre otros mecanismos presentes en la lengua.

Así pues, para efectos del presente estudio, se caracterizan los distintos usos de **como** en el español de Venezuela a partir de los principios de la gramática funcional. Se trata de un enfoque pertinente mediante el cual se pretende analizar de manera más integral el comportamiento de esta partícula de carácter heterogéneo y flexible, que pareciera cumplir diferentes funciones desde el punto de vista sintáctico, pero que también ostenta una amplia variedad de usos desde el punto de vista discursivo.



Metodología

Para responder los objetivos se parte del modelo de la investigación mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que se cruzan datos de tipo cualitativos, que en este caso son los criterios de análisis que permitieron clasificar los usos funcionales con información cuantitativa; como la frecuencia de uso de cada una de estas construcciones tanto en el siglo XIX como en el XXI.

Este proceso de contrastación no solo permitió poner de relieve cuáles son los usos de la partícula, sino también observar si en efecto, existen cambios cuantitativos entre uno y otro periodo. En cuanto al alcance, de acuerdo con Hurtado (2005), la investigación es de tipo descriptiva – analítica ya que, por un lado, se caracterizó el comportamiento de la estructura, y por el otro, se analizaron las relaciones entre las distintas partes y elementos que constituyen el fenómeno desde el punto de vista funcional.

De la misma manera, el estudio se soporta en un diseño documental. Para tales efectos, se ejecutó un rastreo bibliográfico que sirvió de base para describir cuáles eran los usos pragmáticos y funcionales de la partícula **como** reportados en la literatura canónica, tanto clásica como reciente. Una vez que se sistematizó esta información, se procedió a hacer una revisión del corpus, el cual estuvo constituido por artículos de opinión. Se entiende como artículo de opinión un tipo de texto del género periodístico que se caracteriza por su naturaleza argumentativa; su propósito se considera más divulgativo que especializado, y en general abordan temas de interés colectivo, como la sociedad, política, cultura, o economía, etc. A través de los artículos de opinión, los autores dan a conocer no solo sus experiencias y puntos de vista, sino también convenciones sociales. Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta en torno a esta tipología textual, es que a través de ellos no solo se busca divulgar información, sino también informar, orientar o persuadir a lector en relación a las distintas temáticas que allí se exponen (Gutiérrez, 2010).

El estudio se enmarca desde la perspectiva de la diacronía, es decir, desde la evolución, y para ello se tomaron en cuenta dos periodos: el siglo XIX y el siglo



XXI. Para el caso del primer periodo se analizaron textos de la revista quincenal *El Cojo Ilustrado* publicados desde 1892 a 1894; por su parte, para el siglo XXI, se incluyeron textos publicados en los diarios *El Nacional* y *Últimas Noticias* durante el periodo 2013-2015. Vale la pena destacar que los textos allí divulgados fueron escritos por personajes ampliamente conocidos en el mundo de la cultura y las letras venezolanas, por lo que pueden considerarse una autoridad en lo que respecta a los usos recomendados o cultos del lenguaje (Ávila, 2003). La selección de enunciados de los años 1892- 1893 y 1894 para el primer periodo y 2013-2014 y 2015 resulta más que oportuna porque supone una distancia de un poco más de cien años. Se decidió hacerlo de esta forma debido a que al tratarse de un fenómeno sintáctico, los cambios no se evidencian de manera tan rápida y dinámica como en otros componentes de la lengua.

En total, la muestra se conformó por 7698 enunciados, es decir 3849 para cada siglo. En principio, se excluyeron del análisis 6881 estructuras ya que en estas no participaba la partícula **como**. Las 817 oraciones restantes fueron sometidas a un proceso de análisis que permitió clasificarlas en dos categorías: 1) usos de interpretación estrictamente sintáctica y formal, y 2) usos de naturaleza funcional, es decir, estructuras en las que participan criterios de naturaleza sintáctica en coexistencia con elementos de tipo semánticos, pragmáticos y discursivos. En el primer grupo se identificaron 662 preferencias, y en el segundo 155; estas últimas constituyeron el objeto de análisis del presente artículo.

Cada uno de los enunciados que cumplió con los criterios de inclusión fue identificado con un código, y analizado a partir de los principios planteados en la literatura especializada. En muchos casos, se identificaron patrones de comportamiento que requirieron la incorporación de nuevos criterios de interpretación. Esto hizo necesaria la construcción de una taxonomía fundamentada en los principios teóricos descritos en la literatura, pero también en las particularidades formales identificadas en la muestra.



Criterios de análisis

El estudio se constituyó en varias fases; en la primera, se procedió a hacer una revisión exhaustiva de la literatura especializada y se construyó un estado del arte que diera cuenta de los usos pragmáticos y discursivos de la partícula **como**; de esta primera etapa se desprendieron criterios que a su vez sirvieron como base para ejecutar un análisis preliminar del corpus.

Durante la ejecución de este primer análisis se detectó que muchos de los usos presentes mostraban comportamientos particulares no registrados en la literatura canónica, y por lo mismo, se hizo necesaria la construcción de nuevos criterios, que no solo incluyeran los principios reportados por la academia, sino también aquellos rasgos particulares que se identificaron en las estructuras analizadas. Los criterios de análisis empleados para el análisis final se exponen en la tabla 1:

Tabla 1 Criterios de análisis

Uso		Criterios de inclusión
Ejemplificativo		1) El segmento al que preceden constituye una ilustración de una afirmación hecha en un enunciado previo. 2) Cuando la partícula <i>como</i> introduce ejemplos, es posible su sustitución por estructuras del tipo <i>por ejemplo</i> , entre las (los) que podemos mencionar, y otras semejantes. 3) Los elementos introducidos por <i>como</i> van pospuestos al segmento o proposición al cual sirven de ilustración. 4) El uso ejemplificativo de <i>como</i> admite la incorporación del cuantificador tan siempre que pueda parafrasearse por estructuras encabezadas por frases como <i>por ejemplo</i> y otras semejantes.
Construcciones exceptivas		1) Introduce información hipotética que se considera excepcional. 2) <i>Como no sea que</i> es locución conjuntiva exceptiva cuando se sustituye por la pauta a menos que.
Como que	Usos aproximativos	1) No es posible la alternancia entre <i>como + indicativo</i> con <i>como si + subjuntivo</i> . 2) Introduce ideas que se interpretan como conjeturas o apreciaciones personales del emisor. 3) No es posible la elisión de <i>como</i> sin que se obtengan resultados agramaticales.
	Conjunción continuativa	1) <i>Como que</i> es conjunción continuativa siempre que sea sustituible por <i>así que</i> o <i>tan cierto es esto que</i> .
	Locución conjuntiva	1) <i>Como que</i> se considera locución conjuntiva siempre que desde un punto de vista formal pueda sustituirse por <i>como si</i> . En estos casos como que se presenta con indicativo, y como si con subjuntivo. 2) Pueden presentarse estructuras a partir de la pauta <i>como que si</i> .



		<p>3) Desde un punto de vista pragmático la información que introduce esta locución debe interpretarse como aproximativa, subjetiva, fruto de la apreciación personal del hablante.</p> <p>4) <i>Como que</i> será considerada locución conjuntiva siempre que sea posible la elisión de <i>como</i> sin dar lugar a resultados agramaticales</p>
	Locución conjuntiva causal	<p>1) <i>Como que</i> será considerada locución conjuntiva causal siempre que a nivel semántico introduzca elementos que expliquen o justifiquen el contenido subyacente en el enunciado previo.</p> <p>2) Siempre que pueda sustituirse por la conjunción <i>porque</i>.</p>
	Usos ejemplificativos	<p>1) El segmento al que preceden constituye una ilustración de una afirmación hecha en un enunciado previo.</p> <p>2) Cuando la partícula <i>como que</i> introduce ejemplos, es posible su sustitución por estructuras del tipo <i>por ejemplo</i>, entre las (los) que podemos mencionar, y otras semejantes.</p> <p>3) Los elementos introducidos por <i>como que</i> van pospuestos al segmento o proposición al cual sirven de ilustración.</p> <p>4) El uso ejemplificativo de <i>como que</i> admite la incorporación del cuantificador tan siempre que pueda parafrasearse por estructuras encabezadas por frases como <i>por ejemplo</i> y otras semejantes.</p>
Como para	Usos aproximativos	1) Desde un sentido pragmático introduce una conjetura subjetiva que se presenta como insegura o incierta.
	Introducción de intensidad consecutiva	<p>1) Introduce la idea de negación, imposibilidad o duda.</p> <p>2) Aparece en relación con los cuantificadores bastante, suficiente u otros, estos pueden estar implícitos o explícitos, pero siempre es posible su reconstrucción.</p> <p>3) El uso de la partícula <i>como</i> es potestativo y puede elidirse</p>
	Cuantificador evaluativo	<p>1) A nivel semántico se evalúa una cantidad como excesiva o insuficiente para alcanzar un objetivo.</p> <p>2) A nivel formal estas estructuras se relacionen con los cuantificadores <i>mucho (muy) o poco</i>.</p>
Como si	Locución conjuntiva	<p>1) Se forma con la ecuación <i>como si + imperfecto del subjuntivo</i>.</p> <p>2) Alterna con la pauta <i>como que + presente del indicativo</i>.</p> <p>3) Se forma especialmente con los verbos <i>hacer</i> y <i>parecer</i>.</p> <p>4) En algunas estructuras, especialmente las formadas con <i>como que</i>, es posible la elisión de la partícula <i>como</i>.</p>
	Introducción de comparación hipotética	<p>1) Se forma con verbos en subjuntivo y aporta información modal de la oración principal.</p> <p>2) Hace referencia a una comparación hipotética o tiene matiz de ironía.</p> <p>3) Aunque en general aparecen pospuestas a la oración principal, pueden localizarse enunciados en los que ocupa la posición inicial.</p>
	Introducción negativo fuerte	<p>1) Introduce un enunciado mediante el cual se desapueba una proposición.</p> <p>2) En general, va pospuesta a la oración principal.</p> <p>3) Cuando ocupa la posición inicial se quiere tematizar la desaprobación de un planteamiento</p>
Marcador de indiferencia		<p>1) Se forma con el esquema <i>verbo subjuntivo + como+ mismo verbo en subjuntivo</i>.</p> <p>2) Es sustituible por la expresión <i>sea como sea</i>.</p> <p>3) El hablante desea manifestar su indiferencia en cuanto a la idea, ente u objeto al que se hace referencia.</p>



Como mucho en calidad de introductor de enunciados aproximativos	1) Se quiere expresar una cantidad como una valoración aproximada del hablante. Mediante ellas se quiere significar que se trata de una cantidad superior a la real.
así como en calidad de introductor de oraciones temporales	1) Como introduce información temporal cuando es equivalente al adverbio de tiempo cuando o la construcción tan pronto como. 2) Cuando como introduce oraciones temporales, siempre aparece con el antecedente así, el cual no puede elidirse sin cambiar el sentido semántico de la oración. 3) Se colocan en relación dos situaciones paralelas.
Introductor de negación enfática	1) Al aplicar el método de la sustitución, es posible cambiar toda la oración por la pauta <i>nada como esto</i> . 2) Se ponen en relación circunstancias o cosas, nunca seres animados. 3) A nivel pragmático, el hablante quiere negar categóricamente su enunciado o parte del mismo. 4) Se hace énfasis en lo inadecuado del enunciado, en otras palabras, se quiere resaltar el desacuerdo.
Uso aproximativo	1) Cuando el hablante desea presentar su enunciado como hipotético, una idea producto de una percepción personal que no necesariamente debe ajustarse a la realidad y mucho menos ser compartida por el otro. 2) El hablante desea alejarse de su proposición, fundamentalmente porque no tiene la información suficiente para comprometerse con la veracidad del enunciado. Esto sucede fundamentalmente cuando el hablante no tiene conocimiento sobre el nombre exacto del objeto al cual hace referencia. 3) De la misma manera consideraremos aproximativas aquellas estructuras en las que se manifiesta incertidumbre en cuanto a la cantidad a la cual se hace referencia. 4) Incluiremos entre los usos aproximativos aquellas estructuras en las que el hablante introduce incertidumbre en cuanto a una fecha u hora. 5) Asimilaremos al paradigma de los aproximativos aquellas pautas formadas con como con las que el hablante intenta expresar vacilación o imprecisión en la expresión empleada
Atenuador	1) Como matiza, minimiza o resta fuerza a un enunciado que por su carga semántica pudiera generar conflictos o desacuerdos con el interlocutor. 2) En estos casos como es un mecanismo de cortesía verbal, mediante el cual el hablante protege su imagen negativa, a la vez que refuerza la imagen positiva de su receptor

Fuente: Elaboración propia

Los principios expuestos en la tabla 1 sirvieron de base para analizar los enunciados correspondientes a los siglos XIX y XXI y posteriormente comparar el comportamiento de la partícula en ambos periodos a fin de establecer conclusiones. Los hallazgos se describen a continuación.



Resultados

Tal como ya se señaló en las líneas precedentes, durante la primera etapa del estudio se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva que posteriormente sirvió de base para la construcción de un estado del arte que diera cuenta de cuáles son los usos pragmáticos de la partícula registrados en la bibliografía, a continuación, se esbozan los hallazgos.

Estado del arte

Usos funcionales (sintácticos – pragmáticos) de la partícula como

Uso ejemplificativo

Los usos discursivos de **como** han sido registrados incluso por autores como Cuervo (1954), quien ya señalaba que esta palabra podría ser empleada para introducir ejemplos. La interpretación ejemplificativa de la partícula también es expuesta por Martínez (1954), y otros especialistas como Pavón (2000), o incluso por la Real Academia Española de la Lengua (2009), quienes exponen que en efecto, a nivel discursivo la partícula **como** puede ser empleada con matices ejemplificativos, y que en general estos suelen aparecer en relación al cuantificador *tan*:

- Nirvana lanzó sencillos **tan** exitosos **como** smell like teen spirit.

Como puede apreciarse, desde un punto de vista estrictamente formal, **como** introduce un sintagma nominal. No obstante, a nivel discursivo se debe tener en cuenta que el mismo en realidad es el nombre de una canción muy popular, y que en esa oración tiene una función pragmática particular: servir de ejemplo, y por lo tanto como argumento para que el interlocutor defienda su opinión. Ahora bien, los usos ejemplificativos deben distinguirse de otras estructuras que a simple vista parecieran ostentar las mismas cualidades:

- Amy Winehouse lanzó temas **tan** exitosos **como** smell like teen spirit.

Si analizamos la segunda oración queda en evidencia que la estructura que introduce **como** busca poner en relación el éxito de los temas de una artista con el



éxito de una banda muy conocida; por lo tanto, en este caso el uso de la partícula **como** es adverbial (comparativo), y no ejemplificativo.

Construcciones exceptivas

Si bien se trata de un uso que no aparece registrado en la bibliografía canónica clásica, autores más recientes como Montolío (2000) reportan la existencia de una estructura a la que llamó *conector condicional complejo negativo: como no sea que*. Para la mencionada autora este tipo de estructuras desde el punto de vista pragmático y funcional es empleado para introducir proposiciones contrarias a las expectativas, es decir, una condición no esperable, excepcional. En la *Nueva Gramática de la Lengua Española (2009)* también se da cuenta de este uso, y se le da el nombre de *locución conjuntiva exceptiva*:

- Le diré todo lo que sé, **como no sea que** tú se lo digas primero.

De acuerdo a lo que se propone en la *Nueva Gramática de la Lengua Española (2009)*, la locución **como no sea que** introduce una estructura que se considera hipotética. Otra de sus cualidades, es que al aplicar el método de sustitución puede permutarse por la construcción *a menos que*:

- Le diré todo lo que sé, *a menos que* tú se lo digas primero.

Usos de la locución como que

Uso aproximativo

Este uso de la locución **como que** es reportado incluso por Bello (1817), quien explica que en estos casos aparece “sustituyendo al sentido propio de una palabra o frase”:

- Figurábaseme **como que** caían globos de fuego.

En los estudios de Cuervo (1954) también se registra este uso, y se coloca el siguiente ejemplo:

- Se hundía la tierra y **como que** se hundía bajo mis pies.

En todo caso, el matiz pragmático en ambos ejemplos pareciera ser aproximativo, ya que a nivel discursivo el hablante presenta una proposición de manera insegura, resultado de una apreciación personal, es decir, subjetiva.

Conjunción continuativa



El uso de la locución **como que** en calidad de conjunción continuativa solo se encontró registrado en Bello (1817), quien explica que en estos casos **como que** puede ser sustituido por estructuras del tipo *así es que*, o bien, *tan cierto es esto que*, tal como en el siguiente ejemplo:

- ¡Cuántas y cuántas veces oiré a los pastores, que discretos contienden, publicando en sus versos amores inocentes! *Como que* / (*tan cierto es esto que*) ya diviso entre el ramaje verde a la pastora Nise, que, al lado de una fuente, sentada al pie de un olmo una guirnalda teje”.

