



LETRAS 103



LETRAS

103



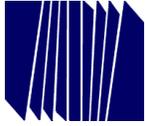
IVILLAB
Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"



103
Vol. 63
2023
julio-diciembre

ISSN-L 0459-1283

Depósito Legal: pp. 19520df47



103

LETRAS

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"

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 63, N°103
2023

[ISSN-L 0459-1283](#)

Depósito legal: pp. 195202DF47



(1964-2023) 59 años



(1958-2023) 65 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

Directora-Decana (E)

Zulay Pérez Salcedo

zperez@ipc.upel.edu.ve

Subdirector de Docencia (E)

Franklin Núñez Ravelo

docenciaipc@gmail.com

Subdirectora de Investigación y Postgrado (E)

Arismar Marcano Montilla

amarcano@ipc.upel.edu.ve

Subdirector de Extensión (E)

Humberto González Rosario

humberto@ipc.upel.edu.ve

Secretaria (E)

Sol Ángel Martínez

solmartinezp@hotmail.com

Coordinador de Investigación e Innovación

Alejandro Rodríguez

cordinaciondeinvestigacion@gmail.com



**INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"**

CONSEJO TÉCNICO

Directora:

Johanna Rivero Belisario

 <https://orcid.org/0000-0001-9588-2242>

 johanna.rivero.ipc@upel.edu.ve

Subdirector:

José Gabriel Figuera Contreras

 <https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

 jfiguera.ipc@upel.edu.ve

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:

Anny Gabriella Perales de Hernández

 <https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>

 annygabriellaperales22@gmail.com

Área de Literatura:

Luis Alfredo Álvarez Ayesterán

 <https://orcid.org/0000-0003-3838-7346>

 luisalfredoalvarez@gmail.com

Área de Pedagogía de la Lengua y la Literatura:

Norma González de Zambrano

 <https://orcid.org/0000-0002-2618-7980>

 ipclecesc@gmail.com

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:

Andrea Yamali Peña Pernía

 <https://orcid.org/0000-0001-9586-8790>

 ppandrea12@gmail.com

Sección de Extensión:

Jéssica Marianne Borges Pamelá

 <https://orcid.org/0000-0002-6540-4634>

 jssik.borges@gmail.com

Sección de Promoción y Difusión:

Julio César González Díaz

 <https://orcid.org/0000-0002-0531-8574>

 juliogonzalez.ipv@gmail.com

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.

INDEXACIONES, BASES DE DATOS, DIRECTORIOS Y REDES SOCIALES ACADÉMICAS



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 impreso:** 0459-1283 **ISSN en línea:** 2791-1179
- **Edición:** dos números al año - **Letras** es una revista de acceso abierto
- **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:** +58-212-4511801
Correos electrónicos: revista.letras.ipc@upel.edu.ve / ivillab.1964@gmail.com
- **Arte final y diagramación:** José Gabriel Figuera Contreras
Correo electrónico: jfiguera.ipc@upel.edu.ve





LETRAS, Vol. 63, N°103 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
Caracas, Venezuela

Equipo Editorial

Editor

 **José Gabriel Figuera Contreras**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

 revista.letras.ipc@upel.edu.ve

 jfiguera.ipc@upel.edu.ve

Comité de redacción

 **Anny Gabriella Perales de Hernández**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Norma González de Zambrano**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Brayan Wilfredo Hernández Monterrey**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Rita Milagros Jáimez Esteves**
Universidad Nacional de Loja, Ecuador

 **Johanna Rivero Belisario**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Sandra Yartitza Maurera Caballero**
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Comité Científico Nacional

 **Alexandra Álvarez Muro**
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

 **Johanna Rivero Belisario**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Anny Gabriella Perales de Hernández**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **José Gabriel Figuera Contreras**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

 **Brayan Wilfredo Hernández Monterrey**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Luisa Isabel Rodríguez Bello**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **César Augusto Villegas Santana**
Universidad Católica Andrés Bello
Caracas, Venezuela

 **Mercedes Guanchez**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Dulce María Santamaría Moya**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Norma González Viloria**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Enrique Obediente Sosa**
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

 **Thays Adrián Segovia**
Universidad Católica Andrés Bello
Caracas, Venezuela

 **Freddy José Monasterios Macías**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

 **Vanessa Anaís Hidalgo**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Comité Científico Internacional

- | | |
|---|--|
| iD Adriana Bolívar
Universidad Autónoma de Querétaro, México | iD Angélica M. Silva
Brandon University, Canadá |
| iD Estela Mary Peralta de Aguayo
Universidad Autónoma de Asunción
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay | iD Francisco Javier Pérez
Asociación de Academias de la Lengua Española
España |
| iD Francisco José Bolet Toro
Universidad de Alcalá, Madrid, España | iD Francisco Moreno Fernández
Universität Heidelberg, Alemania |
| iD Irania Malaver Arguinzones
Universidad de Granada, España | iD Isabel María Martins Vieira
Univeridad de Piura, Perú |
| iD José Luis Ramírez Luengo
Universidad Complutense de Madrid,
España | iD Lirian Astrid Ciro
Universidad del Valle, Colombia |
| iD Luis Cuéllar
Universidad Central de Ecuador, Ecuador | iD María Amparo Soler Bonafont
Universidad Complutense de Madrid, España |
| iD María José Galluci
Universidad de Navarra, España | iD Nour Adoumieh Coconas
Instituto Superior de Formación Docente Salomé
Ureña, República Dominicana |
| iD Rita Milagros Jáimez Esteves
Universidad Nacional de Loja, Ecuador | iD Roberto Limongi
Brandon University, Canadá |
| iD Sandra Yartitza Maurera Caballero
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador | iD Soledad Chávez Fajardo
Universidad de Chile, Chile |
| iD Yuly Asención Delaney
Northern Arizona University, Estados Unidos | |

Equipo técnico

Traductores

- | | |
|--|---|
| iD Adriana Carolina González Lozada
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela
Idioma que traduce: inglés | iD Luis Álvarez León
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela
Idioma que traduce: italiano |
| iD Yara Alejandra Bastidas Rodríguez
Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe
Idioma que traduce: portugués | iD Yolibeth Machado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela
Idioma que traduce: francés |

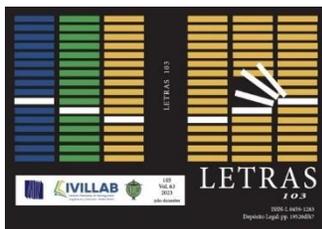
Creador de la portada de la revista Letras.

Luis Domínguez Salazar Artista plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional

Gestión, diseño de portada y diagramación

Colaboración en el diseño y actualización de los logos del IVILLAB y la revista Letras

- | | |
|--|--|
| iD José Gabriel Figuera Contreras
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela | iD Iria Natalia Agreda Abreu
Estudiante del Departamento de Castellano,
Literatura y Latín - UPEL-IPC |
|--|--|



LETRAS, Vol. 63, N° 103 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Letras 103.....	17
	Anny Gabriella Perales de Hernández

ARTÍCULOS

Relatos enmarcados. Pinacoteca simbólica - verbal estructurada en <i>Pecado</i> , novela de Laura Restrepo.....	21
	Iraida Lisandra Bárzaga Morales
La disponibilidad léxica de las emociones en el contexto de aula de clase: un estudio piloto..	55
	Oscar Elías Blanco Correa Gabriela Emilce Kotz Grabole Pedro Antonio Salcedo Lagos
Modalidad epistémica y evidencialidad: el caso de los marcadores en la sección conclusiones del artículo de investigación.....	81
	Elennys Oliveros-Rodríguez María Stella Serrano-Moreno
La distopía literaria como artefacto moderno.....	109
	Héctor Jiménez Esclusa
El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura.....	139
	María Salcedo

RESEÑAS

Rudy Mostacero. <i>Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX</i>	177
	Julio González, Yeimi León y Mónica Salinas
María Sotomayor. <i>La paciencia de los árboles</i>	185
	Vanessa Anaís Hidalgo
Brian V. Street. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação</i>	189
	Carlos Eduardo Díaz Loyo y Egledeys Guadalupe Zárraga de Díaz



Índices previos Vol. 62, Letras 101 y Vol. 63, Letras 102.....	195
Normas para la publicación.....	200

PROGRAMAS DE POSTGRADO

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	214
Maestría en Lingüística.....	215
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	216
Maestría en Lectura y Escritura	217
Especialización en Lectura y Escritura.....	218
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	220



LETRAS, Vol. 63, N° 103 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLE OF CONTENT

PRESENTATION

Letras 103.....	17
Anny Gabriella Perales de Hernández	

ARTICLES

Framed stories. Symbolic-verbal gallery structured in the novel Pecado by Laura Restrepo.....	21
Iraida Lisandra Bárzaga Morales	
The lexical availability of emotions in the classroom context: a pilot study.....	55
Oscar Elías Blanco Correa Gabriela Emilce Kotz Grabole Pedro Antonio Salcedo Lagos	
Epistemic modality and evidentiality: the case of the markers in the conclusions research articles.....	81
Elennys Oliveros-Rodríguez María Stella Serrano-Moreno	
Literary dystopia as a modern artifact.....	109
Héctor Jiménez Esclusa	
Cooperative learning as a methodological strategy to mediate reading comprehension.....	139
María Salcedo	

REVIEWS

Rudy Mostacero. <i>Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX</i>	177
Julio González, Yeimi León y Mónica Salinas	
María Sotomayor. <i>La paciencia de los árboles</i>	185
Vanessa Anaís Hidalgo	
Brian V. Street. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação</i>	189
Carlos Eduardo Díaz Loyo y Egleadsy Guadalupe Zárraga de Díaz	



Previous contents Vol. 62, Letras 101 y Vol. 63, Letras 102.....	195
Guidelines for contributors	200

POSTGRADUATE PROGRAMS

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	214
Maestría en Lingüística.....	215
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	216
Maestría en Lectura y Escritura	217
Especialización en Lectura y Escritura.....	218
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	220



LETRAS, Vol. 63, N° 103 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

INDEX

PRÉSENTATION

Letras 103.....	17
Anny Gabriella Perales de Hernández	

ARTICLES

Histoires encadrées. Une galerie symbolo-verbale structurée par le roman Pecado de Laura Restrepo.....	21
Iraida Lisandra Bárzaga Morales	

L'accessibilité lexicale des émotions dans le contexte de la classe: Une étude pilote.....	55
Oscar Elías Blanco Correa Gabriela Emilce Kotz Grabole Pedro Antonio Salcedo Lagos	

Modalité épistémique et évidence : le cas des marqueurs dans la section de conclusions de l'article de recherche.....	81
Elennys Oliveros-Rodríguez María Stella Serrano-Moreno	

La dystopie littéraire comme artefact moderne.....	109
Héctor Jiménez Esclusa	

L'apprentissage coopératif en tant que stratégie méthodologique pour la médiation de la compréhension de la lecture.....	139
María Salcedo	

COMMENTAIRES

Rudy Mostacero. <i>Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX</i>	177
Julio González, Yeimi León y Mónica Salinas	

María Sotomayor. <i>La paciencia de los árboles</i>	185
Vanessa Anaís Hidalgo	

Brian V. Street. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação</i>	189
Carlos Eduardo Díaz Loyo y Eglédys Guadalupe Zárraga de Díaz	



Index préalable Vol. 62, Letras 101 y Vol. 63, Letras 102.....	195
Reglement pour publier dans la revue	200

ETUDES DE TROISIEME CYCLE

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	214
Maestría en Lingüística.....	215
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	216
Maestría en Lectura y Escritura	217
Especialización en Lectura y Escritura.....	218
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	220



LETRAS, Vol. 63, N° 103 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

INDICE

PRESENTAZIONE

Letras 103.....	17
Anny Gabriella Perales de Hernández	

ARTICOLI

Storie incorniciate. Galleria d'arte simbolico-verbale strutturata in Pecatto, romanzo di Laura Restrepo.....	21
Iraida Lisandra Bárzaga Morales	
La disponibilità lessicale delle emozioni nel contesto scolastico: uno studio pilota.....	55
Oscar Elías Blanco Correa Gabriela Emilce Kotz Grabole Pedro Antonio Salcedo Lagos	
Modalità epistemica ed evidenzialità: il caso dei marcatori nella sezione delle conclusioni dell'articolo di ricerca.....	81
Elennys Oliveros-Rodríguez María Stella Serrano-Moreno	
La distopia letteraria come artefatto moderno	109
Héctor Jiménez Esclusa	
L'apprendimento cooperativo come strategia metodologica per mediare la comprensione della lettura.....	139
María Salcedo	

RECENSIONI

Rudy Mostacero. <i>Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX</i>	177
Julio González, Yeimi León y Mónica Salinas	
María Sotomayor. <i>La paciencia de los árboles</i>	185
Vanessa Anaís Hidalgo	
Brian V. Street. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação</i>	189
Carlos Eduardo Díaz Loyo y Egleadsy Guadalupe Zárraga de Díaz	



Indice dei numeri precedenti Vol. 62, Letras 101 y Vol. 63, Letras 102.....	195
Regole di pubblicazione.....	200

CORSI DI LAUREA

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	214
Maestría en Lingüística.....	215
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	216
Maestría en Lectura y Escritura	217
Especialización en Lectura y Escritura.....	218
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	220



LETRAS, Vol. 63, N° 103 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Letras 103.....	17
Anny Gabriella Perales de Hernández	

ARTIGOS

Histórias emolduradas. Galeria de imagens simbólica-verbal estruturada em Pecado, um romance de Laura Restrepo.....	21
Iraida Lisandra Bárzaga Morales	
A disponibilidade lexical das emoções no contexto da sala de aula: um estudo piloto.....	55
Oscar Elías Blanco Correa Gabriela Emilce Kotz Grabole Pedro Antonio Salcedo Lagos	
Modalidade epistêmica e evidencialidade: o caso dos marcadores na seção de conclusões do artigo de pesquisa.....	81
Elennys Oliveros-Rodríguez María Stella Serrano-Moreno	
A distopia literária como dispositivo moderno.....	109
Héctor Jiménez Esclusa	
Aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para mediar a compreensão da leitura.....	139
María Salcedo	

COMENTÁRIOS

Rudy Mostacero. <i>Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX</i>	177
Julio González, Yeimi León y Mónica Salinas	
María Sotomayor. <i>La paciencia de los árboles</i>	185
Vanessa Anaís Hidalgo	
Brian V. Street. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação</i>	189
Carlos Eduardo Díaz Loyo y Eglédys Guadalupe Zárraga de Díaz	



Índices de números previos Vol. 62, Letras 101 y Vol. 63, Letras 102.....	195
Normas de publicação	200

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	214
Maestría en Lingüística.....	215
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	216
Maestría en Lectura y Escritura	217
Especialización en Lectura y Escritura.....	218
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	220

A nuestros lectores, amigos de *Letras*:

Nos complace siempre encontrarnos con ustedes para ofrecerles un nuevo número de nuestra revista, gestado, al igual que el resto de ejemplares, con el más alto compromiso por la labor investigativa que es, como saben - y comparten -, nuestro norte.

Letras se ha mantenido firme gracias a los valiosos aportes de quienes comulgan con la idea de promover y difundir saberes; razón por la cual, llenos de ese mismo espíritu, y en el marco de los 59 años del IVILLAB, les presentamos en esta ocasión el número 103 de nuestra Revista, una edición que destina sus páginas a 5 artículos y 3 reseñas.

Al adentrarse en su contenido podrán encontrar una temática diversa y actualizada que rinde cuenta de estudios emprendidos con rigurosas rutas metodológicas, sólidos andamiajes teóricos y versátiles enfoques sobre la lingüística, la literatura y la pedagogía de la enseñanza de la lengua.

El primer artículo se titula RELATOS ENMARCADOS. PINACOTECA SIMBÓLICA - VERBAL ESTRUCTURADA EN PECADO, NOVELA DE LAURA RESTREPO, una contribución de Iraida Lisandra Bárzaga Morales, a través de la cual busca demostrar que el texto literario puede interpretarse como una galería de símbolos y palabras que relativiza la noción del *Mal*.

La autora dinamiza la información a partir de la idea bíblica del pecado como una condición anatómica de los seres humanos y la exhibe desde otra perspectiva: busca desnaturalizarlo, sin dejar de reconocer el trabajo curatorial efectuado por la escritora de la obra. Su lectura les permitirá conocer cómo la novela de Laura Restrepo puede leerse en términos de una recreación verbal de algunos fragmentos pictóricos de “El jardín de las delicias”, emparentados de forma simbólica.

Seguidamente, encontrarán en este número un artículo escrito en conjunto por Óscar Blanco, Gabriela Kotz y Pedro Salcedo, titulado LA DISPONIBILIDAD LÉXICA DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO DE AULA DE CLASE: UN ESTUDIO PILOTO. La premisa de estos autores tiene su base en el planteamiento del léxico como constructor y a la vez reflejo de realidades, lo que les permitió considerar que las emociones se pueden



evidenciar a través de unidades léxicas. Al leerlo, podrán visualizar cómo los resultados obtenidos en la investigación indican que los centros de interés: *amor*, *rabia* y *alegría* son los más productivos en cuanto a la cantidad de léximas empleadas por los estudiantes de las facultades de Educación y Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, Chile.

Un tercer artículo integra este número 103 de *Letras*. Se trata del estudio bautizado como MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIALIDAD: EL CASO DE LOS MARCADORES EN LA SECCIÓN CONCLUSIONES DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN; un aporte que realizan Elenys Oliveros-Rodríguez y María Stella Serrano-Moreno, quienes consideraron que la modalidad es una categoría gramatical que se expresa por medio de recursos gramaticales y léxicos.

Si se decantan por leerlas, podrán conocer los resultados obtenidos luego de analizarse los recursos lingüísticos empleados por escritores expertos y escritores en formación para expresar la modalidad epistémica y la evidencialidad en la sección "conclusiones", del artículo de investigación.

Letras 103 sigue con el apartado LA DISTOPÍA LITERARIA COMO ARTEFACTO MODERNO, un estudio de Héctor Jiménez Esclusa, en el cual explica las novelas distópicas "Un mundo feliz", "1984", "Fahrenheit 451" y "El cuento de la criada", dentro de la teoría moderna propuesta por Bauman y Habermas. El autor sostiene que la aproximación a la modernidad encaja con el hallazgo de características diferentes entre el género distópico en la fase de la modernidad que siguió a la Revolución Industrial.

Finalmente, presentamos un artículo denominado EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA MEDIAR LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, una investigación de María Salcedo. Su propósito fue determinar la efectividad de esta estrategia metodológica a la hora de mediar la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado, en un estudio que se inserta bajo el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo, enmarcado en la modalidad de la investigación-acción. La revisión de esta propuesta les permitirá conocer las conclusiones derivadas de la aplicación de un "Plan de Acción", su evaluación y reflexión en el contexto de la Escuela Básica Nacional "Elías Toro", en la ciudad de Caracas, Venezuela.



Y para redondear el fino borde que delinea *Letras* 103, incluimos 3 reseñas: la primera sobre el libro "Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX", del venezolano Rudy Mostacero. La segunda versa sobre el poemario de María Sotomayor, titulado "La paciencia de los árboles"; y la tercera destina sus líneas al libro "Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação", cuya traducción al español se lee "Literacidades sociales: enfoques críticos de la literacidad en desarrollo, etnografía y educación", del autor Brian Street. Damos el merecido crédito y agradecimiento a sus escritores.

Y también a ustedes, apreciados lectores, siempre buenos amigos de nuestra Revista, por acompañarnos en su lectura.

¡Que disfruten las *Letras* de la 103 como un gran inicio de este año jubilar del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello!

Somos gente de *Letras*, somos IVILLAB.

Anny Gabriella Perales de Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Caracas,
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

NOVIEMBRE DE 2023





RELATOS ENMARCADOS. PINACOTECA SIMBÓLICA - VERBAL ESTRUCTURADA EN *PECADO*, NOVELA DE LAURA RESTREPO¹

Iraida Lisandra Bárzaga Morales

✉ irabm1987@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-8476-4109>

Universidad de Concepción
Chile

Licenciada en Historia del Arte egresada de la Universidad de Oriente (Cuba), Máster en Literaturas Hispánicas y Doctora en Literatura Latinoamericana, ambos grados otorgados por la Universidad de Concepción (Chile). Actualmente se desempeña como profesora colaboradora de la Escuela de Humanidades y Arte, EDHUARTE en la Universidad de Concepción.

Resumen

Este artículo realiza una lectura analítica y en clave efrástica de la novela *Pecado* de la autora colombiana Laura Restrepo. Con los objetivos de demostrar que el texto literario puede interpretarse como una pinacoteca simbólica - verbal que relativiza la noción de Mal; está concebido a partir de la idea bíblica del pecado como una condición anatómica a los seres humanos y lo exhibe desde otra perspectiva, en el sentido de desnaturalizarlo e, igualmente, reconocer el trabajo curatorial efectuado por la escritora. Las relaciones entre el texto y las imágenes son argumentadas con “el modelo diferencial” de Valerie Robillard (2011); para determinar en qué medida la novela se vincula con su referente visual y con la spidea de Jesús Ponce Cárdenas (2014), que considera a la “exhibición” como el principio básico de la pinacoteca verbal. Este estudio demostrará que *Pecado* puede leerse como una recreación verbal de algunos fragmentos pictóricos de “El jardín de las delicias” y se emparentan simbólicamente.

Palabras clave: écfrasis, pinacoteca simbólica-verbal, *Pecado*.

Recepción: 02/02/2023 **Evaluación:** 04/05/2023 **Recepción de la versión definitiva:** 23/05/2023

¹ Este artículo es resultado de mi tesis doctoral “Relaciones interartísticas en las novelas *Tríptico de la infamia*, de Pablo Montoya y *Pecado*, de Laura Restrepo”, que fue dirigida por el Doctor Juan Daniel Cid Hidalgo y financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).



Framed stories. Symbolic-verbal gallery structured in the novel *Pecado* by Laura Restrepo**Abstract**

This article makes an analytical reading of the novel *Pecado* by the Colombian author Laura Restrepo through an ekphrastic approach. The objectives of this study are to demonstrate that the literary text can be interpreted as a symbolic-verbal gallery that relativizes the notion of Evil, since it is conceived from the biblical idea of sin as an anatomical condition of human beings and to exhibit it from another denaturalized perspective in order to acknowledge the curatorial work carried out by the author. The relationships between the text and the images are argued with Valerie Robillard's "differential model" (2011); to determine to what extent the novel is linked to its visual referent and with the idea of Jesús Ponce Cárdenas (2014), who considers "exhibition" as the basic principle of the verbal picture gallery. This study will prove that *Pecado* can be read as a verbal recreation of some pictorial fragments of "*El jardín de las delicias*" and how they are symbolically related.

Key words: ekphrasis, symbolic-verbal gallery, sin.

Histoires encadrées. Une galerie symbolo-verbale structurée par le roman *Pecado* de Laura Restrepo**Résumé**

Cet article propose une lecture analytique et ekphrastique du roman *Pecado* de l'auteure colombienne Laura Restrepo. L'objectif est de démontrer que le texte littéraire peut être interprété comme une galerie d'images symboliques-verbales qui relativise la notion de Mal, telle qu'elle est conçue à partir de l'idée biblique du péché en tant que condition anatomique des êtres humains, et qui l'expose d'un autre point de vue, dans le sens d'une dénaturalisation et, également, d'une reconnaissance du travail de conservation effectué par l'écrivain. Les relations entre le texte et les images sont argumentées avec le "modèle différentiel" de Valérie Robillard (2011), pour déterminer dans quelle mesure le roman est lié à son référent visuel, et avec l'idée de Jesús Ponce Cárdenas (2014), qui considère l'"exposition" comme le principe de base de la galerie d'images verbale. Cette étude montrera que *Pecado* peut être lu comme une récréation verbale de certains fragments picturaux de "*El jardín de las delicias*" et qu'ils sont symboliquement liés.

Mots-clés : ekphrasis, galerie d'images symboliques-verbales, péché.



Storie incorniciate. Galleria d'arte simbolico-verbale strutturata in *Pecatto*, romanzo di Laura Restrepo**Riassunto**

Il presente articolo fa una lettura analitica ed efrastica del romanzo *Pecatto* (2016), della scrittrice colombiana Laura Restrepo. Lui ha lo scopo di mostrare che il testo letterario può essere interpretato come una galleria d'arte simbolico-verbale che relativizza la nozione di Male; poiché è concepito a partire dall'idea biblica del peccato come condizione anatomica dell'essere umano e lo esibisce da un'altra prospettiva, nel senso di snaturalizzarlo e, allo stesso modo, riconoscere il lavoro curatoriale svolto dalla scrittrice. Le relazioni tra testo e immagini sono state discusse con "il modello differenziale" di Valerie Robillard (2011); per determinare in che misura il romanzo è legato al suo riferimento visivo e all'idea di Jesús Ponce Cárdenas (2014), chi considera la "mostra" come l'inizio fondamentale della galleria d'arte verbale. Questo studio dimostrerà che il peccato può essere letto come una ricreazione verbale di alcuni frammenti pittorici de "Il Giardino delle Delizie" e sono simbolicamente correlati.

Parole chiavi: ekphrasis, galleria d'arte simbolico-verbale, peccato.

Histórias emolduradas. Galeria de imagens simbólica-verbal estruturada em *Pecado*, um romance de Laura Restrepo**Resumo**

Este artigo faz uma leitura analítica e efrástica do romance *Pecado*, da autora colombiana Laura Restrepo. Tem como objetivo demonstrar que o texto literário pode ser interpretado como uma galeria de imagens simbólica-verbal que relativiza a noção de Mal, tal como é concebida a partir da ideia bíblica do pecado, como uma condição anatômica dos seres humanos, e a exhibe a partir de outra perspectiva, no sentido de desnaturalizá-la e, igualmente, o artigo busca reconhecer o trabalho de curadoria realizado pela escritora. As relações entre texto e imagens são discutidas com o "modelo diferencial" de Valerie Robillard (2011), para determinar em que medida o romance está vinculado a seu referente visual, e com a ideia de Jesús Ponce Cárdenas (2014), que considera a "exposição" como o princípio básico da galeria de imagens verbal. Este estudo mostrará que *Pecado* pode ser lido como uma recriação verbal de alguns fragmentos pictóricos de "O Jardim das Delícias Terrenas" e que eles estão simbolicamente relacionados.

Palavras-chave: ekphrasis; galeria de imagens simbólica-verbal; *Pecado*.

1. Introducción

La novela *Pecado* desde su publicación en el año 2016 hasta la actualidad no ha sido investigada por la crítica académica, aunque existen algunas reseñas y entrevistas efectuadas a su autora Laura Restrepo que presentan a nuestro objeto de estudio y enuncian algunos aspectos de interés. De estas entrevistas destacamos: “Laura Restrepo habla de su novela *Pecado*” (2016); la entrevistadora Carmiña Navia Velasco considera que la novedad del texto radica en la intertextualidad debido a las referencias que hace al Bosco, al Greco, a Cervantes, a Shakespeare, a Proust, entre otros. Mientras Restrepo, en sus respuestas, enfatiza en el aporte simbólico del tríptico *El jardín de las delicias* a su escritura. Esta entrevista es un juicio de valor realizado por Navia Velasco sobre *Pecado*.

Otra reseña que trata temas generales sobre la vida y obra de Laura Restrepo se encuentra en el periódico español *Buenas noticias* y se titula “Laura Restrepo: *Pecado* habla de cómo todos nosotros podemos hacer algún mal en un momento de nuestra vida” (2016) de Mari Paz Díaz. Destacamos el uso del adjetivo “variopintos” para referirse a los personajes principales de la novela, debido a la pluralidad de tipos sociales que representan. Este aspecto posibilita un acercamiento a la heterogeneidad de personajes y contextos contemporáneos exhibidos en la novela.

Finalmente, mencionamos el ensayo periodístico “Voces en el jardín (de las delicias)” (2016) de J. Ernesto Ayala-Dip en el periódico digital español *El país*; en el cual comenta la estructura novedosa de la novela y destaca las voces distintas que cobran autonomía en el relato: “voces individuales, voces corales, alguna con cierta reminiscencia autobiográfica” (s/p) y otros elementos como la “endémica violencia, desigualdad social, la criminalidad patriarcal” (s/p), que hacen notar la incidencia de la sociedad colombiana contemporánea en la escritura de la autora colombiana.

Otros escritos pesquisados aluden a los temas principales de la novela: el Mal², el pecado, el tríptico del Bosco como fuente de inspiración y la estructura conformada por varias

² El término Mal es usado con mayúscula en correspondencia con el uso que le atribuye Jean Baudrillard (1991), cuya teoría respalda a esta investigación. No obstante, se respeta la escritura con minúscula en los títulos de las bibliografías y en las citas.



historias que tienen al estímulo pictórico como conector. Este arqueo bibliográfico permite constatar que no existen evidencias científicas referidas a *Pecado* y apertura la brecha investigativa; como consecuencia este estudio interartístico, crítico y de rigor aportará valor a la novela y constituirá un aporte fehaciente a los futuros estudiosos de la misma.

2. Aproximación a las relaciones interartísticas

En las últimas décadas, los estudios de literatura comparada han prestado gran interés por la écfrasis³ como figura que viabiliza las relaciones entre el arte de la palabra y otras artes, de las cuales ha sido privilegiado el binomio literatura - artes visuales en enfoques como: “la mimesis, la representación, la presentación y la creación” (Agudelo, 2015, p. 21); a pesar de que existen análisis en otras áreas como el cine, la música y el teatro. Empero, desde la cultura helenística existía una preocupación por “presentar una descripción - narración sobre cualquier tema que tenía la virtud vívida de poner el objeto frente a los ojos” (Pimentel, 2003, p. 281); fue en ese contexto que se acuñó la palabra écfrasis, derivada del término griego ἔκφρασις, “que significa ‘explicar hasta el final’, y que designaba toda descripción minuciosa y detallada capaz de generar en el oyente o lector una visión de aquello que se describe con la palabra” (Agudelo, 2017, p. 53). Por lo tanto, la descripción de una escena u objeto tenía como finalidad hacer evidente con palabras aquello que estaba ausente.

Esta interpretación con el transcurso de los años fue variando hasta llegar a conceptualizarla como “una representación verbal de una representación visual” (Heffernan, 1993, p. 3); acepción que es la más concordante con esta propuesta de lectura porque no circunscribe la categoría écfrasis a la relación exclusiva entre un texto verbal y

³ Se privilegia el uso del término “écfrasis”, que es uno de los usos aceptados en castellano. Pero, es común encontrar también el término “ecfrasis” sin tilde en castellano y en inglés “ekphrasis” o “ékphrasis”, siendo este último el que posee mayor similitud con el vocablo griego original “ἔκφρασις”. No obstante, en este escrito, encontrará el vocablo con la tilde y sin ella. La escritura sin tilde, se debe a que son citas y respetamos la forma original en que la usan los autores; pero, nuestra redacción se adhiere a la palabra con tilde que es la escritura estandarizada.

uno visual, sino, amplía el espectro hasta la crítica de arte y la lectura literaria; lo cual favorece el análisis icónico - narrativo que realizaremos.

Algunos críticos han referido que la intertextualidad en la éfrasis podría ser doble pues no solo está dada por la alusión directa al objeto visual sino, también, por la vinculación de los elementos de la descripción con el discurso de la tradición de la historia del arte, la crítica y las convenciones estéticas ya codificadas en el sociolecto que estas prácticas de escritura definen. Por tal razón, la éfrasis literaria se basa en una idea previa de la obra artística, en un supuesto, en lugares comunes o en juicios de valor, ya existentes, a propósito del artista y establece una relación contextual al hacer que las obras de arte participen del entramado discursivo.

Dicho esto, se puede plantear que la novela *Pecado* (2016) está construida a partir de un pretexto plástico que dinamiza su discurso y resignifica sus lecturas. La éfrasis es el recurso retórico que conecta lo visual con lo narrativo y facilita la confección de una obra ficcional en la cual el intertexto cumple un rol fundamental. Al decir de Michael Riffaterre en “La ilusión de éfrasis” (2000); la éfrasis literaria tiene por objeto obras de arte reales o imaginarias insertas en una obra literaria ya sea como parte del decorado, sosteniendo una función simbólica, o incluso motivando los actos y las emociones de los personajes; elementos perceptibles en esta novela.

En este análisis literario se argumenta con qué sentidos se interrelaciona el discurso literario y el pictórico en la novela *Pecado*, para aportar a los estudios especializados en las narrativas de Laura Restrepo y al área de las relaciones interdisciplinarias. Este estudio sostiene como hipótesis que la trama narratológica de *Pecado* da cuenta de las relaciones interartísticas o intertextuales y puede interpretarse como una pinacoteca verbal que evidencia la necesidad de ahondar en la condición humana, a partir de situaciones que vinculan al ser humano con los pecados como símbolos del Mal, en una época donde los criterios morales son relativos.

El despliegue analítico se sustenta con los razonamientos teóricos propuestos por Valerie Robillard (2011) en “el modelo diferencial”; para determinar en qué medida la novela se vincula con su referente visual. Robillard considera que es un aporte recurrir a las teorías de la intertextualidad artística y a partir del modelo de escalas intertextuales de



Manfred Pfister⁴ confecciona este modelo bipartito, el “modelo diferencial”; que permite identificar, caracterizar y analizar un texto ecfrástico valiéndose de una tipología que da cuentas de todas las formas en que un texto verbal se puede relacionar con uno visual, articulando las diferencias entre dichas interacciones. La autora ha sintetizado el modelo como se observa en la “Figura 1”:

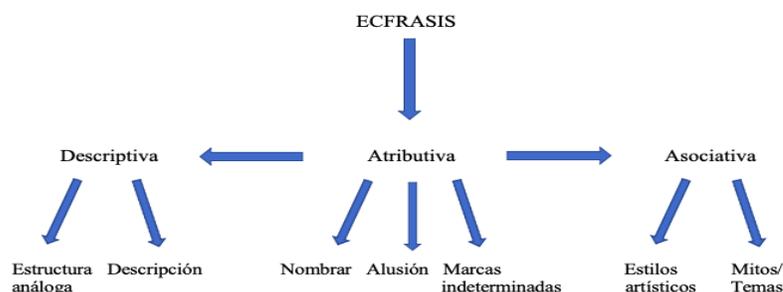


Figura 1. (“Modelo diferencial”). Robillard, Valerie. “En busca de la ecfraesis (un acercamiento intertextual)”. *Entre artes entre actos: ecfraesis e intermedialidad*.