Locución conjuntiva

La pauta **como que** en sus usos como locución conjuntiva es señalada en los estudios de Matte Bon (1992), quien explica que en estos casos la pauta es **como que + pretérito del subjuntivo**, y que a su vez puede ser intercambiada por la secuencia **como si + pretérito del subjuntivo**.

- Llegó cansada, **como si (como que)** hubiera corrido mucho.

Con respecto a esto, Pavón (2000) expone que **como que**, en calidad de locución conjuntiva puede aparecer, incluso en oraciones formadas con el modo indicativo, aunque en estos casos la sustitución por **como si** daría como resultados estructuras anómalas desde el punto de vista formal:

- Sentía **como que** me dolían las entrañas.
- Sentía **como si** me dolían (dolieran) las entrañas.

Una apreciación importante sobre estas estructuras, es que de acuerdo a Matte Bon (1992) y Pavón (2000), desde el punto de vista pragmático y discursivo, son empleadas por los hablantes cuando se desea comunicar sensaciones. La Real Academia de la Lengua Española (2009), agrega a lo anterior que se trata de un uso coloquial empleado especialmente cuando se quiere expresar una probabilidad.

Locución conjuntiva causal

La Real Academia Española (2005), en el *Diccionario panhispánico de dudas* registra el uso de la secuencia **como que** con propósitos argumentativos, específicamente en preferencias con valores explicativos. En estos casos, la



locución conjuntiva *como que* introduce un segmento que sirve de explicación o argumento en favor de lo que se afirma en un enunciado previo:

- Se lo aseguro **como que** soy hombre de palabra.

En estas oraciones, como puede advertirse, tiene un peso importante el propósito argumentativo, y su evidente carga pragmática. Esto las distingue de las oraciones causales introducidas por la conjunción **como**, en las cuales el hablante pareciera estar comprometido con la veracidad de su enunciado, mientras en las introducidas por la locución conjuntiva **como que** el emisor se intenta alejar del contenido semántico de su enunciado, bien sea porque no está seguro de la veracidad del mismo, o porque busca matizar la fuerza ilocutiva.

Usos de la locución como para

Uso aproximativo

Ya Corominas (1961) y Cuervo (1954) registraban ejemplos en los que la estructura **como + para** se emplea para introducir estructuras con matices de aproximación:

- Lo trajeron en una **como** jaula.

De acuerdo a estos autores, los usos aproximativos también pueden apreciarse en relación a la secuencia **como para que**:

- Le habló bajito, **como para que** no se asustara.

En el ejemplo anterior puede observarse que a nivel funcional y pragmático el emisor desea mitigar su afirmación, presentándola como una conjetura, una aproximación a la realidad, y no como un hecho.

Introducción de intensidad consecutiva

Pavón (2000) y Álvarez (2000) refieren el uso de la locución **como para** en aquellas construcciones en las que hablante quiere enfatizar la intensidad consecutiva. Se trata en estos casos de pautas en las que se relacionan dos cláusulas que constituyen una estructura mayor, estos dos constituyentes son a saber un **cuantificador intensivo + como para**:

- Había estudiado **demasiado como para** aplazar la prueba.



El planteamiento general que subyace en estas oraciones es la presentación de un contenido como no real o no posible. Se expresa mediante ellos la idea de negación, posibilidad, duda, apelación o interrogación. Una característica de estas secuencias advertida por Álvarez, es el uso del modo subjuntivo en la subordinada. Por otra parte, este autor manifiesta que el cuantificador en estos casos es intercambiable por bastante o suficiente, y que el nexos que puede ir precedido por la secuencia **como para/como para que**:

- Es **bastante** guapo **como para que** gane.

Desde el punto de vista estrictamente formal, la Real Academia Española (2009), sostiene que no hay univocidad al clasificar estas oraciones como consecutivas, y por lo mismo los criterios de análisis que fundamentan su interpretación son de naturaleza pragmática y discursiva, es decir, funcional.

Cuantificador evaluativo

La Real Academia Española de la Lengua (2009) señala que la locución **como para** cumple función de cuantificador evaluativo. Se caracterizan porque a través de se evalúa y se interpreta una cantidad, catalogándola como insuficiente o excesiva para el logro de una meta, esto teniendo en cuenta el punto de vista y opinión el emisor:

- Esa mañana salió muy arreglada **como para** ir al trabajo.

Usos de la locución como si

Locución conjuntiva

En la última edición de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) se registra la pauta **como si + imperfecto** del subjuntivo la cual alterna con **como que + presente del indicativo**:

- Háblale **como si** no supieras nada.
- Háblale **como que** no sabes nada.

De acuerdo a la Real Academia Española, esta alternancia resulta más frecuente con los verbos hacer y parecer, y en muchos contextos (sobre todo con el esquema **como que**) es posible la elisión del **como**:

- Parecía **como que** le dolía algo.



- Parecía **que** le dolía algo.

Como puede apreciarse, no hay acuerdo absoluto en cuanto a inscribir el uso de la estructura **como si + subjuntivo** aquí abordado en el paradigma de las conjunciones, puesto que algunas propuestas apuntan más bien a considerarlo un uso adverbial, y argumentan en favor de esta teoría que a menudo esta pauta alterna con la secuencia tal **como si**:

- Tú acércate (tal) **como si** no supieras nada.

Por lo anterior, se podría deducir que la interpretación de este uso no debe limitarse a una explicación exclusivamente sintáctica o gramatical, ya que pareciera introducir evaluaciones o juicios del emisor, por ello a lo largo de esta investigación será tratada a partir de principios pragmáticos.

Introducción de comparación hipotética

Los usos de la locución **como si** ya aparecen señalados por Cuervo (1954). Para este autor, en muchos casos el emisor recurre a la secuencia **como si** cuando se quiere enfatizar (semánticamente) la futilidad de un enunciado previo:

- La eligen, te lo juro, **como si** se pudiera elegir en el amor.

Estas estructuras también son referidas por Matte Bon (1992), quien explica que **como si + subjuntivo** se emplea en muchas construcciones en las que se quiere evocar como término de comparación una situación hipotética:

- No actúes **como si fueras** su novia.

Para Montolío (2000) **como si** en estos casos introduce un enunciado en el que subyace una condición hipotética; **si** es una conjunción condicional y **como** tendría valor comparativo. Vale la pena tener en cuenta que si bien desde un sentido formal **como si** desempeña una función adverbial modal, a nivel pragmático, lo que se introduce es un enunciado de matices hipotéticos, que es el resultado del punto de vista del emisor. En resumen, **como si**, en calidad de introducción de comparación hipotética ostenta las siguientes características:

- El contenido que introduce es de tipo descriptivo y de naturaleza metafórica.



- El constituyente introducido por **como si** (prótasis) es una conjetura y no se presupone como falso o imposible.
- A través de esta estructura se quiere expresar sorpresa o desaprobación, y en algunos casos ciertos matices de ironía. Se trata de estructuras que sintácticamente se hacen independientes, por lo que a menudo adoptan la entonación de las exclamativas. Lo que se quiere decir a través de ellas es que la idea que subyace en la apódosis es absurda e imprudente.

Introducción negativo fuerte

Tal como se ha venido señalando en las líneas precedentes, la locución **como si** en general aparece en posición pospuesta; sin embargo, en muchas estructuras puede encontrarse en posición inicial:

- **Como si** fuera poco todo lo que está sucediendo, ahora aumentaron el dólar para viajeros.

A juicio de Montolío (2000), lo que se introduce con la pauta **como si** en estas oraciones es una aseveración cargada de matices de indignación. Estas construcciones también son mencionadas por la Real Academia Española (2005) en el *Diccionario panhispánico de dudas*, en el cual se afirma que se utilizan para establecer comparaciones basadas en posturas personales. Posteriormente, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) se expone que la pauta **como si + subjuntivo** se utiliza en enunciados independientes para negar de manera más categórica una inferencia antes descrita. No se trata de negar absolutamente el contenido de la proposición precedente, sino de acentuar su relevancia en favor de cierta conclusión:

- Hacía bien en negarse a hacer lo que le exigía su madre, **como si** aún fuera un niño al que podían darle órdenes.

En otras palabras, la construcción **como si**, puede ser clasificada dentro de los introductores negativos, que son a menudo exclamaciones con las que se niega el contenido de una proposición precedente.



Marcador de indiferencia (subjuntivo + como + subjuntivo)

Cuervo (1954) se refería a la estructura **como quiera** cuando se busca resaltar el matiz de indiferencia desde el punto de vista pragmático. Para Cuervo, en estas estructuras es posible la sustitución por **aunque**:

- Acepta la voluntad de Dios **como quiera que** (aunque) sea áspera y dura.

Posteriormente, Matte Bon (1992), registra un tipo de secuencia similar, concretamente se trata del esquema **verbo subjuntivo + como + mismo en verbo subjuntivo**. Una explicación pragmática que este autor ofrece es que el hablante apela a ellas cuando desea manifestar indiferencia con respecto a la identidad, entidad o idea que se expresa en la oración principal:

- **Trabajes como trabajos**, nunca reconocerán tu esfuerzo.

En todo caso, igual que las construcciones descritas por Cuervo, pueden sustituirse por la frase **sea como sea**:

- **Sea como sea**, nunca reconocerán tu esfuerzo.

Por último, en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), se reporta una construcción que se equipara a las descritas en este apartado, nos referimos a la frase **a como dé lugar**, la cual es tratada en esta obra como locución, y que igualmente es sustituible por **sea como sea**:

- Voy a viajar **a como dé lugar (sea como sea)**.

Como en oraciones temporales

Corominas (1961) y Martínez (1954) describen algunas oraciones en las que la palabra **como** pareciera tomar el lugar del adverbio de tiempo cuando:

- **Como** llegué a casa, me di cuenta de lo que había ocurrido.

Seco (1981) explica que en estos casos **como** debe interpretarse ya sea como adverbio de tiempo o conjunción temporal y sugiere que puede utilizarse con o sin el antecedente **así**. Pavón (2000) analiza este uso desde un sentido semántico – pragmático, y explica que estos casos el hablante desea resaltar la ocurrencia simultánea de dos hechos:

- **Como** llegó el instructor sintió que se le desmayaban las piernas.



Sin embargo, advierte que se trata de un uso poco frecuente en el español actual porque se confunde con su aplicación en sentido causal, por lo que en su lugar los hablantes prefieren la variedad con antecedente:

- **Así como** llegó el instructor, se le desmayaron las piernas.
- **Tan pronto como** llegó el instructor, se le desmayaron las piernas.

Estas estructuras también aparecen referidas en la *Nueva Gramática de Lengua Española* (2009), y se clasifican en el paradigma de los usos adverbiales; no obstante, más allá de sus implicaciones formales, se trata de estructuras que a nivel discursivo les permiten a los usuarios enfatizar su enunciado, y por ello consideramos que su explicación no se restringe exclusivamente al comportamiento sintáctico que las caracterizan.

Usos aproximativos de la partícula como

De acuerdo con lo que señala Bello (1817), la partícula **como** en efecto es productiva para introducir comparaciones, y de hecho reconoce que se trata de uno de sus usos más frecuentes. No obstante, Bello advierte que estas comparaciones pueden estar cargadas con matices subjetivos. Cuervo (1954) también reporta estas estructuras entre sus hallazgos, y las califica como aproximativas, ya que a su juicio no deben interpretarse de manera estricta sino aproximada. Martínez (1954), en la misma dirección de Cuervo, reporta los usos aproximativos, agregando que pueden ser de dos tipos:

- Juan salió **como** en persecución de Ana (de modo).
- Pedro caminó **como** tres horas (de cantidad).

Matte Bon (1992) hace referencia a este uso en sentido aproximativo, agregando además que se emplea cuando se quiere presentar una cantidad como una valoración subjetiva de quien habla. Asimismo, explica que el uso aproximativo de la partícula **como** se registra cuando el hablante quiere poner un suceso en relación con una fecha aproximada:

- El examen será **como** el 15 de agosto.

Señala al respecto que si bien es registrable en el español peninsular y en el americano, es más usual en el lenguaje juvenil. Otro uso de la palabra **como** en



sentido aproximativo reportado por Matte Bon (1992) es en la pauta **como + a** para colocar un suceso en relación con una hora aproximada:

- Te espero **como** a las 2:00 P.M

Pavón (2000) registra el uso aproximativo de esta palabra precediendo a numerales:

- Me comí **como** 5 tequeños.

Al respecto Fernández (2000) plantea que **como** funciona como adverbio aproximativo y que en general suele preceder a gerundios:

- Se arregló **como queriendo** impresionarlos.

En el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), se distingue entre los usos aproximativos, que se refieren de manera exclusiva a cantidades, y cuando el hablante tiene dudas sobre la veracidad de su enunciado. En esta misma obra se advierte que de sus usos aproximativos se pasa a sus empleos como atenuador, por lo que los límites son casi indistinguibles, sobre todo cuando la estructura a la cual preceden está formada con gerundio:

- Gritó **como** intentando que la escucharan.

Esta idea es reiterada en la NGLÉ (2009), obra en la que además se afirma que se deben asimilar a estos usos aproximativos aquellos en los que participan los llamados infinitivos nominales:

- Un *como arder* de las entrañas le turbaba el sueño.

Otro uso aproximativo de **como** es a partir de la pauta **como mucho**, la cual es registrada por Matte Bon (1992) quien sostiene que son frecuentes cuando se quiere presentar una cantidad que es producto de una valoración subjetiva del hablante. Desde un matiz estrictamente semántico, con estas estructuras el enunciador desea mencionar la cantidad aproximada más alta probable y en general quiere dar a entender que esta cantidad es superior a la real:

- Eso costará **como mucho** 100 dólares.

Ahora, si bien varios de los autores expuestos en este punto intentaron darles una explicación formal a estas estructuras, las mismas parecieran tener en común



un abierto tinte subjetivo, una carga valorativa por parte del emisor, y por lo mismo no pueden ser analizadas bajo principios exclusivamente formales.

Como: mecanismo de atenuación

La atenuación es un mecanismo pragmático y discursivo derivado de la actividad argumentativa mediante la cual se persigue la colaboración y el acuerdo por parte del receptor. Con estos fines, el emisor se presenta como un individuo amable, modesto y colaborativo, valiéndose de ciertos recursos lingüísticos que a juicio de Briz (2001) pueden ser:

- a) Atenuación por modificación interna (los diminutivos): Eres bobita
- b) Atenuación por modificación externa, que puede darse a través del uso de cuantificadores indefinidos: Estoy algo irritable últimamente.
- c) Uso de ciertas partículas (**como**): Es **como** extraña tu novia.

Fuentes y Alcaide (2002) también registran el uso de la partícula **como** para introducir mecanismos de atenuación. Para los mencionados autores, cuando se usa **como** con este sentido se pretende mitigar el contenido del enunciado, o favorecer la cortesía

- Si no estuviéramos *como* coaccionados, buen cuidado tendríamos en callarlo.

En el ejemplo anterior, se puede notar que la partícula **como** resta fuerza argumentativa al adjetivo coaccionado, colocándolo en una escala inferior. Este tipo de partículas es lo que llaman Fuentes y Alcaide (2002) un modificador desrealizante, y se especializa en aminorar el contenido semántico de la unidad a la que modifica.

Ahora bien, el uso de este mecanismo de atenuación debe ser diferenciado de las aplicaciones aproximativas descritas con anterioridad, y que son referidos por Corominas (1961) o en obras más recientes como el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) o la Nueva Gramática de Lengua Española (2009). Teniendo en cuenta, los planteamientos anteriores, se entenderán como usos estrictamente aproximativos aquellos en los cuales el hablante quiere poner un suceso en relación con una fecha aproximada:



- Las vacaciones serán **como** en tres semanas.

La **pauta como + grupo preposicional introducido por a** cuando se quiere poner un suceso en relación con una hora aproximada también será considerada como un uso aproximativo:

- Llegaremos **como** a las 7:00 pm.

Asimismo, se asimilarán a los usos aproximativos aquellos en los que el hablante desea alejarse de la idea propuesta en su enunciado, porque no cuenta con la información suficiente para comprometerse con su veracidad, tal como lo propone Cuervo (1954):

- Lo encerró en una **como** jaula

En cuanto al uso de esta partícula en calidad de atenuante se puede afirmar, que la partícula *como* es un operador de modificación externa, en otras palabras, un recurso lingüístico (de argumentación) que le permite al emisor matizar, minimizar, desrealizar, y en definitiva rebajar la fuerza argumentativa de un elemento del enunciado con el fin de alcanzar sus propósitos comunicativos. Además de ser una herramienta argumentativa, el uso de la partícula *como* en calidad de atenuante es un mecanismo de cortesía verbal que le permite al enunciador salvaguardar la imagen negativa de su interlocutor, y a la vez promover la valoración social positiva propia.

En resumen, tras la revisión de la literatura especializada se encontró que desde la mirada de la gramática funcional los usos del *como* son los que se describen en la tabla 2:

Tabla 2 Estado del arte sobre usos funcionales de la partícula *como*

Usos sintácticos/pragmáticos y discursivos de la partícula <i>como</i>		
Uso	Autor que lo reporta	
Ejemplificativo	Cuervo (1954), Martínez (1954)	
Construcciones exceptivas	Montolío (2000), Real Academia de la Lengua Española (2009)	
Como que	Usos aproximativos	Bello (1817), Cuervo (1954)
	Conjunción continuativa	Bello (1817)
	Locución conjuntiva	Matte Bon (1992), Pavón (2000), Real Academia Española de la Lengua (2009)



	Locución conjuntiva causal	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005)
Como para	Usos aproximativos	Corominas (1961), Cuervo (1954)
	Introducción de intensidad consecutiva	Pavón (2000), Álvarez (2000), Real Academia Española de la Lengua (2009)
	Cuantificador evaluativo	Real Academia Española de la Lengua (2009)
Como si	Locución conjuntiva	Real Academia Española de la Lengua (2009)
	Introducción de comparación hipotética	Cuervo (1954), Matte Bon (1992), Real Academia Española de la Lengua (2009)
	Introducción negativo fuerte	Montolío (2000), <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005), Real Academia Española de la Lengua (2009)
Marcador de indiferencia		Cuervo (1954), Matte Bon (1992), <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005)
Introducción de oraciones temporales		Martínez (1954), Corominas (1961), Seco (1981), Pavón (2000), Real Academia Española de la Lengua (2009)
Uso aproximativo		Bello (1817), Cuervo (1954), Martínez (1954), Matte Bon (1992), Fernández (2000), Pavón (2000), <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005), Bello (1817), Cuervo (1954), Martínez (1954), Matte Bon (1992), Fernández (2000), Pavón (2000), <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005), Real Academia Española de la Lengua (2009)
Atenuador		Corominas (1961), Cuervo (1954), Martínez (1954), Matte Bon (1992), Fuentes y Alcaide (2002), <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005), Real Academia Española de la Lengua (2009)

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de la bibliografía especializada

Análisis del corpus

En primer lugar, se hará referencia a los **enunciados ejemplificativos**. El comportamiento de esta estructura en los enunciados analizados resultó bastante particular puesto que en siglo XIX pudieron contarse apenas 8 de ellos, lo que constituye el 2% del total de enunciados totalizados en este periodo, mientras que en los correspondientes al siglo XXI el número de estructuras que cumplieron con los criterios de clasificación ascendió a 55 (12.8%). Es importante señalar que el comportamiento formal de estos enunciados resultó bastante homogéneo, es decir, todas las estructuras clasificadas en este paradigma cumplieron con las tres



condiciones obligatorias, es decir, el comportamiento corresponde al que se describe en la literatura especializada.

Otro aspecto relevante sobre estas estructuras es que se detectaron muy pocas de ellas construidas con cuantificador, pudiendo registrarse apenas una entre los enunciados correspondientes al año 2015. En general, se observa un incremento importante de las estructuras ejemplificativas introducidas por **como** en el corpus correspondiente al siglo XXI, y esto podría obedecer a la naturaleza argumentativa de la lengua.

En relación con las construcciones en las que **como** introduce **oraciones exceptivas**, solo se encontró un enunciado correspondiente al siglo XIX que cumplió con los criterios para ser incluido dentro de esta categoría, mientras que en el segundo periodo no se halló ningún ejemplo.

Por su parte, en lo que refiere a los usos de la construcción **como que** se encontraron casos en los que podía interpretarse como **introducción aproximativa**. Al respecto, se observó que en muchas de estas oraciones no resultaba posible la conmutación por la pauta **como si**, y por lo tanto no cumplirían con los criterios necesarios para ser clasificada dentro del paradigma de las locuciones conjuntivas, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

- Todo **como que** se aúna para hacer más fácil la prosperidad privada y pública.

Si intentamos aplicar los criterios propuestos en las líneas anteriores, notaremos que no es posible conmutar **como que + indicativo por como si + subjuntivo**:

- Todo **como si** se aunara para hacer más fácil la prosperidad privada y pública.

La elisión del **como** tampoco resulta aceptable, como sí ocurre en el caso en los que **como que** se considera locución conjuntiva:

- Todo **que** se aúna para hacer más fácil la prosperidad privada y pública.

Estos hallazgos resultan importantes ya que no son descritos en la bibliografía canónica ni clásica ni reciente, y esto se debe a que podría tratarse de



un uso poco extendido para el caso de la lengua culta; de hecho, en el corpus correspondiente al siglo XIX, se contaron solo 2 oraciones construidas con esta pauta (0.52%), mientras que en los enunciados correspondientes al segundo periodo se totalizaron 4 de estas estructuras, representando el 0.9%. En todo caso, se trata de una estructura con comportamientos formales y pragmáticos interesantes sobre la cual valdría la pena profundizar teniendo en cuenta otras variedades del lenguaje.

En segundo lugar, resulta relevante tener en cuenta las **estructuras ejemplificativas** introducidas por **como que**, que resultan interesantes ya que no se encontró su registro en la bibliografía consultada, sin embargo, en el corpus correspondiente al siglo XXI se detectó el siguiente enunciado:

- No vamos a resolver males tan de carne y hueso **como que** la devaluación nos rebajó el sueldo a todos.

Si se analiza con detenimiento, puede afirmarse que muestra el mismo comportamiento de las oraciones ejemplificativas introducidas por **como** que ya se describieron en las páginas precedentes, y en consecuencia, cumple con todos los criterios formales y pragmáticos para ser considerado como tal. En esta construcción, el grupo nominal *la devaluación* ejemplifica e ilustra los males de carne y huesos a los que se hace referencia; igualmente, se puede apreciar que la anteposición resulta inviable desde el punto de vista gramatical, un rasgo que también es característico de los enunciados ejemplificativos:

- **Como que** la devaluación nos rebajó el sueldo a todos no vamos a resolver males tan de carne y hueso.

Asimismo, se puede recurrir a la sustitución, y cambiar la secuencia **como que** por frases típicamente introductoras de ejemplos:

- No vamos a resolver males tan de carne y hueso, por ejemplo, que la devaluación nos rebajó el sueldo a todos.

En resumen, dado que esta estructura cumple con todos los requisitos para ser considerada ejemplificativa, se ha clasificado dentro de este paradigma, aunque no aparezca mencionada en la literatura canónica.



En lo que refiere a sus aplicaciones como **locución conjuntiva causal**, pudieron registrarse 5 en el periodo correspondiente al siglo XIX, en tanto que en el siglo XXI no se encontró ningún ejemplo que cumpliera con los requisitos para ser considerada como tal.

En la tabla 3 se podrán observar los diferentes usos de la secuencia **como que**, y su frecuencia de aparición en ambos periodos analizados:

Tabla 3 Diferentes usos de la partícula como que registrados en ambos periodos analizados

Descriptor	<i>El Cojo Ilustrado</i> (Siglo XIX)		<i>El Nacional y Últimas Noticias</i> (Siglo XXI)	
	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)
Locución conjuntiva	0	0%	0	0%
Aproximativo	2	0.52%	4	0.9%
Ejemplificativo	0	0%	1	0.2%
Conjunción continuativa	0	0%	0	0%
Locución conjuntiva causal	5	1.31%	0	0%
Total	7	1.8%	5	1.1%

Fuente: Elaboración propia

Como se ve, no se encontraron ejemplos que ilustraran sus usos como locución continuativa o conjunción continuativa. En general, el comportamiento de **como que** fue semejante en ambos periodos, aunque en el caso del siglo XXI, se observa una tendencia a la disminución en la frecuencia de aparición. Se debe tener en cuenta que el uso de esta pauta en sentido aproximativo se duplicó en el último corpus, en tanto que su interpretación causal no fue posible en el mismo por lo que dedujimos que se trata de un uso más restringido. El hallazgo más interesante en este sentido es la aplicación de esta estructura como introductor de ejemplos, ya que como se explicó en las líneas precedentes, no se encontró reportado en la bibliografía canónica.

Sobre los usos de **como si**, se encontró que es una pauta muy productiva para introducir **comparación hipotética**, y se contabilizaron 29 estructuras que cumplieron con los criterios para ser clasificadas dentro de este paradigma, 16



fueron extraídas del corpus del siglo XIX, y 13 del siglo XXI. Vale señalar en este punto que si bien estas estructuras suelen posponerse, se encontró un ejemplo correspondiente al siglo XXI en cual ocupa la posición inicial, sin que esto altere su gramaticalidad:

- **Como si** el barril de petróleo siguiera a 140 dólares y las perspectivas fuesen que llegará a los 200 que el intergaláctico consideraba justos, los genios del equipo económico prometen a la banca de inversión –después de un buen almuerzo, también en Nueva York, brandy y habano incluido– que Venezuela pagará los bonos que están por vencerse.

Este comportamiento es destacable ya que no aparece descrito en la bibliografía especializada.

Por su parte, la frecuencia de aparición del **introduccionador negativo fuerte como si** resultó semejante en ambos periodos, encontrándose 5 ejemplos para cada caso.

Tabla 4 *Diferentes usos de la partícula como si registrados en ambos periodos analizados*

Descriptor	<i>El Cojo Ilustrado (siglo XIX)</i>		<i>El Nacional y Últimas Noticias (siglo XXI)</i>	
	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)
Locución conjuntiva	0	0%	0	0%
Introduccionador de comparación hipotética	16	4.19%	13	3.0%
Introduccionador negativo fuerte	5	1.31%	5	1.1%
Total	21	5.5%	18	4.2%

Fuente: Elaboración propia

Tal como puede apreciarse, ninguna de las estructuras analizadas cumplió con los criterios para ser consideradas en calidad de locución conjuntiva mientras que su comportamiento como introduccionador de comparación hipotética e introduccionador negativo fuerte fue bastante similar. Este hallazgo, parece sugerir que el



comportamiento de **como sí**, en cualquiera de sus interpretaciones, es homogéneo, y no se detectaron cambios estadísticamente significativos entre un siglo y otro.

En el caso de como **como para** en calidad de **introducción de comparación hipotética**, se hallaron dos de estos enunciados en el periodo correspondiente al siglo XIX, es decir 0.52% del total de las estructuras con **como** registradas en los enunciados analizados pertenecientes a este corpus. Por su parte, en el segundo periodo, no se observaron estructuras de este tipo, esto podría sugerir que se trata de un uso clásico, no obstante, resultaría pertinente analizar otras variedades del lenguaje a fin de profundizar en el análisis.

En lo que respecta a su interpretación como **marcador de intensidad consecutiva**, no se encontraron ejemplos entre las estructuras pertenecientes al siglo XXI mientras que en el siglo XXI se contaron dos, es decir, 0.4% de los enunciados revisados, lo que podría indicar que se trata de un uso más innovador.

A continuación, se resumen los hallazgos relacionados con los usos de **como para**:

Tabla 5 Diferentes usos de la partícula como para registrados en ambos periodos analizados

Descriptor	El Cojo Ilustrado (siglo XIX)		El Nacional y Últimas Noticias (siglo XXI)	
	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)
Aproximativo	2	0.52 %	0	0%
Marcador de intensidad consecutiva	0	0%	2	0.4%
Cuantificador evaluativo	0	0%	0	0%
Total	2	0.52 %	2	0.4%

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, la misma cantidad de enunciados introducidos por esta secuencia fueron encontrados en ambos periodos, aunque con interpretaciones diferentes; también resulta destacable que no se encontraran registros de sus aplicaciones como cuantificador evaluativo, lo que podría sugerir que, o se trata de usos más restringidos a contextos informales, o no es típico de la



variedad de español estudiada, no obstante, por ahora no es posible ofrecer conclusiones al respecto y se sugiere el abordaje de esta pauta en corpus de otra naturaleza con el fin de evaluar su comportamiento para el caso específico del español de Venezuela.

Asimismo, se interpretaron sus aplicaciones como **introdutor de indiferencia**, obteniendo los hallazgos que se muestran en la tabla 6:

Tabla 6 Rasgos de la pauta subjuntivo + como + subjuntivo como introductor de indiferencia

Descriptor	<i>El Cojo Ilustrado</i> (siglo XIX)		<i>El Nacional y Últimas Noticias</i> (siglo XXI)	
	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (con respecto al total de la muestra)
Marcador de indiferencia	3	(0.79%)	2	(0.4%)
Total	3	(0.79%)	2	(0.4%)

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, para el periodo correspondiente al siglo XIX se contabilizaron 3 estructuras que cumplían con las condiciones para ser consideradas en calidad de marcador de indiferencia, mientras que para el siglo XXI se encontraron 2, lo que significa que estadísticamente los resultados fueron similares, aunque con una tendencia al descenso durante el segundo periodo estudiado.

Se encontró también una oración para el periodo correspondiente al siglo XXI en la que *como* debía ser interpretado como un **introdutor de negación enfática**. Ahora bien, sobre los **usos aproximativos** de la partícula **como**, el comportamiento fue el siguiente:



Tabla 7 Diferentes usos aproximativos de la partícula *como* en sentido aproximativo registrados en el corpus analizado

Descriptor	<i>El Cojo Ilustrado (siglo XIX)</i>		<i>El Nacional y Últimas Noticias (siglo XXI)</i>	
	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Cuando no se tiene certeza sobre el nombre de un objeto o sobre la veracidad de un enunciado	14	66.6%	2	33.3%
Para presentar una cantidad como aproximada	1	4.7%	0	0%
Para presentar una hora o fecha como aproximada	0	0%	0	0%
Estructuras en las que el hablante manifiesta imprecisión en la expresión empleada	6	28.6%	4	66.7%
Total de estructuras aproximativas	21	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se puede observar que en los enunciados correspondientes al primer periodo (siglo XIX) los usos aproximativos fueron más frecuentes, constituyendo el 5.5% de los enunciados, mientras que en los enunciados correspondientes al segundo periodo (siglo XXI), estas estructuras representaron apenas el 1.4%, lo que representa un descenso de al menos cuatro puntos porcentuales. Igualmente, se determinó que en el periodo correspondiente al siglo XIX resultó más frecuente la interpretación aproximativa en aquellos casos en los que hablante no tiene certeza sobre el nombre de un objeto o sobre la veracidad de un enunciado, mientras que para el siglo XXI fueron más comunes estos usos cuando hay imprecisión sobre la expresión empleada.

Seguidamente, se encontró que los usos de *como* en calidad de **atenuador** resultaron bastante escasos; en el primer periodo se contaron apenas dos enunciados, es decir 0.5 % de los enunciados con **como**, mientras que en los correspondientes al segundo periodo, se observó un enunciado con estas propiedades, es decir, 0.23; posiblemente este hecho se deba a que la atenuación es un recurso discursivo y pragmático más propio de la lengua oral.

En resumen, los resultados son los que se describen en la tabla 8:



Tabla 8 Usos sintácticos – pragmáticos del como registrados en el corpus analizado

Tipo de uso	Usos	<i>El Cojo Ilustrado</i> (siglo XIX)		<i>El Nacional y Últimas Noticias</i> (siglo XXI)	
		Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Estructuras de interpretación sintáctica-pragmática	Ejemplificativo	8	2.09%	55	12.85%
	Exceptiva	1	0.26%	0	0%
	<i>Como</i> que (aproximativo)	2	0.52%	4	0.93%
	<i>Como que</i> : uso ejemplificativo	0	0%	1	0.23%
	<i>Como que</i> : locución conjuntiva causal	5	1.31%	0	0%
	<i>Como si</i> (introducción de comparación hipotética)	16	4.19%	13	3.04%
	<i>Como si</i> (introducción negativo fuerte)	5	1.31%	5	1.17%
	<i>Como para</i> (aproximativo)	2	0.52%	0	0%
	<i>Como para</i> (marcador de intensidad consecutiva)	0	0%	2	0.47%
	Marcador de indiferencia	3	0.79%	2	0.47%
	Negación enfática	0	0%	1	0.23%
	Aproximativo	21	5.50%	6	1.40%
	Atenuador	2	0.52%	1	0.23%

Fuente: Elaboración propia

Lo primero que resulta destacable al comparar los usos de la partícula **como** en ambos periodos es el aumento de las **estructuras ejemplificativas** (2,09% para el siglo XIX frente a 12,85% en el siglo XXI). Este comportamiento se explica si se considera que el corpus estuvo compuesto por artículos de opinión, una tipología textual de naturaleza abiertamente argumentativa cuyo fin no es otro que ganar la adhesión del lector; en este sentido la introducción de ejemplos se vuelve una estrategia rica y productiva desde el punto de vista discursivo.