El modelo tiene tres categorías que se enumeran de izquierda a derecha: *descriptiva*⁵, *atributiva* y *asociativa*; con sus respectivas subcategorías. La *descriptiva* se refiere a los textos más cercanos al requerimiento crítico de “representación” o “representación” de sus fuentes pictóricas y serían los de mayor “intensidad intertextual”, satisfacerían el requerimiento de la *enargeia* porque ambas subcategorías implican la descripción explícita de una obra de arte. La subcategoría *estructuración análoga* aparece en la izquierda del esquema, “pues conlleva un alto grado de similitud estructural entre el texto y la obra plástica” (Robillard, 2011, p. 38) y la subcategoría *descripción* se ubica en la derecha puesto que “un texto ecfrástico puede enfocarse en secciones pequeñas o grandes de la obra; en este caso, la visualización de la fuente pictórica por parte del lector no es necesariamente una constante” (Robillard, 2011, p. 39).

⁴ Manfred Pfister en su artículo “Konzepte der Intertextualität” propuso un marco intertextual conformado por seis puntos que permiten determinar en qué modo y en qué grado un intertexto se halla presente en el nuevo texto. El autor visualiza el modelo como un sistema de círculos concéntricos, dentro del cual el mayor grado de intertextualidad posible está ubicado en el centro; la relación intertextual es más débil a medida que se desplaza hacia las orillas. Las categorías en orden son las siguientes: comunicatividad, referencialidad, estructuralidad, selectividad, dialogicidad y autorreflexividad (Robillard, 2011, p. 38). Para profundizar en cada una de estas categorías, sugerimos revisar el artículo principal de Pfister o el de Robillard.

⁵ Las cursivas que aparecen en la fundamentación del modelo diferencial corresponden a la forma en que Robillard lo refiere en la fuente original.

La categoría central, *atributiva*, funciona como el “guardia del palacio” (Robillard, 2011, p. 39); busca que todos los textos que ingresen a los dominios de la écfrasis indiquen de alguna forma su fuente original, es decir, deben *nombrar* la fuente ya sea en el título o en otro lugar. Igualmente, “se puede marcar el texto mediante una *alusión* al pintor, al estilo o al género” (Robillard, 2011, p. 39), o a través de *marcas indeterminadas*, “la forma más débil de establecer una referencia” (Robillard, 2011, p. 39); dado que el lector a pesar de que reconozca las denominadas por Riffaterre “agramaticalidades”, tendría que ser parte de un grupo interpretativo específico para ser capaz de identificar el antecedente visual y la segunda función de esta categoría es su importancia como un *tipo* de relación intertextual (Robillard, 2011).

La tercera categoría *asociativa*, en su estructura es más flexible, se refiere a textos que hacen referencia a convenciones o ideas relacionadas con las artes plásticas; ya sea en el orden temático, estructural o teórico. Por ejemplo, una obra *asociativa* podría abordar el asunto del tiempo versus el espacio, o sugerir que el tema corresponde a una corriente artística (Robillard, 2011).

Lo más interesante de este modelo es que proporciona un marco referencial concreto que permite determinar el nivel de incidencia o de interrelación que establecen los textos con sus referentes pictóricos.

En conjunto con la teoría de Robillard, se asume la idea de Jesús Ponce Cárdenas (2014) que considera a “la exhibición” como el principio básico de la pinacoteca verbal. El académico aborda como objetos de estudio poemas españoles contemporáneos consagrados a la evocación de una pintura concreta, realiza un recorrido visual y verbal a través de los géneros: Naturaleza Muerta, Paisaje, Retrato, Escenas de costumbre y Pintura Histórica; para que el lector pueda entablar un diálogo entre el texto literario y las fuentes icónicas, lo cual es posible estéticamente, a través de la écfrasis.

Después de enunciar los matices que presenta la relación texto / imagen, introduce un análisis de lo que denomina “pinacoteca verbal” (Ponce, 2014, p. 27); que es, en síntesis, la manera en la que está dispuesto y organizado el texto estructuralmente, para insertar en su corpus a la imagen. Ponce (2014) especifica:



Una vez seleccionados los cuadros que se van a evocar por medio de la transposición de arte, el poeta debe decidir cuál va a ser la organización, la *arquitectura textual* del volumen concebido como una suerte de pinacoteca en verso. (p. 27)

Es decir, el autor de textos efrásticos, asume un rol doble, es escritor de un texto literario y se convierte en curador⁶ de obras de artes visuales. “La *dispositio* del poemario se constituye en reflejo verbal de la organización propia de un museo o una colección” (Ponce, 2014, p. 28); es así como sugiere la idea inspiradora de comprender el texto efrástico como una organización museográfica.

Finalmente, esta lectura efrástica es sustentada con los fundamentos de Pedro Agudelo Rendón abordados en *Cuadros de ficción: artes visuales y écfrasis literaria en Pedro Gómez Valderrama* (2015) y *Las palabras de la imagen: écfrasis e interpretación en el arte y la literatura* (2017). El investigador define la écfrasis y coincide con Heffernan (1993), en que su uso no se restringe a la literatura, sino que opera en otros ámbitos y esto no la restringe a las formas artísticas presentes en un texto poético. Agudelo determina dos tipos: la *écfrasis interpretativa*, que tiene mayor incidencia en la crítica de arte y la *écfrasis recreativa* que:

Es la que opera en la literatura y a la que se refieren la mayoría de los críticos literarios. Ella comprende los homenajes que poetas y literatos en general rinden a los artistas visuales, pero también las significaciones más profundas producidas (y luego “reproducidas” por la palabra) por una obra de arte, es decir, el efecto que le produce al espectador poeta la obra de un artista visual o plástico. Es en este sentido que Redondo (2008) la denomina también efrasis exenta, asociativa, intertextual y transtextual, pues no se trata de copiar, de hacer mimesis o de presentar la cosa *en cuanto cosa*, sino de hablar *a partir de* la cosa. (Agudelo, 2017, p. 60)

Como se ha examinado, el fenómeno retórico - artístico de la écfrasis se caracteriza porque desestabiliza las rígidas divisiones entre literatura y artes visuales; desarrollando un doble carácter intertextual porque representa un objeto de otro medio de expresión y se

⁶ El curador es un investigador o un estudioso que entre sus funciones tiene el poder de legitimar obras de arte, puede imponer obras, nombres y técnicas, seleccionar obras, dar forma al catálogo, dialogar y negociar con los sponsors y otros. El curador crea su propia obra (la muestra) a partir de obras existentes.



apropia de terminologías y conceptos descriptivos que pertenecen a la historia del arte como disciplina.

Con esta propuesta de lectura de *Pecado* se pretende movilizar algunas ideas en un área del conocimiento que todavía se está consolidando, demostrar que la inserción del recurso visual en la novela se constituye como un nexo discursivo que ratifica el carácter mixto de las representaciones al que se refiere Mitchell (2000) y que la intertextualidad se utiliza para ilustrar las situaciones moleculares de los personajes en la ficción.

3. Analogías de *Pecado* con “El jardín de las delicias”

En *Pecado* el vínculo iconotextual sucede con el simbolismo de la pintura “El jardín de las delicias”⁷; o sea, la coherencia en la trama se consolida a partir de las significaciones producidas por la obra, la palabra y el efecto generado por este cuadro en Laura Restrepo en su multiplicidad de posiciones: espectadora de la pintura, autora de la novela y, en algunos episodios, narradora.

La primera relación detectada es entre el título de la novela *Pecado* y el tema central del tríptico pictórico. Esta relación remite al artículo “Más allá de la comparación: Imagen, texto y método” en el cual Mitchell (2000); plantea que “la cuestión del título es un punto de entrada literalista a una serie entera de preguntas acerca de las maneras en que las palabras entran en las imágenes” (p. 241). Igualmente, Riffaterre (2000) refiere que

⁷ “El jardín de las delicias” es una obra enigmática de Jheronimus Bosch (el Bosco), que según la guía de visita editada por el Museo del Prado - donde se encuentra -, fue confeccionada entre 1500-1505. La técnica es óleo sobre tabla de madera de roble y el formato tríptico es lo que acentúa su fastuosidad. Para Falkenburg, el tema principal de la obra es el destino de la humanidad.

En palabras de Pilar Silva (2021), al cerrar este tríptico observamos una obra que representa, “en grisalla el tercer día de la Creación del mundo, cuando se separaron las aguas de la tierra y se creó el Paraíso terrenal. Arriba, a la izquierda, aparece Dios Padre como Creador, según indican dos inscripciones en latín, una en cada tabla: *Él mismo lo dijo y todo fue hecho; Él mismo lo ordenó y todo fue creado* (Salmos 33, 9 y 148, 5)”. Esta imagen exterior es la que escenifica el relato plástico interior (el dogma cristiano, los placeres de la vida, etc.)

En el interior de la obra encontramos tres paños muy coloridos que contrastan con la grisalla. Las tres escenas representadas tienen como nexo discursivo el pecado, que irrumpe en el Paraíso del panel izquierdo con Eva y Adán, pareciera continuar en el jardín de las delicias, en el panel central, con una visualidad alegórica a un Paraíso terrenal marcado por la lujuria, los deleites y las experiencias de regocijo que culmina con los castigos del Infierno del panel izquierdo. El paño central es el que da nombre a la obra.

debemos considerar que el título poético es una remisión. Con ambas reflexiones coincide Agudelo (2017); para quien “el título ecfástico presenta una información sobre el texto anunciado y sobre la obra de arte a la que remite” (p. 83). La idea reiterada por los tres teóricos es que el título constituye un elemento que dinamiza la hermenéutica del texto ecfástico porque sirve de entrada para su comprensión y dirige la atención del lector. En esta obra, específicamente, guía la atención hacia el tema global que sugiere la visualidad de “El jardín de las delicias”; es decir, hacia el pecado considerado por la Iglesia como una falta contra la verdad y la razón, que evidencia falta de amor verdadero para con Dios y con el prójimo.

La interrelación continúa en la página inicial o de presentación de la novela, donde se hace referencia a la pintura con sentido informativo; se menciona el título, al autor y se realiza un breve comentario crítico que plantea el carácter ambiguo, oscuro, infinito y alucinatorio que se ha atribuido a la misma. El título de la obra y la alusión al pintor son marcas intertextuales que permiten hablar de un texto ecfástico *atributivo*; no obstante, en otros momentos textuales específicos, son identificadas *ecfrasis descriptivas* (Robillard, 2011) y/o *referenciales* (Pimentel, 2003). Las herramientas teóricas entregadas por “el modelo diferencial” (Robillard, 2011); permiten catalogar la contaminación que sucede en *Pecado* entre el texto escrito y el visual, como *atributiva – descriptiva*, planteamiento que se seguirá argumentando.

En el texto se lee: “este famoso *Jardín* se extiende como un gran teatro del mundo, prodigiosamente onírico. Si el Bosco lo hubiera escrito o filmado, en vez de pintado, el resultado habría sido una guía completa de lo sagrado y lo profano” (Restrepo, 2016, p. 15). Pareciera que la intención escritural apuntaba a confeccionar dicha guía, una especie de glosario de lo sacro y lo laico, sin parecer absolutos en el planteamiento, el texto lo consigue. La experticia creativa de la autora le permitió concebir una novela donde la exhibición de comportamientos humanos abre horizontes de comprensión, que reflejan la preocupación y empatía por el otro.

El cuadro de *El Bosco* es una figuración extremadamente compleja que presenta el pecado y la locura cual si fueran condiciones inherentes a la humanidad y el infierno es el destino que los aglutina. Víctor J. Monserrat (2009) lo describe:



Cargado de hombres y mujeres desnudos, sin sombras y rodeados de gestos y elementos voluptuosos y eróticos, con numerosas referencias sexuales (tanto hetero- como homosexual aunque a pesar de lo aparentemente evidente, hay en algunas de sus tablas muchas más connotaciones y elementos sexuales de carácter mucho más simbólico que explícito), es en realidad una exposición de la pérdida de la armonía natural (ya tímidamente avanzada en la tabla izquierda) y entre la Naturaleza y el hombre a través de una feroz crítica al tema omnipresente en la obra de este autor: la estupidez y la debilidad humana ante sus impulsos y los pecados, en este caso el deleite de sus sentidos y, en particular, el pecado de la carne o lujuria (aunque en la tabla del Infierno no hay pecado capital que no tenga su merecido). Frutas, flores, seres desnudos (todos menos uno), tritones, sirenas, “salvajes”, y demás seres rezuman sensualidad y erotismo en la tabla central de esta obra y multitud de elementos inducen a la tentación. Hasta los objetos (gaitas o cornamusas, escaleras, flechas, jarras, vasos, embudos, cuernos, etc.) e incluso elementos minerales o las fuentes incitan a la pasión, la lujuria y la lascivia y, naturalmente los animales aportarán una enorme carga simbólica. (p. 603)

En la novela son constatados algunos de los elementos mencionados por Monserrat, pero el texto no es una reescritura de la pintura, sino una apuesta desde lo interdisciplinario e interartístico; propósito que, para ser logrado, ameritó una toma de posición por parte de la autora y se percibe en los motivos seleccionados para aumentar el simbolismo de su texto narrativo. Restrepo estableció correlaciones entre la figuración de “El jardín...” con los comportamientos de los personajes textuales; los que escenifican acciones equiparables con determinados fragmentos de la composición pictórica y, en ambos casos, se evidencia el libre albedrío con las consecuencias atribuidas.

Las primeras *ecfrasis referenciales* (Pimentel, 2003) explicitan lo que representa cada uno de los paños del tríptico. Veamos como la escritura dialoga con la iconicidad del panel izquierdo “El paraíso” (Figura 2):



Figura 2. “Panel izquierdo (El paraíso)”. Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

El protagonista del postigo de la izquierda es una suerte de surtidor del color y la textura de la carne, una fuente cabezona y dotada de varias ramas, brazos o tentáculos. Como quien dice un pulpo. Un pulpo rozagante, orondo y bien hidratado. (Restrepo, 2016, p. 15)

Los dominios del Pulpo se extienden sobre montañas azules y dulces praderas. Llena el ámbito una luz de maravilla, y todo está en paz. En medio de este edén nacen un par de muñecos desnudos y pálidos (...) El Pulpo nombrará al macho Adán, y Eva a su compañera. (Restrepo, 2016, p. 16)

El cotejo del relato verbal con el visual coincide. La escritura es una descripción que guía la mirada del lector – receptor; inicia en el centro compositivo y se desplaza a los otros planos. Pone énfasis en la posición privilegiada del denominado “Pulpo” y en otras figuras de la visualidad como son Adán y Eva que, aunque ocupan un segundo plano inferior, resaltan por sus posturas y la desnudez de sus cuerpos. La equivalencia establecida entre el Pulpo y Dios, quizás se vincula con el tratamiento del color que realizara el Bosco porque tanto la fuente como la imagen de Dios con rasgos de Jesús aparecen en tonos similares; este guiño permite aportar más información acerca del tríptico, por ejemplo, que el dueño era el Rey Felipe Segundo, el “auténtico Dios en la Tierra” (Restrepo, 2016, p. 16) y argumentar sobre el rol de este en la historia de la humanidad.

La segunda *descripción* efrástica aborda el panel central “El jardín de las delicias” (Figura 3) y lo cataloga como:

Una suerte de spa multitudinario donde chapotean pequeños terrícolas de ambos sexos entregados con curiosidad a ciertos intercambios al parecer prohibidos. Se miran entre sí, se acercan unos a otros, se tocan, se abrazan, comen moras, naranjas, manzanas. Los hay que bailan contentos: se diría que esos están borrachos. La humanidad acaba de descubrir las posibilidades del deseo. (Restrepo, 2016, p. 16)



Figura 3. “Panel central (El jardín de las delicias)”.
Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

El panel central da título a la obra y su figuración representa el mundo terrenal. Según Gámez Salas (2017) este paño “puede considerarse como una de las máximas expresiones pictóricas del denominado “supremo locus amoenus” (p. 122). Personas desnudas, de razas distintas y en poses deleite son percibidas. Algunas miran de frente, otras, como explicita la escritura, comen frutas; pero todas interactúan y disfrutan del placer sexual a plenitud, convirtiéndose en protagonistas y portadoras del deseo. A propósito, citamos las reflexiones de la investigadora Andrea Imaginario (2021) sobre el uso que da El Bosco a la desnudez de los personajes comunes justificándolo como ejercicio moralizador y la asociación que realiza de las frutas con ciertos placeres de la vida.

Fresas, zarzamoras y cerezas son otras de las frutas que aparecen, asociadas a la tentación y la mortalidad, al amor y al erotismo respectivamente. No podían quedar fuera las manzanas, símbolo de la tentación y el pecado. En la franja superior de la composición y al centro, se encuentra una alegoría a la fuente del paraíso (...) Sus fracturas son símbolo del carácter efímero de los placeres humanos. (s/p)

En la escena central se alude al equilibrio, en la parte superior izquierda hay varias figuras que parecen trapecistas de un circo; complementado con la especie de piscina en la que disfrutaban mujeres y está rodeada por una multitud de jinetes que montan cuadrúpedos diversos. En la historia del arte este grupo de jinetes se ha vinculado con los pecados capitales, en especial, con la lujuria en todas sus maneras de manifestarse.

Este gesto de introducir y detallar aspectos fundamentales de la pintura en las páginas primeras de la obra literaria, anticipa rasgos temáticos que configuran la trama ficcional y pone al lector eficaz al tanto de conocimientos que lo inducen a reflexionar sobre su propia moral. Restrepo en una entrevista ha mencionado que para lograr “un relato lleno de imágenes, sentidos, premoniciones y reflexiones en profundidad dio riendas sueltas a su literatura, sin ceñirse a



Figura 4. Panel derecho “El infierno”. Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

convencionalismos o esquemas, utilizando incluso herramientas periodísticas para escribir esta suerte de reportaje del alma” (2016a, s/p).

La redacción continúa aludiendo al tercer panel “El infierno” (Figura 4):

Desde el panel izquierdo parece tronar la advertencia: comer fruta es *pecado*... El postigo de la derecha recibe con ebullición de fuegos y martirios a los Comedores de Fruta, a partir de ahora llamados *peccatores*: los adúlteros, los incestuosos, los soberbios, los indiferentes, los criminales. Aquí pagarán por todos sus *peccata*. (Restrepo, 2016, p. 17)

El pecado posee carácter punitivo y eso es lo que advierte este fragmento. Afirmación que simbólicamente es acentuada por la gama cromática del paño que privilegia los tonos oscuros y transmite tenebrismo, mientras contrasta con el colorido y la vitalidad características de los paneles uno y dos⁸.

Estos enfrentamientos con los códigos morales concernientes a los humanos y los criterios sobre los cuáles se construyen son las principales significaciones que la autora extrajo del tríptico pictórico, para usarlas como sustento discursivo en cada una de las historias que componen a esta novela sugestiva. Consideramos que Restrepo logró “atar los cabos sueltos, hallar la imagen invisible, encontrar los nodos de sentido” (Agudelo, 2017, p. 49) presentes en el texto verbal y el visual. En esta perspectiva, sugerimos como una posibilidad de comprensión del relato, leerlo cual si fuera una “exhibición” (Ponce Cárdenas, 2014); debido a que las historias textuales ilustran el pecado como una imposición anatómica.

Este famoso *Jardín* se extiende como un gran teatro del mundo, prodigiosamente onírico. Si el Bosco lo hubiera escrito o filmado, en vez de pintado, el resultado habría sido una guía completa de lo sagrado y lo profano: una Comedia divina y humana como las de Dante o Balzac; un evangelio apócrifo; un Apocalipsis según Coppola o según San Juan. (Restrepo, 2016, p. 15)

⁸ Según cuenta la historia, El Bosco perteneció a la cofradía de Nuestra Señora y estuvo influenciado por la espiritualidad de los Hermanos de la Vida Común, por tanto, estudió la moralidad católica y dada su condición de monje, buscó entregar señales sobre las contradicciones de los seres humanos y el destino de quienes incurrieran en el pecado.



La autora, al parecer, consciente del carácter fragmentado de la pintura por la multiplicidad de elementos morfoconceptuales que reúne, estructura su novela en siete historias con personajes distintos que tienen diálogo permanente con el profundo simbolismo de la pintura, en otras palabras; los personajes en su mayoría son pecadores que transgreden las normas establecidas por la moral canónica y sus comportamientos pasan por el sentido punitivo de la iglesia. Sin embargo, a los lectores, nos coloca ante un reto asociado a la confusión de la moral cristiana, tendremos que convivir con la incertidumbre de si “los pecados son iguales a los castigos, o los placeres iguales a los pecados” (Mateos, s/p). Dicho esto, podremos abstenernos de validar o juzgar a los personajes que, por motivos diversos, protagonizaron escenas oscuras, complejas, turbias...

4. “Galería del alma”: marcas iconotextuales entre *Pecado* y “El jardín de las delicias”

Al adentrarse en la trama novelar se constata una intención narrativa de remitir y, en ocasiones, establecer similitudes con el tema que recrea la pintura en cuestión y que está asociado al imaginario del trasmundo paraíso e infierno. Las acciones narrativas exhibidas en este texto ecrástico, por ejemplo: descripciones de escenas o pasajes de la pintura y remisión a elementos icónicos constituyen el antecedente visual del texto literario y amplifican las intenciones simbólicas.

A continuación, se irá exponiendo como los personajes de *Pecado* configuran una exposición colectiva de comportamientos y actitudes que refleja conductas que podría manifestar cualquier humano fuera de la diégesis y, en esta perspectiva, se va desnaturalizando el concepto de pecado. Tal y como expresa Agudelo (2017): “las artes, en general, tienden a reproducir representaciones del mundo, y en cada una de ellas se expresa una visión de lo que es la realidad percibida o imaginada” (p. 18). Por lo tanto, pretendemos explicitar las señas intertextuales que demuestran cómo la narración culta en torno al tríptico de El Bosco recorre todo el discurso literario.

En la historia primera del relato, la voz narrativa, a cargo de Irina⁹, establece una correspondencia entre San Tarsicio como espacio diegético y el paraíso. Refiere: “en San

⁹ Irina, es un personaje que está redactando una tesis sobre “El jardín de las delicias”.



Tarsicio todo es luz” (Restrepo, 2016, p. 44), aludiendo a un lugar tranquilo y placentero. Esta caracterización concuerda con la imagen que tenemos incorporada del paraíso según lo que dice la Biblia y también con el panel uno de “El Jardín de las delicias”.

Eran perversos los muñequitos de las láminas y caminaban desnudos por el Jardín del Edén, que quedaba a la izquierda del libro. Y hacia la derecha pasaba un lugar oscuro que venía siendo el Infierno (...)

Mira este otro bicho, y éste, y éste, decíamos, seguro este es el diablo embutido dentro de un huevo, no, el diablo es este que parece grillo, con patas que le salen de la cabeza (...)

Es mi tesis y se trata de estas bolitas rojas que el pintor puso en su cuadro, son las frutas prohibidas. ¿Naranjas? Naranjas o fresas, ésta es una fresa y este pájaro de pico fino la está pinchando, y esta otra parece una mora (...) Son manzanas y la culpa fue de Eva. (Restrepo, 2016, p. 33)

El intertexto con elementos compositivos del cuadro, como por ejemplo las frutas, en especial, las manzanas; aporta gran simbolismo al texto debido a que la interpretación iconográfica que se les ha atribuido está asociada a la lujuria. José Miguel Gámez (2017) menciona: “aludiendo a estas frutas como elementos banales en la vida del hombre”, se está “provocando en él un placer momentáneo, al igual que el acto sexual, que provoca un placer fugaz y no eterno en la vida del hombre” (p. 121). La fresa se considera una delicia, así como los frutos rojos que aparecen y desaparecen rápidamente porque son consumidos; esta metáfora es una alegoría a la vida y a los placeres efímeros. Mientras, con la manzana como símbolo de la caída del hombre, el narrador introduce la temática esencial de este primer relato; es decir, el lector ideal puede inferir que algo asociado a la caída, la equivocación o la desobediencia acontecerá en las páginas posteriores.

El lenguaje alusivo al color blanco y las menciones a Adán y a Eva, son otras marcas que ratifican el vínculo entre la literatura y la pintura como sistemas de representación que a pesar de sus particularidades pueden hermanarse en el uso alegórico de algunos elementos. Jean Laude en su ensayo “Sobre el análisis de poemas y cuadros” (2000) advierte que no existe ningún “*conocimiento prerracional del color*” (p. 104), pero que en las culturas establecidas los colores están codificados; por lo tanto, un color “no está codificado para remitir a un orden (sentimental, simbólico o conceptual) al que no

pertenece, sino para transmitir sentido desde dentro del orden plástico. Este orden plástico se conecta con otros órdenes en un área cultural unificada” (p. 104). En este caso, se conecta con la significación del color blanco, asociada con la pureza y la ingenuidad; características que, de acuerdo con el relato del Génesis, poseían los primeros habitantes de la tierra Adán y Eva antes de quebrantar las normas en el jardín del Edén.

Los lazos comunicantes presentes en la escritura estructuran su tópico central: la pasión descontrolada que indujo a Diana, “Susana del Medio” (Restrepo, 2016, p. 32), madre y esposa, a cometer actos lujuriosos y adúlteros junto a su sirviente Nenito. En consecuencia, asociamos a Diana como la Eva de San Tarsicio, semejanza que está condicionada por la misma narración. En algún momento textual se lee: “Diana actuaba con un arrojo al estilo de Eva” (Restrepo, 2016, p. 75), posesía del deseo irracional perturbaba “la quietud del paraíso” (Restrepo, 2016, p. 55), es decir, de San Tarsicio, cuando ella y Nenito se entregan “como una fruta madura” (Restrepo, 2016, p. 79); acción con la que fueron “sellando la suerte final del paraíso y marcando un último día en el calendario de la fatalidad” (Restrepo, 2016, p. 79). Nuevamente, el lenguaje establece una correlación simbólica entre la manzana y el paraíso como el lugar desde el que debió salir el hombre después de probarla.

Esta historia condiciona la reflexión siguiente: Diana exagera su deseo sexual y consume el adulterio, acción que tensiona la noción de pecado presentándolo como equivalente a la felicidad; argumento que está emparentado con el paño central de la pintura de El Bosco, cuya visualidad refleja a los humanos lujuriosos y con deseos sexuales exacerbados. La escritura dice: “*El pecado original no es otro que la felicidad*” (Restrepo, 2016, p. 82); pero, esta felicidad acorde a la lógica que propone la moral cristiana y que representa “El jardín de las delicias” en su tercer paño tiene consecuencias, “el paraíso se desmoronaba después de cometido el pecado, según estaba escrito en el libro del destino con una caligrafía que creíamos descifrar” (Restrepo, 2016, p. 93).

Paralelo al relato central el personaje Irina, “obsesionada con su cuadro *El jardín de las delicias*” (Restrepo, 2016, p. 61), escribe su propio relato que se articula con el relato principal y también aporta significación porque lo aproxima a la discursividad de “El jardín...”; para lograrlo se apoya en la *ecfrasis descriptiva* (Robillard, 2011):



Es un pájaro tragón con trajecito azul que tiene la cabeza entre un caldero y los pies entre odres de vino, y que devora un cuerpo humano al tiempo que defeca otro que ya se ha comido... Luego Irina le muestra otro, un aficionado a la parranda que con la boca sopla una gaita y por el ano toca un flautín... Y así van, uno tras otro, y según Catarino todos están jugando, hasta que Irina le señala un asno negro con garritas de águila que abraza estrechamente a una mujer desnuda. Y este asno negro, le pregunta, ¿también está jugando? ¡No!, dice Catarino, ése está fornicando. (Restrepo, 2016, p. 57)

Irina, también se refiere a las confusiones que históricamente han circundado a la moral religiosa. El fragmento siguiente lo corrobora: “*El destino del Paraíso queda sellado en el Infierno. Y viceversa: El perfil del Infierno se delinea en el Edén.* Por eso todo es tan confuso” (Restrepo, 2016, p. 51).

Escribir sobre el tríptico y los temas que representa es complejo debido al abigarramiento compositivo que dificulta su decodificación. Sin embargo, la escritora colombiana desafía al lector constantemente enfrentándolo a la dualidad placer y suplicio o incentivando su raciocinio para que logre entender que en la vida: “*Placeres y tormentos son iguales, como si el amor y su castigo fueran la misma cosa*” (Restrepo, 2016, p. 61).

En esta misma línea argumental se encuentra otro personaje, el alto ejecutivo Luicé que se transforma en un mentiroso y adúltero. Esta historia está construida a partir de señas textuales específicas y perfectamente ubicadas en la escritura que refuerzan el diálogo entre las dos formas de expresión. Por ejemplo, al introducir la situación coyuntural que incentiva al ejecutivo a sumergirse en esa zona malsana de engaños y mentiras, el relato dice: “es entonces cuando interviene el destino para alterar el cuadro” (Restrepo, 2016, p. 177); metafóricamente el cuadro representa la vida del personaje que transcurría quieta y rutinaria hasta que, en su vejez, es alterada con la aparición de Eloísa.

La mujer, igual que en la historia anterior, es presentada como ente tentador o impulsora de la infracción. Esta reflexión es otro elemento importante para considerar en el vínculo interartístico que sostiene nuestra propuesta de lectura. El investigador Gámez (2017) coincide con esta idea:

El mundo que se nos representa en esta tabla central tiene un culpable; la mujer. El germen, la causa primera de todo es Eva, y así parece indicarlo el Bautista señalándola con el dedo. La mujer, heredera de Eva, va a inducir a los hombres al pecado. (p. 126) (Figura 5)



Figura 5. "Fragmento 1". Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

Otra analogía detectada se da entre el apartamento donde se encontrarían Luicé y Eloísa con la imagen idílica de la felicidad plena, entiéndase, el paraíso. "El apartamento era un óptimo exponente de ese mundo cómodo, nuevo, climatizado y privado que se nos ha vuelto sinónimo de paraíso" (Restrepo, 2016, p. 200). Esta expresión tiene implícito un dualismo, por un lado, valoriza la modernidad y sus avances socio-tecnológicos y por el otro, cuestiona cautelosamente que estos mismos progresos han invadido el cerebro humano; imponiéndose como ideal o meta en la vida de muchas personas.

Esta interpretación con la cual sugerimos leer a *Pecado* como una galería de procederes humanos que exhibe situaciones sentimentales o coyunturales diversas, pero lo suficientemente representativas para constatar la contaminación entre el relato visual y el verbal, nos ha permitido interrogar y detectar las fronteras y las fisuras que van de un medio artístico al otro y viceversa; es decir, con qué mecanismos se enriquecen, alteran o matizan los elementos visuales al invadir el campo textual y cómo se vuelcan los ingredientes textuales en el espacio visual.

Agudelo (2017) menciona: "el arte proyecta, construye, deconstruye y reconfigura mundos, las obras producen formas de ser en el mundo" (p. 185). El lenguaje en esta novela tiene un poder que traspasa el sentido visual e incide en la percepción, en lo cognitivo y hermenéutico del proceso de lectura; las historias contadas estructuran un relato con personajes protagónicos que proyectan un glosario de perversiones y excesos inspirados en el discurso visual de la obra pictórica a la cual remite. Por ejemplo, la manera en que es

presentado el personaje de Ana¹⁰ en la diégesis demuestra cómo la visualidad del tríptico de El Bosco se impregna en su mente desde la infancia y sus comportamientos de adulta así lo ratifican.

Desde niña me obsesionaba ese cuadro, que aparecía destacado de todo color y doble página en un libro de arte de mi tío que yo sacaba a escondidas de la biblioteca para encerrarme con él en el baño, donde me pasaba las horas inspeccionando sus figuritas perversas y atormentadas. Las repasaba una por una y sin perder detalle, hondamente interesada en esas maldades peculiarísimas y más intrigantes que los famosos pecados capitales que me hacían memorizar en clases de religión. Creo que aprendí más de lujuria con ese cuadro que con las Playboy y las Penthouse que mi hermano escondía arriba del armario. Precisamente el baño parecía un buen laboratorio para la investigación escatológica que propiciaba el Bosco, en particular en la esquina del tríptico dedicada a infracciones digestivas. (Restrepo, 2016, p. 114)

La redacción textual cuando aborda el encuentro de Ana con su padre ausente durante muchos años, es enunciada a partir de marcas implícitas y explícitas que hilvanan los dos discursos (el de la novela con la pintura). Como se mencionó, Ana conocía la pintura y sentía fascinación por esta; pero, cuando llegó a La Florida para ver a su papá, lo primero que hizo “fue bajar al supermarket, comprar una docena de manzanas, arreglarlas en un gran bol y colocarlas al centro de la mesa” (Restrepo, 2016, p. 114). Este suceso puede interpretarse como una señal de apropiación o de libertad de acción que está plasmada en el texto a través de la compra de las manzanas, ya que podía haber comprado otras frutas, pero, la manzana acentuaba el propósito literario. Esta significación se reafirma en la trama:

Frente a mi cama colgaba un afiche. Era una reproducción de *El jardín de las delicias*, del Bosco, y para mí esa fue una buena señal, y me hizo gracia ver ahí en la reproducción, en medio de tanto bicharraco abyecto, a Adán y Eva, par de abuelo. (Restrepo, 2016, p. 114)

¹⁰ Ana, en la novela, es la protagonista de la historia “La promesa” que vivió con un padre ausente gran parte de su vida y cuando, finalmente, viaja para encontrarse con él establecen una relación incestuosa, inducida por la idealización que ella había hecho de su padre.