Otro uso frecuente resultó ser la pauta **como si** para introducir **comparaciones hipotéticas**, que ocupan el segundo lugar de frecuencia tanto en el siglo XIX como en el XXI, y se trata de un mecanismo discursivo de ironía



mediante el cual el emisor busca alejarse de la veracidad de su planteamiento. El tercer lugar lo ocupan las **construcciones aproximativas** (26 en total), que al igual que las comparaciones hipotéticas, le permiten al hablante matizar la carga semántica de enunciado favoreciendo de esta manera la cortesía verbal. Otras estructuras, como la pauta **como que** en su sentido **aproximativo** y **locución conjuntiva causal** mostraron un comportamiento estadísticamente similar en ambos periodos; lo mismo ocurre con la pauta **como si** en calidad de **introducción negativo fuerte**.

Vale la pena tener en cuenta algunos usos reportados en la bibliografía y que no fueron localizados durante el proceso de análisis, se trata de las pautas **como que** o **como si** como **locución conjuntiva**, **como que** en calidad de **conjunción continuativa**, **como para** como **cuantificador evaluativo**, **como mucho** en sentido **aproximativo**, y **así como** introduciendo **oraciones temporales**. Finalmente, los hallazgos permitieron identificar usos que no aparecen reportados en la bibliografía, como la pauta **como que** para encabezar **oraciones ejemplificativas**, los usos de **como** en aquellos casos en los introduce **negación enfática**, o incluso **como si** en estructuras de **comparación hipotética**, que si bien resultaron ser de las más frecuentes, no se encuentran descritas en la literatura canónica y especializada.

Conclusiones

Luego de ejecutar el proceso de análisis se concluye:

- Al analizar el comportamiento general de partícula *como*, se encontró que mientras en el corpus correspondiente al siglo XIX los usos funcionales representaron el 17% (65 enunciados), en el siglo XXI ascendieron a 21% (90 enunciados). Esto significa que si bien los usos más comunes son aquellos de interpretación estrictamente sintáctica, sus aplicaciones a nivel discursivo se encuentran en expansión.
- La partícula **como** es especialmente productiva desde el punto de vista argumentativo y discursivo, esto queda en evidencia si se toma en cuenta



que sus usos más frecuentes fueron los ejemplificativos, y aquellos casos en los que el emisor desea matizar la fuerza de su enunciado a fin de favorecer la cortesía verbal.

- Las construcciones formadas con la partícula **como** halladas en el corpus analizado respondieron en muchos casos a los postulados esbozados sobre el tema en la bibliografía clásica y reciente. Sin embargo, un número importante de enunciados parecieron no ceñirse al comportamiento estándar, por lo que fue necesaria la elaboración o modificación de algunos criterios ya existentes con el fin de poder explicarlas. Se detectaron diferencias entre los usos aceptados canónicamente, y el comportamiento de **como** en el español de Venezuela, por lo que se puede afirmar que la información disponible sobre el tema resultó pertinente, aunque insuficiente.
- En el caso de algunas estructuras juzgadas como anticuadas, no normativas y dialectales en la bibliografía consultada, se concluye que al no encontrar en el corpus oraciones que dieran cuenta de su vigencia, están en desuso también en el español de Venezuela. Por otra parte, si bien se encontraron usos ampliamente descritos por los autores que fundamentaron la investigación, no se hallaron ejemplos que ilustraran su comportamiento en la variedad objeto de análisis.
- No se encontraron en los enunciados objeto de análisis estructuras que fuesen señaladas como incorrectas o dialectales en la bibliografía consultada, se debe insistir en que sí se registraron estructuras no explicadas o explicadas insuficientemente en la bibliografía canónica, lo que sugiere un comportamiento particular de esta estructura en el español de Venezuela.
- Varios de los usos pragmáticos de **como** descritos en la bibliografía no pudieron ser registrados en el corpus, o se encontraron con una frecuencia muy baja. Por lo anterior, se recomienda profundizar en el estudio teniendo en cuenta otras variables a fin de esbozar una



descripción más amplia sobre el uso de esta partícula para el caso específico del español de Venezuela.

Referencias

- Álvarez, A. (2000). Las construcciones consecutivas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (primera ed., Vol. 3, pp. 3739–3804). Madrid, España: Real Academia de la Lengua Española.
- Ávila, R. (2003). La pronunciación del español. Medios de difusión masivos y norma culta. *Nueva revista de filología hispánica*, 51(1), 57-79.
- Bello, A. (1817). *Gramática de la lengua Castellana destinada al uso de los americanos* (primera ed.). Caracas: Ediciones de Ministerio de Educación.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación* (primera ed.). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Brucart, J. (2000). La estructura de sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. De Monte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (primera ed., Vol. 1, pp. 395–522). Madrid, España: Real Academia de la Lengua Española.
- Butler, C., Mairal, R.; Martín, F., Ruiz, F. (1999). *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Corominas, J. (1961). *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, España: Editorial Gredos
- Cuervo, R. (1954). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (primera ed.). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Dik, S. (1978). *Functional Grammar*. Amsterdam: North Holland.
- Fernández, M. (2000). Las construcciones de gerundio. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (primera ed., Vol. 2, pp. 3443–3506). Madrid, España: Real Academia de la Lengua Española.
- Fuentes, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales* (primera ed.). Madrid: Editorial ArcoLibros.
- Fuentes, C., y Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de persuasión* (primera ed.). Madrid, España: Editorial ArcoLibros.



- Gutiérrez, S. (1997) *Principios de sintaxis funcional*. Madrid, España: Editorial ArcoLibros.
- Gutiérrez, S. (2010). Discurso periodístico, una propuesta analítica. *Comunicación y sociedad*, 14, 169-198.
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Editorial Edward Arnold.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta ed.). México D.F: Editorial M. G. Hill
- Hurtado, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón
- Martínez, E. (1954). *Diccionario gramatical* (primera ed.). Barcelona, España: Editorial Sopena.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español* (Primera ed.). Barcelona, España: Editorial Edelsa.
- Montolío, E. (2000). Las construcciones condicionales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (primera ed., Vol. 3, pp. 3643–3738). Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Pavón, M. (2000). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (primera ed., Vol. 1, pp. 565–657). Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. (primera ed.). Barcelona, España: Editorial Santillana.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (primera ed.). Madrid: Editorial Espasa.
- Seco, M. (1981). *Diccionario de dudas de la lengua española* (primera ed.). Madrid, España: Editorial Aguilar



VISIONES DE LA CULTURA Y LA IDENTIDAD EN EL DICCIONARIO DE AMERICANISMOS DE LA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DA-ASALE)

Eduarda Bellorín Gómez

edbellorin@usb.ve



<https://orcid.org/0000-0001-6302-4008>

Universidad Simón Bolívar
Caracas, Venezuela

Lic. en Letras, egresada de la Universidad Central de Venezuela con estudios de Maestría en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Idiomas, de la Universidad Simón Bolívar, Doctora en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Formación en Lexicografía de la Universidad Católica Andrés Bello. Docente adscrita al Departamento de Formación General, en el área de Lenguaje, Universidad Simón Bolívar.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo determinar la existencia de marcas etnográficas de tipo sociolectales en algunas unidades léxicas, presentes en el Diccionario de Americanismos de la ASALE. La metodología seleccionada para el mismo se encuentra enmarcada dentro de la perspectiva cualitativa, el método es el etnolexicográfico, el nivel de la investigación fue descriptivo y el análisis aplicado fue de tipo hermenéutico. De la obra señalada, se obtuvo un corpus con la finalidad de comprobar la existencia o no de unidades con ese tipo de marcación, en las cuales se pudiese determinar la presencia de elementos ideológicos que establezcan el uso de estas unidades léxicas. En este sentido, se encontraron diversas unidades léxicas cuya marcación es de tipo sociolectal y su finalidad es indicar la pertinencia de uso en ciertos contextos, pero con frecuencia se encontró que se aplicaba la marca de despectivo a procesos de aculturación de aborígenes, así como con preferencia se coloca esta marca a personas que tengan rasgos o costumbres aborígenes, lo cual da relevancia a este estudio pues busca determinar cómo es la visión que se presenta en el Diccionario de Americanismos de la ASALE sobre la cultura y la identidad.

Palabras clave: unidades léxicas, identidad, cultura, diccionario, etnolexicografía.

Recepción: 26/08/2021 **Evaluación:** 25/01/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 01/02/2022



CULTURE AND IDENTITY VIEWS IN THE DICTIONARY OF AMERICANISMS OF THE ASSOCIATION OF ACADEMIES OF THE SPANISH LANGUAGE (DA-AASL)**Abstract**

The aim of this work is to determine the existence of sociolectal ethnographic marks in some lexical units present in the Dictionary of Americanisms of the AASL. The methodology chosen is framed within the qualitative approach; the method is ethno-lexicographic; the research level was descriptive and the type of analysis applied was hermeneutic. A corpus was collected from the aforementioned work with the purpose of verifying or refuting the existence of units with this kind of marks, in which the presence of ideological elements that establish the use of these lexical units could be determined. In this sense, several lexical units —whose marking is of a sociolectal type and whose purpose is to indicate the pertinence of use in certain contexts—were found; however, it was frequently found that the derogatory mark was used in processes of acculturation of aborigines. Additionally this type of mark was preferred to signal people with aboriginal features or customs, which makes this study relevant as it seeks to determine how the views presented in the Dictionary of Americanisms of the AASL on culture and identity are like.

Key words: lexical units, identity, culture, dictionary, ethno-lexicography.

VISIONS DE LA CULTURE ET DE L'IDENTITÉ DANS LE DICTIONNAIRE DES AMÉRICANISMES DE L'ASSOCIATION DES ACADÉMIES DE LA LANGUE ESPAGNOLE (DA-ASALE)**Résumé**

L'objectif de ce travail est de déterminer l'existence de marques ethnographiques sociolectales dans certaines unités lexicales présentes dans le Dictionnaire des américanismes de l'ASALE. La méthodologie choisie pour ce travail s'inscrit dans une perspective qualitative, la méthode est ethnolexicographique, le niveau de recherche est descriptif et l'analyse appliquée est herméneutique. Un corpus a été obtenu à partir du travail susmentionné afin de vérifier l'existence ou non d'unités avec ce type de marquage, dans lequel la présence d'éléments idéologiques qui établissent l'utilisation de ces unités lexicales pourrait être déterminée. Dans ce sens, on a trouvé plusieurs unités lexicales dont le marquage est sociolectal et dont le but est d'indiquer la pertinence de l'utilisation dans certains contextes, mais on a fréquemment trouvé que la marque du dérogatoire était appliquée aux processus d'acculturation des aborigènes, ainsi qu'avec la préférence que cette marque est placée sur les personnes qui ont des traits ou des coutumes aborigènes, ce qui donne de la pertinence à cette étude puisqu'elle cherche à déterminer comment le Dictionnaire des américanismes de l'AALE considère la culture et l'identité.



Mots clés: unités lexicales, identité, culture, dictionnaire, ethnolexicographie.

Riassunto

VISIONI DI CULTURA E IDENTITÀ NEL DIZIONARIO DI AMERICANISMO DELL'ASSOCIAZIONE DELLE ACCADEMIE DI LINGUA SPAGNOLA (DA-ASALE)

L'obiettivo di questo lavoro è quello di determinare l'esistenza di segni etnografici di tipo sociolettale in alcune unità lessicali, presenti nel Dizionario degli Americanismi dell'ASALE. La metodologia scelta per questo è inquadrata nella prospettiva qualitativa, il metodo è il etnolessicografico, il livello di ricerca è stato il descrittivo e l'analisi applicata è stata l'ermeneutica. Dall'opera indicata si è ricavato un corpus per verificare l'esistenza, o meno, dell'unità con questo tipo di marcatura, in cui si potesse determinare la presenza di elementi ideologici che stabiliscano l'uso di tali unità lessicali. In questo senso sono state rinvenute diverse unità lessicali la cui marcatura è di tipo sociolettale e ha lo scopo di indicare la rilevanza dell'uso in determinati contesti, ma si è riscontrato frequentemente che il marchio dispregiativo è stato applicato ai processi di acculturazione degli aborigene, oltre che con preferenza questo segno è posto su persone che hanno tratti o costumi aborigene, il che dà rilevanza a questo studio in quanto cerca di determinare come è la visione che viene presentata nel Dizionario degli americanismi dell'ASALE sulla cultura e sull'identità.

Parole chiavi: unità lessicali, identità, cultura, dizionario, etnolessicografia.

VISÕES DA CULTURA E IDENTIDADE NO DICIONÁRIO DE AMERICANISMOS DA ASSOCIAÇÃO DE ACADEMIAS DA LÍNGUA ESPANHOLA (DA-ASALE)

Resumo

O objetivo deste trabalho é determinar a existência de marcas etnográficas de tipo socioletal em certas unidades lexicais presentes no Dicionário de Americanismos da ASALE. A metodologia selecionada foi a perspectiva qualitativa, o método o etnolexicográfico, o nível de investigação o descritivo e a análise aplicada a hermenéutica. A partir do trabalho, obteve-se um corpus para verificar a existência ou não de unidades com esse tipo de marcação; podem ser encontrados elementos ideológicos que estabelecem o uso dessas unidades lexicais. Nesse sentido, foram encontradas várias unidades lexicais cuja marcação é de tipo socioletal e tem como finalidade indicar a relevância do uso em determinados contextos. Constatou-se que a marca depreciativa era aplicada frequentemente a processos de aculturação indígena, e colocada com preferência em pessoas que possuem traços ou costumes indígenas. Este fato dá relevância ao presente estudo, pois busca



determinar como é a visão apresentada no Dicionário de Americanismos da ASALE sobre cultura e identidade.

Palavras-chave: unidades lexicais; Identidade; Cultura; Dicionário; Etnolexicografia.

Introducción

Las obras lexicográficas constituyen un universo particular, en el cual se busca reflejar y describir el uso que se da a los signos lingüísticos (unidades léxicas) en general, con la lengua de la cultura de estas comunidades. Sin embargo, en este universo se encuentran elementos particulares que definen aspectos en los cuales se muestran componentes que forman parte de la ideología de quien realiza las obras lexicográficas y, quizá, no del colectivo que crea los signos lingüísticos con los cuales denota su mundo y su realidad.

Una cultura identifica a un conjunto de seres humanos que la comparte y se reconocen a través de sus valores, creencias, actitudes y experiencias de mundo. El trabajo del lexicógrafo es plasmar esas realidades y visiones de una comunidad de hablantes en las obras lexicográficas. Pero el lexicógrafo, como parte de esa comunidad lingüística que desea describir y plasmar, no se desliga de ese conocimiento de mundo que posee y, en ocasiones, se refleja su visión particular en las definiciones, y, sobretudo, en las marcas que introduce como definidoras o esclarecedoras del contexto cultural en el cual se produce y se usa una unidad léxica determinada.

La investigación consistió en la revisión y selección de unidades léxicas con marcaciones sociolectales o etnográficas en El *Diccionario de Americanismos* de la Asociación de Academias de la Lengua Española, en adelante DAASALE.

Lo antes planteado, permite que se desarrolle este estudio, a través de las muestras tomadas con respecto del tratamiento que actualmente se les da a los lemas referentes a la cultura y la identidad.



Marco teórico

La lexicografía fue definida, en un principio, como técnica y arte de componer léxicos o diccionarios. Partiendo de esta definición puede afirmarse que, como técnica, en su evolución científica la composición de diccionarios requiere de ciertos conocimientos sobre la composición de un artículo lexicográfico.

En la actualidad se define como aquella rama de la lingüística que se encarga de la elaboración de los diccionarios, ya no se considera como arte de elaboración sino como ciencia que se encarga de la elaboración, estudio y los métodos que se aplican a la lexicografía. Esta ciencia requiere del conocimiento léxico, gramatical, sociolectal, entre otros, que permitirá realizar esta obra.

En este sentido, se debe conocer el significado de las marcas que se encuentran en estas obras, para que el usuario de la lengua pueda determinar cuándo pertenecen a un campo restringido y cuando son del idioma en general y, por lo tanto, no aparecen marcadas. Esto hace que algunos autores clasifiquen a las unidades léxicas que aparecen en los diccionarios como marcadas o de campo restringido o no marcadas. Estas últimas corresponde a la lengua en general.

En cuanto a la marcación se debe esclarecer que no se considera como marca las que dan información sobre la gramática, sino aquellas que tienen como objetivo indicar si las expresiones tienen algún tipo de uso de campo restringido, marcas de tipo diatópicas y diastráticas, entre otras.

Con respecto de las marcaciones, Fajardo (1997:31), indica que:

Marcación es el recurso o procedimiento que se utiliza en el diccionario para señalar la particularidad de uso, de carácter no regular, que distingue a determinados elementos léxicos. Su valor es general y afecta a todo el diccionario, de manera que las unidades léxicas quedan divididas en marcadas y no marcadas.