“El Jardín de las delicias” se cruza otra vez en la vida de Ana, “era como el reencuentro con un viejo amigo” (Restrepo, 2016, p. 115), que llega a su vida para perturbarla. Las referencias en la narración también están mediadas por *ecfrasis descriptivas* (Robillard), como se aprecia en el fragmento a continuación:

Ahí estaba ese pajarraco que se apoltronaba en un retrete con un caldero a manera de gorro y un trajecito azul. Y ese otro que vomitaba, y el que cagaba monedas de oro. A un pobre le habían encajado en el ano un sofisticado instrumento musical, otro pedaba humo negro, y los más desgraciados literalmente se ahogaban en un pozo de mierda. (Restrepo, 2016, p. 115) (Figura 6)



Figura 6. “Fragmento 2”. Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

Lo primero que llama la atención al observar este “Fragmento 2” del panel (“El infierno”) es el carácter imaginativo y moralizante expresado en forma satírica y burlesca. La fusión de elementos fantásticos asociados a los humanos guía la interpretación y nos induce a comentar que probablemente sea una recreación de sueños y pesadillas que perturban la conciencia de los humanos después del disfrute pleno; tal y como sucede con Ana después que junto a su padre incurren en acciones incestuosas. La novela especifica:

Al frente tenía *El jardín de las delicias*, que ahora me miraba. El cuadro me miraba a mí, como envolviéndome o tragándome viva con sus miasmas del pecado. Los estados alterados se reproducían en la pintura y fuera de ella. ¿En qué clase de bicho me estaba convirtiendo? El viejo Bosco, mi amigo, de pronto era una amenaza. O una advertencia. ¿En qué andaba yo metida? ¿Qué vuelta salvaje había dado mi vida? (Restrepo, 2016, p. 123)

En este punto del relato el personaje toma conciencia de su debilidad como humana y de que sus comportamientos se distancian de la lógica social validada. Ana está siendo perturbada por esta pintura que refleja una restitución de cualquier noción de orden, situación similar a la que junto a su padre estaba protagonizando; por lo tanto, empieza a

sentir temor por las consecuencias de sus actos, miedos que son acrecentados por elementos figurativos propios de “El jardín de las delicias”.

No podía apartar la atención de una charca que el Bosco había pintado en una esquina de su Jardín, y que había poblado de insectos anfibios, escurridizos y patudos, de diminutos ojillos blancos. Un gusano irritante y tóxico con tres cabezas salía de esas aguas y se arrastraba queriendo penetrar en la cueva que tenía delante. Sus tres cabecitas buscaban algo. Cada una miraba en una dirección, y buscaba. Yo pensaba: Si me duermo, el tres cabezas podrá encontrarme. Gusanos negros enturbiaban la charca y querían meterse en mí, para instalarse en mis resquicios. Uno de ellos tenía forma de lagartija de espalda roja, y su cabeza crecía desproporcionadamente. Era como si esas orugas y esas larvas contaminaran mis pensamientos y convirtieran mi interior en un lugar malsano. Yo cerraba los ojos y apretaba los párpados para impedir su entrada, pero ellos se instalaban en mí, me dañaban por dentro y necrosaban mi cerebro con sus esporas. (Restrepo, 2016, p. 123) (Figura 7)



Figura 7. “Fragmento 3”. Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

La autora en su proceso previo a la escritura, probablemente, apreció e interpretó los mensajes del cuadro para ejercer su labor curatorial en cuanto a determinar qué figuras, objetos o fragmentos pictóricos serían de utilidad para la conformación del relato. Como expresa Aron Kibedi Varga en su artículo “Criterios para describir las relaciones entre palabra e imagen” (2000): “el intérprete nunca es un traductor exacto; selecciona y juzga” (p. 126), para quedarse con aquello que considera atributivo o provechoso para su obra; en este caso, Restrepo en el momento previo y durante su escritura desempeña varios roles: investigadora, receptora de un producto artístico (la pintura), decodificadora del mensaje de ese producto y creadora de un nuevo producto (la novela) que comparte el mensaje inicial de su referente, aunque impregnándole actualidad.

Podríamos mencionar que Laura Restrepo va instalando con su discursividad un museo imaginario, el cual expone la avaricia, la lujuria, entre otros pecados que tienen “como compañeros el robo, la falta de valor y el desprecio de la fe, y de ella surgen la

traición, el engaño, el perjurio y la dureza de corazón” (Gámez, 2017, p. 106). Esta afirmación coincide con la caracterización de otro personaje, Angelito, un maleante, ladrón, avaro, capaz de asesinar para conseguir su propósito; un exponente verdadero del Mal, “otro angelito caído al pantano” (Restrepo, 2016, p. 141).

Empero, lo interesante de esta parte, además de Angelito y su accionar, para la idea de contaminación interartística, radica en cómo la narración presenta a un barrio dividido mediante remisiones explícitas al título del tríptico, como se corrobora en la cita siguiente:

Lo bonito de este barrio viene siendo el nombre. Este barrio que en realidad vienen siendo dos, divididos por una cañada: este de arriba y el de más abajo. Bautizados por los fundadores - invasores de cojones - como El Jardín, el de arriba, y Las Delicias, el más de abajo. (Restrepo, 2016, p. 151)

La escritora, con esta división, emplea su literatura como tribuna e introduce y cuestiona el tema de la marginalidad y la segregación perceptible en varios países, con foco en Colombia, que es su país originario, al cual alude frecuentemente en su narrativa y esta novela, no es la excepción. “Para los habitantes de abajo, estas barriadas eran, y aún siguen siendo, territorio prohibido que los acecha y desvela. Allá abajote la ciudad, y acá arribota las comunas, rodeándola como anillo de fuego, apretándole el cuello, respirándole encima” (Restrepo, 2016, p. 152).

El episodio es un ejemplo de la paradoja social que ha tipificado a Colombia y a muchos países, en los cuales son bastante marcadas las diferencias sociales y de clase que, finalmente, inciden en el comportamiento de gran parte de sus habitantes. Los marginales son caricaturizados como los maleducados, los malvados, los delincuentes, los drogadictos y los antisociales; el personaje textual que vive en “ese barrio escarpado donde todo rueda y va a parar al piso” (Restrepo, 2016, p. 156), lo confirma. Estas ideas son sostenidas en el relato mediante el intertexto con la obra pictórica para el incremento icónico.

Para ahondar en la cotidianidad del barrio en el que vive Angelito, Restrepo escribe: “a su alrededor pululan las putas, las peleas a machete, la venta de basuco y el vómito de borracho, porque ésta viene siendo la olla más podrida, el último rincón del infierno: las peores goteras del Paraíso” (Restrepo, 2016, p. 165). Con este lenguaje bastante coloquial



entrega una imagen de lo que es el barrio “El Jardín”, como símil de esos barrios donde la red de beneficios sociales e integración social es prácticamente nula.

Algunos críticos han dicho que “El jardín de las delicias” tiene un carácter especular; en tanto los personajes dentro de la representación practican la misma acción de los espectadores: conversar entre sí. En este orden, la pieza pretende ser un reflejo de lo que ocurre en el entorno social, algo similar a lo que consideramos persigue Restrepo en la historia mencionada: denunciar un problema que atañe al entorno social colombiano y por qué no, latinoamericano.

Esta exhibición de conductas en que deviene la novela *Pecado* presenta a la soberbia, considerada “madre de todos los pecados” (Gámez, 2017, p. 131), que se hace acompañar por “un séquito de faltas menores: atrevimiento o desobediencia, falta de tolerancia; y de ella derivan la vanagloria, los halagos, la hipocresía y la vanidad; peleas, contiendas y muchos males” (Gámez, 2017, p. 131). Varios de estos pecados están personificados en la diégesis por otro personaje, Siríaco,



Figura 8. “Fragmento 4”. Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

que es una amalgama de demencia, soberbia, vanidad, prepotencia y más; cuya “severa anomalía de comportamiento” (Restrepo, 2016, p. 257) lo precipita a creerse un profeta. La historia hilvanada en torno a Siríaco establece una doble relación intertextual, primero reescribe el relato de San Simón o Simeón el Estilita¹¹ y segundo, alude a la soberbia apreciable en el panel “El infierno” del tríptico bosquiano, “en el área alrededor del pozo, donde una dama orgullosa se ve forzada a tener que admirar sus encantos a través de la imagen que se refleja en el espejo colocado en las nalgas de un diablo” (Gámez, 2017, p. 133). (Figura 8)

¹¹ *San Simón o Simeón el Estilita* fue un monje ermitaño, que estuvo al servicio de Dios, pero fue expulsado del monasterio debido a su rigor. Por tal motivo, decidió vivir su vida en penitencia hasta el fin de sus días y así lo hizo, vivió treinta y siete años en una plataforma pequeña en la cima de un pilar cerca de Alepo, Siria. Murió en el año 459 y su festividad se conmemora el 5 de enero.

El lenguaje mismo remite a la noción de exhibición que defiende el investigador Jesús Ponce Cárdenas (2014), este fragmento lo hace notar: “la vanidad del Siríaco. ¿Se exhibe como un boxeador que en el ring ostenta su aguante al castigo y deja al descubierto los daños recibidos, como si fueran medallas? (Restrepo, 2016, p. 265). Este supuesto profeta en su demencia se muestra encima de un pilar, en la altura e insensato, desestima las situaciones climáticas y es víctima de un proceso de deterioro progresivo; por el único afán de creerse santo. Sin embargo, el narrador sarcásticamente expresa:

Para mí la cosa es más sencilla. El santo se encaramó a esa columna para escapar del pecado. Simplemente. Para poner distancia entre su persona y las tentaciones rastreras del mundo y la carne...Cuanto más alta la columna, más abajo y más lejos la tentación del pecado. (Restrepo, 2016, p. 276)

¿Pero, creerse infalible y con poderes sobrenaturales, acaso no es pecar? Indudablemente, sí. Es “pecado de soberbia y desmesura: empeñarse en perseguir un destino que te excede, o hybris, que llaman. Desconocer los límites de lo humano, o pedar por encima del culo, para hablar en cristiano” (Restrepo, 2016, p. 292). Por lo tanto, la novela ratifica desde una propuesta atractiva, la idea bíblica de que los sujetos no podemos dejar de pecar; de una u otra forma siempre incurrimos en alguna falta, tal y como sucede con Siríaco que se aleja de la tentación y de los placeres carnales, pero incurre en otros pecados.

Hasta este punto de la lectura interartística sugerida se puede reconocer como un aporte que la novela *Pecado* es iconográfica dada la importancia que en ella tiene el componente textual y la presencia, implícita o explícita, de una imagen artística. En esta medida, puede leerse como una simbiosis narrativa donde las aberraciones, los comportamientos atrevidos y cuestionables que perpetran los sujetos literarios, son identificables tanto en la iconicidad del cuadro como en el discurso verbal.

Proponemos considerar al Bosco como un mediador entre las doctrinas de la Iglesia y los seres humanos porque intentó reivindicar el pensamiento de los sujetos; en cambio, Restrepo es mediadora en un sentido distinto al Bosco, ella se muestra desesperanzada o quizás más realista y tiene plenamente incorporado que no se puede vivir sin pecar, tal y



como refiere el episodio evangélico en el que Jesús dice “el que esté libre de pecado que lance la primera piedra”.

El guion museográfico que organiza este recorrido textual por las debilidades humanas prosigue con el personaje “La Viuda” (Restrepo, 2016, p. 210); nombre que establece un paralelismo entre el oficio del personaje (verdugo) y su instrumento de trabajo principal (el hacha), con el otorgado a la guillotina durante la Revolución francesa. “El alias lo escogí para mí, pero se lo ganó mi hacha, que queda viuda del que va decapitando; me gusta susurrarle que los hombres pierden la cabeza por ella” (Restrepo, 2016, p. 210).

“La Viuda” es un sujeto ficcional contemporáneo, un exponente de la violación a los mandamientos religiosos y a las normas jurídicas. Este personaje, consciente de su oficio, asesina por encargo con total aceptación y profesionalismo. Por lo cual, nos atrevemos a asociarlo a alguna de las figuritas humanas que aparecen en el panel “El infierno”; recordemos que básicamente la visualidad de este panel representa a las personas recibiendo su castigo por los pecados cometidos en “El jardín de las delicias”, es el momento en el que El Bosco condena los malos comportamientos. Por estas razones no es casual que la escritura remita, una vez más, al infierno: “ahora El Cardo es un moridero, un penúltimo círculo del infierno” (Restrepo, 2016, p. 212); debido a que fortalece el lazo conceptual que guía el discurso vinculado a la fuente de inspiración icónica. Este argumento se verifica, más adelante, en la redacción textual con un nuevo guiño; cuando el personaje en su propia voz confirma su fascinación por el tríptico: “y desde luego, presidiendo el conjunto, una reproducción en tamaño natural de *El jardín de las delicias* del maestro Bosco, obra que para mí viene siendo al mismo tiempo Biblia y manual de instrucciones” (Restrepo, 2016, p. 227).

Para los propósitos de este estudio es interesante la preponderancia que otorga la autora al tríptico. Privilegia los significados que proporciona esta pintura enigmática y sorprendente a su obra literaria por encima de los significantes y cuando esto sucede, dice Pimentel (2001) que la lectura tiende a ser referencial. En consecuencia, constatar las relaciones entre la novela y las artes visuales nos llevan a interrogar las fronteras y fisuras que van de la imagen al texto y viceversa; es decir, con qué mecanismos se enriquecen,



alteran o matizan los elementos visuales al invadir el campo textual y cómo se vuelcan los ingredientes textuales en el espacio visual siempre es un desafío interdisciplinario.

En el cierre de esta exhibición de sujetos o personajes literarios, que, en definitiva, evidencian la preocupación por la alteridad que atañe a la escritora y el tratamiento que da en su relato a la relación interartística, encontramos a “Emma. La oveja negra del buen pastor. La Ménade. La ogra. Y no una cualquiera: una descuartizadora” (Restrepo, 2016, p. 308) de su marido, resultado de la violencia en que vivían. Dicho así, quien no ha leído la novela creerá que Emma es un demonio personificado, pero de acuerdo con la secuencia de acciones diegéticas coincidimos con la idea que sugiere la autora; el actuar de Emma es la consecuencia de vivir violentada desde su niñez. Restrepo no presenta la historia con el propósito de que juzguemos el actuar o el hecho en sí, sino su enfoque es para visualizar mediante la ficción la situación de muchísimas mujeres en la realidad extratextual. A través de un discurso inteligente, sugerente, propositivo e instructivo lo logra porque guía la atención del lector, como ha sido su dinámica, hacia la visualidad del cuadro; esta estrategia le entrega herramientas escriturales para exponer la historia, abundar sobre esta e introducir un doble vínculo: el primero, asemeja la desintegración corporal notoria en el cuadro con la temática central del relato, el desmembramiento que protagoniza Emma y, el segundo, la supuesta influencia simbólica de Eva en la esencia femenina.

Enmarcada en el muro tras la silla de su escritorio, tiene una reproducción de *El jardín de las delicias*, del Bosco. Vengo prevenida, será por eso que capturan mi atención los cuerpos retaceados que pululan en el cuadro. Miembros sueltos. Piernas por aquí, culos por allá, brazos que salen de huevos, una oca decapitada, una oreja gigante, un hombre desgarrado por los perros, un pie cortado. Pedazos: la anatomía desintegrada en fragmentos que cobran vida por sí solos, cada uno en desconcierto frente a los demás. Un manicomio de entidades desprendidas del conjunto. El todo despresado, o la rebelión de las partes. (Restrepo, 2016, p. 308).

Con esta redacción efrástica, la escritora pone ante los ojos del lector determinados elementos que, según nuestra apreciación, realzan el significado de su relato. El lenguaje refleja el caos debido al descuartizamiento ejecutado por Emma (“cuerpos retaceados”, “miembros sueltos”, “un pie cortado”) y “visibiliza un matiz descriptivo produciendo una imagen” (Agudelo, 2017, p. 85). Entonces, podemos plantear, que esta obra de arte literaria



convoca el acontecer emocional y racional del lector, lo involucra con las líneas conceptuales desde lo que este pueda pensar o cuestionar sobre un tema específico, como es el asesinato, y en general, los pecados representados en la trama narrativa.

Otra arista importante es la visibilización que realiza Restrepo de determinados signos pictóricos. Probablemente, desde la ironía, cuestiona la interpretación androcéntrica y equívoca que ha sido transmitida por la tradición judeo - cristiana; la cual establece una relación unilateral entre la mujer con Eva como símbolo de soberbia, desobediencia, tentación, manipulación y debilidades morales. Restrepo nos lleva desde una enumeración de alias atribuibles a Emma enfocados en destacar la animalidad del acto cometido por el que estaba siendo juzgada socialmente, hasta el ícono femenino de Eva y lo concreta apoyándose en la *ecfrasis recreativa* (Agudelo, 2017); para incrementar el grado simbólico.

El momento textual referido es:

Emma, la despedazadora, la trituradora de hombres, la artista del fragmento. La Sobrina del Carnicero, y Carnicera ella misma como cuando le llegó la ocasión. Emma, la necrófila o necrófoba, la oveja negra, la peor de las Ménades, la ogra más ogra. Emma, como Eva: la culpable de todo, la imperdonable. En la oficina de la trabajadora social del pelo rojísimo había tenido yo hacía un rato un encontronazo agorero con *El jardín del Bosco*. Desde la esquina inferior derecha del cuadro, un personajillo me había mirado directamente a los ojos para increparme, exigiendo que mi atención se centrara en la mujer quieta y desnuda que él señalaba con índice acusador. Ella es Eva, me había advertido el personajillo, y Eva es la culpable. ¿La culpable de qué? La culpable de todo. (Restrepo, 2016, p. 340) (Figura 9)



Figura 9. "Fragmento 5". Fuente <https://www.wikiart.org/es/el-bosco/el-jardin-de-las-delicias-1515>

El paratexto del título "El jardín de las delicias" sugiere que todo lo monstruoso que está enmarcado en las tablas es una condición estándar y, en *Pecado*, la autora no solo intenta, sino que logra sugerir la misma noción; es decir, que el comportamiento de Emma,

sus pecados, así como los de cada uno de los personajes que presenta y que integran esta pinacoteca del alma, son naturalizados.

El recurso ecfrástico y las remisiones a la pintura interpelan constantemente a los lectores para que indaguen y se aproximen al referente visual, ya sea para constatar si posee los elementos descritos mediante la écfrasis o para establecer nexos culturales y simbólicos entre ambos. Pimentel (2001) plantea que “el objeto mismo puede encarnar una serie de significados culturales a los que el texto remite de manera oblicua con tan sólo proponer ese y no otro como referente explícito” (p. 113).

Las aproximaciones interpretativas efectuadas a esta obra literaria dan cuenta de que *Pecado* refleja la necesidad de Restrepo de introducirse más a fondo en la condición humana, tratando de indagar para hallar problemas fundamentales que relacionan al ser humano con el Mal, en una época en la que los criterios morales son relativos. Los personajes en *Pecado* se “exhiben” como partes de un limbo moral desde el que invitan al lector a empatizar con ellos, no a juzgarlos. Finalmente, con el transcurso de los relatos la noción de pecado se relativiza.

El jardín de las delicias es una pintura que desde el siglo XVI hasta la actualidad ha sugerido más dudas que certezas por lo enigmático y enrevesado de su concepto y figuración. “Por lo tanto, su “tono” podría sacar la novela del código realista si se describieran los fantasmales, desquiciados y perturbadores episodios “presentes” en la tela de una de las obras más herméticas de la historia del arte occidental (Cid Hidalgo, 2018, s/p).

Las relaciones intermediales que entabla la escritora crean vasos comunicantes entre lenguajes estéticos distintos y proporcionan un espacio para reflexionar desde la academia acerca de su novela, su montaje, su iconicidad y su mirada.

El estímulo visual con que trabaja Restrepo es “producto de una representación del mundo” (Pimentel, 2001, p. 112); en consecuencia, no persigue imitar la visualidad de la pintura, intentarlo es una “noción bastante ingenua” (Pimentel, 2001, p. 111). No obstante, su escritura es el medio idóneo para ilustrar, construir y reafirmar significados que en principio corresponden a la pintura, pero viabilizan un discurso fluido, permeado de



creatividad en el cual el lenguaje funciona como una verdadera “estructura de mediación” (Pimentel, 2001, p. 111) entre el referente visual y la obra literaria.

5. Consideraciones finales

Los argumentos explicitados en este escrito nos llevan a concluir que *Pecado* es, fundamentalmente, un texto *atributivo - descriptivo* (Robillard, 2011) que puede leerse como una pinacoteca simbólica - verbal (Ponce, 2014); porque recrea algunos fragmentos de la pintura “El jardín de las delicias” y es en esa fusión donde se emparentan simbólicamente. Tanto en *Pecado* como en “El jardín...” se refleja al ser humano y el estímulo plástico, por un lado, enfatiza lo mundano y por el otro, atribuye al pecado o al personaje que está pecando un lugar en la tradición occidental.

De acuerdo con lo que sabemos, para la religión incurrir en hechos o actitudes que atentan contra la moral cristiana es pecado. La novela, si bien está concebida sobre la idea bíblica de que los seres humanos pecamos casi por inercia, a veces, inclusive, sin darnos cuenta de que lo estamos haciendo, exhibe el pecado desde otra perspectiva, en el sentido de desnaturalizar este precepto y visibilizar que el pecado es una cualidad inherente a la condición de humanos; por lo tanto, el Mal está instalado en nuestro ADN y los malos actos pareciera que son castigados con la muerte. Por consiguiente, si el sujeto pecador queda imposibilitado de irse al paraíso, que de acuerdo a cómo lo aborda la religión es el lugar de la libertad plena y pura y así lo hace notar el discurso novelar; entonces se va al infierno y en este punto se genera una utopía, el hombre es fruto del pecado y está genéticamente concebido para no dejar de pecar, por eso no puede llegar al paraíso, al lugar de la libertad. Pareciera ser que el pecado nos tiene condenados a morir en primera instancia y también a las penas del infierno; las mismas que están representadas en el paño “El infierno” de la obra “El jardín de las delicias” y que son horrendas y sobrepasan cualquier horizonte de expectativas.

Tanto *Pecado* como “El jardín de las delicias” sumergen al lector/ espectador en una relación especular porque se ve retratado a sí mismo como artífice de las pasiones desbordadas, los deseos incontenibles y las fantasías más inusitadas. Laura Restrepo (2016)



sabiamente lo resume: “*quien sabe, tal vez no haya manzana que no venga envenenada*”
(p. 100).



Referencias

- Agudelo Rendón, P. (2015). *Cuadros de ficción. Artes visuales y ecfrasis literaria en Pedro Gómez Valderrama*. Medellín, La Carreta Editores.
- _____. (2017). *Las palabras de la imagen. Ecfrasis e interpretación en el arte y la literatura*. Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Ayala-Dip, J. E. (26 de mayo de 2016). *Voces en el jardín (de las delicias)*. <http://www.centronelio.cult.cu/noticia/voces-en-el-jard%C3%ADn-de-las-delicias>
- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- Cid Hidalgo, J. (23 de mayo de 2018). Reunión de tesis. (I. L. Morales, Entrevistador)
- Gámez Salas, J. M. (2017). "La iconografía del pecado en la obra bosquiana". *Historias del Orbis terrarum*, núm. 13, 99-161. Web 15 de septiembre de 2021.
- Heffernan, J. (1993). *Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery*. Chicago y Londres, The University of Chicago.
- Imaginario, A. (10 de sept. de 2021). "El jardín de las delicias de El Bosco". Culturagenial.com. <https://www.culturagenial.com/es/el-jardin-de-las-delicias-de-el-bosco/>
- Kibedi Varga, A. (2000). "Criterios para describir las relaciones entre palabra e imagen". *Literatura y pintura*. Ed. Antonio Monegal, Madrid, Arco Libros, 109-138.
- Laude, J. (2000). "Sobre el análisis de poemas y cuadros". *Literatura y pintura*. Ed. Antonio Monegal, Madrid, Arco Libros, 89-108.
- Mateos Vega, M. (17 de mayo de 2016). "¿Cómo se vincula el hombre con el mal?, inquiere Laura Restrepo". *La Jornada. Periódico La Jornada.*, 4. Web 25 oct. 2021. <https://www.jornada.com.mx/2016/05/17/cultura/a04n1cul>
- Mitchell, W. J. T. (2000). "Más allá de la comparación: Imagen, texto y método". *Literatura y pintura*. Ed. Antonio Monegal, Madrid, Arco Libros, 223-256.
- _____. (2009). *Teoría de la imagen*. Chicago, University of Chicago.

- Monserrat, V. J. (2009). "Los artrópodos en la obra de Hieronymus Van Aken (el Bosco)". *Boletín Sociedad Entomológica Aragonesa*, núm. 45, 589-615. Web 9 de septiembre de 2021.
- Navia Velasco, C. (20 de marzo de 2016). *Laura Restrepo habla de su novela Pecado*. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/laura-restrepo-habla-sobre-su-nueva-novela-pecado.html>
- Paz Díaz, M. (11 de abril de 2016). *Laura Restrepo: Pecado habla de cómo todos nosotros podemos hacer algún mal en un momento de nuestra vida*. <https://ebuenasnoticias.com/2016/04/11/laura-restrepo-pecado-habla-de-como-todos-nosotros-podemos-hacer-algun-mal-en-un-momento-de-nuestra-vida/>
- Pimentel, L. A. (2001). "Ecfrasis: la representación verbal de un objeto". *El espacio en la ficción*. Siglo XXI Editores, 110-131.
- _____. (2003). "Ecfrasis y lecturas iconotextuales". *Poligrafías. Revista de Literatura Comparada*, vol. 4, 205-215.
- Ponce Cárdenas, J. (2014). *Écfrasis: visión y escritura*. Madrid, Editorial Fragua.
- Restrepo, L. (2016). *Pecado*. Barcelona, Penguin Random House.
- _____. (12 may. de 2009). "Entrevista a la escritora Laura Restrepo, sobre su nueva novela, Demasiados héroes". Entr. Raúl Kollmann. (Web).
- Riffaterre, M. (2000). "La ilusión de écfrasis". *Literatura y pintura*. Ed. Antonio Monegal, Madrid, Arco Libros, 161-186.
- Robillard, V. (2011). "En busca de la ecfrasis (un acercamiento intertextual)". *Entre artes entre actos: ecfrasis e intermedialidad*. Ed. Susana González & Irene Artigas, México, Bonilla Artigas Editores, 27-50.
- Silva, P. (10 oct. 2021). "Tríptico del Jardín de las delicias". *Museodelprado.es*. Museo del Prado. 2016. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/triptico-del-jardin-de-las-delicias/02388242-6d6a-4e9e-a992-e1311eab3609>



LA DISPONIBILIDAD LÉXICA DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO DE AULA DE CLASE: UN ESTUDIO PILOTO**Oscar Elías Blanco Correa** eliasblanco33@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9342-2741>Universidad de Concepción
Chile

Doctor en Lingüística de la Universidad de Concepción. Es egresado del Instituto Pedagógico de Caracas y se ha desempeñado como profesor en universidades venezolanas y chilenas y también como profesor de español como lengua extranjera de forma particular.

Gabriela Emilce Kotz Grabole gkotch@udec.cl <https://orcid.org/0000-0001-5300-7669>Universidad de Concepción
Chile

Doctora en lingüística y docente del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, donde imparte cursos de alemán como lengua extranjera en la carrera de Traducción / Interpretación en Idiomas Extranjeros y en el postgrado de lingüística de la misma Facultad.

Pedro Antonio Salcedo Lagos psalcedo@udec.cl <https://orcid.org/0000-0002-1741-714X>Universidad de Concepción
Chile

Doctor en Inteligencia Artificial y Profesor Titular en la Universidad de Concepción, donde imparte entre otros cursos el de "Lingüística Aplicada, inteligencia artificial y análisis de sentimientos".

Resumen

La presente investigación corresponde a un estudio piloto que indaga sobre el léxico de las emociones en el contexto de aula de clases desde de la metodología de la disponibilidad léxica. La premisa de este estudio tiene su base en el planteamiento del léxico como constructor y a la vez reflejo de realidades. Por lo tanto, las emociones se pueden evidenciar a través de unidades léxicas. Para la revisión de esta premisa se han consultado las propuestas teóricas y metodológicas sobre el léxico, las emociones, disponibilidad léxica, lexicología y semántica. La técnica utilizada ha sido la encuesta y el test de disponibilidad léxica con centros de interés contruidos a partir de las emociones más frecuentes y que se ha aplicado a los estudiantes de las facultades de Educación y Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, Chile. Los resultados obtenidos han indicado que los centros de interés Amor, Rabia y Alegría han sido los más productivos en cuanto a la cantidad de lexías empleadas. De igual modo, ha permitido clasificar las lexías en descriptivas, expresivas y figurativas. Entre las conclusiones que se han esgrimido se puede indicar que, efectivamente, el léxico es el vehículo para transmitir las emociones y la metodología propuesta es efectiva para recuperar el léxico de las emociones.

Palabras claves: léxico, lexicón de las emociones, disponibilidad léxica, centro de interés.

Recepción: 01/05/2023 **Evaluación:** 11/06/2023 **Recepción de la versión definitiva:** 19/07/2023



The lexical availability of emotions in the classroom context: a pilot study**Abstract**

This research presents a pilot study that researches the lexicon of emotions in the classroom context from the methodology of lexical availability. The premise of this study is based on the approach of the lexicon as both a constructor and a reflection of realities. Therefore, emotions can be evidenced through lexical units. In order to support this premise, theoretical and methodological proposals on lexicon, emotions, lexical availability, lexicology and semantics have been consulted. The technique used was the survey and the lexical availability test with centers of interest constructed from the most frequent emotions and applied to students of the faculties of Education and Humanities and Art of the Universidad de Concepción, Chile. The results obtained have indicated that the centers of interest Love, Anger and Joy have been the most productive in terms of the number of lexies used. Likewise, it has led to the classification of lexies into descriptive, expressive and figurative. The conclusions reveal that, lexicon is, indeed, the vehicle for transmitting emotions and the proposed methodology is effective in order to recover the lexicon of emotions.

Key words: lexicon, lexicon of emotions, lexical availability, focus of interest.

L'accessibilité lexicale des émotions dans le contexte de la classe: Une étude pilote**Résumé**

La présente recherche correspond à une étude pilote qui examine le lexique des émotions dans le contexte de la classe à partir de la méthodologie de la disponibilité lexicale. La prémisse de cette étude est basée sur l'approche du lexique en tant que constructeur et en même temps reflet des réalités. Par conséquent, les émotions peuvent être mises en évidence par des unités lexicales. Afin d'examiner cette hypothèse, des propositions théoriques et méthodologiques sur le lexique, les émotions, la disponibilité lexicale, la lexicologie et la sémantique ont été consultées. La technique utilisée a été l'enquête et le test de disponibilité lexicale avec des centres d'intérêt construits à partir des émotions les plus fréquentes, appliqués à des étudiants des facultés d'éducation et de sciences humaines et d'art de l'université de Concepción, au Chili. Les résultats obtenus indiquent que les centres d'intérêt Amour, Colère et Joie sont les plus productifs en termes de nombre de lexèmes utilisés. De même, les lexies ont été classées comme descriptives, expressives et figuratives. Parmi les conclusions qui ont été tirées, on peut indiquer que le lexique est le véhicule de transmission des émotions et que la méthodologie proposée est efficace pour récupérer le lexique des émotions.

Mots clés: lexique, lexique des émotions, disponibilité lexicale, centre d'intérêt



La disponibilità lessicale delle emozioni nel contesto scolastico: uno studio pilota**Riassunto**

La presente indagine corrisponde ad uno studio pilota che indaga il lessico delle emozioni nel contesto della classe dalla metodologia della disponibilità lessicale. La premessa di questo studio si basa sull'approccio del lessico come costruttore e allo stesso tempo riflesso delle realtà. Pertanto, le emozioni possono essere evidenziate attraverso unità lessicali. Per rivedere questa premessa, ci siamo consultati con le proposte teoriche e metodologiche su lessico, emozioni, disponibilità lessicale, lessicologia e semantica. La tecnica utilizzata è stata il rilievo e la disponibilità lessicale con centri di interesse costruiti dai più frequenti e che è stato applicato agli studenti delle facoltà di Scienze della Formazione e Lettere e Arte presso l'Università di Concepción, Cile. I risultati ottenuti hanno indicato che i centri di interesse Amore, Rabbia e Gioia sono stati i più produttivi per quanto riguarda la quantità di lemmi utilizzati. Allo stesso modo, ha permesso di classificare il lessico in lessico descrittivo, lessico espressivo e lessico figurativo. Tra le conclusioni che sono state tratte ci si può indicare che, infatti, il lessico è il veicolo per trasmettere emozioni e la metodologia proposta è efficace per recuperare il lessico delle emozioni.

Parole chiave: lessico, lessico delle emozioni, disponibilità lessicale, centro di interesse.

A disponibilidade lexical das emoções no contexto da sala de aula: um estudo piloto**Resumo**

A presente pesquisa corresponde a um estudo piloto que investiga o léxico das emoções no contexto da sala de aula a partir da metodologia de disponibilidade lexical. A premissa desse estudo baseia-se na abordagem do léxico como um construtor e, ao mesmo tempo, um reflexo das realidades. Portanto, as emoções podem ser evidenciadas por meio de unidades lexicais. Para revisar essa premissa, propostas teóricas e metodológicas sobre o léxico, as emoções, a disponibilidade lexical, a lexicologia e a semântica foram consultadas. A técnica utilizada foi a pesquisa e o teste de disponibilidade lexical com centros de interesse construídos a partir das emoções mais frequentes, que foi aplicado a alunos das faculdades de Educação e Humanidades e de Arte da Universidade de Concepción, no Chile. Os resultados obtidos indicaram que os centros de interesse Amor, Raiva e Alegria foram os mais produtivos em termos do número de lemas usados. Da mesma forma, os lemas foram classificados como descritivos, expressivos e figurativos. Entre as conclusões obtidas, pode-se indicar que, de fato, o léxico é o veículo de transmissão das emoções e que a metodologia proposta é eficaz para recuperar o léxico das emoções.

Palavras-chave: Léxico; Léxico das Emoções; Disponibilidade Lexical; Centro de Interesse.



1.- Introducción

El estudio de las emociones ha despertado un amplio interés en la comunidad científica al corroborarse que estas intervienen en la construcción de conocimientos (Rokeach, 1968; Green, 1971; Hargreaves, 1998; Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015), así como en todos los procesos realizados por hombres y mujeres (Morgado, 2010). De lo anterior se desprende que existe un vínculo entre las emociones y el quehacer humano, puesto que estas poseen carácter motivador, orientador, promotor y sostén de cambios.