En este sentido, se encuentran unidades léxicas en el diccionario que no tienen ninguna marcación, mientras que otras advierten al usuario de usos propios de ciertos estratos sociales, también algunas de ellas poseen marcas culturales, diatópicas y diastráticas que van determinando la forma y el contexto en el cual se usan algunas unidades léxicas.



En este sentido, Cordero (2007) señala que hay diversas formas de marcación de las palabras, en algunas pueden aparecer abreviaturas, en otras puede darse a través de la descripción dentro de la definición y en un tercer grupo se encuentran aquellas que poseen marcaciones híbridas en las cuales aparece la abreviatura y el comentario dentro de la definición.

Marcas diatópicas

Son aquellas que ofrecen información en relación con las restricciones de uso de una unidad léxica en una determinada área geográfica. En este sentido, el DAASALE presenta una diversidad de marcas diatópicas, puesto que deben indicar con preferencia de uso, en cual lugar se da esa expresión. Veamos el siguiente ejemplo extraído del DAASALE (2010:810)

desyemarse.

l.1. intr. prnl. *PR.* Quedarse un hombre impotente. Tabú; pop + cult espon. (esñemarse).

En este ejemplo, aparecen las marcas gramaticales (intr. prnl.) que dan información sobre la función gramatical de lexía. Además, indica que es un uso propio de Puerto Rico, con lo cual se da la información diatópica o de la región en la cual se utiliza de preferencia y fue registrado el término. También se encuentra la marca de tabú, de uso popular y culto. Estas últimas son marcas culturales o sociolectales que dan información al usuario del diccionario sobre el contexto y la situación comunicativa en la cual se debe usar esta unidad léxica.

Marcas sociolectales

Estas marcas también denominadas diastráticas o diafásicas indican el uso de las unidades léxicas en un determinado contexto social. En este sentido Haensch (1997:142) las relaciona con las “variedades funcionales o estilísticas de la lengua según situaciones concretas”.

Algunos autores hacen la diferenciación entre la marcación en el nivel del registro o diastrática, referida al uso de esas unidades léxicas en cierto grupo es



decir en el nivel sociolectal o jergal (Cordero, 2007:122). Mientras que otros autores las clasifican como diafásicas relacionadas más con el estilo.

Las marcas de nivel o registro más comunes usadas en los diccionarios son:

- fam. Familiar
- pop. Popular
- vulg. Vulgar.
- cult. Culto.

Aculturación e ideologización.

Es el proceso en el cual una persona o grupo étnico sufre los efectos de la adopción de costumbres culturales y sociales de otro grupo, ya sea por migraciones, por voluntad propia o porque se ve forzada a asumir la cultura y las costumbres de otro país o grupo dominante.

El DAASALE (2010) define este término de la manera siguiente:

Aculturación

La aculturación se entiende como un proceso en el cual se obtiene como resultado la asimilación de una nueva cultura, a expensas de la propia. El Diccionario de la Lengua Española (DLE 2014:41) define a la *aculturación* como: “Recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro”.

Para esta parte del análisis, se tomará como unidades léxicas relacionadas con la aculturación a aquellas que se relacionen con la forma de denominar la asimilación de culturas, costumbres, formas de comportamiento social y lingüístico distintas a los de un grupo humano en particular. Además, en esas clasificaciones de aculturación se hace presente elementos tales como: la discriminación, el racismo, la exclusión, la xenofobia.



La aculturación no sólo implica la aceptación de una cultura ajena, si es posible, negando la propia, lo cual da como resultado la transculturación; término bastante conocido en los procesos sociales y lingüísticos, sobre todo cuando hay comunidades y lenguas distintas en contacto; sino que además el proceso puede implicar un cambio en la valoración cultural de quien sufre este proceso, de positiva a negativa.

Aculturación I.1. m. MX, Ho, CR. Adopción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. cult. (p.33).

El proceso de aculturación requiere de la acción y efecto de apropiarse de una cultura y costumbres ajenas al hablante, pero propias de la región a la cual se traslada. Mientras que el proceso de ideologización se define en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE (DLE) de la siguiente manera:

Ideologización. f. acción y efecto de ideologizar. (p.1245)

Ideologizar. tr. Imbuir una determinada ideología. (p.1245)

Ideología. //2. Conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc. (p.1245)

Es interesante la forma en que se define ideologizar en el DLE (2014), ya que se expresa una intromisión en el pensamiento, la cultura y/o la religión de una persona o grupo, y de este proceso se espera un cambio en la concepción de mundo del que es ideologizado.

De igual manera, es bastante notoria la cantidad de expresiones que se consiguen en el Diccionario de Americanismos y en otras obras lexicográficas, referidas a los procesos de aculturación, así como a la ideologización, es ello lo que motiva la realización de esta investigación para determinar las expresiones que se relacionan con estos procesos en países hispanohablantes y en ese sentido se revisarán algunas unidades léxicas que se refieran a los mismos, pues realizar una revisión exhaustiva de ellas desbordaría los márgenes de este artículo de investigación.



Por lo anterior, se analizan unidades léxicas que implican cambios culturales y sociales en aquellas personas que asimilan culturas distintas a la propia y la visión que, de esas asimilaciones, se presenta en los diccionarios. Además, se incluyen las denominaciones de extranjeros que se integran a nuestro continente para determinar esa forma particular de denominarlos en los cuales se denota la otredad, es decir la forma en que vemos a los demás y nos vemos a nosotros mismos.

Metodología

Este estudio se enmarca dentro del paradigma de la investigación cualitativa, bajo un enfoque etnográfico desde el cual se hace una aproximación al método etnolexicográfico, en el cual se plantea “la revisión de los diccionarios y el aislamiento de unidades por categorías descriptivas o conceptuales y el subsiguiente análisis interpretativo a nivel sociolexicográfico o etnolexicográfico.” (Pérez, 2000:19). Entendiéndose a la etnolexicografía como una forma de concebir “el valor de los diccionarios vistos como objetos culturales fuertemente semantizados”. Esta semantización puede deberse a las ideologías que se presentan como “producciones que nos hablan de la cultura de las sociedades y de sus mentalidades”.

En este sentido, se realiza la revisión del DAASALE para determinar la presencia o no de semantizaciones en las marcas presentes como parte del artículo lexicográfico.

Además, se utiliza la hermenéutica como un método de estudio que permite realizar la revisión y análisis de información contenida en textos desde una visión interpretativa, enmarcada dentro del contexto sociocultural en el cual se produce.

Resultados y análisis

Luego de la revisión del DAASALE (2010), se extrajeron unidades léxicas relacionadas con la cultura y la identidad, las cuales fueron categorizadas por su semantización en relación con el tema tratado.



De igual forma, se debe acotar que para la selección de las unidades léxicas se tomó en cuenta que poseyeran las marcas relacionadas con cultura, pero sobre todo lo marca despectiva, ya que ella se relaciona más directamente con la visión de mundo o las ideologías, ya sean de los pueblos que crearon esas unidades, de los informantes seleccionados o del lexicógrafo que manifiesta sus rasgos culturales e ideológicos en la definición. Esto amerita realizar una revisión profunda de la obra y aislar las unidades léxicas en las cuales aparecieran estas marcas ideológicas.

A continuación, se registra un conjunto de unidades léxicas que se refieren al aspecto de la aculturación tomadas del DAASALE:

acriollamiento.

I.1. m. Cu, RD, Pr, Pe, Ar. Adaptación de un extranjero a las costumbres del país. (p.34)

Esta unidad léxica se refiere a procesos de aculturación en los cuales los extranjeros se adaptan al país receptor. Esto implica cambios culturales en la persona que asume una cultura distinta a la propia. En este sentido encontramos variantes léxicas registradas tales como: *Acriollado, acriollamiento, acriollarse y aplatanarse.*

No obstante, en la primera acepción de acriollar (se) encontramos la siguiente definición:

Acriollar I.1. intr. prnl. Pa, RD, PR, Ve, Pe, Ch, Py, Ar, Ur, p.u. Adoptar una persona extranjera usos y costumbres de la gente del país hispanohablante en el que se instala. Sin. Aplatanarse. (p.34)

Si se realiza un análisis de esta unidad léxica es resaltante el hecho de que el *acriollamiento* no se da entre personas que se movilizan y asumen los usos y las costumbres del país al que se trasladan, (ejemplo un argentino que se va a vivir a Colombia), sino en las personas que son nativos de países que no son hispanohablantes.



La segunda acepción es:

2. tr. Cu, RD, PR, Ve. Hacer que un extranjero adquiriera las costumbres del país. (p.34)

En esta acepción se nota como se denota un proceso de acondicionamiento ideológico del extranjero, no es que él asume las costumbres del país por voluntad propia, es que de alguna forma se le “hace” asumirlas.

En la tercera acepción, se nota el cambio sufrido por los campesinos en la capital:

3. intr. Prnl. Pe. Adoptar una persona de un entorno rural los usos y costumbres de la capital o de las ciudades más desarrolladas. (p.34)

En este caso se nota, como ya el proceso de aculturación no se da con el extranjero sino en migraciones campo/ciudad en las cuales las personas que se trasladan del campo sufren un proceso de cambio de sus costumbres y cultura por las de mayor dominio que son los de la capital o ciudades del país.

Otra unidad léxica en la cual está presente este fenómeno de aculturación es en *agringado*. En esta unidad léxica, se denota la forma de denominar a quienes asumen los rasgos culturales norteamericanos. Igualmente, se encuentra *agringado*, unidad léxica que además posee seis acepciones y tres de ellas están marcadas como despectivas y no sólo se aplica al asumir formas, maneras o costumbres propias de Norte América, como se puede denotar en la siguiente descripción del término:

agringado.

1.1. adj. EU, Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Py. Referido a persona de aspecto o costumbres similares a las de los estadounidenses. pop + cult espon^desp. (p.52)

2. adj/sust. Mx, ho, ES, ni, RD, PR, Ec. Referido a persona, que habla el español imitando las construcciones y pronunciación de los estadounidenses. pop + cult espon^desp. (p.52)



3. adj. Cu, RD, PR, Pe, Ec, Ch, pop + cult → *espon^desp*; Bo, espon. Referido a una persona, cultura o raza propia de un país hispanoamericano, de aspecto o costumbres similares a las de un anglosajón o alemán. (p.52)

4. Ur, Ar, p.u. Referido a persona, de aspecto o costumbres similares a las de un europeo no español, *especialmente italiano*. pop + cult → *espon^desp*. (p.52).

En esta unidad léxica no sólo se denota el proceso de aculturación de personas o grupos, sino que además aparece marcada como despectiva, esto muestra la otredad en la cual se determina no sólo la forma en la que nos miramos, sino como miramos a los demás y en ella va implícita las ideologías o concepciones de mundo que tenemos sobre los comportamientos de algunos grupos o culturas.

Un aspecto resaltante se observa en las distintas acepciones de *agringado*, que no sólo está marcado de manera despectiva para aquel que siendo hispanoamericano imita las costumbres y comportamiento propio de Estados Unidos, sino que también es denominado de esta manera a aquellos que tienen aspectos y costumbres no españolas, ya sea *anglosajón* o *alemán*, como se denota en la tercera acepción o *italiano* en la cuarta acepción.

En esta acepción en particular, se denota la forma en que se asume los procesos de aculturación en relación con todo aquello que parezca ajeno a América Latina.

Igualmente, se encuentra la marcación de despectivo en: *gringada*, *gringaje* y *gringo*, *-a*, en su primera acepción.

Mientras que en unidades léxicas tales como *apocharse* y *aportañado*, a pesar de denotar la aculturación no se marca como despectivo, lo que hace una diferencia interesante con respecto de *agringado*, lexía en la cual la marca de despectivo aparece presente y entre los países que tienen esa concepción se encuentra México, como se podrá notar a continuación.

apocharse.

I.1. intr. prnl. Mx. Adquirir un mexicano maneras, gestos, gustos y rasgos idiomáticos de la cultura norteamericana. Pop+cult → *espon*.(p.134)

aportañado.

I.1. adj. Py, Ar, Ur. Referido a persona que ha adoptado el modo de habla de hablar o de actuar propios del habitante de Buenos Aires. (p.135)



Esta unidad léxica no solo se refiere a los modos y costumbres que adopta una persona de Paraguay, Argentina o Uruguay propias de Buenos Aires, si no que se refiere también a los comportamientos lingüísticos, es la asunción de formas de habla de regiones distintas a la del hablante.

Mientras que el término *criollada* se marca como despectivo, aunque ya no se refiere a procesos de aculturación, sino al conjunto de personas de un pueblo, como muestra a continuación:

criollada.

I.1. f. Pe. Conjunto de criollos. desp. (p.692)

En esta unidad léxica se denota esa forma de mirar al otro, en el cual la cultura y la identidad juegan un papel fundamental, relacionado con esos contrastes entre pueblo y ciudad, personas escolarizadas o no, humildes o pudientes.

Ahora bien, si hay una unidad léxica rica en definiciones que dan cuenta de procesos de aculturación e ideología es la palabra criollo

Mientras que una palabra que da cuenta de los procesos ideológicos es *adequización*:

adequización.

I.1. f. Ve. Adquisición de las características y actitudes de los militantes del partido Acción Democrática. pop + cult espen▶desp (p.36)

En este artículo hay una marca de despectivo en la misma, con lo cual se denota una valoración negativa hacia los que poseen características propias de un militante de un partido político democrático de Venezuela. Este elemento está muy ligado con las ideologías y las visiones de mundo que poseían y/o poseen los integrantes de las tendencias políticas que gobernaron al país durante 40 años.

En este sentido, y en relación con las ideologías, también se encuentra la unidad léxica *godo*:

Godo, -a.



- I.1. adj/sust. Pa, Co. Referido a una persona, un partido o un gobierno, que tiende a mantener la tradición y se opone a cambios bruscos o radicales. desp. (p.1049)
2. Co. Referido a persona que pertenece al partido conservador. desp. (p.1049)

En cuanto a esta unidad léxica se refiere, se ve una persona que es reacia a los cambios y por lo cual se podría denominar como conservadora. En este sentido, se hace presente en la definición lexicográfica, las visiones encontradas de mundo, en las cuales no es bien visto el hecho de tratar de mantener la tradición y no querer asumir los cambios de manera radical. Como se puede notar, aparece con la marca de despectivo.

Mientras que, en chino, se nota como es vista una persona cuyos rasgos son aborígenes.

chino, -a.

- I.1. sust/adj. Ve, Ch, Ar, Ur, desp. Persona de rasgos aindiados.
- IV.2. m. y f. Ar. Sirviente, generalmente de rasgos aindiados. pop+cult▶ espon ^ desp. (p.540)

En este sentido, se determina que no solo se muestran términos marcados de forma despectiva en las lexías que denominan a extranjeros que asumen la cultura de otro país, o a los migrantes que asumen los modos de vida o costumbres de las regiones a las cuales se trasladan, sino que se manifiesta racismo en la forma en que se denomina a las personas que poseen rasgos aborígenes. Igual fenómeno pasa con la unidad léxica *chinto*.

chinto, -a.

- I.1. adj. Gu. Referido a persona, indígena, desp. (p.540).

De igual forma, la unidad léxica *chino* se usa para denominar a aborígenes, y posee marcación despectiva:

Chino, -a.

- I.1. sust/adj. Ve, Ch, Ar, Ur. desp. Persona de rasgos aindiados. (p.540)



IV.2. m y f. Ar. Sirviente, generalmente de rasgos aindiados. pop + cult → espon^ desp (p.540)

Contrario a la marca de despectivo que se encuentra en varios de los artículos lexicográficos en el DAASALE referente a la cultura, la identidad, el grupo social o el color de la piel y hasta de la lengua de grupos endógenos de Latinoamérica, en la definición de la unidad léxica *choco* se nota que hay un tratamiento distinto cuando se trata de extranjeros, ya que su marcación no es despectiva:

choco, -a.

IV.1. sust/adj. Bo. Gringo, extranjero de tez blanca. pop + cult → espon. (p.558)

En referencia con esta unidad léxica, se podría hablar de endorracismo en el cual la visión de lo autóctono se presenta de manera despectiva, pero lo extranjero, aunque es una expresión marcada como popular y culto no tiene marcación despectiva.

Este contraste que muestra endorracismo se evidencia también en la unidad léxica *cholada*:

cholada

I.1. f. CR, Pe, Bo. Grupo de personas cuyos rasgos físicos corresponden o semejan a los de los indígenas. desp. (p.560)

2. m. Ch. conjunto de personas que tienen rasgos indígenas andinos. pop + cult espon^ desp. (p.560)

Igualmente, se aplica a *cholifacio*, en la cual se denota la forma en que se denomina al producto del mestizaje que sufrió toda América del Sur, pero que al parecer no asimila:

cholifacio, -a.