Por todo lo anterior, surge la necesidad del estudio de las emociones y su vinculación con el léxico en el presente trabajo. Para ello, se ha tomado como sujetos de estudio a los estudiantes de las facultades de Educación y Humanidades y Arte de Universidad de Concepción (UdeC), Chile. Para la recopilación de los datos léxicos emocionales se ha utilizado el método de Disponibilidad Léxica. Las investigaciones que han utilizado este método en el ámbito de las emociones son las realizadas por Blanco Correa, Salcedo Lagos y Kotz Grabole (2020) y Jiménez-Catalán y Dewaele (2017).

Estos estudios han demostrado que la disponibilidad léxica no solo puede utilizarse para aspectos puramente lingüísticos, sino para el abordaje de tópicos abstractos como las emociones. Asimismo, este método ha evidenciado las emociones pueden verbalizarse en distintos espacios como el aula de clases. Una vez que se han repasado algunas fuentes se ha dispuesto en las siguientes líneas los aspectos teóricos, metodológicos y la discusión de los resultados obtenidos.

2.- Marco teórico

El estudio de las emociones en el contexto de aula de clases desde la Disponibilidad Léxica amerita que se traten tópicos como léxico y emoción, los cuales han conformado la noción de “léxico de las emociones”. De igual modo, se han revisado algunos planteamientos teóricos sobre la temática de la disponibilidad léxica.



2.1.- El léxico

Para ahondar en la relación léxico-emociones es necesario repasar algunos preceptos teóricos sobre el léxico. En ese sentido, se ha repasado propuesta de Colmenares del Valle (1996), quien ha indicado que el léxico es el componente más permeable, no finito e inestable y en permanente estado de modificación.

Los aspectos antes mencionados sugieren que los hablantes incorporan y crean lexías para comunicar y transmitir ideas, vivencias y emociones. Esta apreciación permite relacionarla con las ideas de Otaola Olano (2004), quien ha aseverado que el léxico es “el conjunto de recursos de que disponen los locutores de una lengua. Está constituido con unidades significativas de la lengua o competencia del hablante (lexemas)” (p. 26).

Ambas definiciones, pese a ubicarse en dos planos temporales y contextuales distintos, dan cuenta de las características del léxico, a saber, dinamismo y actualización lo que le provee a los hablantes recursos para comunicarse y relacionarse entre sí. Dichos recursos se actualizan y permiten acceder a nuevas formas de transmitir o expresar diversos aspectos de la realidad o experiencias vividas por parte de una comunidad de habla.

Si a través del léxico se transmiten experiencias es posible indicar que también es un símbolo social que da cuenta de la cultura y modos de pensar de un grupo de hablantes. Esta premisa ha sido propuesta por Lara (2000) al señalar que este componente se convierte “fácilmente en *símbolos sociales*; es decir, *trascienden su naturaleza de signos lingüísticos y se convierte en representantes de concepciones, valores, y tabúes sociales*, a los que se les atribuyen propiedades mágicas hasta funciones morales e ideológicas”. (p. 213) [Cursivas son del autor].

Esta perspectiva supone que a través del léxico los hablantes pueden mostrar sus valores, creencias y formas de pensar (Lara, 1997; Pérez, 2000). Así, las unidades léxicas se convierten no solo en recursos para comunicarse, sino en símbolos y medios para la construcción de una realidad. De este modo, a través de las unidades léxicas una comunidad de habla transmite aspectos de su cotidianidad.

Un ejemplo de ello pueden ser las emociones, elementos afectivos que se encuentran presente en todos los órdenes de la vida de los seres humanos. Para ello, se ha



pensado que el léxico como el motor de identidad y de los símbolos sociales que subyacen en una comunidad de habla puede evidenciarlas.

2.2.- Las emociones

Definir las emociones puede resultar difícil (Bisquerra Alzina et al., 2015). Han sido diversas las observaciones, señalamientos, nociones y definiciones que se han esbozado sobre estas. Ahora bien, diversos autores han coincidido en indicar que juegan un papel preponderante en la vida de las personas. Por ejemplo, Goleman (1985) lo plantea al afirmar que las emociones han estado presentes en la evolución de los seres humanos y en todos los órdenes de la vida. Por su parte, Morgado (2010) plantea que las emociones dan sentido a la existencia. Organizan y permiten el desarrollo de un grupo humano

En esta misma línea, Bisquerra Alzina et al. (2015) han señalado que las emociones desempeñan un papel importante en la adaptación de los seres humanos de acuerdo con contexto en el que se desenvuelvan o se adhieran. Esto implica que se constituyen en un andamiaje complejo que funciona como escudos o elementos reguladores portadores de significados (Morgado, 2010).

Dicha significación se puede ver en la clasificación realizada por Bisquerra Alzina et al. (2015), Maureria y Sánchez (2011), Morgado (2010), Casado y Colomo (2006) y Plutchik (2001). Dichos autores han coincidido en la existencia de dos tipos de emociones: las biológicas (alegría, miedo, ira y tristeza) y las sociales (amor, asco, sorpresa, envidia, etc.).

Las primeras se entienden como innatas, es decir, los seres humanos las poseen desde el mismo momento en que nacen (Maureria y Sánchez, 2011). Por su parte, las sociales son producto de la dinámica diaria y surgen como formas de transmitir estados afectivos (Casado y Colomo, 2006 y Damasio, 2003). Bisquerra Alzina et al. (2015) han optado por presentar un espectro más amplio al hablar de una familia de emociones.

Estas apreciaciones han permitido que en los últimos años se aborden las emociones y se constituyan en una fuente de estudio desde distintas áreas, tales como la biología, la psicología, la educación, la sociología y la lingüística. Desde la lingüística, han sido varias las subdisciplinas que han ahondado en ellas, tales como pragmática, traducción,



dialectología, lexicología y semántica. De estas dos últimas parcelas, se destacan los trabajos de Grünewald Osorio y Soto (2010) y Bourdin (2014), quienes de algún modo han ahondado en la noción de léxico de las emociones.

2.3.- *El léxico de las emociones*

El léxico de las emociones es uno de los modos en que el sentido emotivo (hipotéticamente universal y extralingüístico) se codifica y discrimina de maneras específicas. Este se organiza en las formas de la expresión y el contenido propias y particulares en cada lengua (Bourdin, 2015).

De acuerdo con la apreciación de Bourdin (2015), los hablantes de una lengua pueden disponer de los recursos que esta les provee para dar cuenta de sus emociones. Esta apreciación se relaciona con el carácter social del léxico. Según Lara (1997, 2000), a través de este componente lingüístico, los hablantes se representan en sus modos de ver y su experiencia. Por lo tanto, el léxico, al evidenciar la experiencia y la cotidianidad, también puede transparentar el día a día y con ello las emociones que se suscita en las distintas acciones realizadas por los integrantes de una comunidad de hablantes.

De este modo, se puede afirmar que el léxico de las emociones se concibe como aquellas lexías dotadas de significado emocional. Este le permite a una comunidad lingüística dinamizar los procesos comunicativos a través de los afectos y con ello establecer o afianzar las relaciones con sus pares.

Las características que presentan el léxico de las emociones (Kövecses, Plamer y Dirven, 1999 y Grünewald Soto y Osorio, 2010) se pueden ver las lexías divididas en categorías expresivas, descriptivas y figurativas. La primera da cuenta de la lexía que evidencia el estado emocional del hablante al emplearla a través de interjecciones o exclamaciones. Por su parte, la segunda se refiere al uso de sustantivos o adjetivos para indicar las emociones que experimentan los hablantes según el ámbito socio-cultural.

Y la tercera muestra la intensidad al momento de expresar las emociones. Para tal fin, los hablantes pueden recurrir a la metáfora, metonimia, expresiones idiomáticas que dan cuenta de la cotidianidad del hablante. Estos aspectos pueden observarse a través de la



disponibilidad léxica, el método mediante el cual se ha recopilado el léxico de las emociones.

3.- Metodología

Antes de iniciar con la explicación de la metodología, se estima conveniente recordar que este estudio es un piloto de una investigación de tesis doctoral y de dos proyectos de investigación que se llevan a cabo. En ese sentido, este ha servido como una primera observación del fenómeno que se estudia, a saber, el léxico de las emociones. Por lo tanto, los resultados que se han obtenido son preliminares.

Indicado lo anterior, se puede decir que la disponibilidad léxica es un campo de estudio teórico-metodológico que permite un análisis cuantitativo y cualitativo del léxico. Su aplicación en las diferentes áreas de estudio ha dotado de profundidad y fecundidad las investigaciones lingüísticas y educativas, así como en otras áreas, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Desde el corte cuantitativo, la investigación de Salcedo Lagos y del Valle Leo (2013) sirve de referencia. Dichos autores han utilizado este método para mostrar el léxico disponible del área de matemáticas entre los estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Concepción, Chile. A partir de la disponibilidad léxica, han indicado la cantidad de palabras disponibles y propensas a ser utilizadas en el ámbito de las matemáticas. Si bien su investigación ahonda en datos estadísticos, también ha dado cuenta de lo cualitativo, es decir, las palabras concretas que mencionan los sujetos.

Una investigación que ha ahondado en el aspecto cualitativo de la disponibilidad léxica es el estudio de Blanco Correa, Salcedo Lagos y Kotz Grabole (2020). Los autores han abordado el léxico de las emociones desde esta metodología conjuntamente con la teoría de los grafos. Esta mirada ha permitido que se analicen las redes o relaciones semánticas del léxico de las emociones disponibles.

Cabe resaltar que entre los aspectos principales de la disponibilidad léxica como metodología, se encuentra el test de disponibilidad léxica compuesto por los llamados centros de interés. Estos se constituyen en ejes temáticos o estímulos semánticos que propician la producción léxica. Así, para la recolección de los datos léxicos emocionales ha



sido necesario contar con centros interés contruidos a partir de las emociones. En el siguiente subapartado se explica su elección y confección.

3.1.- *La confección de los centros de interés*

Una vez seleccionado el método de disponibilidad léxica, se ha optado por confeccionar los centros de interés para la recolección del léxico de las emociones. Para tal fin, se han seleccionado siete emociones: rabia, alegría, tristeza, miedo, sorpresa, amor y asco. La elección de esta emoción reposa en los presupuestos de Plutchik (2001), Damasio (2003), Casado y Colomo (2006), Morgado (2010), Maureria y Sánchez (2011) y Bisquerra Alzina *et al.* (2015) quienes han coincidido que estas emociones son las que más se experimentan. Además, comprende tanto las básicas como las sociales. Asimismo, estas emociones son las más frecuentes, recurrentes y las que pueden aportar mayor riqueza desde el punto de vista léxico (Bourdin, 2015).

Aunado a lo anterior, un elemento que se ha tomado en cuenta para la construcción de estos centros de interés es el llamado nivel de inclusividad (López González, 2014). Este se encuentra compuesto por i) centros inclusivos cuya fórmula expresa que X es Y, por lo tanto, una emoción como tristeza es igual a la lexía 'soledad' y ii) centros relacionales que comprende que X es parte de Y o tiene alguna relación con Y, o le que es lo mismo que la unidad léxica 'injusticia' es parte de la emoción rabia.

Una vez que se ha construido el test de disponibilidad léxica, se ha aplicado a estudiantes de las Facultad de Educación y Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción (UdeC). Esta comunidad de habla ha recibido el test a través del correo electrónico y han dispuesto de dos minutos para responder la pregunta correspondiente a cada centro de interés, es decir, catorce minutos en total. A continuación, se describen brevemente los sujetos de estudio.

3.2.- *Sujetos de estudio y muestra*

Los sujetos de estudio seleccionados para responder el test de disponibilidad léxica han sido los estudiantes de la Universidad de Concepción, Chile. Estos provienen de las



facultades: de Educación y Humanidades y Arte. Las carreras a la que pertenecen quienes han respondido el instrumento son Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Matemáticas de la Facultad de Educación y de Traducción/Interpretación y Artes Visuales de la Facultad de Humanidades y Arte. Los hablantes de dichas carreras han sido un total de 117. Comprenden mujeres y hombres quienes han respondido el test de disponibilidad léxica. Las edades de estos sujetos de estudios oscilan entre los 17-24 años.

3.3.- *Periodo en semanas para responder el test de disponibilidad léxica, compilación e interpretación del léxico disponible*

Para responder el test de disponibilidad léxica, los estudiantes han tenido un periodo de cuatro semanas (mes de junio de 2019). Cerrado este tiempo, se han recogido y posteriormente vaciado los datos de manera automática en una hoja de Excel. Seguidamente, se han organizado y ordenado en un bloc de notas para analizarlos con el programa Dispogen II (Echeverría *et al.*, 2005), programa computacional que se encarga del cálculo matricial y el análisis estadístico con multivariantes y que se basa en la fórmula de Strassburguer y López Chávez (1987). Este proceso ha sido similar al que han realizado Blanco Correa, Salcedo Lagos, Kotz Grabole (2020).

Antes de analizar los datos léxicos con el programa Dispogen II, se ha aplicado la edición de datos. Este criterio ha sido establecido por el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* y se ha replicado en las investigaciones realizadas por los autores Hernández Muñoz (2006) y López González (2014). Los pasos de dicho criterio se describen en las siguientes líneas.

3.3.1.- *Pasos de la edición de datos*

- 1) Eliminación de unidades léxicas repetidas: consiste en la supresión de lexías similares que se han presentado en el centro de interés. Por su parte, con aquellas lexías abreviadas, se ha reemplazado por la unidad léxica completa.



- 2) Corrección ortográfica: se han corregido las unidades léxicas que presentan errores ortográficos. Estas se han adecuado según las directrices de la Real Academia Española (RAE).
- 3) Unificación ortográfica: se ha adoptado una sola entrada para aquellas lexías con doble grafía.
- 4) Neutralización de las variantes meramente flexivas (lematización): se ha procedido con la forma no marcada (verbos en infinitivo, sustantivos en masculino o femenino en singular). Solo se ha conservado el plural de aquellas lexías que lo ameriten. De igual modo, se han respetado los usos dialectales y sociolectales.
- 5) Unificación de los derivados regulares: se han eliminado los diminutivos o aumentativos, a menos que estén lexicalizados.

Un criterio que ha señalado Hernández Muñoz (2006) y que se ha tomado en cuenta en esta investigación ha sido “mantener la mayor cantidad posible de información aportada por los hablantes” (p. 274). Así, se ha tratado de ser fiel con el corpus de acuerdo con lo que han respondido los hablantes. Aplicadas estas directrices, se ha optado por examinar los elementos para el análisis cuantitativo y cualitativo propios de la disponibilidad léxica y que se explican a continuación.

3.4.- Elementos para el análisis cuantitativo

La disponibilidad léxica cuenta con elementos de tipo cuantitativo y cualitativo para el análisis del corpus recopilado. En el caso específico del aspecto cuantitativo, este método posee los estadígrafos que permite observar la riqueza léxica desde lo estadístico. Para efectos de esta investigación, se han tomado en cuenta los siguientes ítems:

- a) Índice de disponibilidad léxica: este se refiere a la cuantificación de las unidades léxicas que primero evocan los hablantes. De igual modo, se puede ahondar en la relación entre conocimiento y producción del léxico.
- b) Promedio de respuesta: este da cuenta de la riqueza léxica entre los distintos centros de interés, así como de los hablantes.



- c) Número total de palabras: este ítem indica la cantidad total de lexías que conoce el grupo de hablantes estudiados.
- d) Número de vocablos: dicho criterio detalla las unidades léxicas distintas generadas por los diferentes centros de interés. Asimismo, muestra las divergencias y características sociológicas de los hablantes.
- e) Índice de cohesión: este último indicador refleja la coherencia semántica entre los centros de interés y muestra la coincidencia de la respuesta entre los informantes.

3.5.- Elementos para el análisis cualitativo

La disponibilidad léxica se ha articulado con otras subdisciplinas tanto lingüísticas como no lingüísticas para el análisis en los datos obtenidos. En ese sentido, se ha tomado la lexicología, específicamente la clasificación de las lexías según Pottier (1976). Dicha clasificación se refiere a las lexías simples, lexías compuestas y lexías complejas.

Otro elemento del análisis cualitativo ha sido la categorización proveniente de la lingüística cognitiva de las unidades léxicas emocionales en 3: a) expresivas, b) descriptivas y c) figurativas según Kövecses, Palmer y Dirven (1999) citados por Grünwald Soto y Osorio (2010). Esta categorización permite explicar los posibles aspectos metafóricos y / o metonímicos, así como usos dialectales y sociolectales en el léxico de las emociones que pueden ubicarse en algunos de los ítems antes señalados. Para constatar lo planteado, se ha dispuesto de un apartado con los resultados obtenidos.

4.- Resultados: análisis y discusión

Al aplicar la metodología de disponibilidad léxica con los elementos que la componen y articulada con otras subdisciplinas lingüísticas, se ha procedido al análisis de los resultados obtenidos de los test de disponibilidad léxica. En ellos, se han observado una doble vertiente: cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se toman los aspectos estadísticos propios de la metodología de la disponibilidad léxica y en segundo se recurre a la lexicología para la estructuración del léxico. A continuación, se presenta el aspecto cuantitativo.



4.1.- El léxico de las emociones desde la óptica cuantitativa

Al aplicar el programa Dispogen II (Echeverría *et al.*, 2005) se ha obtenido un total de 11.592 lexías. Una primera interpretación sugiere que los centros de interés confeccionados con las emociones aportan una alta productividad léxica. La tabla 1 lo evidencia.

Tabla 1. Índices generales desde la Disponibilidad Léxica.

Centro de Interés	Rabia	Sorpresa	Amor	Alegría	Miedo	Tristeza	Asco
Total de Palabras	781	617	963	758	721	695	564
Número de Vocablos	395	326	427	414	391	365	341
Promedio de Palabras	6,563	5,184	8,092	6,369	6,058	5,840	4,739
Índice de Cohesión	0,016	0,016	0,019	0,015	0,015	0,016	0,013

Se puede resaltar de la tabla 1 la productividad de los distintos centros de interés contruidos a partir de las emociones. Pese a ser elementos abstractos han propiciado que los hablantes, en este caso los estudiantes de la Universidad de Concepción UdeC), se refieran con unidades léxicas a las distintas emociones que experimentan en el contexto de aula de clases. Una primera afirmación que se puede esgrimir es que efectivamente las emociones pueden verbalizarse y el léxico es un vehículo para tal fin.

Una muestra de ello es el detalle de cada centro interés. Se puede observar que el centro de interés **Amor** ha sido el que mayor cantidad de unidades léxicas ha aportado con un total de 963. Una interpretación de este dato puede ser que esta emoción se perciba como positiva (Bisquerra *et al.*, 2015), lo que supone que los hablantes tienden a emplear más lexías para tangibilizar esta emoción.

Otro centro de interés que también ha sido prolífico desde el punto de vista léxico y sobre todo cuando se revisa el total de palabras, ha sido **Rabia**. Este ha aportado 781



unidades léxicas. Llama la atención que sea el segundo centro de interés más productivo después del centro de interés **Amor**.

Una explicación posible se origina de las formulaciones de Maurer y Sánchez (2011), Morgado (2010) y Bisquerra *et al.* (2015), a saber, este centro de interés es la representación de una emoción básica e innata en los seres humanos. Asimismo, se puede pensar que las unidades léxicas de la que disponen los hablantes les permite exteriorizar y mostrar su enojo ante una situación grave, lo que evita, posiblemente, el uso de otros medios o formas para manifestarla como por ejemplo la agresión física.

El tercer centro de interés con una alta productividad léxica ha sido **Alegría**. Dicho centro de interés posee un total de 758 lexías. Es un hecho que llama la atención que los hablantes disponen de una cantidad notable de unidades léxicas para referirse a la experiencia emocional alegre. Esto evidencia la prolijidad del centro de interés en la producción de lexías. De igual modo, hay que resaltar que haya dos emociones al parecer positivas (amor y alegría) que ocupen los primeros lugares, lo cual supone que hay una mayor propensión a que estas emociones se verbalicen.

Ahora bien, si se observa el otro extremo de los ejes temáticos que han producido unidades léxicas, se puede encontrar el centro de interés **Asco**. Dicho centro de interés ha arrojado un total de 564 lexías. Al comparar con los otros centros de interés menos productivo **Miedo** (721 lexías), **Tristeza** (695 lexías) y **Sorpresa** (617 lexías) se observa que se aleja de la constante de 600 unidades léxicas.

Una de las interpretaciones que se puede realizar y de acuerdo con lo esgrimido por Morgado (2010) y Bisquerra Alzina *et al.* (2015) es que la emoción asco se experimenta más desde la corporeidad y la gestualidad y no desde la verbalización. Es probable que esto explique el porqué el centro de interés que representa esta emoción está por debajo de la constante antes señalada. Pese a lo dicho anteriormente, se puede destacar la cantidad lexías que los hablantes disponen remite a la capacidad léxica que poseen para referirse a este centro. Revisado el ítem del total de palabras conviene que se observe otro dato importante: el número de vocablos, es decir, aquellas lexías que no se repiten.

El centro de interés que ha presentado la mayor cantidad de vocablos ha sido nuevamente **Amor** con 427. Este dato es clave porque evidencia las características sociales



de los hablantes, así como las divergencias existentes entre los centros de interés. De igual modo, se puede ver la riqueza en los aspectos socioculturales de los hablantes y su percepción de esta emoción.

En ese sentido, los vocablos empleados por los hablantes parecen dar cuenta del imaginario léxico con el que cuentan los hablantes. Un imaginario que evidencia sus modos de sentir y que las unidades léxicas transparentan el cúmulo emocional que quizá con los gestos o acciones no transmiten lo que desean los hablantes. Asimismo, sugiere que la emoción amor propicia mayor número de voces que permitan transmitirla y con ello significar la experiencia de esta comunidad de habla.

En cuanto al segundo centro de interés que ha aportado una alta cantidad de vocablos se encuentra **Alegría** con 414. Llama la atención que esta emoción ocupe el segundo lugar, sobre todo si se toma en cuenta que, en el anterior ítem, ha ocupado la tercera posición. Se puede interpretar de estos datos que tanto los centros de interés **Amor** y **Alegría**, probablemente por ser positivas, generen mayores opciones para los hablantes al momento de referirse a estas emociones. Asimismo, el número de vocablos indica la riqueza existente en dichos centros de interés.

Por otra parte, los centros de interés **Rabia** y **Miedo** con 395 y 391 vocablos respectivamente, se erigen entre los que también presentan una alta disponibilidad de voces entre los hablantes. No resulta casual que estas emociones, concebidas como negativas, presenten un número similar de vocablos y que las diferencias entre sí sean mínimas. Se puede interpretar que esta cercanía se deba a la relación existente entre el temor y el enojo, es decir, el primero puede originar el segundo o al contrario.

Ahora bien, ha resultado interesante que el centro de interés **Asco** (341) haya aportado más vocablos que el centro de interés **Sorpresa** (326) y que se encuentre más cercano al eje temático **Tristeza** (365) al contrastarse el número de total de palabras. Lo visto demuestra que este segundo ítem de disponibilidad léxica muestra la diversidad existente en cada centro de interés, a la riqueza del caudal léxico y a la forma que tienen los hablantes de emplear voces que mejor representen su experiencia emocional.

Por su parte, en el ítem promedio de palabras, nuevamente el centro de interés **Amor** ha reportado 8,092 unidades léxicas. Sin duda alguna, ha sido el que mayor



profusión léxica posee con respecto a los otros centros de interés. Asimismo, evidencia que los hablantes están más dispuestos a emplear los distintos recursos léxicos de los que disponen para referirse a esta emoción en las diferentes situaciones en las que se encuentren.

El segundo centro de interés con el promedio de respuesta alto ha sido **Rabia** con 6,563. Se puede observar que en este ítem se encuentra relacionado con el número total de palabras. No obstante, la diferencia es baja con respecto a **Alegría** (6,369), que ocupa el tercer lugar y **Miedo** (6,058), el cuarto lugar. Ahora bien, se desprende de la lectura de la tabla 1 la cercanía en el promedio de respuestas que existe entre los distintos centros de interés.

Por ejemplo, **Tristeza** (5,840) y **Sorpresa** (5,184) presentan un promedio de respuestas cercano. Se puede inferir que las unidades léxicas disponibles por los hablantes pueden ser compartidas por ambos centros de interés y muestra una fertilidad léxica similar. Por su parte, el centro de interés **Asco** (4,739) posee un promedio bajo. Nuevamente se comprueba la premisa de la naturaleza de esta emoción: más corporal y gestual que verbal.

Para finalizar, es necesario revisar el índice de cohesión. Como en los anteriores ítems el centro de interés **Amor** ocupa el primer lugar con el 0,19. Mientras que los centros de interés **Rabia**, **Sorpresa** y **Tristeza** presentan el mismo dato: 0,16. Por su parte, **Alegría** y **Miedo** poseen 0,15 y **Asco** con 0,13 ocupa el último lugar. La índice cohesión en este estudio muestra las relaciones de sentido que existen entre los centros de interés. Es decir, se observa una relación de cercanía semántica entre los ejes temáticos emocionales. De igual modo, es un reflejo de cómo los hablantes coinciden con sus respuestas para referirse a cada una de estas emociones.

4.1.1.- Las lexías emocionales más disponibles por cada centro de interés

En esta sección se detallan las lexías más disponibles por cada centro de interés. En la tabla 2 se observan las diez unidades léxicas más disponibles reportadas por los hablantes en cada centro de interés. Este hecho supone que existe una asociación entre el eje temático con la lexía pensada y que puede ser potencialmente utilizada en el proceso comunicativo.



Tabla 2. Las lexías más disponibles por cada centro de interés

Rabia	Sorpresa	Amor	Alegría	Miedo	Tristeza	Asco
enojo	alegría	cariño	felicidad	terror	pena	vómito
frustración	asombro	felicidad	risa	angustia	soledad	repulsión
impotencia	inesperado	alegría	sonrisa	ansiedad	llanto	disgusto
injusticia	emoción	tranquilidad	amigo	temor	dolor	rechazo
ira	felicidad	abrazo	familia	soledad	llorar	repugnante
pena	miedo	ternura	emoción	oscuridad	angustia	suciedad
furia	regalo	comprensión	amor	pánico	lágrima	desagrado
estrés	susto	respeto	satisfacción	inseguridad	depresión	náusea
molestia	impacto	familia	tranquilidad	frío	decepción	desagradable
llanto	ansiedad	papá	contento	incertidumbre	perdido	repugnancia

Los datos de la tabla 2 sugieren que en un proceso comunicativo son potencialmente propensas a utilizarse. Al mismo tiempo, este ítem de la disponibilidad léxica permite pensar en la existencia de una capacidad creativa y asociativa en esta comunidad de habla y que se origina de acuerdo al tema y hecho comunicativo. De este modo, los estudiantes de la UdeC verbalizan su experiencia emocional y el léxico no solo es el vehículo comunicativo, sino el símbolo social mediante el cual recurren para expresar y transparentar verbalmente sus emociones.

También, se puede observar en esta tabla como una lexía puede aparecer en otros centros de interés. Esto da a entender la existencia de una vinculación entre las distintas emociones, las cuales comparten rasgos sémicos comunes. Así, la primera relación existente entre los centros de interés se percibe en **Amor** y **Alegría**. Probablemente, comparten rasgos sémicos afines como bienestar, por ejemplo.

Se observa que en dichos centros de interés se comparten lexías como ‘felicidad’ y ‘familia’. La interpretación que se puede realizar es que la aparición de estas unidades léxicas en estos centros de interés implica que se encuentra presente el afecto y el goce y estas unidades léxicas son empleadas por los hablantes para exteriorizarlas. Asimismo,



permite mostrar su imaginario emocional, a saber, la forma que poseen para exteriorizar sus emociones a través del léxico.

Lo mismo ocurre con los centros de interés **Rabia** y **Tristeza**. También comparten unidades léxicas, a saber, 'pena' y 'llanto'. Esta apreciación significa que se encuentran estrechamente relacionados, debido a que la primera lexía antecede a la segunda o viceversa según la situación comunicativa en la que se encuentre el hablante. De esta forma, la lexía 'pena' se refiere a dolor, aflicción o pesadumbre y por consiguiente origina 'llanto' e impotencia, lo que provocaría que un hablante experimente una *montaña rusa de emociones* que va desde el enojo a la desolación o desesperación.

Esta visión significa que cada eje temático comparte unidades léxicas que evocan relaciones de significado. Una muestra de esta presuposición se nota con los centros interés **Sorpresa** y **Amor**. Ambos centros poseen lexías comunes como 'alegría' y 'felicidad'. Estas unidades léxicas comparten rasgos semánticos comunes como el regocijo, el júbilo o la exaltación.

Lo esbozado anteriormente implica que en ambos centros de interés convergen unidades léxicas relacionadas no solo desde el aspecto sémico, sino en el posible uso. Ejemplo de ello se puede encontrar en los centros de interés **Alegría** y **Sorpresa** que tienen en común la unidad léxica 'felicidad'. La aparición de esta lexía evidencia la experiencia emocional de un hablante para referirse al júbilo. Y dicho júbilo estaría basado en el asombro experimentado ante un hecho no cotidiano.

Para culminar este subapartado, es menester mencionar que las primeras unidades léxicas de cada centro de interés reflejan que los hablantes apelan a su experiencia y conocimiento de mundo para verbalizar sus emociones. Asimismo, se puede pensar que estas unidades léxicas en apariencia son las más representativas y que denotan una posible identidad.

4.2.- *Análisis de los resultados: Aspectos lexicológicos-semánticos (cualitativos)*

La disponibilidad léxica no solo contempla aspectos estadísticos, también puede articularse con diferentes subdisciplinas para el análisis cualitativo. Ha sido el caso de este



subapartado, es decir, la implementación y adecuación del ámbito lexicológico para tratar los datos léxicos obtenidos.

Para el apartado lexicológico se ha recurrido a la clasificación que ha esbozado Pottier (1976) sobre las lexías, a saber: lexías simples, lexías compuestas y lexías complejas. Una vez cotejada con las teorías se ha elaborado la clasificación y se ha optado por presentarla en la tabla 3 que ha permitido sintetizar algunas tipologías de las unidades léxicas.

Tabla 3. Tipología de las lexías emocionales.

Lexías simples	Lexías compuestas	Lexías complejas
Temblores (Miedo)		Falta de conocimiento (Miedo)
Tolerancia (Amor)		Aprender lo que me apasiona (Amor)
Oculto (Sorpresa)		Me dejái pa' dentro (Sorpresa)
Impotencia (Rabia)		Falta de comunicación (Rabia)
Soledad (Tristeza)		Necesidad de apañe (Tristeza)
Regalos (Alegría)		Comer sopaipillas (Alegría)
Machismo (Asco)		

De la tabla 3 se desprende que los hablantes tienden a emplear más unidades léxicas simples y complejas. Resaltan por su ausencia las lexías compuestas, un detalle llamativo ha sido el empleo de una alta cantidad lexías complejas. Esto supone que los hablantes optan por fórmulas léxicas más elaboradas.

Por otro lado, se puede ver el modo en que los hablantes pueden apelar a las distintas tipologías léxicas para referirse a la experiencia emocional. Este aspecto denota, a juicio de los autores lo siguiente: a) creatividad e innovación para nominar o calificar una emoción; b) empleo de lexías proveniente de su día a día para dar cuenta a una emoción; y c) lexías empleadas guardan relación semántica con cada uno de los centros de interés.

El ejemplo de creatividad se observa con las lexías complejas ‘Me dejai pa dentro’, ‘Comer sopaipilla’ y ‘Necesidad de apañe’. Estas unidades léxicas responden a las emociones sorpresa, alegría y tristeza respectivamente. Asimismo, su aparición en el léxico



disponible emocional es interesante, debido a que muestran la cotidianidad de los hablantes, puesto que pertenecen al español de Chile. Por ejemplo, ‘apañar’ significa acompañar o apoyar, o ‘sopaipilla’ es parte de la comida típica del país. En ambos casos estas lexías dan cuenta de regocijo o alegría.

Por su parte ‘Me dejai pa dentro’ se constituye en un sociolecto perteneciente a la variedad chilena que evidencia la forma de mirar, de asumir y transparentar un hecho inesperado. De esta forma, las anteriores lexías complejas disponibles muestran también la cosmovisión de los hablantes y cómo a través del léxico se puede trasladar o asociar una emoción determinada.

En el caso de las lexías simples se perciben las unidades léxicas ‘machismo’, ‘regalo’ o ‘tolerancia’ tienen como categoría gramatical sustantivo y al parecer se pueden emplear para nombrar las emociones asco, alegría y amor respectivamente. Al revisar el corpus, se ha podido notar que estas tipologías léxicas funcionan como fórmulas de denominación, quizá se ha debido a un recurso de economía lingüística por parte de los hablantes. De igual modo, se puede decir que estas lexías también evidencian la cosmovisión de la comunidad de habla que experimenta una determinada emoción.

Ahora bien, esta clasificación ha permitido distinguir el léxico de las emociones en categorías expresivas, descriptivas y figurativas (Grunewald Soto y Osorio, 2010). Así, la primera categoría, la expresiva, posee algunas interjecciones como ‘pucha oh’, ‘guácala’ y ‘bacán’. La primera se refiere a sorpresa, la segunda a asco y la tercera a alegría. En el caso de las lexías ‘pucha oh’ y ‘bacán’ pertenecen y se usan en el español de Chile.

Por su parte, la categoría referente a la descriptiva presenta sustantivos y adjetivos que de algún modo detallan las emociones que experimentan las personas. Así, las lexías ‘suciedad’ (asco), ‘ilógico’ (sorpresa), ‘lindo’ (amor) y ‘Jefe de carrera’ (rabia) parecen explicar, delinear y caracterizar la experiencia emocional de los hablantes en el contexto académico.

Por último, la tercera categoría, la figurativa, presenta unidades léxicas que muestran intensidad y fuerza y con ello potencia o maximiza la emoción. Así, se encuentran lexías como ‘fome’ (rabia/asco), ‘olor a tierra cuando llueve’ (alegría) y ‘estoy plop’ (sorpresa). Todo parece indicar que dichas lexías poseen rasgos metafóricos. Al igual que



las anteriores, muestran la cosmovisión de los hablantes sobre la forma de percibir las distintas emociones.

4.3.- Otros aspectos cualitativos del léxico de las emociones

A partir del método de disponibilidad léxica se ha observado que los hablantes del contexto estudiantil apelan en su mayoría a las lexías simples y complejas para transparentar sus emociones. También se ha percibido la presencia de las variantes chilenas como ‘cuico’, ‘bacán’ y ‘estoy plop’.

Asimismo, se han visto lexías pertenecientes al sociolecto del habla chilena como ‘puta la weá’ para expresar rabia o ‘qué penca esto’, para referirse a tristeza. Cabe destacar que se ha encontrado que una misma unidad léxica les ha permitido a los hablantes dar cuenta de dos emociones distintas. Por ejemplo, la lexía ‘felicidad’ se ha empleado tanto para las emociones ‘alegría’ como ‘amor’. El mismo hecho ha ocurrido con las emociones rabia y asco que comparten la lexía ‘fome¹’.

En otra dirección de la revisión de los datos léxicos se ha encontrado la influencia de lenguas extranjeras. Una muestra de ello son las unidades léxicas ‘cute’ (en el centro de interés amor), ‘nice’ (en alegría) o ‘disgusting’ (en asco). Este hecho evidencia que los hablantes tienden a emplear lexías provenientes de otras lenguas, posiblemente, porque se ajustan al contexto comunicativo en que se encuentran, es decir, los estudiantes que pertenecen a carreras de lenguas extranjeras.

A partir de lo anterior se debe tomar en cuenta que los hablantes se encuentran en el ámbito académico. Es por ello que han aparecido en los datos léxicos, lexías como ‘echarse un ramo’, que significa reprobar (en el centro de interés miedo), ‘la nefasta actitud del docente X’ (en rabia), ‘violencia de género’ (en asco), ‘neotokyo’ (en tristeza) o ‘perder clase’ (en miedo).

¹ **fome**. 1. adj. Aburrido, sin gracia. *espon*. «Ya no interesa trabajar en el medio [televisivo]: “Es *fome*, no te aporta nada”». (Zona de Contacto, 11.09.98, p. 12). 2. adj. Lamentable. *espon*. «Chiquilla encontró súper *fome* que NN censurara las imágenes de su topless en el reality». (La Cuarta@, K. lamenta..., 10.02.07). (Diccionario del uso del español de Chile (DUECh), 2010, p. 399),.



El empleo de las anteriores lexías por parte de los hablantes del contexto de aula clase comprueba que efectivamente el léxico es dinámico y al mismo tiempo posee una función social. Además, dicho componente lingüístico se presenta como el más idóneo para transparentar las emociones de un grupo de habla.

Por último, este estudio piloto ha podido comprobar que la metodología de la disponibilidad léxica resulta idónea para recopilar el léxico de las emociones. Esto se ha podido comprobar a través de la utilización y aplicación de los test conformados por centros de interés que propician la producción léxica y, con ello, el análisis cuantitativo y cualitativo del léxico.

5.- Conclusiones y proyecciones

A modo de conclusión se puede considerar la presencia de la multiplicidad de funciones del léxico. Este se constituye en un componente lingüístico que dinamiza los procesos comunicativos y al mismo tiempo se convierte en un símbolo social. Así, este recurso es el apropiado para denominar emociones y también manifestarlas a través del habla. El corpus obtenido lo ha demostrado y una prueba de ello es la conformación del léxico de las emociones en lexías simples y complejas, que les permiten explicar, nombrar o describir las emociones experimentadas por los hablantes.

En cuanto a la disponibilidad léxica, dicho método posee una dualidad cualitativa y cuantitativa que puede propiciar diversos análisis. De algún modo, ha permitido enriquecer el objeto de estudio desde diferentes perspectivas con proyección hacia otras áreas, como la lexicografía, la dialectología y la sociolingüística.

Por último, a partir de los resultados obtenidos se considera imprescindible ahondar más en el léxico de las emociones. Su estudio podría no solo contemplar la cantidad de lexías que los hablantes emplean para referirse a las emociones. Asimismo, con los datos se pueden observar otros elementos lingüísticos. Para tal fin es necesario tomar una muestra más numerosa y aplicar los métodos de disponibilidad léxica, lexicografía, teoría de los grafos léxicos, semiótica e incluso inteligencia artificial. Lo dicho anteriormente ha permitido pensar en una serie de proyecciones que amplíe la mirada y las perspectivas de esta materia, las cuales se explicitan a continuación:



- a) El método de disponibilidad léxica se puede articular con herramientas o programas como Python para el análisis de sentimientos.
- b) Con los datos obtenidos a través de la metodología de disponibilidad léxica se podría generar sistemas adaptativos con aspectos de la inteligencia artificial que propicien el análisis del léxico de las emociones y posibles explicaciones cuando se emplea en el contexto de aula de clase.
- c) La inteligencia artificial conjuntamente con la lexicografía puede aprovechar los datos del léxico de las emociones con el fin de confeccionar de un repertorio lexicográfico que pueda ser utilizado para fines didácticos y socioculturales.



Referencias

- Academia Chilena de la Lengua. (2010). *Diccionario del uso del español de Chile*. Asociación de Academias de la Lengua Española/mn editorial/Gobierno de Chile.
- Blanco Correa, Oscar Elías; Salcedo Lagos, Pedro y Kotz Grabole, Gabriela Emilce- (2020). Análisis del léxico de las emociones: Una aproximación desde la Disponibilidad Léxica y la Teoría de los Grafos Léxicos. *Linguística y Literatura*, 41 (78), 56-84. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a03>
- Bisquerra Alzina, Rafael, Pérez González, Juan Carlos y García Navarro, Esther. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bourdin, Gabriel. (2015). *Las emociones entre Los Mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casado, Cristina y Colomo, Ricardo. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 47, 2006, 1-11. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>.
- Casassus, Juan. (2006). *La educación del ser emocional. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey*. Ediciones Castillo.
- Colmenares del Valle, Edgar. (1996). ¿Qué es un venezolanismo? *Letras*, 53: 21-40.
- Echeverría, Max; Urzúa, Paula. y Figueroa, Israel. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción (Software).
- Enfield, Nick. J. y Wierzbicka, Anna. (2002). *The body in description of emotion: cross-linguistic studies, Pragmatics and Cognition, special issue*. John Benjamins.
- Fernández Juncal, Carmen y Hernández Muñoz, Natividad. (2019). Disponibilidad Léxica y socionomástica. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 185-210.
- Goleman, Daniel. (1985). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial Cergara.
- Green, Thomas. (1971). *The activities of teaching*. McGraw-Hill.
- Grünewald Soto, Úrsula. y Osorio, Jorge. (2010). Sentir, decir y hacer: variedad expresiva y prototipos de emoción en el vocabulario juvenil. *Onomazein* 22 (2): 125-163.



- Hargreaves, Andy. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, pp. 835-854.
- Hernández Muñoz, Natividad. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la Disponibilidad Léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellanomanchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jiménez-Catalán, Rosa M. y Dewaele, Jean Marc. (2017). Lexical availability of Young Spanish EFL learner: emotion words versus non emotion words. *Language, Culture and Curriculum* (30), 289-299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>.
- Kövecses, Zoltán; Palmer, Gary y Dirven, René. (1999). Language and emotion: The interplay of conceptualization with physiology and culture. En Gary. Palmer y Debra J. Ochi (eds.) *Language of sentiment: Cultural Constructions and Emotional constraints*, pp. 237-262. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Lara, Luis Fernando. (2006). *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- Lara, Luis Fernando. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. El Colegio de México.
- López Morales, Humberto. (1995-1996). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología*, XXXV, 245-259. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/download/19231/20354/>.
- López González, Antonio María. (2014). *Disponibilidad Léxica. Teoría, método y análisis*. Universidad de Lodz.
- Maureira, Fernando y Sánchez, Cristian. (2011). Emociones biológicas y sociales. *Rev GPU*, 7 (2), 183-189. <http://maureiralab.cl/gallery/13-emociones%20biologicas%20y%20sociales.pdf>.
- Maureira, Fernando. (2008). Las bases de la condición humana. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11 (4): 97-111.
- Morgado, Ignacio. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Ariel.
- Otaola Olano, Concepción. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Ediciones Académicas.
- Pekrun, Reinhard y Linnenbrink-García, Lisa. (Eds.) (2014). Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education. Routledge/Taylor & Francis Group.



- Pérez, Francisco Javier. (2000). *Diccionario, discursos etnográficos, universos léxicos. Propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios*. UCAB-Fundación Celarg.
- Plutchik, Robert. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89 (4), 344-350.
- Pottier, Bernard. (1976). *Lingüística general: teoría y métodos*. Gredos.
- Rokeach, Milton. (1968). A Theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of social issues*, 24(1), 13-33
- Salcedo Lagos, Pedro y del Valle Leo, María Elsa. (2013). Disponibilidad Léxica en Matemática en estudiantes de enseñanza media de Concepción, Chile. *Atenas*, 1 (21), 1-16. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/17/html>.
- Sánchez-Sauss Laserna, Marta (2011). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Uitto, Minna.; Jokikokko, Katri y Estola, Eila. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and teacher education*, 50, 124-135.
- Urzúa, Paula. Sáez, Katia. y Echeverría, Max. (2006). Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo. *RLA* 44 (2), pp. 59-76.
- Wierzbicka, Anna. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Oxford University Press.



MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIALIDAD: EL CASO DE LOS MARCADORES EN LA SECCIÓN *CONCLUSIONES* DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN**Elennys Oliveros-Rodríguez**✉ elennysoliveros@yahoo.comID <https://orcid.org/0000-0002-8839-2322>Universidad Surcolombiana
Neiva, Huila, Colombia

Doctora en Lingüística por la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. Su trayectoria investigativa se ha centrado en el estudio del discurso científico y en la enseñanza de la lengua escrita en la universidad. Tiene publicaciones en revistas científicas de impacto.

María Stella Serrano-Moreno✉ mstella.serrano@ucacue.edu.ecID <https://orcid.org/0000-0001-8545-4949>Universidad Católica de Cuenca
Ecuador

Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Título reconocido como PhD por la SENESCYT-Ecuador. Docente Titular Principal de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. Coordinadora del Centro de Investigación en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Educación. Sus líneas de interés en investigación son el discurso académico-científico; escritura epistémica en postgrado y competencias de investigación en la universidad. Ha publicado en revistas científicas de impacto.

Resumen

La *modalidad* es una categoría gramatical que se expresa por medio de recursos gramaticales y léxicos. La evidencialidad nos ofrece información sobre el modo en el que el hablante ha conocido de un hecho, evento o conocimiento; es decir, apunta a las fuentes y a los modos de acceso al conocimiento y a los tipos de evidencia, aunado al compromiso del hablante o evaluación epistémica. La presente investigación tiene el propósito de analizar los recursos lingüísticos que utilizan escritores expertos y escritores en formación para expresar la modalidad epistémica y la evidencialidad en la sección *conclusiones* del artículo de investigación. Para el desarrollo de este trabajo hemos constituido un *corpus* de cuarenta y ocho (48) artículos: veinticuatro (24) artículos publicados por escritores expertos y veinticuatro (24) artículos producidos por escritores en formación, en los campos de la Psicología y la Educación. Los hallazgos muestran que en la sección *conclusiones* es evidente la alta ocurrencia de estrategias de ocultamiento y atenuación en los textos de escritores expertos, en relación con una menor ocurrencia de estos mismos recursos lingüísticos en las conclusiones escritas por escritores en formación. Se concluye que los resultados de este estudio tienen una implicación directa en las estrategias que utiliza el experto en escritura académica para orientar a sus estudiantes en la escritura de textos disciplinares, y más aún, en la escritura de artículos científicos.

Palabras clave: modalidad epistémica, evidencialidad, artículo de investigación, estrategias de ocultamiento, atenuación.

Recepción: 19/05/2023 **Evaluación:** 23/08/2023 **Recepción de la versión definitiva:** 21/09/2023



**Epistemic modality and evidentiality: the case of the markers in the conclusions
research articles****Abstract**

Modality is a grammatical category expressed by means of grammatical and lexical resources. Evidentiality provides information about the way in which the speaker has learned about a fact, event or knowledge; that is, it points to the sources and modes of access to knowledge and to the types of evidence, together with the speaker's commitment or epistemic evaluation. The purpose of this paper is to analyze the linguistic resources used by expert writers and writers in training to express epistemic modality and evidentiality in the conclusions of research articles. To develop this work, we have set up a corpus of forty-eight articles: twenty-four articles published by expert writers and twenty-four articles produced by writers in training in the fields of Psychology and Education. The findings show that in the conclusion section, a high occurrence of concealment and attenuation strategies in the texts of expert writers is evident, in contrast with a lower occurrence of these same linguistic resources in the conclusions written by writers in training. To sum up, the results of this study have a direct implication on the strategies used by the academic writing expert to guide his students in the writing of disciplinary texts, and even more, in the writing of scientific articles.

Keywords: epistemic modality, evidentiality, research article, concealment strategies, attenuation.

**Modalité épistémique et évidence : le cas des marqueurs dans la section de *conclusions* de
l'article de recherche****Résumé**

La modalité est une catégorie grammaticale exprimée au moyen de ressources grammaticales et lexicales. L'évidence fournit des informations sur la manière dont le locuteur a pris connaissance d'un fait, d'un événement ou d'une connaissance, c'est-à-dire qu'elle indique les sources et les modes d'accès à la connaissance et les types de preuves, ainsi que l'engagement ou l'évaluation épistémique du locuteur. La présente recherche vise à analyser les ressources linguistiques utilisées par les rédacteurs experts et les rédacteurs en formation pour exprimer la modalité épistémique et l'évidence dans la section de conclusion de l'article de recherche. Pour le développement de ce travail, nous avons constitué un corpus de quarante-huit articles : vingt-quatre articles publiés par des rédacteurs experts et vingt-quatre articles produits par des rédacteurs en formation, dans les domaines de la psychologie et de l'éducation. Les résultats montrent que dans la section des conclusions, l'occurrence élevée des stratégies de dissimulation et d'atténuation dans les textes des rédacteurs experts est évidente, par rapport à une occurrence plus faible de ces mêmes ressources linguistiques dans les conclusions rédigées par les rédacteurs en formation. Il est conclu que les résultats de cette étude ont



une implication directe sur les stratégies utilisées par l'expert en rédaction académique pour guider ses étudiants dans la rédaction de textes disciplinaires, et plus encore, dans la rédaction d'articles scientifiques.

Mots-clés : modalité épistémique, évidence, article de recherche, stratégies de dissimulation, atténuation.

Modalità epistemica ed evidenzialità: il caso dei marcatori nella sezione delle conclusioni dell'articolo di ricerca

Riassunto

La modalità è una categoria grammaticale che si esprime attraverso risorse grammaticali e lessicali. L'evidenzialità ci offre informazioni sul modo in cui chi parla ha appreso un fatto, un evento o una conoscenza; Cioè, indica le fonti e le modalità di accesso alla conoscenza e i tipi di prove, insieme all'impegno o alla valutazione epistemica del parlante. Lo scopo di questa ricerca è quello di analizzare le risorse linguistiche utilizzate da scrittori esperti e scrittori in formazione per esprimere la modalità epistemica e l'evidenzialità nella sezione delle conclusioni dell'articolo di ricerca. Per lo sviluppo di questo lavoro abbiamo costituito un corpus di quarantotto (48) articoli: ventiquattro (24) articoli pubblicati da scrittori esperti e ventiquattro (24) articoli prodotti da scrittori in formazione, nei campi della Psicologia e istruzione. I risultati mostrano che nella sezione delle conclusioni è evidente l'elevata presenza di strategie di occultamento e attenuazione nei testi di scrittori esperti, in relazione ad una minore presenza di queste stesse risorse linguistiche nelle conclusioni scritte da scrittori in formazione. Si conclude che i risultati di questo studio hanno un'implicazione diretta nelle strategie utilizzate dagli esperti di scrittura accademica per guidare i propri studenti nella scrittura di testi disciplinari, e ancor più, nella scrittura di articoli scientifici.

Parole chiavi: modalità epistemica, evidenzialità, articolo di ricerca, strategie di occultamento, attenuazione.

Modalidade epistêmica e evidencialidade: o caso dos marcadores na seção de conclusões do artigo de pesquisa

Resumo

A *modalidade* é uma categoria gramatical expressa por meio de recursos gramaticais e lexicais. A evidencialidade fornece informações sobre a maneira pela qual o falante chegou ao conhecimento de um fato, evento ou conhecimento, ou seja, aponta as fontes e os modos de acesso ao conhecimento e os tipos de evidência, juntamente com o compromisso do falante ou a avaliação epistêmica. A presente pesquisa tem como objetivo analisar os recursos



lingüísticos utilizados por escritores especialistas e escritores em treinamento para expressar a modalidade epistêmica e a evidencialidade na seção de conclusões do artigo de pesquisa. Para o desenvolvimento deste trabalho, constituímos um corpus de quarenta e oito artigos: vinte e quatro artigos publicados por escritores especialistas e vinte e quatro artigos produzidos por escritores em treinamento, nas áreas de Psicologia e Educação. Os resultados mostram que, na seção de conclusões, uma alta ocorrência de estratégias de ocultação e atenuação nos textos de escritores especialistas é evidente, em relação a uma menor ocorrência desses mesmos recursos linguísticos nas conclusões escritas por escritores estagiários. Conclui-se que os resultados deste estudo têm implicação direta nas estratégias utilizadas pelo especialista em escrita acadêmica para orientar seus alunos na redação de textos disciplinares e, mais ainda, na redação de artigos científicos.

Palavras-chave: Modalidade Epistêmica; Evidencialidade; Artigo de Pesquisa; Estratégias de Ocultação; Atenuação.



1. Introducción

Con los avances del prolífico campo de los estudios del discurso científico (Halliday y Martin, 1993; Martin, 1996; Swales, 1990; Hyland, 1998; Sastre, 2000), en la actualidad es poco probable que el lector de un artículo de investigación obvие de modo deliberado las marcas del emisor del mensaje: rasgos de su subjetividad o preocupaciones que se evidencian a través de un conjunto de estrategias retóricas que muestran cómo las percepciones sobre el hecho que aborda el investigador y las precauciones en torno al objeto marcan un modo particular de enunciación. Las afirmaciones categóricas que puedan conllevar una sanción por parte de la comunidad de académicos o las elecciones de determinadas partículas que muestren incertidumbre o que maticen la aserción, son también una marca del escritor en el discurso y de su posición frente al conocimiento. En otros términos, el despliegue de estrategias como la matización y la modalización, el empleo de modalizaciones, aunado a las estrategias de alteragentivación constituyen un rastro de la presencia del escritor en el texto (Estrada, 2008).

Ciertamente, antes de los hallazgos en este campo se pensaba que el discurso científico se movía en el terreno de la objetividad y la despersonalización del sujeto, desde una voz en apariencia imparcial. Se ha llegado a definir el *discurso científico* como un tipo de texto que está destinado a un determinado público especializado, usualmente informado sobre un tema. Este discurso es consensuado entre los miembros de la comunidad discursiva; el rol de algunos actores o árbitros es el de validar la fiabilidad del contenido, en función de la debida adecuación del artículo a las convenciones de escritura de la comunidad discursiva (Martin, 1996).

En este contexto, la práctica de escribir para la comunidad discursiva, en el marco de las convenciones específicas de un género académico o científico, es una de las habilidades que todo investigador debe adquirir, fortalecer y consolidar a lo largo de su formación como miembro de una disciplina. En el territorio de la comunicación científica, una de las características fundamentales del discurso académico se hace evidente en las marcas o huellas del escritor a lo largo del texto, bien atenuando sus afirmaciones, bien cuidando lo que dice a través de la mitigación de afirmaciones que podríamos caracterizar



como inciertas o potencialmente peligrosas para la imagen del escritor o del lector (Hyland, 2000).

En esta investigación entenderemos que la escritura académica es una práctica social en la que, no solo se llevan a cabo prácticas de borramiento o mitigación de la presencia autoral en el discurso, sino que también se negocia con los lectores la aceptación de los argumentos que se postulan. Las propias marcas de impersonalidad o del *yo* en el artículo científico es asimismo evidencia del sistema de creencias, actitudes, o de modo más definitorio, de la postura del investigador frente a lo que comunica y el modo en el que demuestra cómo ha llegado a adquirir determinado conocimiento o cuáles han sido sus fuentes de consulta (Hyland, 2000, 2005).

La revisión de la literatura indica que la sección *conclusiones* del artículo de investigación ha sido estudiada de manera multidisciplinaria. Algunos investigadores han centrado su interés en cómo debe ser configurada retórica y discursivamente esta sección (Sánchez, 2011, 2016; Bolívar y Bolet, 2011). Para otros investigadores, la sección *conclusiones* en el artículo científico cumple la función retórica de persuadir en torno al conocimiento aceptado y el nuevo conocimiento que se ha negociado en el plano de la interacción científica. Como se sabe, en esta sección se llevan a cabo estrategias de ocultamiento, de mitigación, entre otros recursos metadiscursivos, cuya finalidad será siempre la búsqueda de un consenso o la aceptación, por parte de la comunidad académica, de los hallazgos más significativos en el plano teórico, metodológico, de aplicabilidad o de dialogicidad con los contextos y la episteme.

Las investigaciones sobre este campo también sostienen que la sección *conclusiones* se caracteriza por mostrar el alcance de la investigación y de los hallazgos sustentados en evidencia tanto teórica como empírica que se discute a la luz de otros trabajos. Por otra parte, esta sección se encarga de interpretar y evaluar la relevancia de los resultados y sus implicaciones futuras, lo que permite proyectar investigaciones emergentes. Asimismo, desde el Análisis Lingüístico de Género, con los trabajos de Swales (1990), las conclusiones han sido estudiadas en atención a las *movidas retóricas* para su organización discursiva en el texto científico (Bolívar y Bolet, 2011; Ciapuscio y Otañi, 2002; Gnutzmann y Oldenburg, 1991). También se han estudiado las conclusiones de artículos científicos desde el enfoque



de la Lingüística Sistémica Funcional en las áreas de Medicina y Paleontología. Los resultados de estos estudios mostraron que la sección *conclusiones* en los artículos de investigación presenta variaciones debido a perspectivas temáticas y especificidades disciplinares, sociales y culturales (Ferrari, 2006).

Desde esta perspectiva, los marcadores epistémicos y evidenciales exponen la subjetividad del discurso científico y constituyen un objeto legítimo para la investigación, dado su potencial relevancia en el campo de la Enseñanza de la Lengua Materna, el Español como Lengua Extranjera, la Lingüística Textual, la Sociopragmática y el Análisis del Discurso, disciplinas científicas que buscan comprender los mecanismos, las convenciones (tácitas o explícitas) para la construcción discursiva, y no menos importante, los efectos comunicativos que se producen al interior de las comunidades científicas.

El propósito central del presente estudio es analizar los recursos lingüísticos que utilizan escritores expertos de Psicología y escritores en formación de Educación para expresar la modalidad epistémica y la evidencialidad en la sección *conclusiones* del artículo de investigación. Asimismo, nos interesa conocer cómo se comportan los marcadores gramaticales y léxicos durante los procesos de mitigación y atenuación de la información que se comunica en esta sección. Estos marcadores son un indicador de relevancia para indagar de qué modo el investigador comprueba o no la hipótesis de la investigación, cómo procesa los datos y cómo expone las generalizaciones que extrae del análisis.

2. Marco teórico

El término *modus*, del que deriva modalidad, era una categoría gramatical establecida por los griegos cuyos orígenes directos se remontan a la lengua indoeuropea. La función del *modus* apuntaba a mostrar cómo el hablante concebía la acción verbal. Para designar a esta categoría, los griegos utilizaron los vocablos *inclinación* o *desviación*. El *modus* implica una desviación del indicativo "...considerado como la forma normal del verbo" (Jiménez, 1989, p.176). Sobre el tema, Simone (2001) explica el interés de la filosofía y la lógica por la categoría *modalidad*, puesto que precisan la percepción que tienen los hablantes acerca de las distintas modalidades de la lengua.



De acuerdo con Halliday (1985), los estudios de la modalidad en el campo de la Lingüística comienzan con los avances de la teoría de la enunciación y el Análisis del Discurso, disciplina para la que la modalidad es una forma de participación del hablante durante el acto comunicativo. Los estudios han distinguido entre modalidad deóntica y modalidad epistémica. La modalidad deóntica apunta a la actitud del hablante "...hacia las acciones que tienen que ver con la voluntad o la afectividad..." (Pihler, 2014, p.1); en cambio la modalidad epistémica expresa un juicio y, por tanto, el grado de compromiso que tiene el hablante con su proposición en función de un sistema de creencias y conocimientos compartidos con la comunidad lingüística de la que forma parte. De allí que, los recursos modales utilizados en el discurso científico guarden igualmente relación con la perspectiva temática disciplinar.

Recursos para expresar el grado de certeza de la información/ para expresar la falta de compromiso con la verdad
Construcciones epistémicas con adjetivos, adverbios y construcciones adverbiales epistémicas.
Construcciones con sustantivos, verbos y construcciones verbales con significado epistémico.
Tiempos y valores verbales con valor epistémico
Partículas epistémicas

Cuadro 1. Elaboración propia a partir de Pihler (2014).

En el discurso de la ciencia, el análisis de los mecanismos lingüísticos bajo los cuales se expresan la modalidad epistémica y la evidencialidad cobra relevancia, debido al aporte que ofrecen los estudios que describen el compromiso del sujeto frente a la proposición que enuncia. Por consiguiente, conviene aclarar qué entenderemos en este trabajo por modalidad epistémica y por evidencialidad.

2.1. Modalidad epistémica y evidencialidad

Las nociones de *modalidad* y *evidencialidad* están íntimamente relacionadas y, en muchos casos, las fronteras entre ambas categorías son ciertamente difusas. Investigadores como Cornillie, Leuven, Marín y Wiemer (2017) expresan lo lejos que estamos de establecer



límites claros, ya que aunado al aspecto gramatical se suma la dimensión pragmática y semántica que presentan tanto marcadores epistémicos como evidenciales.

Para Ferrari (2010) la *modalidad* es una categoría gramatical que se expresa por medio de recursos gramaticales y léxicos entre los que se pueden mencionar: los marcadores epistémicos, los marcadores léxicos, los marcadores léxicos-gramaticales (en este grupo se encuentran los verbos modales y semimodales, como por ejemplo el verbo *parecer* y el verbo *poder*); los marcadores gramaticales como el tiempo condicional. Asimismo, la *evidencialidad* para Ferrari apunta a la evidencia que sostiene el juicio del emisor, y puede manifestarse básicamente en dos tipos de categorías evidenciales: la sensorial y la citativa. Los marcadores léxicos (verbos), los marcadores de posibilidad dinámica, los marcadores léxico-gramaticales, entre los que categorizan los verbos modales y semimodales como el verbo *poder* y *permitir*, forman parte de las categorías de análisis para estudiar la evidencialidad.

Por su parte, la evidencialidad nos ofrece información sobre las fuentes del conocimiento, los modos de acceso al conocimiento y los tipos de evidencia; aunado a estos elementos, se añade el compromiso del hablante o evaluación epistémica. La evidencialidad es entonces una categoría reconocida en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), en la que se describen las locuciones adverbiales como *por lo visto*, *al parecer* o *evidentemente* como marcadores evidenciales; no obstante, hay cierta discusión sobre si se debe considerar evidenciales lenguas como el español (cf. Estellés y Albeda, 2017).

En cuanto a la modalidad, Hyland (1998) advierte sobre la existencia de una modalidad epistémica asertiva y una modalidad epistémica no asertiva. En la primera, el hablante se compromete con respecto a la verdad de la proposición que expresa, para lo cual hace uso de los llamados marcadores epistémicos intensificadores o *booster*, mientras que, en la segunda, el hablante mantiene un bajo compromiso de verdad respecto a la proposición que enuncia, lo que da origen a la aparición en el discurso de la ciencia de los marcadores atenuadores o *hedges*. En los siguientes párrafos referenciamos los trabajos que a nuestro juicio contribuyen con el propósito de esta investigación.

Para Prince, Frader y Bosk (1982) los escudos tienen la función de disminuir y mitigar la verdad que contiene la proposición. A diferencia de los aproximadores, los escudos afectan



el compromiso del hablante con respecto a lo que comunica para una determinada audiencia. Entran en este grupo los verbos modales, los verbos epistémicos o adverbios y adjetivos de posibilidad y probabilidad (*poder, podría, parecer, sugerir, posible, probable*). Los escudos se clasifican entre escudos de posibilidad, los cuales expresan duda e incertidumbre, y los escudos de atribución.

Luukka y Markkanen (1997) y Oliver (2004) estudiaron las construcciones impersonales como una subestrategia de la atenuación. Encontraron que este tipo de construcciones tienen la especificidad de mostrar una falta de compromiso con la proposición, así como el ocultamiento y la eliminación del punto de vista personal. Estos investigadores hallaron que los artículos científicos poseen marcas de desagentivación, proceso que se caracteriza por elidir dentro del texto cualquier indicio del sujeto enunciador. Otro fenómeno que evidencia que el discurso científico está modalizado es el empleo de la nominalización y del plural de la primera persona el cual apunta a un grupo impreciso, vago o general. El uso del impersonal aparece también como una marca característica del discurso científico (*se entiende, se estudió, se considera...*), como lo es también el uso de modalizadores epistémicos. Para Sastre (2000), los modalizadores epistémicos son relevantes en el discurso científico porque expresan cómo se presentan las opiniones y el conocimiento del emisor especializado respecto al tema específico que está abordando. La hipótesis que plantea este trabajo es que los modalizadores epistémicos aparecen con frecuencia en discursos altamente planificados como el artículo científico.

Por otra parte, Ferrari (2009, 2010) analiza los procedimientos lingüísticos que expresan la modalidad epistémica y la evidencialidad en la sección *conclusiones* de artículos de investigación de Medicina y Paleontología. La tesis que sostiene esta investigadora es que los recursos modales y la evaluación modal, están en relación directa con la perspectiva temática que se desarrolla desde la disciplina. Así, los recursos modales, cuya ocurrencia varía desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, se expresan de acuerdo con el campo disciplinar en el que se inscribe el escritor de artículos de investigación. De igual modo, se plantea en este trabajo que la aparición de la modalidad y la evidencialidad implica el estudio de procesos lingüísticos de cierta complejidad, puesto que solo podemos estudiar estos mecanismos por medio de las marcas textuales y no de manera aislada. Este ha sido quizá



uno de los obstáculos de los lingüistas para caracterizar la modalidad en el discurso y también el problema que implica que un adverbio u otra categoría de palabras presenten diversas funciones y se muevan en diversos niveles de análisis, según como sea utilizado en el discurso.

Para Figueras (2017), quien realiza un estudio de los adverbios modales desde la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (2004), la semántica cognitiva de los adverbios evidenciales *evidentemente*, *obviamente*, *aparentemente* y *supuestamente* ayuda a explicar cómo se conjuga un contenido conceptual básico soportado en el radical o lexema, base de la palabra, y un contenido procedimental encargado de activar las inferencias y de restringir la tarea interpretativa del destinatario del mensaje.

El trabajo de García Negroni (2016) sobre polifonía, evidencialidad citativa y tiempos verbales se basa en la teoría polifónica de la enunciación con la cual se propone caracterizar el significado evidencial, concebido como aquella representación que el enunciado "...da del origen del punto de vista sobre el que se funda la enunciación global respecto del cual el locutor muestra distintas actitudes." (2016, p. 298). Su aporte se halla principalmente en reconocer un tipo de evidencialidad a la cual denominó *evidencialidad citativa* que se presenta cuando el hablante codifica a través de medios gramaticales como el futuro morfológico o el futuro perifrástico un enunciado que apunta a un discurso ajeno anterior, el cual tiene su origen en voces previas. Es claro que en el discurso científico podemos encontrar con frecuencia este tipo de marcas de evidencialidad citativa, expresada en el artículo de investigación por medio de la cita indirecta o directa.

De los estudios referenciados se desprende que el interés por la modalidad se ha incrementado significativamente en las últimas décadas. De su revisión se puede concluir que la modalidad y la evidencialidad se expresan en el discurso científico a través de diversos recursos gramaticales, léxicos o estructuras sintácticas que denotan de qué modo el escritor se posiciona en el discurso y hasta qué punto se compromete con el conocimiento que comunica.



3. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se ha constituido un corpus conformado por la sección *conclusiones* de artículos de investigación escritos por escritores expertos y por escritores en formación. El primer grupo está constituido por veinticuatro (24) artículos de investigación publicados por la revista *Diversitas* de la Universidad Santo Tomás de Aquino (Colombia), la cual tiene una periodicidad semestral y se edita desde el año 2005. Esta revista recibe trabajos científicos en el campo de la Psicología y se encuentra indexada en Publindex. La revista acepta diversos tipos de productos de investigación: artículos de investigación, artículos de revisión, artículos cortos que presenten informes preliminares de investigación, reportes y estudio de casos, controversias, entrevistas y réplicas.

En la sección *Directrices para autores* se expone la clase de trabajos que recibe la revista *Diversitas*, las normas de publicación y algunos ejemplos de cómo citar o de cómo referenciar la información utilizada en la investigación. Hasta el momento de la escritura de este artículo, en ningún epígrafe de esta sección se describe el modo en el que debe estar organizado el artículo de investigación; sin embargo, por los tipos de artículos que reciben podemos encontrarnos con artículos de investigación que siguen la siguiente organización retórica: a) introducción, método, resultados y comentarios (IMRC), b) introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones (IMRYDC), c) introducción, método, resultados y conclusiones (IMRC), d) introducción, método, resultados y discusión (IMRD).

Las conclusiones de artículos de investigación que analizamos en este trabajo corresponden al Vol. 15, núms. 1 y 2 de 2019, y Vol. 17, núm. 1 de 2021. La selección de esta revista se basó en los siguientes criterios: a) publica artículos del dominio de la Psicología y b) estos artículos fueron objetos de discusión y modelos de escritura para el desarrollo del trabajo investigativo de los estudiantes de posgrado en un seminario sobre escritura de artículos científicos en una universidad pública de Colombia.