I.1. sust/adj. Pe. Mestizo de sangre europea e indígena. pop^ desp. (p.560)

De igual forma, se nota este rasgo endorracista en la unidad léxica *cholo*, como se observa a continuación:

cholo, -a.



l.1. adj/sust. Mx, Ve, Ec, Pe. Referido a un indígena, que ha adoptado usos y costumbres urbanos y occidentales. desp. (p.561)

4. Pe. Indígena. Desp. (p.561)

5. Ch. Persona de Perú o Bolivia, especialmente si tiene rasgos indígenas andinos. pop + cult espon^ desp. (p.561)

7. adj/sust. Ec: C. Referido a persona nativa de Ecuador, que tiene el pelo lacio, rasgos aindiados y la piel oscura. desp. (p.561)

En esta acepción el proceso de aculturación que sufre un *indígena* es visto de manera despectiva, es decir en esta unidad léxica se denota el endorracismo, ya que se percibe de manera negativa el proceso de aculturación.

Igualmente, esta marca despectiva se aplica en la definición de *cholero* y *cholifacio*, como se observa a continuación:

cholero, -a.

l.4. adj. Ho. Referido a persona, indígena o mestizo aindiado. desp. (p. 560)

cholifacio, -a.

l.1. sust/adj. Pe. Mestizo de sangre europea e indígena. pop^ desp. (p.560)

Mientras que el proceso de mestizaje no se percibe de manera despectiva en este diccionario como se denota con la palabra *cholificación*:

cholificación.

l.1. m. Pe, Bo. Proceso de mestizaje étnico y sobre todo cultural de un país. (p.560)

2. Emigración hacia la capital o hacia la costa de indígenas y cholos mestizos. (p.560)

En las dos acepciones de este término no se encuentran marcas, lo cual denota que son de la aceptación general y no denota un proceso visto de forma despectiva. Mientras que *cholo* si es una lexía marcada como despectiva.

Ahora bien, en cuanto a la unidad léxica *criollada*, volvemos a encontrar la marcación de despectivo, es decir que un grupo de criollos es visto de manera negativa.

Criollada.

l.1. m. Pe. Conjunto de criollos. desp. (p. 692)

Aunque la palabra *achatamiento* no aparece con marcación despectiva, si posee las marcas de popular, cultural y espontáneo y no se refiere sólo a una



persona o grupo, sino que engloba incluso a un país como se puede notar a continuación:

Achatamiento.

I.1. m. Bo, Ch, Ar, Ur. Mediocridad o pobreza intelectual de un país, una sociedad o una institución. pop + cult → espon. (p.21)

Mientras que achusmar informa sobre la influencia que se ejerce en otra persona para que adquiera ciertas formas de comportamiento, es decir en cierto modo es una manera de influir de forma negativa en otro ser humano como se demuestra en la siguiente definición del DAASALE:

Achusmar.

I.1. tr. Ch. hacer que alguien tenga los modos y características propios de gente → vulgar. pop + cult espon. (p.28)

El DAASALE muestra un conjunto de unidades que, más allá de la visión propia y del otro, hablan de aculturación, pues en ellas se asumen formas de comportamiento social, cultural e intelectual. En cada una de ellas hay la negación de la cultura propia y el asumir concepciones culturales ajenas y, como en el caso de *adequizar*, hasta el asumir ideologías que no se consideran propias.

No obstante, en expresiones como *ladinización* se presenta en la propia definición del término el proceso de aculturamiento sufrido por la América hispana, como se muestra a continuación.

Ladinización.

I.1. f. Mx, Gu, Ho, ES, Ec. Proceso de transculturación de un indígena a la cultura mestiza. → cult esm. (p.1259).

Es decir, en ella hay implícito un proceso en el cual se cambia una cultura por otra, quizá, considerada por el transculturizado de mayor fuerza o pervivencia. La definición de *ladino* demuestra que este es un proceso histórico que recorre los pueblos de América Latina y todos los países en los cuales existen lenguas en contacto, así como todas aquellas culturas que se consideran minoritarias o más



débiles asumen como propias la cultura dominante, pues la definición de *ladino* es “mestizo que habla español”.

De igual manera que en las unidades léxicas anteriores, se denota esta marca despectiva en indio y todos los derivados como se podrá observar a continuación:

Indiaco, -a.

- 1.1. sust/adj. Bo; Ch:N, desp; Pe:S, p.u. Indio o mestizo con rasgos indígenas muy acentuados. desp. (p. 1180)
2. Bo:O. Aborigen boliviano. pop + cult → espon^desp. (p.1180).

En estos países, ya no solo es el proceso de aculturación o actitudes y formas de ser que denotan cambios en procesos culturales, sino el aspecto físico lo que ocasiona esta marcación en dicha unidad léxica.

Indiada.

- 1.1. f. Mx, Gu, Ni, Bo. Grupo de personas de modales rústicos. desp. (p.1180)
2. Mx, Gu. Grupo de personas fácilmente manipulable. desp. (p. 1180)

Como se evidencia en estas dos acepciones de la unidad léxica *indiada*, es una expresión despectiva para designar tanto a personas que no poseen modales refinados como a aquellas que son fácilmente manipulables, lo cual se podría considerar como una estigmatización del aborigen. Esto también se puede observar en la expresión *indiamenta*, pero va un poco más allá pues implica también la condición social del denominado:

Indiamenta.

- 1.1. f. Co. Conjunto de personas de baja condición social y cultural. (p. 1180)

Como se puede ver no hay marca despectiva en el artículo lexicográfico, pero no es necesaria esta marcación dado que en la definición misma se observa cómo se considera al aborigen de baja condición cultural y social, a pesar de que históricamente se encuentran grandes civilizaciones aborígenes como por ejemplo la incaica y en Colombia, país en el cual se registró la unidad léxica, hay



comunidades aborígenes que tienen un desarrollo social bastante avanzado y hasta poseen universidades, aún el estigma persiste.

En la expresión *indigenizar*, se encuentra un proceso de aculturación en el cual una persona distinta a la comunidad aborígen asume las costumbres de esta:

Indigenizar.

I.1. tr. Mx, Ho, ES, Bo. Adquirir un mestizo o **ladino** las costumbres y formas de vida de un grupo indígena. cult. (p.1180)

Lo interesante de este artículo es que en él no se encuentra la marca de despectivo, aunque si la de cultural, pero hace alusión a mestizos y ladinos, no a otros grupos étnicos. Mientras que en la unidad léxica *indio* se observa la visión de otredad que culturalmente se ha establecido sobre las etnias aborígenes:

Indio, -a.

I.1. sust/adj. Mx, Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py. Persona inculta, de mal gusto y modales rústicos. pop[^]desp. (p.1181)

VI. 1. sust/adj. Ho, ES,. Persona natural del país. desp

VIII.1. a. II~ chele. m. y f ES. Persona del país con piel blanca, pero con algún rasgo .mestizo. desp

b II~con levita. M y f. Cu. Persona de escasa inteligencia, cultura o instrucción. desp. (p. 1181).

c II~pata rajada. M y f. Mx, Gu, Ho, Ni, Bo. Persona indígena o mestiza que vive en zona rural. desp. (1181)

Como se puede notar, la marcación de despectivo es frecuente en lo relacionado con las etnias aborígenes, mientras que no se muestra esa marcación en las designaciones de otras naciones, esto es notorio por ejemplo en la palabra *españoles*:

Españoles.

I.1. m. Ni: E. Habitante nicaragüense de la de la costa del Pacífico. (p.936)

En esta unidad léxica, a diferencia de las anteriores, no hay marcación de ningún tipo, lo cual denota que es un término de uso general que no tiene otra función más que denominar a un grupo humano.



A diferencia de las demás expresiones referentes a la identidad aborígen que se refieren a la transculturización de y hacia la cultura aborígen, en la unidad léxica *quechuizar* no aparece marcada de forma despectiva, aunque se refiera a un proceso de aculturación, como nota a continuación:

Quechuizar.

- I.1. tr. Pe. Hablar la lengua quechua.
2. Pe. adoptar la lengua quechua.
3. Pe. Darle forma quechua a una palabra ajena a esta lengua. (p.1797).

Mientras que *veneco* designa un uso despectivo para designar a los venezolanos:

Veneco, -a.

- I.1. adj. Pe; Ec. desp. Relativo a Venezuela. Pop. (p. 2141).

Conclusiones

Las obras lexicográficas son universos culturales que permiten una revisión y una lectura sociológica, etnográfica, lingüística y cultural. En ellas se reflejan las concepciones de mundo de los seres humanos, las mentalidades de los pueblos y las concepciones culturales. Todos esos elementos crean un tipo de discurso en el cual se trasluce la realidad cultural y social de quienes elaboran estas obras y de los hablantes que crean estas palabras para denominar sus concepciones de mundo.

En relación con lo antes planteado, se pudo observar a través de las unidades revisadas en este estudio que se presenta en muchas de ellas una visión negativa en la definición de las unidades léxicas que denominan a los aborígenes. En ellas, a veces, se evidencia endorracismo, pues a veces la visión que se presenta en ellas es la forma negativa en la cual una comunidad percibe al que cambia su cultura por otra; y en otras ocasiones se ve el racismo en el que el aborígen es visto como perezoso, o la denominación ya sea por sus rasgos físicos, su vestimenta o su falta de escolaridad es despectiva.



Asimismo, se pudo notar que la visión que se presenta del extranjero a través de la definición es despectiva si se trata de un “criollo” que presenta rasgos de aculturamiento y a en ocasiones se aplica al extranjero la marca despectiva “siempre y cuando sea de providencia estadounidense o europea pero distinta de los españoles”. Esto indica que no solo es la visión de los hablantes latinoamericanos la que se encuentra presente sino la del órgano rector que forma parte de la plantilla que elabora el diccionario, es decir “La Real Academia Española”.

También, pareciera que a pesar de los siglos transcurridos se sigue considerando a los aborígenes como personas objetos de marcaciones despectivas, y a tal grado llega esta visión de nuestros aborígenes y que a aquellos que hablan el español se les denomina *castellanista*, es decir que después de siglos de conquistas y aculturaciones, en las cuales adoptamos y hablamos la lengua castellana, aún se hace diferenciación si es un aborigen quien la aprende y la domina.

Por todo lo anteriormente planteado, se concluye que, si existen marcas sociolectales en el DAASALE, ya que en diversos artículos lexicográficos referidos a la cultura y a la identidad latinoamericana se encuentra, por lo general, la marcación de despectivo, en unidades léxicas referentes a la lengua, la cultura, la identidad y hasta el cabello y color de piel, sobre todo, de aborígenes y de afroamericanos.

Referencias

Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. Lima: Santillana.

Cordero, S., (2007). Consideraciones en torno a la marcación y definición del léxico de especialidad en los diccionarios generales. En *Revista Káñina*, vol. XXXI, núm. 2, 2007, pp. 61-72. Costa Rica: Universidad de Costa Rica



Fajardo, A., (1997). Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. En *Revista e Lexicografía*. Vol. III, 1997, 31-57. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/61897454.pdf>

Haensch, G. (1996). "La lexicografía del español de América en el umbral del siglo XXI, Presencia y Destino". En *El español de América hacia el siglo XXI, I*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 41-77.

Pérez, F., (2000). *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Fundación CELARG. 148 P.

Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la Lengua Española. Vigésima tercera ed.* Madrid: Espasa Calpe.





Cassany, Daniel. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama. 208 páginas.

Nour Adoumieh Coconas

nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

 <https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Doctora en Pedagogía del Discurso egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Profesora en la UPEL hasta el 2018. Actualmente, adscrita al Programa de Profesores Invitados de Alta Calificación (PIAC) del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana). Miembro del Grupo de investigación Sociedad, Discurso y Educación.

Daniel Cassany es ampliamente reconocido como representante de los estudios del discurso escrito y su aplicación didáctica. Actualmente, es profesor titular en Universidad de Pompeu Fabra (UPF) en Barcelona desde 1993. Sufecunda experiencia en investigación lingüística y pedagógica lo han hecho referente obligatorio en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua por tres décadas. Su vasto perfil académico se concreta con más de veinte mil citas registradas en Google Académico hasta marzo de 2021 y con un h-index de 52. Tiene dos obras recientes: *Laboratorio lector. Para entender la lectura* (2019) y *El arte de dar clase* (2021). En esta reseña, nos referiremos a la primera. El libro *Laboratorio Lector. Para entender la lectura* fue publicado en español en el año de 2019 y en catalán en el 2018 por la editorial Anagrama y ha alcanzado dos decenas de citas en el buscador de publicaciones especializadas arriba mencionado.

Como todo laboratorio busca presentar, a través de experimentos y demostraciones, aspectos científicos relacionados con la lectura y su impacto



desde una perspectiva técnica, pero a la vez con estrategias lúdicas y recreativas que logran impactar al interlocutor de manera divertida, arriesgada, retórica y disímil, invitando a la reflexión sobre el proceso lector. Para enseñar a leer de manera crítica en este mundo tan lleno de información y con tendencias a las noticias falsas, el autor presenta veinte capítulos y un epílogo que logra la atención de distintos perfiles de lectores. Incluso no solo se recomienda para aquel que enseña, sino para quien se arriesga a ser autodidacta y desea explorar metacognitivamente su proceso de construcción discursiva desde el nivel de comprensión de lectura literal, hasta los más complejos como el inferencial, crítico y valorativo. Esta propuesta pedagógica favorece la formación del lector como un ente crítico capaz de reconocer posturas ideológicas, relación de poder, situaciones de engaño y falsedades.

Su fundamento epistemológico queda al descubierto a través de toda la obra con la aplicación de un modelo interactivo, basado en el constructivismo, cuya visión se adscribe a la interacción entre lector, texto y su relación con los conocimientos previos y la reelaboración de estos para su incorporación parcial o total a los esquemas mentales. Para Cassany “conviene tener presente que la comprensión no es permanente ni estática. También varía, al depender de los conocimientos que tenemos en cada momento. Según lo que sabemos o recordamos, entendemos el texto de un modo u otro” (p. 12). En este sentido, expone una serie de experimentos dirigidos a la reflexión sobre la situación comunicativa y a las experiencias previas que activa el lector para elaborar una interpretación global en la que considera vital los intereses culturales del lector en torno a distintos ámbitos de su lengua.

Llama la atención, que, aunque considera un modelo interactivo, apela por el uso de estrategias de comprensión básicas como el caso de la percepción visual, la memoria a corto y largo plazo. Afirma que la apropiación de los movimientos sacádicos, típicos de lectores expertos que son capaces de descodificar más palabras por minuto, son de utilidad para el lector. Esto quiere decir que el autor privilegia todas las estrategias de lectura, incluso desde aquellas



de menor complejidad hasta las centradas en el desarrollo crítico y la resignificación de intenciones e ideologías implícitas según cada contexto. Por supuesto que, esta postura, privilegia la perspectiva basada en aportes psicológicos. A través de experimentos demuestra que “cada lector usa su memoria para leer y que, por eso, dos personas con memorias diferentes (porque tienen conocimientos y experiencias diferentes de la vida) pueden comprender significados diferentes de un escrito” (p. 56). A esto le sumamos, que cada sujeto según las lenguas que domine, podría generar significados diferentes asociados a las características socioculturales que envuelven la situación discursiva. Por lo tanto, es lógico que ante una misma pregunta los participantes expongan respuestas diversas porque poseen una visión de mundo única.

Se podría decir que las secciones poseen una subdivisión presente de manera implícita alrededor de aportes neurocientíficos, como es el caso de los experimentos narrados en los cuatro primeros capítulos: *Leer es comprender*, *Mecánica ocular*, *Automatismo se Hielo sumergido*. En este sentido, el autor sucumbe en revelar la importancia de lo que no está visible en el texto, no solo desde el plano del sistema, sino del cerebro lector, los propósitos comunicativos y la trascendencia de lo dicho o no; así lo revela en el experimento del autobús y demuestra la necesidad de dominar las propiedades textuales para comprender aspectos socioculturales, estructurales y retóricos. En lo que respecta a los géneros discursivos, ubicamos tendencias en sus estructuras retóricas reconocidas por los miembros de una comunidad específica. Cassany apunta que el lector puede inferir sobre el género que está leyendo a partir de la disposición de palabras, apartados, entradas... pero estos automatismos no siempre son universales, son más culturales. Especialmente, divergen según los alfabetos de los distintos sistemas de escritura y dependen del dominio pragmático, estructural e idiomático de cada lector en ese sistema. Así tenemos el caso de sistemas tan disímiles entre sí como el japonés, árabe y griego, por ejemplo. Acuña que son personas “afortunadas” las que poseen ese dominio de leer en diversos sistemas de escritura (p.36).