El segundo grupo de textos que conforma este corpus se ha construido a partir de los artículos de investigación que han escrito maestrantes de una universidad pública de Colombia, quienes siguieron las recomendaciones genéricas y de estilo que corresponde a la práctica discursiva de este género académico. Son veinticuatro (24) artículos originales que se inscriben en el campo de la Educación, y dado su carácter inédito, las autoras del presente



estudio llegamos a la conclusión de que fragmentos de estos trabajos no serán utilizados para la demostración de las funciones que cumplen los marcadores epistémicos y evidenciales, ya que el comportamiento gramatical o léxico puede ser mostrado a través de los artículos publicados en la Revista *Diversitas*. No obstante, es importante aclarar que los datos de los artículos inéditos se tomaron para el análisis cuantitativo, ya que nos interesó conocer si ambos grupos de estudio utilizaban en la misma proporción estadística los marcadores epistémicos y evidenciales, y cuáles son los marcadores más frecuentes en cada subcorpus.

Por otra parte, la organización retórica de estos trabajos investigativos corresponde a la estructura de artículo de investigación, la cual contiene: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Como hemos señalado, el propósito de esta investigación es analizar los recursos lingüísticos que utilizan escritores expertos y escritores en formación de las disciplinas para expresar la modalidad epistémica y la evidencialidad en la sección *conclusiones* del artículo de investigación.

3.1. Corpus de estudio

El presente corpus está constituido por 23.859 palabras que corresponden a la sección *conclusiones* de artículos de investigación publicados en una revista de reconocido prestigio, escrito por escritores expertos (EE) de Psicología, y al apartado *conclusiones* de artículos de investigación escritos por escritores en formación (EF) de Educación. En la Tabla 1 se presenta la distribución del corpus.

Tabla 1

Distribución del corpus

Corpus		
Tipo	Nº de textos	Nº de palabras
Sección <i>conclusiones</i> (EE)	24	14798
Sección <i>conclusiones</i> (EF)	24	9061
Total	48	23.859



3.2. Categorías de análisis

Para esta investigación se siguieron las siguientes categorías de análisis, adaptadas de estudios previos (Ferrari, 2009; Morales, Cassany, Marín-Altuve y González-Peña, 2008; Prince *et al.*, 1982; Salager-Meyer y Defves, 1998; Salager-Meyer, 1994; Sastre, 2000):

- a) *Aproximadores*: Adverbios de cantidad, de grado, de frecuencia y de tiempo. Ejemplos: *aproximadamente, alrededor, más o menos, de alguna forma, cerca de, ocasionalmente*. Adjetivos y adverbios. Modalizadores de número indefinido: *casi todo, mayormente, altamente, gran, mayoría, significativamente, gran parte, escasos, esporádicamente, apenas, algunos, escasa, muy baja, parcialmente*.
- b) *Escudos*: Verbos modales, verbos no objetivos (epistémicos) o adverbios y adjetivos de posibilidad y probabilidad, como *poder, podría, parecer, sugerir, posible, probable*. Construcciones impersonales, presencia de desagentivación; empleo del plural de la 1ª persona (referido a un grupo vago, general); pasivas desagentivadas y el impersonal propiamente dicho: *se sabe, se puede, hay, se cree. Hoy en día, hoy día, actualmente, hasta ahora, en la actualidad, hoy, en el día de hoy, entre otros*. Uso de deícticos temporales (expresiones deícticas temporales).
- c) *Marcadores evidenciales* y evidencialidad citativa: citas directas o indirectas. Adverbios evidenciales: *evidentemente, obviamente, aparentemente, supuestamente*.

Para el análisis de los datos, se utilizó AntConc 4.1.0 (Anthony, 2022) cuya función es facilitar la caracterización de las unidades de estudio.



Figura 1

Captura de pantalla de los datos registrados por AntConc 4.1.0, categoría *aproximadores*

File	Left Context	Hit	Right Context
Corpus escritores expertos.docx	(2012); García (2013); López (2013) se denomina bilingüismo sustractivo. Se	podría	afirmar entonces que en ambos niños habría rasgos o
Corpus escritores expertos.docx	número de intentos al momento de medir esta variable. Se	podría	afirmar que en el protocolo de 30TR los valores
Corpus escritores expertos.docx	de Ecuador en la orientación a la tarea cuyo efecto	podría	considerarse medio. Podría ocurrir que las diferencias estadísticas encontradas
Corpus escritores expertos.docx	motivacionales junto a otras variables de actual relevancia. Este trabajo	podría	considerarse un estudio preliminar en las diferencias interculturales en
Corpus escritores expertos.docx	un aprendizaje previo y esto establece que la prueba no	podría	ser aplicable dos veces a la misma persona. Además,
Corpus escritores expertos.docx	antes descripta. Por otro lado, el tipo de respuesta mixta	podría	ser considerado el modo de respuesta más avanzado, ya
Corpus escritores expertos.docx	cuenta ciertas variables de control, lo que se considera que	podría	alimentar la discusión. La relación entre los factores psicosociales
Corpus escritores expertos.docx	la medida de no rebasar los datos de la muestra,	podría	decirse que no hay una inclinación en los últimos 5
Corpus escritores expertos.docx	Al respecto, Picazo et al. (2015) afirman que el estrés laboral	podría	definirse como el desequilibrio percibido entre las demandas laborales
Corpus escritores expertos.docx	o triadas, y variando dichos tamaños. De este modo se	podría	establecer una correlación entre dicha variabilidad, por un lado,
Corpus escritores expertos.docx	cuales son los motivos de esta situación puesto que se	podría	estar ante alguna dificultad en la lectura de tablas
Corpus escritores expertos.docx	das con éste (Lemos, Agudelo & Ríos, 2015; Sterling, 2004). Igualmente, esto	podría	explicar la relación encontrada entre menores niveles de estrés
Corpus escritores expertos.docx	Tomás, 1996; López-Walle, Balaguer et al., 2011, Peiró & Sanchis, 2004). Esto	podría	explicarse por la naturaleza de los ítems. Así, mientras
Corpus escritores expertos.docx	del lenguaje en niños provenientes de contextos bilingües. Lo anterior	podría	lograrse a partir del diseño de programas de intervención
Corpus escritores expertos.docx	la orientación a la tarea cuyo efecto podría considerarse medio.	Podría	ocurrir que las diferencias estadísticas encontradas se debiesen al
Corpus escritores expertos.docx	y baja interferencia trabajo – familia. De acuerdo con lo anterior,	podría	pensarse que la percepción de los profesores universitarios evaluados
Corpus escritores expertos.docx	ia mediante investigaciones estructuradas —tipo explicativas—. Lo anterior,	podría	relacionarse con el estancamiento del estatus científico de la

4. Resultados y discusión

4.1. Aproximadores

En esta sección analizamos la categoría *aproximadores* y su función dentro del subcorpus de escritores expertos de Psicología y en el de escritores en formación de Educación. Como se ha expresado en esta investigación, los aproximadores afectan el grado de certidumbre de una proposición; también se utilizan con función redondeadora cuando el investigador introduce datos numéricos, con base en fuentes estadísticas, y en lugar de escribir *21,3% presentó niveles de estrés significativos*, se decide por la forma: “... **alrededor de** una quinta parte de los profesores evaluados (21,3%) presentaron niveles de estrés significativos.” (ejemplo tomado del corpus de escritores expertos). El investigador confía en el dato que tiene y, sin embargo, presenta la información con cierta certidumbre, bien por razones que podrían atribuírsele a la cortesía entre grupos de investigación (nadie tiene la verdad absoluta) o por cuidar su imagen como investigador en el caso de ser refutado en otro

estudio. Así pues, no se duda de la información numérica que se obtiene, sino que se matiza, dada la variabilidad de los datos (Morales *et al.*, 2007):

- (1) No obstante, **alrededor de** una quinta parte de los profesores evaluados (21,3%) presentaron niveles de estrés significativos.
- (2) Sin embargo, **alrededor del** 30% presentan señales de prehipertensión.
- (3) ... los resultados son muy similares a los encontrados por Zych *et al.* (2016) en España, con reportes **cercanos al** 20% para varias medidas de victimización y agresividad.

En el análisis que se llevó a cabo a los aproximadores en ambos subcorpus, no se encontraron las partículas *aproximadamente, más o menos, de alguna manera, casi todo, mayormente, esporádicamente, muy baja*, lo cual quizá se deba al tamaño del presente corpus.

Dentro de los aproximadores se halla la partícula *como*, la cual tiene en el subcorpus de escritores expertos treinta y un (31) ocurrencias sobre cuarenta (40) ocurrencias con ese valor de aproximador en el subcorpus de escritores en formación. La partícula *como* es un elemento altamente productivo que acerca la referencia, pero que además cumple en algunos contextos la función de atenuador de la ilocución, ya que en lugar de expresar la característica, cualidad, condición de un objeto o marcar la referencia, el investigador prefiere acercarse a esta a través de una ligera comparación, con lo cual se activan los conocimientos previos del lector y entra en la dimensión de la percepción o la valoración del hecho o fenómeno:

- (4) En particular, no contemplan el componente de desbalance de poder, un componente que las investigaciones internacionales han señalado **como** esencial para diferenciar el acoso escolar de otras formas de agresividad (Green *et al.*, 2013; Volk *et al.*, 2014; Volk *et al.*, 2017; Ybarra *et al.*, 2014).
- (5) ...descubriendo en ellas una "fortaleza" individual y capacidad de superación **como** algo positivo. Referido al sentimiento de "libertad" pos viudez...



En los ejemplos 4 y 5 se aprecia la partícula *como* con la función de aproximador, ya que su valor semántico evidencia un empleo que podría ser interpretado como impreciso. Como *hedge*, de acuerdo con la propuesta de Lakoff (1973), esta partícula expresa borrosidad en el significado de la construcción; no obstante, en los casos que se presentan implica un uso aproximado a la referencia, lo cual denota un cuidado en relación con lo que se dice, esto es, mediano compromiso con la factualidad del enunciado que le otorga la función de atenuante pragmático.

La partícula *entre otros u otros* y sus modificadores (*aspectos, estudios, ramas*) adquiere su valor de aproximante cuando el investigador deja implícito en la proposición aquellos elementos que se escapan de la consideración de su estudio, como en (6); prefiere no precisar la referencia exacta de las investigaciones que lo han precedido en su trabajo, ya que lo expresa como una coetilla en la cita posterior, evidente en (7). En otras palabras, el autor elige aproximarse de manera parcial a la referencia, para luego evidenciarla a través de la estrategia de la enumeración como puede apreciarse en (8):

(6) Ambos conflictos se han encontrado asociado a cansancio emocional (Jensen, 2016; Reichl *et al.*, 2014) y la necesidad de sacrificar **otros aspectos** importantes para los profesores (Wilton y Ross, 2017).

(7) Esto es similar a lo que **otros estudios** han señalado, en cuanto a que al brindar unas definiciones puede aumentar las estimaciones de la prevalencia (Green *et al.*, 2013; Modecki *et al.*, 2014).

(8) ...evaluar el potencial de enlazarse con **otras ramas** del conocimiento que ofrece la universidad como contabilidad, economía, Psicología, comunicación...entre **otros**.

En la Tabla 2 se presenta la distribución de los aproximadores en el subcorpus de escritores expertos (EE) y en el subcorpus de escritores en formación (EF). La mayor ocurrencia de aproximadores se evidencia en las conclusiones de los artículos de investigación escritos por los escritores expertos. Se cuenta con sesenta (60) ocurrencias, lo cual representa un 51,28%, mientras que 57 partículas fueron reconocidas como aproximadores en el subcorpus de escritores en formación, para un porcentaje total del 48,72 % de la totalidad del corpus. Es evidente que las estrategias de aproximación a la referencia,



al dato estadístico son utilizadas tanto por escritores expertos como por escritores en formación, bien por el reconocimiento de la duda científica y de la variabilidad de los datos. Es importante recordar que los aproximadores, tal y como los describió Prince *et al.* (1982), forman parte de la función retórica de la atenuación, dado que afectan a la condición de verdad de la proposición y se enfocan más hacia el lector o en el modo en el que se le presenta la información:

Tabla 2
Distribución de los aproximadores en el subcorpus de escritores expertos (EE) y escritores en formación (EF)

<i>Partícula</i>	Ocurrencia	Ocurrencia	Total
	EE	EF	
<i>Alrededor de</i>	2	3	5
<i>Cerca de</i>	0	2	2
<i>Mayormente</i>	0	1	1
<i>Gran</i>	7	3	10
<i>Significativamente</i>	2	1	3
<i>Algunos</i>	7	1	8
<i>Escasa</i>	1	1	2
<i>Parcialmente</i>	1	0	1
<i>Como</i>	31	40	71
<i>De alguna manera</i>	1	0	1
<i>Altamente</i>	1	0	1
<i>Mayoría</i>	5	4	9
<i>Significativamente</i>	2	1	3
<i>Total</i>	60	57	117
<i>Porcentaje</i>	51,28 %	48,72 %	100 %

4.2. Escudos

Los escudos disminuyen o mitigan la verdad de la proposición, en otras palabras, afectan el compromiso del hablante con lo expresado y con la audiencia (Morales *et al.*, 2007). En este apartado presentaremos los resultados de esta categoría. En primer lugar, nos encontramos que el verbo *creer* no se evidencia en el corpus de los artículos escritos por



escritores expertos, aun cuando se considera que "...otorga un grado de certeza alto a la hipótesis que establece una relación de causalidad." (Ferrari, 2009, p. 13). En segundo lugar, no encontramos presencia del verbo *sugerir* en el corpus, ya que como se sabe, este verbo se construye con sujetos temáticos y apunta a la evidencia con la que se activan los procesos de inferencia. Recordemos que los verbos *considerar*, *creer*, *pensar*, *sugerir* expresan un juicio epistémico con un grado de certeza alto o medio, aunque no siempre la evidencia del juicio se observa de manera explícita en la construcción (Ferrari, 2009). Es posible que, por el tamaño de nuestro corpus, no hayamos podido encontrar este tipo de verbos, exceptuando un caso con el verbo *sugerir*.

En la categoría de los *escudos* se encuentran varias formas o flexiones del verbo *poder*, el cual presenta treinta y siete (37) ocurrencias dentro del subcorpus de EE y solo seis ocurrencias en el subcorpus de EF. Es frecuente hallar este verbo conjugado en el tiempo presente de la tercera persona del singular, en el condicional simple de la tercera persona del singular o en construcciones perifrásticas. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- (9) ... cuenta ciertas variables de control, lo que se considera que **podría alimentar** la discusión. La relación entre los factores psicosociales...
- (10) ... Lo anterior **podría lograrse** a partir del diseño de programas de intervención psicoeducativa...
- (11) ... la muestra **puede contar con** sesgo, tanto por ser una muestra con alta o baja conducta antisocial...
- (12) Sin embargo, esto **puede llegar a ser asumido** por ellos como parte de su rol...

En (9), (10), (11) y (12) se encuentran construcciones que buscan mitigar el compromiso del investigador, hasta el punto de expresar duda sobre lo que se comunica; de igual modo también se aprecia como una estrategia de atenuación, dado que indica posibilidad y expresa la evaluación del hablante en relación con la factibilidad de un hecho. En la Tabla 3 se presenta la distribución de los escudos en el subcorpus de escritores expertos y escritores en formación. Los datos arrojan que los escritores expertos despliegan el mayor número de estrategias de ocultamiento del autor, así como un conjunto de expresiones que marcan posibilidad y activan los procesos de desagentivación, como puede verse en los ejemplos (13), (14) y (15):



- (13) Sin embargo, no **hay** estudios analizando la influencia de los factores de protección en la violencia de pareja.
 (14) ...es que no **hay** un contrato laboral específico, sino que se trata de una simple remuneración económica por un favor realizado.
 (15) ...**hay** una proporción de la población que requiere ser objeto de intervención y estudio...

Tabla 3

Distribución de los escudos en el subcorpus de escritores expertos (EE) y escritores en formación (EF)

<i>Partícula</i>	Ocurrencia EE	Ocurrencia EF	Total
<i>Poder+infinitivo (podría)</i>	18	2	20
<i>Poder (puede+perífrasis verbal)</i>	19	4	23
<i>Probable</i>	2	0	2
<i>Deber (condicional simple)+infinitivo</i>	2	0	2
<i>Hay (construcción impersonal)</i>	100	17	117
<i>Se (impersonal)+verbo</i>	100	96	196
Total	241	119	360
Porcentaje	66,94 %	33,06 %	100 %

El efecto o tono impersonal en el discurso se sostiene mediante el verbo *haber* como verbo principal en la oración y conjugado en la tercera persona del singular. Es interesante observar que en el subcorpus de escritores expertos hallemos 100 ocurrencias de la forma *hay*, mayormente combinada con sustantivos (*hay integración*), preposiciones (*hay en el aula*), artículos indefinidos (*hay una bolsa de empleo*) o adjetivos (*hay mayor interacción*). En el corpus encontramos también una mayor ocurrencia de la forma verbal impersonal *se + verbo*, utilizada como estrategia discursiva de ocultamiento del autor y, por ende, como



atenuador del compromiso epistémico en la proposición. En el subcorpus de escritores expertos encontramos las siguientes construcciones: *se evidencia, se debe, se hace, se citó, se considera, se encuentra, se constituye, se lograron, se promueven, se realiza, se calcula, se cataloga, se hizo, se expone, se muestra*, entre otras combinaciones. La preferencia de esta forma representa el 41,49% de los hallazgos en la categoría *escudos*, lo cual la hace una estrategia muy utilizada por los investigadores, al igual que el uso de construcciones impersonales con el verbo *haber*; estas selecciones podrían ser evidencia de las prácticas de escritura al interior de la disciplina. Por otra parte, desde una aparente objetividad y neutralidad en los argumentos, datos o inferencias, el uso del impersonal *se* desplaza la responsabilidad de la información fuera del autor del estudio o de su equipo. Veamos algunos ejemplos:

(16) Resaltar que hay que tener en cuenta que **se presentan** claros indicios de afectaciones (ansiedad) a la salud psicológica-emocional...

(17) Por esto **se recomiendan futuros** estudios con muestras más amplias...

(18) en la medición del TR simple con el instrumento MOYART 35600 **se encontró** que el protocolo tiene una relación directa

(19) **se menciona** con claridad el protocolo utilizado. Por otro lado, **se encontró** que los datos más consistentes correspondieron...

En conclusión, se identifican doscientas cuarenta y un (241) ocurrencias de partículas con función de escudo, que representan el 66,94% dentro del subcorpus de escritores expertos, lo cual contrasta con ciento diecinueve (119) ocurrencias en el subcorpus de escritores en formación, es decir, un 33,06% del total del corpus.

4.3. Marcadores evidenciales: verbos y adverbios evidenciales

Los adverbios evidenciales presentan dos significados asociados: un contenido conceptual básico, codificado en el lexema raíz y un contenido procedimental o computacional, dado que guían y restringen la tarea interpretativa de identificar la fuente, "...el modo de acceso y el carácter privativo o no de la información." (Figueras, 2017, p.



159). En el presente corpus no encontramos los adverbios evidenciales *evidentemente*, *obviamente*, *aparentemente* y *supuestamente*; sin embargo, a través de los verbos evidenciales se activan las funciones semántico-pragmáticas que orientan o dirigen el punto de atención del lector y apuntan al tipo de evidencia que se construye.

Se encuentra dentro de la categoría *marcadores evidenciales* la locución adverbial *hoy en día*, cuya función es enmarcar el saber cómo dinámico, cambiante y flexible y, por ende, presenta o expone el conocimiento entendiendo la variabilidad de los datos y las fuentes de información, las cuales se circunscriben al espacio temporal desde el cual se enuncian. En (20) se muestra este uso:

(20) Es por esto que el desafío que se presenta **hoy en día** en las investigaciones en Ciencias Sociales es reconocer estos sentidos y significados que vivencian las disidencias
...

En el corpus se aprecia la presencia de verbos evidenciales tales como *mostrar*, *conllevar* y *evidenciar* que operan como intensificadores de lo que se comunica, y aún más, exponen la fuerza intencional del autor (cf. Torres, 2011). Solo en el subcorpus de escritores en formación encontramos una (1) ocurrencia de verbos evidenciales con el uso de *evidenciar*, verbo cuya frecuencia es nuevamente mucho más alta en el subcorpus de escritores expertos:

(21) **Los resultados muestran** que el IRMH-M versión reducida compuesta por 17 ítems, brinda datos claros y precisos para la población masculina residente en Tunja (Colombia) que contribuyen con una mejor comprensión de la vivencia de la masculinidad en esta zona del país.

(22) Las dimensiones temporales y espaciales, implicadas en el sentimiento de soledad subjetivo, **muestran** que es en el propio hogar, durante las noches y al despertar cuando más acecha este sentimiento.

(23) Los resultados encontrados en la investigación son valiosos, ya que **evidencian** una problemática social grave...



En el ejemplo (21) se aprecia el empleo de una metáfora científica como “*Los resultados muestran que...*”, donde el verbo *mostrar*, aparte de ser un verbo evidencial, se comporta también como un verbo-escudo (cf. Sastre, 2000) que tiene la función de cuidar la imagen del enunciador: no es el investigador quien presenta los hallazgos de la investigación, sino *los resultados*, una entidad discursiva por demás abstracta, quien los presenta. Asimismo, en el subcorpus de escritores expertos encontramos también un mayor uso de la cita indirecta, que de la cita directa; mientras que en el subcorpus de escritores en formación se observó un menor uso de la cita indirecta.

5. Conclusiones

Las investigaciones de Hyland (1998, 2000), Sastre, (2000), Ciapuscio y Otañi (2002), Ferrari (2006, 2009, 2010), Estrada (2008), entre otros estudiosos del tema, han ofrecido importantes contribuciones para la comprensión de la modalidad epistémica y la evidencialidad en el discurso científico, y de modo particular, en el artículo de investigación. En este sentido, esta investigación tuvo la intención de contribuir en esta misma línea de trabajo y, por ello, nos planteamos como propósito analizar los recursos lingüísticos que utilizan escritores expertos de Psicología y escritores en formación de Educación para expresar la modalidad epistémica y la evidencialidad en la sección *conclusiones* en los artículos de investigación.

Como se ha mostrado, los escritores expertos despliegan un mayor número de estrategias de ocultamiento y atenuación con respecto a lo que se comunica, aunque es importante destacar que, desde una perspectiva cuantitativa, los datos no llegan a ser del todo concluyentes. La categoría *escudos* supera notablemente a la categoría de *aproximadores* y marcadores evidenciales en ambos subcorpus, lo que muestra que los escritores se interesan en cuidar su imagen y buscan la aceptación de su interlocutor; son conscientes de que la escritura científica sigue los principios de la cortesía y del reconocimiento del otro en el discurso. El escritor experto tiende a distanciarse, a expresar un bajo compromiso epistémico con la finalidad de instaurar acuerdos de aceptación de sus tesis, argumentos y esquemas expositivos-argumentativos, mientras que el escritor en formación plantea un compromiso



epistémico alto y se muestra seguro sobre la fuente de conocimiento. Por otra parte, en la sección *conclusiones* es evidente la ocurrencia mayor de estrategias de modalidad epistémica y evidencialidad en los textos que forman parte del subcorpus de escritores expertos. Los escritores en formación utilizan con menor frecuencia marcadores que realizan la función de escudos, por lo menos en este corpus.

El uso de verbos evidenciales y de estrategias de desagentivación contribuyen al ocultamiento del punto de vista, como han indicado otros investigadores. Los marcadores epistémicos con función de escudo y los verbos-escudos son los más utilizados por los escritores expertos, mientras que su escaso uso en el subcorpus de escritores en formación es notable, aunque se requieren de otros estudios con un mayor número de datos para corroborar esta hipótesis. Se concluye que, en efecto, las estrategias de modalidad y evidencialidad son más utilizadas por los escritores expertos, lo que denota posicionamiento y compromiso con las ideas que comunican, así como el grado de fuerza o de intensificación que emplean para marcar la certeza de la información que se vehicula por medio de la comunicación científica.

Adicionalmente, conviene destacar que el empleo de estas estrategias en la sección *conclusiones* contribuye con las funciones epistémica y dialógica de la escritura científica, por cuanto la construcción de conocimiento y, al mismo tiempo, el diálogo con otros miembros de la comunidad disciplinar se realiza por medio de la modalidad y la evidencialidad, dimensiones de la evaluación que le permiten al autor posicionarse, matizar o enfatizar ideas, enfoques y propuestas. En definitiva, consideramos que los resultados de este estudio podrían tener una implicación directa en las estrategias que utiliza el especialista en escritura académica para orientar a los estudiantes en la escritura de textos disciplinares, y más aún, en la escritura de artículos científicos.



Referencias

- Anthony, L. (2022). AntConc (Version 4.1.1) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bolívar, A. y Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke (comps). *Lectura y escritura para la investigación*. (pp. 93-129). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Ciapuscio, G. y Otañi, L. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RJLL 15 (Textos de especialidad: problema propuestas para la universidad)*, 117-133.
- Cornillie, B., Leuven, K., Marín, J. y Wiemer (2017). La gramática, la semántica y la pragmática de la evidencialidad. Apuntes teóricos y metodológicos. En B. Cornillie, y D. Izquierdo, (eds.) *Gramática, semántica y pragmática de la evidencialidad* (pp. 15-36). Pamplona: EUNSA.
- Estellés, M. y Albelda, M. (2017). Evidencialidad, atenuación y descortesía en al parecer y por lo visto. Influencias del género discursivo. En B. Cornillie y D. Izquierdo (eds.) *Gramática, semántica y pragmática de la evidencialidad* (pp. 170-201). Pamplona: EUNSA.
- Estrada, A. M. (2008). Ethos y discurso científico-académico. Los marcadores de evidencialidad como estrategia de cortesía; Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. *Rasal Lingüística*, 1-2 (9), 7-24.
- Ferrari, L.D. (2006). Modalidad y evaluación en las conclusiones de artículos de investigación. *Proceedings from 33rd International Systemic Functional Congress, 2006*, 514-530.
- Ferrari, L. D. (2009). Marcadores de modalidad epistémica y evidencial en el análisis de las conclusiones de artículos de investigación de disciplinas distintas. *ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 9(2), 5-23. DOI: 10.35956/v.9.n2.2009. p.5-23.



- Ferrari, L. D. (2010). Modalidad epistémica y evidencialidad en las conclusiones de artículos de investigación. *Debate terminológico*, 6, 77-101.
- Figueras, C. (2017). La relevancia de los adverbios evidenciales. En B. Cornillie y D. Izquierdo, (eds.) *Gramática, semántica y pragmática de la evidencialidad* (pp. 129-167). Pamplona: EUNSA.
- García Negroni, Ma. M. (2016). *Polifonía evidencialidad citativa y tiempos verbales. Acerca de los usos citativos del futuro morfológico y del futuro perifrástico*. Editorial: Iberoamericana Vervuert, pp. 279-301.
- Gnutzmann, C. y Oldenburg, H. (1991). Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings. En H. Schroeder (coord.). *Subject-Oriented Texts: Languages for Special Purposes & Text Theory*. (pp.103-136). Berlin/New York: W. de Gruyter.
- Halliday, M.A. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A. y Martin, J.R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Londres: Falmer Press.
- Hyland, K. (1998). Hedging in scientific research articles. Amsterdam: John Benjamins. Hyland Publishing Company.
- Hyland, K. (2000) Hedges, Boosters and Lexical Invisibility: Noticing Modifiers in Academic Texts, *Language Awareness*, 9 (4), 179-197, DOI: 10.1080/09658410008667145
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2),173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Jiménez, T. (1989.) Modalidad, modo verbal y *modus clausal* en español. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 16, 175-215.
- Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logics*, 2, 458-508.
- Luukka, M. y Markkanen, R. (1997). Impersonalization as a form of hedging. En R. Markkanen & H. Schröder (Eds.), *Hedging and discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts* (pp. 168-187). Berlin : W. de Gruyter.



- Martin, J. (1996). *Les enjeux du discours scientifique : la stratégie de véridiction*. *ASp* [En línea], 11-14. <http://journals.openedition.org/asp/3414> ; DOI : 10.4000/asp.3414
- Morales, O., Cassany, D., Marín-Altuve, E. y González-Peña, C. (2008). La atenuación en el discurso odontológico: casos clínicos en revistas hispánicas. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 34, 18-41.
- Oliver, S. (2004). Análisis contrastivo español/inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación en el caso clínico. [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra], Barcelona, España. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-1020105-124115/tsoo1de1.pdf
- Pihler, B. (2014). Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas. <http://revije.ff.unilj.si/linguistica/article/viewFile/2620/2745>
- Prince, E., Frader, R. y Bosk, C. (1982). On hedging in physician-physician discourse. En J. di Prieto (Ed.), *Linguistics and the professions* (pp. 83-97). Londres: Ablex Publishing.
- Real Academia Española. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa Calpe.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in Medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13 (2), 149-170.
- Salager-Meyer, F. y Defves, G. (1998). From the gentleman's courtesy to the scientist's caution: A diachronic study of hedges in academic writing (1810–1995). En I. Fortanet, S., Posteguillo, J. Palmer & J. Coll (Eds.), *Genre studies in English for academic purposes* (pp. 133–173). Valencia: Universitat Jaume I.
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del norte Fundación Universitaria.
- Sánchez, A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Colombia. Fundación Universitaria Católica del Norte



Sastre, (2000). Los modalizadores epistémicos (*hedges*) en artículos de investigación científica y en *abstracts* en inglés y español. [Tesis de especialista, Universidad Católica de Salta], Salta, Argentina.

Simone, R. (2001). *Fundamentos de Lingüística*. Ariel: Barcelona.

Sperber, D. y Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 237-286.

Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torres, A. (2011). La evidencialidad y la modalidad textual en el discurso científico-técnico: implicaciones didácticas. *Elia*, 11, 89-119.

¹ Tipo de artículo: Artículo de investigación. La autora principal del trabajo agradece el apoyo de la Universidad Surcolombiana.



LA DISTOPÍA LITERARIA COMO ARTEFACTO MODERNO

Héctor Jiménez Esclusa

✉ esclvsa@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-3081-6847>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maracay, Venezuela

Profesor asistente del área socio-filosófica del Departamento de Componente Docente del Instituto Pedagógico de Maracay. Mg Sc. en Ciencia Política por la Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Doctorando en Ciencia Política en la misma Universidad.

Resumen

Este artículo estudia las novelas distópicas *Un mundo feliz*, *1984*, *Fahrenheit 451* y *El cuento de la criada* dentro de la teoría moderna (Bauman, Habermas) que sostiene que la modernidad no ha terminado y que distingue cambios dentro de ella, pero no su clausura. Esta aproximación a la modernidad encaja con el hallazgo de características diferentes entre el género distópico en la fase de la modernidad que siguió a la Revolución industrial del que cobró auge en la modernidad tardía. Por su parte, el método que se usa como sostén de este trabajo consiste en un ejercicio de comparación entre las dos primeras novelas mencionadas y la última, partiendo de la intuición de que los diferentes momentos en los que fueron escritas inscriben en ellas contrastes signados por las distintas etapas de la modernidad.

Palabras clave: novelas distópicas, teoría moderna, modernidad, género distópico.

Literary dystopia as a modern artifact

Abstract

This article studies the dystopian novels *Brave New World*, *1984*, *Fahrenheit 451* and *The Handmaid's Tale* within the modern theory (Bauman, Habermas) that argues that modernity has not ended and that changes can be made within it, but not its complete closure. This approach to modernity fits with the findings of different characteristics between the dystopian genre in the phase of modernity that followed the Industrial Revolution and the one that boomed in late modernity. The method used to support this work consists of a comparative exercise between the first two novels mentioned above and the last one, based on the intuition that the different moments in which they were written imprint them with contrasts marked by the different stages of modernity.

Keywords: dystopian novels, modern theory, modernity, dystopian genre.

Recepción: 16/02/2023 **Evaluación:** 09/06/2023 **Recepción de la versión definitiva:** 19/06/2023



<https://doi.org/10.56219/letras.v63i103.2366>

La dystopie littéraire comme artefact moderne**Résumé**

Cet article étudie les romans dystopiques *Brave New World*, 1984, *Fahrenheit 451* et *The Handmaid's Tale* dans le cadre de la théorie moderne (Bauman, Habermas) qui soutient que la modernité n'est pas terminée et qu'elle distingue des changements dans son sein, mais pas sa fermeture. Cette approche de la modernité s'inscrit dans le constat de caractéristiques différentes entre le genre dystopique dans la phase de la modernité qui a suivi la révolution industrielle et celui qui s'est imposé à la fin de la modernité. Pour sa part, la méthode utilisée pour étayer ce travail consiste en un exercice comparatif entre les deux premiers romans mentionnés et le dernier, basé sur l'intuition que les différents moments où ils ont été écrits y inscrivent des contrastes marqués par les différentes étapes de la modernité.

Mots-clés : romans dystopiques, théorie de la modernité, modernité, genre dystopique.

La distopia letteraria come artefatto moderno.**Riassunto**

Questo articolo studia i romanzi distopici *Un mondo felice*, 1984, *Fahrenheit 451* e *Il racconto dell'ancella*, nella teoria moderna (Bauman, Habermas) che sostiene ciò che la modernità non è finita e che distingue i cambiamenti al suo interno, ma non la sua chiusura. Questo approccio alla modernità si adatta alla scoperta di caratteristiche diverse tra il genere distopico nella fase della modernità che ha seguito dopo la Rivoluzione Industriale del che è successo dopo e che ha guadagnato popolarità nella tarda modernità. Da parte sua, il metodo utilizzato per sostenere il presente lavoro consiste in un esercizio di confronto tra i primi due romanzi accennato e l'ultimo, partendo dall'intuizione che i diversi momenti in cui che furono scritti inscrivono in essi contrasti segnati dalle diverse fasi della modernità.

Parole chiavi: romanzi distopici, teoria moderna, modernità, genere distopico.

A distopia literária como dispositivo moderno**Resumo**

Este artigo estuda os romances distópicos *Admirável Mundo Novo*, 1984, *Fahrenheit 451* e *O Conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*) dentro da teoria moderna (Bauman, Habermas) que argumenta que a modernidade não acabou e que distingue as mudanças dentro da modernidade, mas não seu encerramento. Essa abordagem da modernidade se encaixa na constatação de características diferentes entre o gênero distópico na fase da modernidade que seguiu à Revolução Industrial e aquele que ganhou destaque na modernidade tardia. Por sua vez, o método utilizado para fundamentar este trabalho consiste em um exercício



comparativo entre os dois primeiros romances mencionados e o último, com base na intuição de que os diferentes momentos em que foram escritos inscrevem neles contrastes marcados pelos diferentes estágios da modernidade.

Palavras-chave: romances distópicos; teoria moderna, modernidade, gênero distópico



Dada la imposibilidad de poner un orden lógico a ideas tan disímiles como estas, el posmodernismo se presenta extenso en gestos y corto en argumentos.

Mark Lilla. *Pensadores temerarios*

Introducción

Este artículo estudia las novelas distópicas *Un mundo feliz*, *1984*, *Fahrenheit 451* y *El cuento de la criada* dentro de la teoría moderna (Bauman, Habermas) que sostiene que la modernidad no ha terminado y que distingue cambios dentro de ella, pero no su clausura. Esta aproximación a la modernidad encaja con el hallazgo de características diferentes entre el género distópico en la fase de la modernidad que siguió a la Revolución industrial del que cobró auge en la modernidad tardía. De la escogencia de la teoría moderna como marco para estudiar las novelas seleccionadas se deriva la primera definición en este artículo.

Sin embargo, antes de pasar al marco teórico y referencial se indicará el método que se usa como sostén de este trabajo, porque en realidad consiste en un ejercicio de comparación entre las dos primeras novelas mencionadas y la última, partiendo de la intuición de que los distintos momentos en los que fueron escritas inscriben en ellas las diferencias entre etapas de la modernidad a las que se aludió al inicio.

Ahora, sin pretender agotar el tema hay que establecer si el tiempo actual está inserto dentro de la modernidad. Cuando Nietzsche crítica a la razón, a finales del siglo XIX, está atacando la modernidad, pero se mantiene la duda sobre si esa crítica inaugura un tiempo distinto. Aún, si el período terminó, existe el problema de la capacidad de la teoría para pensar la etapa siguiente.

En una entrevista, Ricardo Menéndez Salmón, el ganador del Premio Biblioteca Breve de Novela otorgado en 2016 por la distopía *El Sistema*, insistía en: “la posibilidad de un tiempo poshumano” (Geli, 2016). Su novela —en puridad, una ucronía— narra una línea de tiempo diferente a partir de la crisis económica de 2008. Lo relevante de la referencia —aunque se entiende que poshumano no es sinónimo de posmoderno— es que, aunque se declara influenciado por Orwell; Menéndez Salmón se ubique a sí mismo en algo distinto



de la modernidad. Podría inferirse que escribe una distopía porque es lo que corresponde a ese tiempo distinto¹.

La utopía es, en tanto género literario y modelo teórico, uno de los más definitivos artefactos modernos. Una afirmación que se fundamenta en la premisa de toda utopía, literaria, política o del tipo que sea: puede construirse racionalmente una sociedad mejor. Es una manifestación de la razón lo que apreciamos en las calles ordenadas de *Utopía*; el pensamiento humano estructurado, lógico; transformado en la simetría de la ciudad imposible². Neusüss (1971) lo explica:

El principio utópico se puede superponer efectivamente al concepto de planificación si con éste no se quiere dar a entender simplemente «economía planificada y centralizada» (...), sino como postulados y acciones generadas que, en su conjunto, persiguen un cambio y una nueva estructuración de la comunidad humana de acuerdo con determinadas perspectivas de la razón. (p. 51)

En los más de dos siglos de modernidad se pueden distinguir etapas que van desde la Ilustración hasta la modernidad tardía. Es la etapa más reciente la que es objeto de

¹ Algo idéntico hacen escritores como Russell Hoban con *Riddley Walker* (1980), J. G. Ballard con *Hello America* (1981), Vladimir Voinóvich con *Moscú 2042* (1982), Haruki Murakami con *El fin del mundo y un despiadado país de las maravillas* (1985) y *1Q84* (2009-2010), respectivamente; José Saramago con *Ensayo sobre la ceguera* (1995) y *Ensayo sobre la lucidez* (2004), respectivamente; Michel Houellebecq con *La posibilidad de una isla* (2005), Stephen King con *Under the dome* (2009), Anna North con *America Pacifica* (2009), Vanessa Veselka con *Zazen* (2011), Emily St. John Mandel con *Station Eleven* (2014), Claire Vaye Watkins con *Gold Fame Citrus* (2015), Paolo Bacigalupi con *The Water Knife* (2015), Ben H. Winters con *Underground Airlines* (2016), Omar El Akkad con *American War* (2017) y Betina González con *América Alucinada* (2017); entre otros muchos. Aunque herederos de Zamiatin, Huxley, Orwell y Bradbury, todos estos autores —nótese cómo la mayoría son mujeres y estadounidenses— y varios otros no listados aquí; con sus desastres naturales que ya no son las advertencias de los 70, sino la realidad hoy; con sus pandemias, sus regímenes posdemocráticos, etc., escriben distopías que ya no pertenecen a la primera modernidad. Al respecto, hay todo un subgénero distópico; la distopía ecológica, que pone el acento, no del todo recientemente, en el cambio climático. Una lista no exhaustiva de novelas agrupadas bajo esta etiqueta publicadas a partir de la modernidad tardía debería incluir: *¡Make Room! Make Room!* (1966) de Harry Harrison; en la que luego se inspiraría la película *Soylent Green* (1973), *Parable of the Sower* (1993) de Octavia E. Butler, *Mara y Dan* (1999) de Doris Lessing, *La chica mecánica* (2009) de Paolo Bacigalupi, *Far North* (2009) de Marcel Theroux, *Odds Against Tomorrow* (2013) de Nathaniel Rich, *Maddaddam* (2013) de Margaret Atwood, *Distancia de rescate* (2014) de Samanta Schweblin —que ganó prominencia al ser traducida al inglés como *Fever Dream* en 2017—, *Void Star* de Zachary Mason (2017), *Walkaway* (2017) de Cory Doctorow y *New York 2140* (2017) de Kim Stanley Robinson.

² Es inmejorable el libro de Ítalo Calvino, *Las ciudades invisibles*, para ilustrar la construcción utópica de ciudades como un juego de la razón.



debate: ¿es eso, una nueva fase de la misma modernidad o el inicio de un tiempo distinto? Ritzer (2003) enumera tres respuestas: para algunos pensadores continúa la modernidad con algunos cambios que solo alcanzan para hablar de una nueva etapa dentro de ella, para otros sí existe un quiebre radical que impide continuar hablando de modernidad en el tiempo que nos signa, mientras que una tercera posición asume una continuidad disruptiva; la posmodernidad como evolución de la modernidad. (p. 579)

Una lista breve de sociólogos que se adscriben a la primera tesis debe incluir a Anthony Giddens, Ulrich Beck, el ya citado George Ritzer (con su definición de macdonaldización), Zygmunt Bauman con el trajinado concepto de modernidad líquida o tardía que, sin embargo, usaremos ampliamente, y a Jürgen Habermas³, respectivamente. Dentro de la segunda cabría nombrar a Inglehart (2001) quien advierte: “la modernización no es la fase final de la historia. El surgimiento de la sociedad industrial avanzada provoca otro cambio de los valores básicos, perdiendo importancia la racionalidad instrumental que caracterizaba a la sociedad industrial” (p. 5), adicionalmente estarían también Baudrillard o Deleuze. En la tercera postura destaca Fredric Jameson.

Ahora pareciera lógico tratar de definir modernidad. Un concepto sencillo es el que la define como una etapa histórica en la cual se intenta imponer la razón como único y exclusivo paradigma. Usándolo como base se puede entonces comprender porqué para Bauman (2003) solo nos hallamos en presencia de otra modernidad, no de ninguna posmodernidad:

La sociedad que ingresa al siglo XXI no es menos «moderna» que la que ingreso al siglo XX; a lo sumo, se puede decir que es moderna de manera diferente. Lo que la hace tan moderna como la de un siglo atrás es lo que diferencia a la modernidad de cualquier otra forma histórica de cohabitación humana: la compulsiva, obsesiva, continua, irrefrenable y eternamente incompleta *modernización*; la sobrecogedora, inextirpable e inextinguible sed de creación destructiva (o de creatividad destructiva, según sea el caso: «limpieza del terreno» en nombre de un diseño «nuevo y mejorado»; «desmantelamiento», «eliminación» (...). (p. 33)

³ Aunque en este trabajo se presta más atención a Bauman, lo cierto es que no se pierde de vista la similitud de su idea sobre la continuación de la modernidad con el pensamiento de Habermas en *Modernity versus Postmodernity* (1981)



Bauman (2003) le adjudica al diseño nuevo y mejorado la finalidad de aumentar la productividad o la competitividad, pero esa limpieza de terreno, ese dismantelamiento, son idénticos a los procesos de ingeniería social que identificamos con las utopías y que no tienen el exclusivo objetivo de producir más, porque los utopistas/distopías de toda laya crean un orden social no solo para que los mercados sean más competitivos sino también para que lo sean menos, para que los hombres se zafen del yugo del mercado y vivan en un paraíso proletario de igualdad, o para imponer la justicia y la felicidad, o para edificar por fin y para siempre el reino de dios en la tierra.

Bauman (2003) asimila el tiempo presente, ese al que denomina modernidad líquida, con la distopía, en la que hay un cambio cualitativo importante:

A diferencia de la mayoría de los casos distópicos, este efecto no ha sido consecuencia de un gobierno dictatorial, de la subordinación, la opresión o la esclavitud; tampoco ha sido consecuencia de la «colonización» de la esfera privada por parte del «sistema». Más bien todo lo contrario: la situación actual emergió de la disolución radical de aquellas amarras acusadas —justa o injustamente— de limitar la libertad individual de elegir y de actuar. (p. 11)

Lo que Bauman (2003) denomina efecto, y que va a retomar en el concepto de retrotopía en sus dos escritos póstumos (*Retrotopía* y *Síntomas en busca de objeto y nombre*, respectivamente), no es más que la vida en las sociedades occidentales posindustriales, la forma en la que se vive hoy. Slavoj Žižek (2016), con algo de ironía, hace la misma descripción: “Este mundo dividido, que tiene cada vez más miedo de sí mismo, es la realidad de la utopía capitalista, liberal, globalizada y unida que imaginábamos hace 25 años, cuando creímos en el fin de la historia” (s.n.)⁴.

En el pensamiento de Bauman (2003), además, pareciera no haber alternativas, lo que se deduce de sobreponer al eje modernidad/modernidad tardía la dupla utopía/distopía.

⁴ En su momento el profesor Francis Fukuyama fue atacado sobre todo por pensadores marxistas —Žižek lo hace en este artículo—, lo que trae aparejada una ironía ideológica. La dictadura del proletariado es también el último estadio de la historia humana.



De acuerdo con él: “La modernidad pesada/sólida/condensada/sistémica de la era de la ‘teoría crítica’ estaba endémicamente preñada de una tendencia al totalitarismo” (p. 31), si se acepta esta premisa, entonces debe concluirse que toda utopía de la primera modernidad estaba fatalmente contaminada de totalitarismo, algo que la historia pareciera corroborar y que además concuerda con Popper (2013) y la crítica liberal, pero, si además, y como ya vimos; él define la modernidad tardía como la distopía por antonomasia, entonces desde el Renacimiento no hay un tiempo que no sea distópico.

Aun si se considera el sesgo izquierdista del pensamiento de Bauman (2003) y Žižek (2016), su crítica no es infundada, de hecho, no siquiera es original, algunos de los aspectos de la vida política, económica o cultural de hoy son el desarrollo de condiciones denunciadas ya desde finales del siglo XIX. Lo vemos en las mismas distopías desde H. G. Wells —aunque para él fuesen utopías— y obviamente aún más en Huxley, Orwell o Bradbury.

La primera modernidad en Huxley, Orwell y Bradbury

En el presente artículo se considerarán solo tres rasgos de la primera modernidad, de un conjunto que obviamente es mucho más amplio. Se estudiará el tratamiento de los rasgos seleccionados en las novelas indicadas, que a su vez fueron escogidas por formar parte del canon de la literatura distópica.

Libertad moderna: leer y fornicar

Este rasgo se estudiará usando dos indicadores: el ataque al lenguaje mediante la destrucción de libros, sobre todo, aunque no exclusivamente, en *Fahrenheit 451*, ya que también está presente en *Un mundo feliz*, en *1984* y en *El cuento de la criada* y la represión de la sexualidad.

Se considera que destruir libros delata la modernidad porque alude a una forma de producir, pero sobre todo de consumir productos culturales, que le es propia por antonomasia. Aunque el paso de la cultura oral a la cultura escrita es un rasgo que aparece



ya en la Antigüedad, durante mil años luego de la caída de Roma, la sociedad medieval aprenderá —al menos exclusivamente durante la primera mitad de la Edad Media—, de lo poco y mal que un sacerdote podía enseñar usando los vitrales de las iglesias⁵; la modernidad será precisamente el paso de esa civilización de la imagen a la civilización textual a decir de George Steiner (2007), con un alcance inédito en la historia humana.

Sometamos a examen el primer aspecto, el de la producción moderna de bienes culturales, específicamente el de libros y periódicos. La actualización que de la imprenta hace Gutenberg con los tipos móviles es un ejemplo de industrialización y de capitalismo tempranos, con su uso de los tipos móviles dejó obsoleta la labor del copista del monasterio, y si bien en sus primeros tiempos los libros impresos imitaban a los libros manuscritos⁶, la producción en serie de objetos idénticos que anula la creación de objetos únicos, artesanales, es un rasgo de la economía moderna. Pero la característica más relevante es la masificación que permite la imprenta, como bien lo explica Sartori (1998):

Leer, y tener algo que leer, fue hasta finales del siglo xv un privilegio de poquísimos doctos. El *homo sapiens* que multiplica el propio saber es, pues, el llamado hombre de Gutenberg. Es cierto que la Biblia impresa por Gutenberg entre 1452 y 1455 tuvo una tirada (que para nosotros hoy es risible) de 200 copias. Pero aquellas 200 copias se podían reimprimir. Se había producido el salto tecnológico. Así pues, es con Gutenberg con quien la transmisión escrita de la cultura se convierte en algo potencialmente accesible a todos. (p. 25)

El que el libro se convirtiese en el principal vehículo de trasmisión de ideas en la modernidad no hubiese sido posible sin esa masificación⁷, pero además sin la ascensión de la clase media, de la burguesía europea que seculariza y hace domésticas las bibliotecas.

⁵ Un proceso que comienza con San Nilo y en el que las imágenes hacen un recorrido que va desde las paredes de yeso primero, luego de madera, piedra y vidrio, hasta los libros de imágenes popularizados hacia finales del siglo XIV y hasta el final de la Edad Media, los mal llamados *Bibliae Pauperum* o Biblias de los Pobres, con apenas unas pocas palabras en escritura gótica (Manguel, 1999, pp. 140-143).

⁶ Como se sabe, la Biblia de 42 líneas, el primer libro editado por Gutenberg, reproduce el tipo de letra y la diagramación de la página de los manuscritos iluminados.

⁷ Aunque con antecedentes en el trabajo de retóricos medievales incluso anteriores a Lovati o Mussato y a la no menos importante conformación de bibliotecas universitarias y reales, gabinetes de libros de humanistas y eclesiásticos al final de la Edad Media (Steiner, 2007, p. 85).



Más adelante, al menos en Occidente, leer y escribir se convertirán en las habilidades mínimas de las masas que alimentarán simultáneamente la política, las fábricas y el mercado, espoleando así la aparición del periódico como el primer medio de comunicación masivo.

En *Fahrenheit 451* es obvio como el ataque al lenguaje por medio de la destrucción de libros es el fundamento de la narración distópica, un rasgo que distingue a esta novela de las otras estudiadas, en las que la biblioclastia, aunque importante no es definitoria. Sin embargo, no deja de estar presente en *Un mundo feliz*: “El DIC lo miró con inquietud. Corrían extraños rumores acerca de viejos libros prohibidos ocultos en un arca de seguridad en el despacho del interventor. Biblias, poesías...” (Huxley, 2009, 50) o *1984*: «La caza y destrucción de libros se había realizado de una forma tan completa en los barrios proles como en todas partes. Era casi imposible que existiera en toda Oceanía un ejemplar de un libro impreso antes de 1960» (Orwell, 2006, p. 95).

¿Qué hay en los libros? Montag intuye la respuesta, pero no alcanza a enunciarla: “Tiene que haber algo en los libros, cosas que no podemos imaginar, para que una mujer se deje quemar viva. Tiene que haber algo. Uno no muere por nada” (Bradbury, 2015, p. 55). Más adelante, en la novela, el jefe de bomberos Beatty lanza el anatema que ha justificado la censura siempre —pero que ciertas personas no pueden dejar de retar—, el lema que debería inscribirse en la entrada de todas las policías políticas del mundo: “¡Los libros no dicen *nada!* Nada que puedas aprender o creer” (Bradbury, 2015, 65).

La respuesta que da Steiner (2007) es una de las conclusiones adelantadas de este trabajo: «los libros son nuestra contraseña para llegar a ser lo que somos» (p. 60), esa contraseña se expresa en un código, el lenguaje articulado, y esa es, además, nuestra respuesta sobre lo que contienen los libros: lenguaje; eso que nos hace humanos ofreciéndonos sentido individual y político, además, porque:

El autor y su lector están vinculados por una promesa de sentido. En su esencia misma, la escritura es normativa. (...) En todos los aspectos, incluso bajo el disfraz de la ligereza, los actos de escritura y su consagración en los libros manifiestan relaciones de fuerza. (Steiner, 2007, p. 80)



Sin embargo, el mismo Steiner (2007) describe cómo, entre la Ilustración y el quiebre definitivo de la civilización moderna que representó la Segunda Guerra Mundial, el libro también fue amenazado por filósofos, escritores y por los que denomina críticos sociales. Esta aseveración es particularmente relevante en el contexto de un estudio sobre la utopía porque Steiner (2007) comienza su inventario de las amenazas modernas al libro con lo que denomina pastoralismo radical inserto en la pedagogía utópica de Rousseau que sobrepone al saber libresco; el que se deriva de la experiencia vital para continuar luego con una corriente cercana al “ascetismo iconoclasta de los Padres del Desierto” (p. 88) que se pregunta a cuántos hambrientos se puede alimentar con lo que vale un incunable. Por último, Steiner (2007) menciona como amenaza moderna la necesidad de reescribir el pasado.

No importa el formato —tal vez una versión 2.0 de la novela de Bradbury (2015) describiría hoy cómo se destruyen tabletas y otros dispositivos electrónicos de lectura con virus informáticos en vez de tomos con fuego⁸—, los libros son vehículos del lenguaje, al impedir que se lea se le destruye exactamente igual a como lo hacen los compiladores de neolengua de Orwell.

Repasemos ahora la respuesta de Bradbury (2015) a la pregunta de su Montag:

»Primero: ¿Sabe usted por qué un libro como éste es tan importante? Porque tiene calidad. ¿Y qué significa esta palabra? Calidad, para mí, significa textura. Este libro tiene *poros*. Tiene rasgos (...) Cuantos más poros, cuantos más pormenores vivos y auténticos pueda usted descubrir en un centímetro cuadrado de una hoja de papel, más «letrado» es usted. Ésa es *mi* definición, por lo menos. Narrar pormenores. Frescos pormenores. Los buenos escritores tocan a menudo la vida. Los mediocres la rozan rápidamente. Los malos la violan y la abandonan a las moscas. (p.82)

⁸ El historiador Roger Chartres explica que el soporte en el que está inscrito todo texto condiciona su interpretación —Clifford Geertz nos enseñó que la cultura es un texto—, una consideración que lo lleva a concluir que: «La técnica digital revoluciona al mismo tiempo el soporte de lo escrito, las relaciones con los textos y su inscripción y difusión. Por ende, ninguna comparación histórica supone una revolución semejante a la revolución digital» (Citado en Marín, 2013, s.n.). Por lo que se reitera que más que una apología al libro en formato de códice, una lectura actualizada de las distopías debería sugerir la defensa del libro en el formato que sea —uno incluso ajeno a la lógica de texto coherente y totalizante de la modernidad—, o más ampliamente de la lectura.



Vida, es la respuesta a la pregunta de Montag, eso hay en los libros, vida individual, con accidentes —lo que el autor llama poros— que retan la disolución del individuo en la sociedad, el partido o la iglesia, que retan en última instancia toda utopía/distopía. Por eso la distopía literaria representa la casi constante descripción del libro como último reducto de cordura cuando la sociedad ha sido destruida⁹.

Ahora bien, quemar libros —o lectores¹⁰—, destruir bibliotecas, censurar tachando en negro sobre cartas; periódicos o libros, o teniendo un ejército de ciber soldados que filtre el contenido en la red, encarcelar o asesinar caricaturistas, escritores y blogueros es ineficiente¹¹. Esa especie de elegía de Sebastián Castello lo explica: *Hominem occidere non est doctrina tuere, sed est hominem occidere* (asesinar a un hombre no es matar las ideas, es asesinar a un hombre), a la que podría incluso agregarse la interpretación de que destruir un libro no es destruir las ideas, es solo destruir libros —de hecho al final de la novela de Bradbury (2015) vemos cómo las personas se convierten en libros, preservando así las ideas—, por lo que se impone como premisa distópica destruir las ideas mismas como requisito para la destrucción de la cultura.

Como ya se dijo, leer se convertirá en el siglo XIX en la destreza *sine qua non* para estar informado; el libro en forma de códice es, ya desde mucho antes, el principal vehículo de transmisión de ideas en Occidente, eso, aunado al ya mencionado carácter masivo del periódico a partir de mediados del mismo siglo convertirá a los medios impresos en instrumentos determinantes en la transmisión de ideología y de ahí en la consolidación del

⁹ En *Quema* (2015) de Ariadna Castellarnau (Premio Las Américas de Narrativa Latinoamericana) cuando el mundo entero arde, una niña lee.

¹⁰ Es obligado copiar la profética frase que Heine, cuyos libros irónicamente también fueron quemados por los nazis el 10 de mayo de 1933, escribió en *Almanzor*: “Allí donde queman libros, acaban quemando hombres”. Sobre esta quema, la sardónica respuesta de Freud merece citarse: “En la Edad Media ellos me habrían quemado. Ahora se contentan con quemar mis libros (...)” (Citado en Báez, 2004, p. 223).

¹¹ Esta lista enumera varias de las formas de vigilancia y censura usadas hoy y que poseen un alcance inimaginable para Orwell, en buena medida porque los ciudadanos coadyuvan hoy en ser espiados. A lo largo de 1984 vemos cómo Winston y Julia tratan de escapar de la vigilancia de las omnipresentes telepantallas, pero en la actualidad las personas se esfuerzan por ponerse a la vista de todos, todo el tiempo, en el panóptico digital, algo que Dave Eggers fabula en *El círculo* (2014) en clave distópica con el concepto de hipervisibilidad —prefigurado ya en la arquitectura de la Casa de Cristal (1949) de Philip Johnson— que se insertaría en la noción más amplia de sociedad de la transparencia de Byung-Chul Han, “*In the society of exhibition, every subject is also its own advertising object. Everything is measured by its exhibition value. The society of exhibition is a society of pornography. Everything has been turned outward, stripped, exposed, undressed, and put on show*” (2015b, p. 11).



Estado moderno con todos sus accesorios: partidos políticos de masas, ideología, opinión pública, etc. Esto, hasta que a mediados del siglo XX la televisión comience a sustituir la palabra por la imagen devolviéndonos a una versión posmoderna de la Edad Media, en un cambio que pareciera consolidarse hoy. He aquí la forma en la que Bradbury (2015) lo registra por medio de uno de sus personajes: “—Lo que tiene ahí, ¿no es un libro? Creía que hoy se instruía a la gente con películas” (p. 96).

Sartori (1998) explica la potencialmente distópica consecuencia de ese cambio sobre la *polis* cuando define al vídeo-niño como «el niño que ha crecido ante un televisor» (p. 38). Cuando se pregunta si ese niño crece, responde que sí, pero solo para convertirse en un adulto mutilado: “es, pues, un adulto marcado durante toda su vida por una atrofia cultural” (Satori, 1998, p.38.), la atrofia cultural que menciona no se refiere a la incapacidad de leer los clásicos en su idioma original, porque de seguida ofrece dos significados de cultura, el primero es el concepto en sentido amplio que la define como el universo simbólico en el que vive el hombre, mientras que el segundo es el concepto restringido en el que cultura es saber, lo que complementa con al definir una de persona culta como: “una persona *que sabe*, que ha hecho buenas lecturas o que, en todo caso está bien informada” (Satori, 1998, p.39).

El hombre solo puede *saber* —seguimos parafraseando a Sartori (1998)— si domina el “‘lenguaje-palabra’, el lenguaje de nuestra habla” (p. 24) que está formado, como bien nos recuerda el maestro florentino, por palabras denotativas y connotativas, respectivamente. A estas últimas las denomina también, palabras abstractas, por su capacidad de expresar conceptos “cuyo significado no se puede trasladar ni traducir en imágenes” (Satori, 1998, p. 45) que son a su vez las herramientas *sine qua non* de la vida política, porque:

toda nuestra capacidad de administrar la realidad política, social y económica en la que vivimos, y a la que se somete la naturaleza del hombre, se fundamenta exclusivamente en un *pensamiento conceptual* que representa -para el ojo desnudo- entidades invisibles e inexistentes. (Satori, 1998, p. 46)



Dada la incapacidad de la imagen para encarnar conceptos, abstracciones, algo que es vital para la polis, el *Homo Videns* está condenado a “ver sin entender” (Satori, 1998, p. 11), al postpensamiento o “incapacidad de pensar” (Satori, 1998, p. 149). Un hombre tal es incapaz de cuestionar un orden político opresivo porque ni siquiera advierte que vive en uno.

Pero el aspecto que hace de leer libros en forma de códices una actividad moderna tiene una dimensión política aún más profunda relacionada con el concepto de libertad. La escisión del individuo en una esfera pública y otra privada es un hito moderno, comienza en el Renacimiento mismo. Por eso, todo el liberalismo es, como buen producto del siglo XVIII, un intento de proteger la esfera individual del poder del Estado. Aron (2007) lo explica en estos términos:

El hombre de la sociedad civil, empeñado en el trabajo, en la industria y el comercio, permanece encerrado en sí mismo, en su particularismo. Como ciudadano, participa en la universalidad del Estado, pero esa participación se sitúa al margen de la vida privada, (...) (p. 31)

La introspección que exige leer demanda un individuo libre en sentido moderno¹², más bien ilustrado, un individuo que a diferencia del *polites* griego¹³, no tiene empacho en disgregarse de la esfera pública sin ser considerado por ello un idiota, una persona que tiene una habitación propia, material y figuradamente —su mente— ajena al poder político. No otra cosa describe Steiner (2007):

Los lectores poseen ahora, a título privado, los recursos de su lectura, de unos libros salidos de un marco oficial o público. Esta posesión requiere, a su vez, un espacio

¹² Es un tópico de la filosofía política esta distinción entre libertad de los antiguos y libertad de los modernos que inaugura Benjamin Constant con su *Discurso sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos* (1819), que luego actualizará Isaiah Berlin en *Dos conceptos de libertad* (1958) como libertad positiva y libertad negativa, respectivamente.

¹³ Aquí se emplea la definición de Sartori en el ya citado *¿Qué es la democracia?* El concepto alude, como se desprende del texto, al individuo que solo tiene la dimensión política. Lo relevante es que Sartori explica que este es un ciudadano posible solo en ese muy limitado contexto de las pocas décadas que duró la democracia ateniense, sugiriendo además que no es exactamente una persona libre quien solo tiene una dimensión política.



reservado, el de una estancia tapizada de estantes, con diccionarios y obras de consulta que hacen posible una lectura seria. (p. 86)

Virginia Woolf alude a lo mismo cuando escribe en *Una habitación propia* (1929) sobre la necesidad de que la mujer tenga su propio espacio material y psíquico, y sus propios libros, algo que Atwood (2021) hará que exija su personaje principal: “Mi habitación, entonces. Al fin y al cabo, ha de existir algún espacio que pueda reivindicar como mío, incluso en estos tiempos” (p. 86). Aquí, la escritora está aludiendo a un tipo específico de emancipación, el de la mujer, que, sin embargo, puede ser extrapolado a cualquier otro grupo de personas.

Uno de los pocos momentos de libertad que experimenta Winston Smith —además en un mundo en el que el ruido nunca cesa— es precisamente leyendo: “El inefable sentimiento de estar solo, leyendo el libro prohibido, en una habitación sin telepantalla, seguía llenándolo de satisfacción (...) El libro le fascinaba o, más exactamente, le calmaba” (Orwell, 2006, p.183). En este último sentido es imposible no repetir la conseja de Steiner (2007): “los libros son nuestra contraseña para llegar a ser lo que somos” (p. 60).

Claro, leer también es peligroso porque permite dominar la estructura de poder, ser más hábil que los otros que pelean por él. Orwell (2006) hace que la policía del pensamiento elimine a Syme, un lexicógrafo, precisamente por ser muy inteligente, mientras que Atwood (2021) contempla tal posibilidad cuando escribe sobre uno de sus personajes, un miembro de la élite de su teocracia: “Pertenece a la línea dura, y Limpkin hace la siguiente observación con respecto a él: ‘Nuestro gran error fue enseñarle a leer. No volveremos a cometerlo’” (p. 406).

Por todo esto es congruente que se destruyan libros: es una necesidad obvia del poder de ahí que exista, desde mucho antes de la modernidad —algo que invalida parcialmente la tesis expuesta—, una historia de la quema de libros que además han sido destruidos, por fuego o no, desde que existen.

Aunque las bibliotecas tienden a dejar de ser esas ágoras y ateneos que hemos venido describiendo, lo cierto es que su vínculo con la utopía/distopía se remonta al mismo Renacimiento: en la *Cristianópolis* de Andreae el edificio más importante es una biblioteca



que reúne todos los libros que se han perdido en el mundo¹⁴. De ahí que el servicio secreto de Gilead, la teocracia de Atwood, está ubicado precisamente en la Biblioteca Widener, la más relevante de la Universidad de Harvard (Atwood, 2017, s.n.)¹⁵.

Las distopías están signadas por el colectivismo; en una sociedad tal, el sexo, o aún más, elegir con quién se tiene sexo —o se ama— tienen que ser reprimidos, controlados. Pero además la represión sexual que hallamos en la literatura distópica se emparenta con uno de los rasgos del ur-fascismo a decir de Eco (1995): la voluntad de poder fascista se transfiere al sexo lo que origina el machismo traducido a su vez en el desprecio a la mujer y la intolerancia hacia el sexo no convencional¹⁶. El Estado debe imponer cómo y con quien se acuesta cada quien precisamente para anular esa subversiva posibilidad que es todo orgasmo libre. Winston Smith lo sabe perfectamente:

En los viejos tiempos, pensé, un hombre miraba el cuerpo de una muchacha y veía que era deseable y aquí se acababa la historia. Pero actualmente no se podía sentir amor puro o deseo puro. Ninguna emoción era pura porque todo estaba mezclado con el miedo y el odio. Su abrazo había sido una batalla, el clímax, una victoria. Era un golpe contra el Partido. Era un acto político. (Orwell, 2006, p. 120)

Un acto político que busca la lealtad al poder encarnado en el partido; suprimir la posibilidad de cualquier otro vínculo que no sea ese, así, seguimos leyendo: «El instinto sexual será erradicado. La procreación será una formalidad anual como la renovación de la cartilla de racionamiento. Suprimiremos el orgasmo. Nuestros neurólogos ya están trabajando en ello. No habrá lealtad, excepto la lealtad al Partido.» (Orwell, 2006, p. 245).
Un catecismo del miedo.

¹⁴ En la exposición de arte contemporáneo documenta 14 (2017), la instalación efímera de la artista argentina Marta Minujín; el *Partenón de los libros*, reproduce un Partenón a escala real hecho con 100 mil ejemplares de libros censurados, desde la modernidad en adelante (excepto los que llaman al odio), insertados en barras de metal.

¹⁵ “*The Secret Service of Gilead is located in the Widener Library, where I had spent many hours in the stacks, researching my New England ancestors as well as the Salem witchcraft trials. Would some people be affronted by the use of the Harvard wall as a display area for the bodies of the executed? (They were.)*”.

¹⁶ “*Since both permanent war and heroism are difficult games to play, the Ur-Fascist transfers his will to power to sexual matters. This is the origin of machismo (which implies both disdain for women and intolerance and condemnation of nonstandard sexual habits, from chastity to homosexuality). Since even sex is a difficult game to play, the Ur-Fascist hero tends to play with weapons—doing so becomes an ersatz phallic exercise*”.



Revisemos aún más la sexualidad en la distopía: en *Un mundo feliz* el sexo es un sucedáneo de un opiáceo —junto al muy real soma— para hombres y mujeres por igual, un mecanismo de control social, y no está destinado a la reproducción en una sociedad en la que los seres humanos se fabrican en serie en líneas de montaje; en *1984*, como ya se vio, se describe una sociedad que reprime al sexo (uno de los apéndices del partido se denomina Liga Anti-Sex), que lo convierte en una experiencia desagradable, disgregadora de hombres y mujeres, salvo que sean miembros del partido: “Su objetivo verdadero y no declarado era eliminar todo placer del acto sexual. El enemigo no era tanto el amor como el erotismo, dentro del matrimonio y fuera de él” (Orwell, 2006, p. 69), en Oceanía el sexo debe ser, como todo, un instrumento del Partido, específicamente para darle hijos, además replica la concepción machista que excluye del placer a la mujer: “Éste sabía lo que significaba *buensexo*, es decir, el coito normal entre marido y mujer con el solo propósito de engendrar hijos y sin placer físico por parte de la mujer; todo lo demás era *sexocrimen*” (Orwell, 2006, p. 279).