También observamos en *Doble clic*, el énfasis alrededor de la memoria a corto y largo plazo y la comparación de los procesos cerebrales con un ordenador. El establecimiento de esta metáfora involucra la necesidad latente en la activación de distintos procesos cognitivos básicos para la comprensión de una situación comunicativa por lo simple que parezca. Lo que conlleva a revalorar la informatividad como norma textual para la construcción global de los significados. De hecho, encontramos capítulos como *Estrategias*, *Ideas principales*, *Intenciones*, *Inferencias* y *Críticas* que le otorgan mérito al proceso de construcción de significados desde los aportes de la psicología cognitiva y basados en los estudios del discurso, dado que no hay discurso inocente, todo está impregnado de ideología. Los hablantes y escritores somos sujetos sociales, por lo tanto, reflejamos creencias en nuestras interpretaciones. Cassany asegura que “leer críticamente implica comprender la ideología o el sesgo de un escrito. Eso es cada día más relevante, porque vivimos en comunidades democráticas que usan los textos para ordenar la vida, la comunidad y el poder” (p. 102).

Los lectores críticos superan los límites de lo textual para apuntar a un significado contextual producto de una interacción discursiva entre sus experiencias previas, texto y contexto sin desestimarla activación de las microhabilidades de lectura. En ese sentido, ejemplifica a partir de un abordaje comparativo entre si la persona posee cigarrillos o si le pide el número telefónico a alguien y las funciones de la comunicación desde el componente pragmático y los diversos actos de habla que los interlocutores negocian, aunque los planteamientos estén implícitos. Incluso, la selección de palabras y el orden de estas sugieren un posicionamiento que pretende convencer al interlocutor. Sin importar si en apariencia los documentos son objetivos o si se refieren a ámbitos políticos y poseen rasgos valorativos explícitos, todos los discursos muestran una postura. De modo que en esta obra se ofrecen ejercicios para desarrollar la capacidad inferencial y evaluativa de cada sujeto, lo cual fomenta la deducción de significados.



Otros experimentos que giran alrededor de la lexicología y la semántica se encuentran materializados en *Control, Palabras desconocidas, Buscar información y Evaluar información*. Este último otorga un valor agregado al reconocimiento de la macro y microestructura textual. También, presenta experimentos relacionados con las noticias falsas, los dominios en la web y aspectos interesantes en los metadatos de los textos escritos o multimodales, lo cual es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura para la alfabetización mediática e informacional y el reconocimiento de su impacto sociopolítico. Consideramos que esta formación es trascendental dentro de los procesos de alfabetización actual, dado que ofrece un entrenamiento, basado en investigaciones realizadas a expertos, para reconocer la fiabilidad de los espacios digitales. Asimismo, promueve estrategias para identificar la posverdad y evitar “quedar inofocados, es decir, intoxicados de información mala o nociva (p. 136). Cita a McIntyre (2018) para concluir que “en un grado u otro, todos padecemos sesgo de confirmación, superconfianza” por lo que propone permanecer en estado de alerta (p. 145).

Herramientas lingüísticas, Wikipedia y Literatura son apartados que ofrecen un abanico de estrategias dirigidas a que el lector aprenda a emplear distintos mecanismos para hallar, interpretar o traducir efectivamente textos o imágenes, pero empleando el sentido crítico en los resultados de las búsquedas. Tal vez, la reflexión sobre el uso de buscadores especializados, motores de búsqueda y bases de datos hubiese sido un buen complemento en estos capítulos. No obstante, incluye trucos para el uso idóneo de los traductores automáticos y diccionarios. A pesar de que podría ser cuestionable, ofrece unas apreciaciones sobre el uso y confiabilidad de Wikipedia otorgándole el mismo valor que cualquier otra enciclopedia en físico. También expone ideas para facilitar el proceso de lectura e interpretación de obras literarias en formato papel o para ser leídas en pantalla. Para ello, brinda una serie de ejercicios que centran la atención en la apreciación literaria. Lejos de descartar la preeminencia de las interpretaciones canónicas indica que “cuando leemos literatura, lo que cuenta más es lo que la



obra nos dice a cada uno de nosotros, lo que nos gusta, nos conmueve y nos enamora –haciéndonos más feliz el día a día” (p. 172).

Ya casi para finalizar, se presenta *Cifras*, un capítulo dedicado a la reflexión sobre el uso de los dígitos y el impacto que genera en distintos ámbitos, especialmente en los entornos virtuales a través de las redes para llamar la atención de los usuarios. El autor afirma que el anumerismo, incapacidad de comprender adecuadamente datos matemáticos, es una forma de analfabetismo que podría vulnerar al lector e insta a desconfiar de los datos e indagar sobre los resultados expuestos. A partir de este conjunto de acercamientos, destaca la importancia de los números como inicio de todo proceso de escritura en Mesopotamia. Las matemáticas se siguen leyendo y escribiendo. Comprender una operación, una situación problemática o una fórmula se refiere a leer y demostrar una capacidad de paráfrasis en su resolución articulando las diferentes transformaciones y despejes.

En esta obra, Cassany aprovecha la oportunidad para dedicar un espacio al *Plagio* y brinda una analogía de algunos textos que circulan en el ámbito cotidiano, como memes, chistes, refranes que se difunden masivamente sin conservar la autoría, con otros del ámbito académico que ameritan un tratamiento distinto, puesto que la comunidad discursiva instaura unos convenios que los miembros comparten y respetan. A título ilustrativo, indica una gama de programas antiplagios y recomienda construir la voz personal y no caer en este acto fraudulento. Cada uno de los apartados tiene su valía particular; no obstante, este es muy cónsono con la modalidad virtual adoptada por los sistemas educativos a nivel mundial debido a la emergencia sanitaria producto de la pandemia del COVID-19. El número de tareas de lectura y escritura ha crecido exponencialmente y la formación en este ámbito se precisa para los lectores y escritores menos experimentados, quienes en muchas ocasiones no comprenden las convenciones científicas. A esto le sumamos que las plataformas educativas ya incluyen los antiplagios instalados en el envío de tareas, lo cual permite



comparar las entregas con lo que hay en la red y con los escritos de los estudiantes entre sí mismos.

Para cerrar el autor, presenta *Hábitos*, un espacio en el que se asevera la incuestionable relevancia de poseer una actitud positiva, valorar el uso de las bibliotecas, disfrutar de la lectura y la trascendencia de la animación a la lectura como vector en el desarrollo de esta práctica social. Después de este cierre temático, se presenta el epílogo, cuyo epígrafe de entrada cita a Emilia Ferreiro, psicóloga argentina referente en los estudios sobre la psicogénesis del sistema de escritura, quien manifiesta que “leer no tiene una definición unívoca. Cada época y cada circunstancia histórica le dan sentidos nuevos” (p. 201). Acertadamente, Cassany expresa la caducidad del libro, dado el panorama tan cambiante que ofrece el mundo globalizado actual.

Incuestionablemente, *Laboratorio Lector*, contribuye de manera notable al desarrollo de la competencia lectora a través de procesos de reflexión, al margen de no haber abordado explícitamente el binomio lectura y sociedad en términos de inclusión para los interlocutores suficientemente alfabetizados y de exclusión para quienes no logran serlo. Explora de manera oportuna las variables relacionadas con género, raza, religión y variedades dialectales a fin de evitar discriminar a los lectores. Este manual con 79 experimentos y soluciones abre la posibilidad de la libre expresión de ideas en un mundo letrado de entornos reales o virtuales para cumplir finalidades de aprendizaje, disfrute, búsquedas de información, entretenimiento, rebelión o desobediencia, dado que entiende que leer y comprender son procesos complejos y requieren entrenamiento. Por consiguiente, le ofrece ayuda al destinatario “para entender mejor este hecho y a ser más crítico” (p. 5).

El recorrido de la obra demuestra la articulación entre la lectura y el proceso escritural. De hecho, la palabra escribir lematizada aparece alrededor de doscientas veces a lo largo del libro. El autor incluye en casi todas sus reflexiones operaciones que involucran el aprendizaje de la lectura con la escritura. Cassany afirma que “leer y escribir están estrechamente vinculados: cuando escribimos



tenemos que entender muy bien los borradores que hacemos y los lectores empedernidos afirman que tienen la sensación de escribir cuando leen algo que les gusta” (p.200). En este sentido, el lector, a modo de un rompecabezas, junta las piezas, reconstruye el objeto a través de significaciones orientadas por sus propias experiencias y las materializa por medio de la escritura.

En marco de actividades prácticas con una función apelativa y fática, el libro promueve un aprendizaje de la lectura dirigido a la generación de conciencia del entorno. Valora el desencadenamiento de las ideas implícitas alrededor de los elementos paratextuales que podría sugerir incluso un discurso multimodal. A nuestro juicio y siguiendo los planteamientos del autor, hay que enseñar a leer cambiando los focos tradicionales e insertando al lector interlocutor desde el análisis del discurso. Sin lugar a duda, resolver todos los ejercicios propuestos y reflexionar en cada uno de ellos permite de manera amena formar o autoformarse como el lector crítico que demandan estos tiempos de sobrecarga informativa. Como bien lo expresaba Heráclito de Éfeso: “Nada es permanente, excepto el cambio”. En el contexto actual, la reinterpretación y la resignificación de la memoria semántica desempeñan un rol incuestionable para la formación de un lector perspicaz.

Definitivamente, *Laboratorio Lector. Para entender la lectura*, obra eminentemente práctica con actividades auténticas, tiene su epicentro en lo axiológico y teleológico y es especialmente útil para estudiantes de bachillerato y para los que inician el nivel universitario. Su agradable discurso pedagógico impregnado de relatos autobiográficos origina provocación y contagia sensaciones positivas sobre el proceso lector. Se puede decir que este libro es un laboratorio abierto para que los docentes de todas las especialidades promuevan los procesos discursivos hacia el perfil lector que demandan estos tiempos con una sólida competencia ciudadana en pro de la pluralidad del pensamiento. En esta era tecnológica, el dominio de las herramientas para el desarrollo de competencias informacionales es relevante; sin embargo, el proceso de construcción de significados alrededor del texto, contexto y cotexto sigue siendo vital para el



desarrollo de la competencia crítica. La invitación es a ponerse la bata y los guates, como dice el mismo Cassany, y a experimentar.







Gabriel Jiménez Emán. *Una fiesta memorable.* Caracas: Fundación El perro y la rana/ Centro Editorial La Castalia, 2018, 79 págs. [www.gabrieljimenezeman.com.ve]

Mercedes Guánchez

mercedes.quanchez@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, con postgrado en Literatura Latinoamericana en la misma universidad (UPEL). Docente universitaria (jubilada) de la Cátedra de Instrumentación Didáctica del Área de Lengua y Literatura del Departamento de Prácticas Docentes del IPC. Profesora contratada de la UCAB para la cátedra de Literatura infantil y juvenil, Producción y comprensión de textos de la escuela de Educación, y Letras, respectivamente.

Una fiesta memorable es una novela, que para el momento de su primera edición (Planeta, 1991), intenta posicionarse dentro de las características de la producción literaria venezolana de la década; una literatura que se va alejando de temáticas políticas y de violencia social, para acercarse a la interioridad de sus personajes. De esta manera, Gabriel Jiménez Emán vuelve a la novela, junto con obras como *La danza del jaguar* (1991), del reconocido Ednodio Quintero, o *El exilio del tiempo* (1991), de la también talentosa Ana Teresa Torres. Obras que transitan, en mayor o menor medida, en la introspección de los personajes, lo onírico, y en algunos casos hasta entrar en el absurdo; espacios donde la fantasía y la realidad entran en tensión.

En esta oportunidad, esta obra de Jiménez Emán, la segunda novela del autor, es publicada por la Fundación El perro y la rana en el 2011, y reeditada digitalmente en el año 2018. En esta edición, se incorpora una nota editorial para



el usuario digital, y se mantiene el texto conformado por XI episodios, acompañado de un breve y sugestivo prólogo del escritor Salvador Garmendia, que sirve como “antesala” a la “fiesta”.

Una fiesta memorable tiene la marca de nacimiento de las obras de Jiménez Emán: el juego con lo fantástico, la paradoja. Toda su producción cuentística lleva ese sello inconfundible. Y esta obra no es la excepción. Vale decir que este escritor utiliza, incluso, temáticas y personajes que se pasean en sus diferentes obras. También persigue y desarrolla “leitmotiv” tan clásicos como el **viaje** y el **infierno**. En *Una fiesta memorable* encontraremos todo eso.

El texto está conformado por XI cuadros o episodios (marcados con números romanos). Cada uno de ellos muestra una experiencia de sentido distinta. Cada episodio va mostrando al lector un compartimiento de nuestra (in)conciencia hasta llegar al aturdimiento. Se trata de una especie de técnica teatral entre “cuadros y escenas” que se deslizan a través del sueño: noche y día, repitiéndose continuamente. En cada cuadro el protagonista se enfrenta con todos sus deseos: bebida, droga, comida, sexo, juego, pero también con la fatiga, enfermedad, arte, política, tedio, miedo, ...soledad. Todos, espectros de lo cotidiano. No en vano, el prologuista, Salvador Garmendia, nos adelanta que se trata de un “viaje a la profundidad de la conciencia”. Y ciertamente, esta fiesta es un verdadero recorrido a las profundidades de la mente: una visión alucinante que nos confronta ante un espejo; ser invitado y, a la vez, anfitrión de la fiesta.

Gabriel Jiménez Emán construye esta obra manteniendo los mismos elementos característicos de su cuentística (brevedad, sorpresa, el juego, lo absurdo, entre otros), vistos, por ejemplo, en el extraordinario cuento “El soñante” (en *Los 1001 cuentos de una línea*); pero mostrando una técnica narrativa que luego mejorará (madurando todos esos elementos), en sus novelas posteriores, como el caso de *Limbo* (2016). Todos sus textos se conectan. Elementos como el sueño, y el caos hacen presencia inevitable en sus cuentos y novelas. La sensación de que el tiempo no existe o regresa (a pesar del día y la noche), o la



duda entre “realidad y fantasía”, propia de lo absurdo se mantienen presente en toda su producción narrativa.

Una fiesta memorable inicia, como todas las novelas del autor, con un epígrafe. El epígrafe siempre será una clave de anticipación en el orden de los paratextos. Una “clave”, nunca ingenua, elegida por el propio autor. Para este caso, Jiménez Emán ha seleccionado una frase de Jack Kerouac, conocido escritor estadounidense. Este autor comparte con otros la “etiqueta” de pertenecer a la “Generación Beat” (“*beatnicks*”) norteamericana; una generación de escritores profundamente descontentos con su tiempo, cansados o hastiados de la “hipocresía social”. Una generación que quiso ir contra las normas culturales establecidas por la sociedad norteamericana. Y la manera de demostrar este rechazo al “mundo” era vivir su propio estilo de vida sin limitaciones y sin reglas; cosa que los llevó, muchas veces, a incurrir en excesos de narcóticos y alcohol, y a tener una vida tormentosa. El epígrafe al que nos referimos, de *Una fiesta memorable*, se corresponde con su obra *El Ángel subterráneo* (*The subterraneaus*, 1958) o *Los subterráneos*, libro prologado nada menos que por Henry Miller. En ese prólogo Miller advierte al lector que la narración trata sobre las “extravagancias desmesuradas” de sus personajes protagónicos, Leo y Mardou.

Nuestro epígrafe hace referencia directamente al personaje de Mardou, la pareja del alcohólico escritor Leo Percepied, quien es **“su ángel raro que se eleva de entre los subterráneos”**. En este caso, esta inscripción es utilizada por Jiménez Emán para expresar el mundo de excesos y desmesura que vivirá el personaje-escritor protagonista de *Una fiesta memorable*: transfiriendo de esta manera, la carga del mundo “subterráneo” de los personajes de Kerouac a su protagonista; quien muy probablemente, también hastiado de su rutina, del tedio, decide romper con sus “propios límites”. Él, el protagonista, también es de algún modo, un ángel raro que intenta “salir de las profundidades” de su mente, vistas, paradójicamente, como una fiesta.



El viaje al subterráneo, que comenta Garmendia en su prólogo, inicia en realidad con el conocido “llamado a la aventura” que le sucede al protagonista en el episodio I. Un hombre aburrido, muerto de tedio, recibe una inesperada invitación a una fiesta por medio de un sobre sin remitente que es deslizado bajo su puerta: “lo abrí cuidadosamente, un aroma de papel nuevo circuló por mi nariz al tiempo que leía... se hallaba sugerida la intención de hacer del invitado huésped especialísimo de una de las más grandes fiestas que se hubiesen tributado en la ciudad” (p.3). En tan solo cuatro párrafos, Jiménez Emán logra situar a su personaje en la entrada de su viaje (a la aventura) hacia lo desconocido: “(...) Pasé varias noches en vela imaginando las sugerencias enigmáticas que se ofrecerían esa noche, y hasta llegué a pensar en un leve cambio de mi destino. Mientras más leía la invitación, más me interesaba aquella atmósfera...” (p.4). En las dos primeras páginas del texto, el autor ha logrado ya montarnos, junto al protagonista, en el automóvil que lo llevará a la mansión de la fiesta.

A partir de ese momento, Jiménez Emán despliega su técnica narrativa para introducirnos a través de imágenes sensoriales en el movedido y caótico mundo de la conciencia y el sueño. Con solo presentarnos las imágenes de la entrada a la mansión de la gran fiesta, el autor nos conecta con un sinfín de obras universales que poseen una buena parte de la carga temática que nos quiere revelar. De esta manera, inicia con la alusión al *Kama Sutra*, al encontrarnos con la incrustación de la entrada de la puerta principal de la mansión repleta de “arabescos y formas fantásticas”. Con esto nos revela el ambiente cargado de sexo y desenfrenos en el cual estará sumergido el protagonista por el tiempo en que se mantiene en la fiesta. Desde ese instante, el protagonista comienza a vivir un verdadero festín, gran bacanal. Y aquí diremos que, ciertamente, se trata de la alusión directa al mundo de desenfrenos de las fiestas en honor al antiguo Dios Baco. Un ambiente de excesos, perversiones y extravagancias, que también nos remite inmediatamente a las imágenes de un tríptico emblemático (para quien lo ha visto, y nunca olvida) como *El jardín de las delicias*, del famoso pintor conocido como “El Bosco”, Hieronymus Bosch. Resulta inevitable asociar las imágenes



reproducidas por Jiménez Emán en cada uno de los episodios, con las imágenes del lienzo. Y, muy particularmente, relacionarlas con las de “El infierno”, panel central del afamado tríptico.

Del mismo modo, el texto está cargado de otras menciones explícitas a obras y personajes del mundo literario, que dan cuenta de esas relaciones intertextuales con obras anteriores que han servido de motivación y alimento para la narrativa del autor; y que funcionan como muecas y guiños con el lector en una suerte de juego y humor que salpican las escenas de cada episodio (por ejemplo, la mención a “Pantagruel” y “Heliogábalo”, personajes conocidos por sus excesos).

A modo de cierre, *Una fiesta memorable* está entre las primeras novelas del autor. En consecuencia, no ostenta el peso estructural ni la complejidad narrativa de la producción literaria de sus pares para la década de los noventa, fecha en que salió a la luz pública por primera vez. No obstante, ahora conocemos los atributos que la han hecho merecedora de varias reediciones. Con un lenguaje mordaz y espontáneo su autor nos habla directamente, sin filtros. Sin intermediarios. Nos introduce en el laberinto de la conciencia. Un laberinto caótico que nos muestra un mundo irracional y profundo,... y al mismo tiempo, cotidiano. Sin duda, *Una fiesta memorable* puede sacar del aburrimiento a cualquiera. Entonces,... ¿quién no ha ido a una fiesta a probarlo todo?





ÍNDICES PREVIOS

Todos los volúmenes de nuestra revista (desde el primer número del año) se encuentran digitalizados. Pueden consultarlos en la plataforma Open Journal System (OJS) a través del enlace: <http://revistas.upel.edu.ve>. Asimismo, pueden acceder a ellos desde nuestro blog: <https://revistaletrasivillabupel.blogspot.com/>

INDEXADA Y REGISTRADA en:



Revista LETRAS

Síguenos como *IVILLABIPC* en:





LETRAS, Vol. 60, N° 96, AÑO 2020
(ISSN 0459-1283)

TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULOS

Quando las bárbaras escriben: la biblioteca femenina venezolana frente a la estética gallegueana.....	15
	Mariana Libertad Suárez
Las horas de Miedo. Cuerpo, medicina y enfermedad en poetas venezolanas.....	
	Rafael Rondón Narváez
Poética del aborto para un cuerpo que no nos pertenece. Aproximación al poemario <i>Hago la muerte</i> de Maritza Jiménez	35
	Cruz Vivas
"Siento que llegan las palabras sobre mi frente". Escritura y refugio en <i>La casa por dentro</i> de Luz Machado	67
	Reynaldo Cedeño Serrano
La soledad perenne y apogeo amoroso en <i>De amantes</i> . Aproximación a la obra de Elena Vera.....	81
	Katherine Piñango
Poesía dolor y memoria en <i>Nosotros los salvados</i> de Jacqueline Goldberg.....	
	Kar M. Hernández P.
Representación de "la otra", en <i>De amantes</i> , de Elena Vera.....	109
	Francia Andrade
Cuerpo, recia lastimadura. Revalorización de la obra de María Calcaño.....	127
	Michelle Rodríguez,
	Vanessa Hidalgo
	155
RESEÑAS:	
<i>Nido de tordos</i> de Eleonora Requena	189
	Carmen Figuera
Las descendientes de Lilith: <i>Cuando me hice fruta</i> de Joumanna Haddad.....	193
	Mónica Salinas
Hacia el abismo del amor: <i>Entremarino</i> de Cecilia Ortiz.....	197
	Maioly Rodríguez
Entrevista:	
Gabriela Rosas.....	199
	Vanessa Anaís Hidalgo





LETRAS, Vol. 60, N° 97, AÑO 2020
(ISSN 0459-1283)

TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULOS

Estrategias argumentativas de un docente de literatura en inglés.....	13
Adriana González	
Sistema literario y el concepto de autor en América Latina.....	43
Harry Almela	
Lo honesto de los políticos aumenta día a día: adjetivos evaluativos y sus nominalizaciones.....	73
Isaac Depablo	
“Cuerpos estallados”: sacudón social y golpe de Estado en la narrativa venezolana contemporánea.....	105
Ivonne De Freitas	
Afirmaciones aparentes en el español de Venezuela.....	137
Luis Álvarez León	
Retratos y revistas: pautas para la imagen de una identidad.....	165
Jéssica Pacheco, Bárbara Pérez	

RESEÑAS

<i>Dos espías en Caracas</i> de Moisés Naím	187
Argenis Monroy Hernández	
<i>POLITQUERISMOS Frases y voces documentadas en prensa. Editorial Académica Española</i> de José Manuel Piedra Terán.....	193
Eduarda Bellorín Gómez	
<i>El visitante</i> de Stephen King.....	199
Richard Sosa	
Índices previos Vol. 59 (95) y Vol. 60 (96).....	205
Normas para la publicación	207
Normas para los árbitros	222
Programas de postgrado.....	232



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.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. 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 para solicitar que sea sometido a arbitraje y estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Asimismo, deben señalar 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 carta, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico.

Véase el siguiente modelo.

Lugar y fecha
Señores
Editores de la revista Letras
IVILLAB
Me dirijo a ustedes con el propósito 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.
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 qué hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,
Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)
Dirección de contacto
Teléfono fijo y celular
Correo electrónico

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

letras.ivillab@gmail.com

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).

5. Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman" o "Arial", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, en formato tamaño carta.

6. El trabajo debe poseer título y resumen en español. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla, es decir 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 clave o descriptores. Los cuatro descriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que son mencionados.

7. 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.

8. 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.

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 auxiliariad. 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.

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 diagramación y publicación podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática, diversidad de perspectivas y eventualidades presupuestarias.

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.

17. Quienes deseen colaborar con reseñas deben considerar que las mismas 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.

18. 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 of LETRAS must meet the following requirements, otherwise, they will not be admitted for the refereeing process:

1. Materials must be unpublished. The paper cannot be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. Other versions of the work whether in Spanish or any other language must be handed in, to verify they have not been published previously.
2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors must also commit to act as referees of future papers in their disciplines in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors acquiesce to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address. Check the following example:

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

3. Papers will be sent to the following address:

letras.ivillab@gmail.com

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. Papers 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)).

5. Typescripts must meet the following specifications: Times New Roman, or Arial, 12-point type, double-spaced, letter-sized paper.

6. Papers must contain a title and an abstract both in Spanish and English. The abstract should range between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. For translation purposes it is advisable the use of short, direct and concise sentences. At the end, four keywords must be included which need to be part of the text as well.

7. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts must 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 has been completed.

8. 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.

9. Quotations larger than 40 words will be presented on a separate paragraph with no quotation marks, single-spaced and 5cm indentation on both sides. On the other hand, shorter quotations will be integrated into the text with quotation marks. Source references must contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, for instance: Hernández (1958, p. 20).

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

□ Book by a single author:

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

□ Book by several authors:

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

□ Chapter included in a book:

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

□ Paper included in a journal:

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

□ Thesis

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

11. Notes may be added as foot notes at the end of every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process entails the participation of two or three experts to evaluate the research. Given the fact that they usually belong to different institutions and universities, a period of forty five (45) days is estimated for the referees to make their judgment. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report will be 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 has declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded.

13. Authors are responsible for the appropriate transcription of their works. This involves making sure there are no orthographic or typo mistakes of any sort.

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

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

16. The Coordination will send back papers which are discarded during the refereeing process to their author(s) with the necessary argument and support for their rejection.

17. Submissions may also consist of reviews or critiques on recent scientific texts or literary works. Their aim is to provide guidance and information to interested readers. Reviews must not be longer than six (6) pages.

18. Referees of articles which are not approved for publication will be also considered as part of the refereeing committee 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 des versions en espagnol ou dans d'autres langues, elles doivent être soumises pour vérifier leur caractère inédit.
2. Ceux qui envoient un article doivent joindre une lettre demandant qu'il soit soumis à l'arbitrage et envisager la possibilité de l'inclure dans la revue. Ils doivent également indiquer leur engagement à agir en tant qu'arbitre dans leur spécialité, au cas où celle-ci serait admise. Il est entendu que l'auteur se soumet à ces règles éditoriales. Dans la lettre, les données suivantes doivent être précisées : adresse de l'auteur, téléphone et téléphone portable, e-mail. Voir le modèle suivant.

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB) Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Edificio Histórico, Piso 1 Av. Páez, Urbanización El Paraíso. (1080) Caracas – Venezuela Tél. 0058-212-451.18.01	
Objet de la lettre: _____	Le lieu et la date
Madame, Monsieur, J'ai l'honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d'arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX. Je certifie que ce matériel n'est pas soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication dans une autre revue, c'est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on 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 vérification de l'article des arbitres. De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m'engage à faire office d'arbitre d'articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS. Dans l'attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d'agréer mes sentiments les meilleurs. Votre nom et votre adresse	

3. L'envoi doit être fait à :

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

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



4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –).
5. Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : police « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.
6. 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. Pour les besoins de la traduction, nous suggérons l'utilisation de phrases courtes, directes et simples. À la fin du résumé, on doit indiquer quatre mots clés ou descripteurs. Les quatre descripteurs doivent apparaître dans le texte et dans le même ordre que celui dans lequel ils sont mentionnés.
7. La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit comporter de données d'identification ou d'indices pour y accéder ; il ne doit pas non plus y figurer de dédicaces ou de remerciements ; ces aspects pourront être intégrés dans la version finale, après la procédure d'arbitrage.
8. En ce qui concerne la structure du texte, une partie introductive doit préciser l'objet de l'article ; dans la partie consacrée au développement, une distinction claire doit être faite entre les parties qui représentent ses propres contributions et celles qui correspondent à d'autres chercheurs ; et les conclusions ne peuvent être tirées qu'à partir des arguments traités dans le corps du travail.
9. 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. Si une citation est incluse et comporte plus de quarante mots, elle doit être présentée dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne et avec un retrait de cinq espaces des deux côtés. Dans le cas de citations mineures, elles seront incluses dans l'article, entre guillemets. Les références à la source contiennent le nom de famille de l'auteur, suivi de l'année de publication entre parenthèses, puis de la p. et du numéro de page. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).
10. La liste des références est placée à la fin du texte, avec le sous-titre : **Réferencias**, en gras et dans la marge de gauche. Chaque référence est transcrite à interligne simple avec l'alinéa français. Un espace et demi est attribué entre chaque référence. Le système d'APA doit être suivi ; voir les exemples suivants de certaines règles :

- Livred'unseul auteur:
Pàez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

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

- Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.



- Thèse
- Jàimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
 12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 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. de sorte que leur mise en page et leur publication éventuelles peuvent prendre un certain temps (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, à la diversité des perspectives et aux contingences budgétaires.. 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. Ceux qui souhaitent collaborer avec des critiques doivent considérer qu'elles constituent des expositions et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires récemment publiés, dans le but d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser six (6) pages.
 18. 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 DELLA RIVISTA LETRAS

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.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. 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 comprometterli ad essere arbitri nel 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.

Vedi il modello seguente.

Luogo e data

Spettabili

Editori della rivista *Letras*

IVILLAB

Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo intitolato: _____, redatto da me, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. 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, sarò d'accordo con la decisione finale che prenderete. 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.

Firma

Nome e cognome:

Grado accademico:

(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)

Indirizzo: _____

Telefonofisso: _____ Cellular: _____

E-mail: _____



3. L'invio dovrà venire a uno di questi indirizzi:

letras.ivillab@gmail.com

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 (secisono). 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 (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 del testo, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

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

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

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

a) Libro di un autore: Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguística e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.

c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere reusiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguística spagnola*. Barcelona: Ariel.



d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.

e) Tesi: Jáimez, R. (1996). *L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca*. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

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

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di 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 renuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione.

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 (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive.

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.

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 pareceristas.

1. Os materiais submetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros pareceristas ou a outro processo de publicação.

2. **O autor que enviar um artigo deverá anexar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por pareceristas para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de parecerista 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, celular e correio electrónico. Segue modelo:

Senhoras e Senhores
Editores da revista <i>Letras</i>
IVILLAB
Venho por este meio dirigir-me às Senhoras e aos Senhores 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 <i>Letras</i> .
Deixo constância de que este material não está sendo 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.
Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de avaliador especialista da revista <i>Letras</i> , para artigos da minha área de competência.
Sem mais a que fazer referência, me despido das Senhoras e dos Senhores, atentamente,
Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)
Endereço de contato
Telefone fixo e celular
E-mail

3. O envio de artigos será realizado para o seguinte endereço:

letras.ivillab@gmail.com

*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 pesquisa, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)).

5. A redação do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra "Arial" tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, em tamanho carta.

6. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objetivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. Em relação com a tradução, sugerimos utilizar orações curtas, diretas e simples. O resumo deverá ser acompanhado de quatro palavras-chave. As palavras-chave deverão aparecer no artigo na mesma ordem mencionada.

7. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

8. Quanto à estrutura do texto: o propósito do artigo deverá aparecer na introdução; as partes que representam contribuições próprias e aquelas que correspondem a outros investigadores deverão estar na secção correspondente ao desenvolvimento; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

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

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

□ Livro de um autor(s):

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.

□ Tese:

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 dois (02) ou três (03) pareceristas. 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, será excluído do projeto de edição.

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. Os desenhos, 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, por essa razão 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, diversidade de perspectivas e possíveis despesas orçamentais. 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 se limitará a enviar ao autor os argumentos que, segundo os pareceristas, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os resumos 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.

18. Os avaliadores de artigos não publicáveis serão considerados parte do comitê 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:

a) General Structure:

- Introduction.
- Development.
- Conclusion
- Bibliography.
- Others

b) Bibliographic updating.

c) References and quotations.

d) Wording.

e) Discourse coherence.

f) 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 suggestisce 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:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

1. Título do trabalho
2. Área
3. Sub-área
4. Categoria: Artigo especializado ____ Recensão ____ Criação ____
5. Últimos e primeiros nomes do consultor
6. Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos 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 avallado.
8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 1. Sugere a sua publicação
 2. Não sugere a sua publicação
9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.





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



DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO

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. Shirley Ybarra
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

- a) Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.
- b) Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.
- c) 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. Norma González de Zambrano

Dirección:

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





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: Prof. Luis Alfredo Álvarez A.
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.





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. Vanessa Hidalgo
lecturayescrituraipc@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.





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 continuar con la formación profesional, especialmente en el rol de facilitador, a fin de que los docentes optimicen su praxis pedagógica mediante el diseño y evaluación de estrategias instruccionales efectivas para lograr un mejor desempeño de los estudiantes en las áreas de comprensión y producción de textos. Esta especialización se encuentra en continua evaluación.

Objetivo general

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

Objetivos Específicos

1. Propiciar la formación de educadores que reconozcan la importancia de la lectura y la escritura como procesos comunicacionales indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico-social en el que se desenvuelve.
2. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones con la lengua escrita.
3. 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-pedagógicos definidos de acuerdo con nuestras necesidades reales.
4. 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.
5. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.
6. Motivar al docente para que asuma un rol como agente fundamental en la promoción de la lectura y la escritura dentro de núcleos sociales en los cuales debe desarrollar su ejercicio profesional.

Perfil del Egresado

- ✓ Propicia 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, y evaluar su uso.
- ✓ 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 integración 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 consciente de los educandos en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas de lectura y escritura en el aula.

Información: Prof. Brayan Hernández
lecturayescrituraipc2020@gmail.com

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



**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”**





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"



98
Vol. 61
2021