En cierta medida, en *Fahrenheit 451* la sociedad distópica en la que se queman libros es asexualizada porque está infantilizada, aunque en una forma algo distinta a la que vemos en *Un mundo feliz*: la velocidad, las drogas, el entretenimiento, ocupan el lugar de la copula, imposibilitando además las relaciones entre mujeres y hombres. Montag lo describe:

Y recordó que había pensado entonces que si ella se moría, él, Montag, no derramaría ni una lágrima. Pues sería como la muerte de una mujer desconocida, de una cara de la calle, de una imagen del periódico, y de pronto todo le pareció tan falso (...). Un hombre tonto y vacío que vivía con una mujer tonta y vacía, (...)
(Bradbury, 2015, p. 48)

Así como la novela de Bradbury (2015) gira en torno a la quema de libros, *El cuento de la criada* lo hace alrededor de la represión de la mujer, vale decir; una represión sexual: cultura de la violación, jerarquización según oficios domésticos, entre otros, a diferencia de las otras tres novelas, esta represión es un instrumento del patriarcado. Por este motivo, este



aspecto de la novela de Atwood (2021) no se estudiará aquí, sino en la sección sobre el patriarcado (p. 114).

Fordismo

Una breve definición del término luce pertinente. Puede entenderse al fordismo como un sistema económico que produce bienes baratos por medio del uso de tecnologías inflexibles, aunque no exclusivamente, como la cadena de montaje, la estandarización del trabajo y el aumento de la producción (Ritzer, 1993, p. 198), creando así un mercado de masas.

Bauman (2003) ofrece el antecedente del concepto cuando indica que fue usado por primera vez por Antonio Gramsci y Henri de Man, y que adquirió relevancia justo cuando las prácticas fordistas entraban en su ocaso (p. 62); porque como explica el citado Ritzer, los marxistas contemporáneos debaten sobre la transición al posfordismo en el contexto más amplio de una eventual transición posmoderna (p. 198). El ocaso de esta práctica económica —lo que no significa su desaparición completa para pensadores como el mismo Ritzer (1993) quien lo traduce hoy en el neologismo Mcdonaldismo (p. 200), mientras que para otros como David Harvey sí hay una transición/continuidad entre fordismo y posfordismo (citado en Ritzer, 1993, p. 579) —, que signó el siglo XX, habría comenzado con la crisis del petróleo de 1973 y el declive de la industria automotriz estadounidense, uno de los hitos de la sociedad posindustrial, un momento que coincide con el auge del pensamiento distópico que venimos estudiando en las sociedades occidentales.

El fordismo —la religión— de *Un mundo feliz* establece sin dudas su lugar dentro de la modernidad. La racionalidad económica tiñe la novela de principio a fin: el Gran Hermano de Orwell es sustituido aquí por Su Gran Fordería. La producción en serie en *Un mundo feliz* ofrece una pavorosa analogía entre la producción homogénea de bienes y la de seres humanos; ambas son el resultado de una cadena de producción como la que mejoró y usó icónicamente Henry Ford, dándole quizás una última vuelta de tuerca al capitalismo a inicios del siglo XX, y que hoy podemos ver en las estaciones de un restaurante de comida rápida. Pero incluso si obviásemos, el resultado del fordismo, lo que produce; tendríamos



las trazas distópicas en el proceso mismo de producción en serie, según nos explica Bauman (2003):

Algunos de los íconos fundamentales de esa modernidad fueron: las *fábricas fordistas*, que reducían las actividades humanas a simples y rutinarios movimientos fuertemente predeterminados que debían seguirse de manera obediente y mecánica sin intervención de las facultades mentales y manteniendo a raya todo sesgo de espontaneidad e iniciativa individual. (p. 31)

Se debe considerar cuidadosamente esta analogía. Hoy se producen bienes destinados a no durar; la obsolescencia programada que, juicios de valor aparte, responde a una racionalidad económica. Esto ya está prefigurado en la novela de Huxley (2009) en la que los objetos parecen desechables y se alienta un consumo vacío (algunas ediciones en rústica de la novela en español muestran en su portada las piezas de una muñeca de plástico). Esto último se entiende mejor si se toma en cuenta la fecha en la que se publicó *Un mundo feliz*; 1932, justo en medio de la Gran Depresión. Es como si Huxley (2009) nos advirtiera que la alternativa que la sociedad capitalista puede llegar a avizorar para evitar otro colapso económico es fabricar genética y conductistamente consumidores como describe aquí:

–Condicionamos a las masas de modo que odien el campo –concluyó el director–. Pero simultáneamente las condicionamos para que adoren los deportes campestres. Al mismo tiempo, velamos para que todos los deportes al aire libre entrañen el uso de artilugios sofisticados. Así, además de utilizar trasportes, consumen artículos manufacturados. De ahí estas descargas eléctricas. (p. 39)

Una implicación de lo anterior fácilmente deducible es que si bienes y personas se producen de forma similar, entonces también las personas tendrían una fecha de vencimiento, serían descartables (bajando o subiendo las edades de jubilación de acuerdo al vaivén de las crisis económicas, legalizando la eugenesia; pero sobre todo la eutanasia, sustituyendo personas por robots en un amplio rango de trabajos o marginando aún más a



niños, mujeres, ancianos y extranjeros) según las necesidades del mercado, la sociedad o cualquier otra entelequia¹⁷.

Sin embargo, el concepto de fordismo es importante en el marco del pensamiento utópico/distópico porque más que una forma de producir es un modelo de industrialización, en palabras del mismo Bauman (2003), para él es: «un sitio de construcción epistemológica sobre el cual se erigía toda la visión del mundo y que se alzaba majestuosamente dominando la totalidad de la experiencia vital» (p. 62). La episteme fordista produce orden durante la primera modernidad mediante la reproducción de la fábrica fordista¹⁸ en cada ámbito de la vida humana.

Bauman (2003) explica que el sino de la fábrica fordista es la distinción binaria entre «planificación y ejecución, iniciativa y cumplimiento de órdenes, libertad y obediencia, invención y decisión» (p. 62), en un entorno pesado que fija en un lugar el capital, el trabajo y la administración, y que al trasladarse fuera de ella replica esa estructura de dominación en las que unos mandan y otros obedecen en cada resquicio de la sociedad, estableciendo el «marco de referencia metafórico para cualquiera que intentara comprender el funcionamiento de la realidad humana en todos los niveles» (Bauman, 2003, p. 62). Al observar las novelas tratadas aquí esa distinción se hace patente, tanto es así, que la forma más eficaz de resumirlas es establecer cuáles personajes tiene poder y cuáles no, y derivar las interacciones más importantes entre ellos. No en balde para Bauman (2003): «El

¹⁷ Kazuo Ishiguro actualiza esa posibilidad en *Nunca me abandones*, su novela ya mencionada, en la que se fabrican clones de los que se extraen órganos una y otra vez hasta que mueren y también Lidia Yuknavitch con *The Book of Joan* (2017) en la que todos son ejecutados a los 50 años para que el agua de sus cuerpos pase a la reserva que sostiene la colonia humana que orbita una Tierra devastada.

¹⁸ El fordismo necesita una fábrica con sus inmensas naves industriales que albergan las líneas de montaje, sus instalaciones para almacenar materias primas y para dar servicios a los trabajadores en turnos continuos, todas interconectadas, que se inscribe dentro de una arquitectura utópica representada por el movimiento moderno con sus formas asépticamente ahistóricas que pretende cambiar al hombre imponiendo un rediseño de la arquitectura. Las primeras dos fábricas, en Detroit, en las que se produjeron los modelos T, la *Ford Piquette Avenue Plant* y la *Highland Park Ford Plant* —ambas anteriores al menos en un año a la Fábrica Fagus— son ejemplos de la arquitectura moderna con sus aciertos y sus excesos; pero a los fines de este trabajo resalta *Fordlândia*, una ciudad que Ford mandó a construir en 1928, en mitad del Amazonas brasileño, con la intención de aprovechar el caucho para la producción de piezas y neumáticos para sus carros. Aquí, la muy específica racionalidad utópica de Albert Kahn, el arquitecto de sus fábricas en Estados Unidos que pretendió trasplantar la utopía urbana del Medio Oeste estadounidense a la selva brasileña, fracasó casi desde el inicio.



debate entre Orwell y Huxley, así como la confrontación entre el socialismo y el capitalismo, era, en este sentido, una mera riña familiar» (p. 63).

Podemos usar la explicación que más adelante ofrece Bauman (2003) sobre la decadencia del fordismo para identificar las relaciones entre los personajes de las novelas; pero, y más importante aún, para entender el paso de la primera modernidad a la modernidad tardía. Citando a Daniel Cohen, un economista francés, Bauman (2003) explica cómo el salario es la cadena que ataba a los trabajadores a la fábrica. Ese encadenamiento, asociado a las metáforas de pesadez y fijeza, con sus fábricas de mortero y ladrillo llenas de trabajadores para toda la vida que tienen su tiempo rutinizado, es el núcleo del fordismo (p. 64) y, por extensión, de la primera modernidad o modernidad pesada con su corolario de distopías encarnado en Zamiatín, Huxley u Orwell.

El cambio a la modernidad tardía o líquida se verifica precisamente cuando caduca el fordismo transformándose en lo que denomina capitalismo liviano; con sus distopías líquidas emparentadas con la sociedad del cansancio de Han (2015a, pp. 18, 19)¹⁹.

Razón defectuosa: la puerta al totalitarismo

Se reitera: la modernidad entroniza la diosa razón y la utopía es moderna; ergo, la utopía está signada por la razón. Ese silogismo nos conecta con el pensamiento de Karl Popper (2013). Como es conocido, en *La sociedad abierta y sus enemigos* (1945), Popper hace un alegato contra la ingeniería social, vale decir, contra el utopismo, porque invariablemente degenera en totalitarismo, algo que para él radica en el pensamiento de Platón contenido en la *República*, que “consiste en reconstruir una ciudad del pasado, si

¹⁹ “*There must be another answer to why all human activities in late modernity are sinking to the level of mere laboring—and, more still, why such hectic nervousness prevails*», «*The reaction to a life that has become bare and radically fleeting occurs as hyperactivity, hysterical work, and production. The acceleration of contemporary life also plays a role in this lack of being. The society of laboring and achievement is not a free society. It generates new constraints. Ultimately, the dialectic of master and slave does not yield a society where everyone is free and capable of leisure, too. Rather, it leads to a society of work in which the master himself has become a laboring slave*”.



bien vinculada con el presente” (p. 48)²⁰ un Estado ideal, que se parece en demasía a la arcadía perdida a la que pretenden volver las utopías.

En su ensayo *Utopía y violencia*, dos años posterior, Popper (2013) distingue entre una racionalidad correcta y otra errónea, esta última da origen al utopismo (1971, p. 132). Para explicar qué entiende por racionalidad errónea afirma que toda acción política es racional solo si pretende alcanzar unos fines determinados previamente, la falencia insalvable radica en que es imposible establecer racionalmente esos fines últimos hacia los que apunta toda acción política

Si la política es teleológica entonces el impulso utópico, la acción política por antonomasia, lo es también. Pero si, siguiendo a Popper (2013), asumimos que: «No hay ninguna manera científica de elegir entre dos fines» (p 133), que no pueden ser determinados del todo racionalmente, no habría forma de establecer racionalmente en qué utopía transformarnos. Si solo podría hacerse desde la irracionalidad, para Popper (2013) tal elección tendría carácter religioso (p. 135), equivaldría a la defensa que cada secta hace de su dios, con el peligro terrible, como ya se habrá advertido, de que se pondría la racionalidad al servicio de la irracionalidad, porque: «no puede haber tolerancia alguna entre esas diferentes religiones utópicas» (*ibid.*).

Por lo que, en suma; solo violentamente se puede imponer la utopía como objetivo político. En esto consiste el intento de materializar utopías y es al mismo tiempo lo que las condena a degenerar en distopías. Una violencia que tiende a ser absoluta y de largo plazo, porque como sigue explicando Popper (2013)

[Se] Tiene que ser muy radical en la eliminación y extirpación de todas las concepciones heréticas rivales. Pues el camino hacia el objetivo utópico es largo. Por ello, la racionalidad de su acción política requiere la constancia del objetivo durante mucho tiempo futuro; y esto sólo puede lograrse si no se limita a aplastar a

²⁰ “If we want to understand Plato’s views about the origin, breeding, and education of his ruling class, we must not lose sight of the two main points of our analysis. We must keep in mind, first of all, that Plato is reconstructing a city of the past, although one connected with the present in such a way that certain of its features are still discernible in existing states, for instance, in Sparta; and secondly, that he is reconstructing his city with a view to the conditions of its stability, and that he seeks the guarantees for this stability solely within the ruling class itself, and more especially, in its unity and strength”.



las religiones utópicas rivales, sino que hasta extirpa –en la medida de lo posible– toda memoria de ellas. (p. 35)

Por ello no cabe tampoco cambiar de objetivo porque los ingenieros sociales — Popper (2013) los llama planificadores utópicos o ingenieros utopistas— son infalibles. Las novelas que cribamos lo corroboran: “La idea de que aquel individuo pretendiera darle lecciones a él sobre el orden social era realmente demasiado grotesca” (Huxley, 2009, p. 164), “En el vértice de la pirámide está el Gran Hermano. Éste es infalible y todopoderoso” (Orwell, 2006, p.191), “Por suerte, gente rara como ella aparece pocas veces. Los curamos casi siempre en estado larval” (Bradbury, 2015, p. 64), “Estamos luchando con el fin de darle un pequeño jardín a cada una de vosotras (...) y eso es sólo un ejemplo” (Atwood, 2021, p. 228).

Las ideas de Popper (2013) se conjugan con lo que Huxley (1985) escribió en *Nueva visita a un mundo feliz*: “En política, el equivalente de la aplicación completa de una teoría científica o de un sistema filosófico es una dictadura totalitaria” (p. 39). En ese mismo libro, Huxley (1985) hace una férrea defensa de la individualidad del hombre, basada curiosamente en la biología, esa misma herramienta que emplea en *Un mundo feliz* para colectivizarlo. Si el individuo es irreductiblemente eso: un individuo; el intento racional de construir una sociedad en la que se subordine al todo es una quimera de la razón.

Todo lo anterior se manifiesta en las distopías fundamentalmente en el ejercicio del poder: “El poder no es un medio, sino un fin. No se establece una dictadura para salvaguardar una revolución; se hace la revolución para establecer una dictadura. (...) Y el objeto del poder no es más que el poder” (Orwell, 2006, p. 242). Así se tiene una teleología: las sociedades distópicas que fabrica la literatura –y muchas de las que propone la teoría política– tienen un fin; mantener el poder, la siguiente pregunta es cómo. El mismo Orwell (2006), por boca de uno de sus personajes, O’Brien, nos ilustra:

Todas las oligarquías del pasado perdieron el poder porque se anquilosaron o porque se hicieron excesivamente blandas. O bien se volvían estúpidas y arrogantes, incapaces de adaptarse a las nuevas circunstancias, y eran vencidas, o bien se volvían liberales y cobardes, haciendo concesiones cuando debieron usar la fuerza,



y también fueron derrotadas. Es decir, cayeron por exceso de conciencia o por pura inconsciencia. El gran éxito del Partido es haber conseguido un sistema de pensamiento en el que las dos condiciones, tanto la conciencia como la inconsciencia, pueden existir simultáneamente. (p. 198)

Es ahí, en los mecanismos para mantener el poder absoluto, donde se evidencia la primera modernidad y su razón defectuosa que impregna los escritos distópicos de Huxley (2009), Orwell (2006) y Bradbury (2015) e incluso de Atwood (2021). Todo lo que se ha escrito hasta aquí sobre el lenguaje, por ejemplo, haya su justificación en la cita anterior, porque como explica Orwell (2006) más adelante, esa realidad escindida entre conciencia e inconsciencia es una realidad falsa, una que se construye por medio del lenguaje, de la adulteración de la historia y de los demás mecanismos tratados en las páginas anteriores.

La otra consideración capital en este punto la expresa Atwood (2021) por medio de uno de sus personajes: “Cuando el poder es escaso, resulta tentador” (p. 407). Si se concibe el reparto del poder en una sociedad como un juego de suma cero en el que el poder de cada grupo solo se adquiere a expensas de otro, algo que de hecho se concibe así en las distopías —aunque también en buena medida en las utopías—, se tiene que estas son sistemas de reparto de poder en los que incluso los dominados participan, de ahí su conformidad. En la misma novela se ilustra lo anterior:

Según el material proporcionado por Limpkin, Judd fue desde el principio de la opinión de que el modo mejor y más eficaz de controlar a las mujeres en la reproducción y otros aspectos era mediante las mujeres mismas. Existen varios precedentes históricos de ello; de hecho, ningún imperio impuesto por la fuerza o por otros medios ha carecido de esta característica: el control de los nativos mediante miembros de su mismo grupo. (Atwood, 2021, p.407)

Para empezar, tenemos un Estado vertical, centralizado, en el que según Huxley (2009): “Vemos, pues, que la tecnología moderna ha llevado a la concentración del poder económico y política (sic) y al desarrollo de una sociedad gobernada (...) por la Gran Empresa y el Gran Gobierno” (pp. 34-36), a una sociedad en la que una minoría ejerce el poder no es casual que el mismo Orwell (2006) la llame oligarquía como ya vimos; la forma corrupta según la añeja clasificación aristotélica en la que unos pocos gobiernan en



su beneficio. Se tiene, en suma, un Estado policíaco en las narraciones de Orwell (2006), Bradbury (2015) y Atwood (2021).

Aunque en Huxley (2009) hay coerción, no cabría definir su Estado como policíaco: hay demasiada conformidad de los individuos con el orden social. La casta de los diez interventores mundiales, de los cuales solo conocemos a Mond, un interventor que al contrario de los personajes similares en las otras novelas —salvo en alguna medida por el Comandante de *El cuento de la criada*—, cuestiona el poder que ejerce, no tomándose en serio, es demasiado benévola además. Con Orwell (2006), en cambio, tenemos al Partido único, en Bradbury (2015), es más difuso identificar al grupo que ejerce el poder, sin embargo, cuando el capitán Beatty narra el origen de su sociedad, describe un tradicional proceso de usurpación del poder que termina con un Estado policiaco en el que una casta recurre a la violencia para mantener el poder; mientras que en Atwood (2021) está descrito el ascenso al poder de una minoría que, aprovechando el colapso de las instituciones erige también sobre sus ruinas su propio Estado policiaco. Ya se ha dicho que Atwood (2021) no hace ningún ejercicio de anticipación, que nada de lo que escribe no ha sucedido en algún momento de la historia, esto hace, que en este punto podamos leer la novela como si se tratase de un periódico.

El último aspecto con el que se explorará este punto es el de la ideología. Aquí, la obra seminal es *Ideología y utopía* (1929) de Karl Mannheim, de la cual se echará mano. Mannheim (1987) hace una distinción entre utopía; un concepto que «trasciende el presente y se orienta hacia el futuro» (p. 85) e ideología; “que oculta el presente y se esfuerza en comprenderlo en términos del pasado” (p.85). Bien, en este artículo se sostiene que la utopía intenta trascender el presente —o solo comentarlo, satirizarlo, las más de las veces— mirando inexorablemente al pasado porque hay en ella una aspiración de recuperar una acacia, de reconstruir la edad de oro; en suma, de reeditar el pasado para construir una sociedad mejor, una utopía, por eso muta en distopía, un proceso que además de refuerza a sí mismo, porque resulta obvio que toda distopía —sea esta el mal resultado de una utopía o una pesadilla *per se*— está obligada a deformar/ocultar la realidad y ese es el meollo de la ideología.



En suma, la utopía es una forma de pensamiento ideológico; no podía ser de otra manera si aceptamos la premisa de Popper (2013) sobre una racionalidad defectuosa. De ahí que todo régimen político motorizado por la utopía pueda ser definido como una ideocracia. El ejemplo palmario de la primera aseveración lo ofrece la distinción de Mannheim (1987) entre conocimiento no ideológico y el que sí lo es, este último condicionado por la historia y por el lugar que se ocupa en la sociedad. El ejemplo que da del primero es: “la proposición $2 \times 2 = 4$ ” (p.70), es obvio deducir entonces que la afirmación $2 \times 2 = 5$ puede ser errónea –lo que no es relevante aquí–, pero es profundamente ideológica.

Bien; en uno de los pasajes más célebres de *1984*, mientras O’Brien tortura a Winston le muestra cuatro dedos pero le dice que para el Partido son cinco, al tiempo que le pregunta cuántos ve él; Winston insiste en que ve cuatro dedos a pesar del terrible dolor que se le inflige, luego, cuando Winston se derrumba y le pregunta cómo hacer para convencerse de que dos y dos no son cuatro, la explicación de O’Brien sobre este *punto de fe* es el *sumun* de la ideología como rasgo distópico: “Algunas veces, Winston; pero otras veces son cuatro, cinco y tres a la vez. Tienes que intentarlo más. No es fácil recobrar la cordura” (Orwell, 2006, p. 232)²¹.

Conclusiones

Un mundo feliz, *1984* y *Fahrenheit 451* se insertan dentro de la primera modernidad. Esas distopías son una respuesta al totalitarismo comunista y nacionalsocialista, y al consumismo capitalista. Por otra parte, se considera que *El cuento de la criada* es una distopía que corresponde a la modernidad tardía como respuesta a lo que se percibe como el fracaso de la democracia liberal y la economía de mercado, en suma: a la utopía política de Occidente.

El pensamiento utópico/distópico sufre actualizaciones cíclicas, sin que se cumplan del todo sus presagios. Hasta la primera mitad del siglo XX ofrecía el saldo de los grandes

²¹ Esta escena es, como se sabe, una recreación de un eslogan por medio del cual el PCUS aupaba a que el segundo plan quinquenal (1933–1937) se realizase en cuatro años.



intentos de ingeniería social que encarnaron en el comunismo y en el capitalismo, respectivamente. Luego de la Segunda Guerra Mundial si bien permaneció latente la advertencia contra el totalitarismo, lo cierto es que la posibilidad de un holocausto nuclear tiñó la distopía; a partir de los 70 la preocupación ambiental fue el sino distintivo, influida por la crisis del petróleo; durante los 90 abundaron las distopías que prevenían sobre los riesgos de la tecnología —casi siempre sin advertirlo respondían a la utopía del futurismo—, pero también sobre la dificultad de la convivencia pacífica entre sociedades diferentes; durante la primera década del siglo XXI la distopía reflejaba la simple imposibilidad de vivir en sociedad sin que está resultase en alguna pesadilla. Por último, ya a mediados de la segunda década del mismo siglo, si bien podemos encontrar todos los tópicos anteriores, la deriva política ha llevado al resurgimiento de la distopía política clásica y su comentario sobre el fracaso de la modernidad política.

En el contexto del pensamiento utópico se han identificado dos identidades, por una parte, está la identidad modernidad/utopía, las utopías son artefactos modernos *per se*. La otra es la identidad utopía/totalitarismo, porque el motor de toda utopía es una razón defectuosa, una versión de la razón instrumental, que se vuelca a conseguir unos fines políticos imposibles de seleccionar racionalmente, lo que hace que, al intentar materializar toda utopía, fatalmente degeneren en la distopía totalitaria.

Destruir el mercado —en la Oceanía de *1984* o en la Gilead de *El cuento de la criada* ya no existe el capitalismo— es un mecanismo de control social que mantiene a la población ocupada en la mera sobrevivencia. En el Londres de la novela de Huxley (2009) o en los Estados Unidos de la de Bradbury (2015) el mercado existe, pero la participación en él no denota libertad, sino solo otra forma de servidumbre. He ahí configurado el dirigismo como rasgo de la utopía/distopía en la que no puede haber ningún intercambio libre.

Leer de forma silenciosa, es un hito de la Ilustración y de ahí un símbolo de individualidad moderna. Pero bien temprano la industrialización comienza a hacerlo imposible, porque si bien en sus inicios leer en el ámbito privado, con los medios para ello —una habitación propia, silencio, otros libros, ocio— es un rasgo de la modernidad, luego



de la industrialización con su ruido, achicamiento del tiempo, *gadgets* diseñados para distraer, será la misma modernidad la que atente contra esta forma de lectura. La última vuelta de tuerca la dará la civilización de la imagen de la modernidad tardía que fabrica *homos videns*. *Fahrenheit 451* es la crónica disfrazada de ficción especulativa de ese fenómeno al mismo tiempo que la advertencia sobre sus consecuencias.

En cada una de las novelas escogidas para este trabajo percibimos ese ejercicio de violencia realizado a través del ataque al lenguaje. Una advertencia insustancial, porque constantemente está reeditándose la posibilidad de destruir el lenguaje. A lo que cabría agregar que quien ejerce el poder fabrica su audiencia mediante la corrupción del lenguaje.

Henry Ford concibió la utopía del mercado abastecido perpetuamente por la línea de producción que inspira la distopía de Huxley (2009), pero el fordismo se reproduce en cada relación social, más allá del mercado, el fordismo es una configuración social y política, una forma de organizar el poder, a la que pareciera no haber alternativa.



Referencias

- Aron, R. (2007). *Ensayo sobre las libertades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Atwood, M. (2021). *El cuento de la criada*. Barcelona: Salamandra Bolsillo.
- Atwood, M. (10 de marzo de 2017). "Margaret Atwood on What 'The Handmaid's Tale' Means in the Age of Trump". En *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2017/03/10/books/review/margaret-atwood-handmaids-tale-age-of-trump.html?_r=0 [Consulta: diciembre de 2022].
- Báez, F. (18 de febrero de 2017). "George Orwell en tiempos de Trump". En *El Español*. http://www.elespanol.com/opinion/tribunas/20170217/194600542_12.html [Consulta: diciembre de 2022].
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bradbury, R. (2015). *Fahrenheit 451*. Caracas: Editorial Planeta.
- Eco, U. (22 de junio de 1995). "Ur-Fascism". En *The New York Review of Books*. <http://www.nybooks.com/articles/1995/06/22/ur-fascism/> [Consulta: diciembre de 2022].
- Geli, C. (9 de febrero de 2016). "El Biblioteca Breve premia una distopía que prevé la caída del sistema". En *El País*. http://cultura.elpais.com/cultura/2016/02/09/actualidad/1455020095_024310.html [Consulta: diciembre de 2022].
- Han, B. (2015a). *The burnout society*. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (2015b). *The transparency society*. Stanford: Stanford University Press.
- Huxley, A. (1985). *Un mundo feliz. Nueva visita a un mundo feliz*. Barcelona: Edhasa.
- Huxley, A. (2009). *Un mundo feliz*. Bogotá: Debolsillo.
- Inglehart, R. (2001). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas en coedición con Siglo XXI. (Reimpresión de la primera edición de 2000).
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Editorial Norma.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.



- Marín, P. (2 de enero de 2013). "Roger Chartier: 'Históricamente no ha habido una revolución en la lectura semejante a la digital'". En *La Tercera*. <http://www.latercera.com/noticia/roger-chartier-historicamente-no-ha-habido-una-revolucion-en-la-lectura-semejante-a-la-digital/> [Consulta: diciembre de 2022].
- Neusüss, A. (1971). Dificultades de una sociología del pensamiento utópico. En A. Neusüss (Ed.) *Utopía*. Barcelona: Barral Editores.
- Orwell, G. (2006). *1984*. Madrid: Mestas Ediciones.
- Popper, K. (2013). *The open society and its enemies*. Princeton/Oxford: Princeton University Press. (Nueva edición en un solo volumen).
- _____ (1971). Utopía y violencia. En A. Neusüss (Ed.) *Utopía*. Barcelona: Barral Editores.
- Ritzer, G. (2003). *Teoría sociológica contemporánea*. México, D.F.: McGraw Hill.
- _____ (2003). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw Hill.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Steiner, G. (2007). *Los logócratas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, Ediciones Siruela.
- Žižek, S. (31 de octubre de 2016). "Después del fin de la historia". En *El País*. http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/20/babelia/1476976602_505346.html [Consulta: diciembre de 2022].



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA MEDIAR LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

María Salcedo

✉ mdelc440@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-4836-0269>

Ministerio de Educación
Escuela Básica Nacional "Elías Toro"
Caracas, Venezuela

Licenciada en Educación, Universidad Central de Venezuela (2007). Especialización en Planificación y Evaluación, Universidad Santa María, Caracas (2011). Maestría en Lectura y Escritura, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022).

Resumen

Este trabajo tuvo como propósito determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado. La investigación se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo y la modalidad de investigación acción, siguiendo las etapas de diagnóstico, acción y ejecución de un diseño de Plan de Acción y su implementación, evaluación y reflexión en el contexto de la Escuela Básica Nacional "Elías Toro", en la ciudad de Caracas. Se utilizó como técnica la observación participante y en el análisis se aplicó la sistematización de los resultados y triangulación de la información. Los resultados evidenciaron que los informantes clave mejoraron significativamente la comprensión del nivel textual al inferencial, lo que comprueba que el aprendizaje cooperativo es apropiado para mediar la comprensión de la lectura en Educación Primaria.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, estrategia metodológica, comprensión de la lectura.

Cooperative learning as a methodological strategy to mediate reading comprehension

Abstract

The purpose of this work was to determine the effectiveness of cooperative learning as a methodological strategy to mediate reading comprehension in fifth grade students. The research was developed under the socio-critical paradigm, qualitative approach and action research modality, following the stages of diagnosis, action and execution of an Action Plan design and its implementation, evaluation and reflection in the context of the National Basic School "Elías Toro", in the city of Caracas. Participant observation was used as a technique and in the analysis the systematization of results and triangulation of information were applied. The results showed that the key informants significantly improved comprehension from the textual to the inferential level, which proves that cooperative learning is appropriate to mediate reading comprehension in Primary Education.

Key words: cooperative learning, methodological strategy, reading comprehension.

Recepción: 27/01/2023 **Evaluación:** 01/05/2023 **Recepción de la versión definitiva:** 11/06/2023

L'apprentissage coopératif en tant que stratégie méthodologique pour la médiation de la compréhension de la lecture

Résumé

L'objectif de cette étude était de déterminer l'efficacité de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie méthodologique de médiation de la compréhension de la lecture chez les élèves de cinquième année. La recherche a été développée sous le paradigme socio-critique, l'approche qualitative et la modalité de la recherche-action, en suivant les étapes du diagnostic, de l'action et de l'exécution de la conception d'un plan d'action et de sa mise en œuvre, de l'évaluation et de la réflexion dans le contexte de l'Escuela Básica Nacional "Elías Toro", dans la ville de Caracas. L'observation participante a été utilisée comme technique, et la systématisation des résultats et la triangulation des informations ont été appliquées dans l'analyse. Les résultats ont montré que les informateurs clés ont significativement amélioré la compréhension du niveau textuel au niveau inférentiel, ce qui prouve que l'apprentissage coopératif est approprié pour la médiation de la compréhension de la lecture dans l'enseignement primaire.

Mots-clés : apprentissage coopératif, stratégie méthodologique, compréhension de la lecture

L'apprendimento cooperativo come strategia metodologica per mediare la comprensione della lettura

Riassunto

Lo scopo di questo lavoro è stato determinare l'efficacia dell'apprendimento cooperativo come strategia metodologica per mediare la comprensione della lettura negli studenti di quinta elementare. La ricerca è stata sviluppata secondo il paradigma socio-critico, l'approccio qualitativo e la modalità di ricerca-azione, seguendo le fasi di diagnosi, azione ed esecuzione di un Piano d'Azione e la sua implementazione, valutazione e riflessione nel contesto della Scuola Basica Nazionale "Elías Toro". ", nella città di Caracas. Come tecnica è stata utilizzata l'osservazione partecipante e nell'analisi è stata applicata la sistematizzazione dei esiti e la triangolazione delle informazioni. Gli esiti hanno mostrato che gli informatori chiavi hanno migliorato significativamente la comprensione del livello testuale a quello inferenziale. Questo dimostra che l'apprendimento cooperativo è appropriato per mediare la comprensione della lettura nell'istruzione elementare.

Parole chiavi: apprendimento cooperativo, strategia metodologica, comprensione della lettura.

Aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para mediar a compreensão da leitura

Resumo

O objetivo deste estudo foi determinar a eficácia da aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para mediar a compreensão da leitura em alunos do quinto grau. A pesquisa foi desenvolvida sob o paradigma sociocrítico, a abordagem qualitativa e a modalidade de pesquisa-ação, seguindo as etapas de diagnóstico, ação e execução de um projeto de Plano de Ação e sua implementação, avaliação e reflexão no contexto da Escola Básica Nacional "Elías Toro", na cidade de Caracas. A observação participante foi utilizada como técnica, e a sistematização dos resultados e a triangulação das informações foram aplicadas na análise. Os resultados mostraram que os informantes-chave melhoraram significativamente a compreensão desde o nível textual até o inferencial, o que prova que a aprendizagem cooperativa é adequada para mediar a compreensão de leitura no Ensino Primário.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Estratégia Metodológica; Compreensão de Leitura.

1.- Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en los estudiantes de quinto grado. La investigación se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, con perspectiva cualitativa, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) su principal función es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. En este sentido, la investigadora realizó observaciones in situ para describir las características de los informantes clave frente a los bajos niveles de desempeño en el proceso de comprensión de la lectura, impulsando un proceso de reflexión que generó una toma de conciencia sobre las experiencias vividas y posibilitó una acción transformadora. El diseño de la investigación está basado en una investigación de carácter no experimental, fundamentada tanto en la investigación documental como de campo, con base en los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Con respecto al modelo de investigación asumido, este se enmarcó en la Investigación Acción, cuyo propósito, de acuerdo con Elliott (2010) es profundizar sobre algún tipo de problema a través de un diagnóstico para luego buscar e implementar alternativas que puedan solucionarlo a través de la reflexión e implementación de un plan de acción.



Figura 1: Etapas de la metodología de la investigación- acción
 Elaboración propia

En relación con el contexto, el estudio se llevó a cabo en un salón de clases de quinto grado de la Escuela Básica Nacional “Elías Toro”, en Caracas, Distrito Capital (DC),

institución donde labora la investigadora. La técnica que se utilizó fue la observación participante, pues hubo interacción constante entre la investigadora y los cinco informantes clave, los cuales se seleccionaron con base en los planteamientos de Johnson y Johnson (1999) y Slavin (1999): dos muy participativos, uno poco participativo y dos con facilidad para trabajar en grupo. En la recolección de la información se utilizó el diario de campo, registros descriptivos y anecdóticos, registro fotográfico y videos, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) sirven “para proyectar las reacciones de la persona que investiga durante el ejercicio de su actividad. También es útil para entender mejor la investigación, e incluso para analizar la realidad social” (p.43). En el análisis de la información fue útil la técnica de sistematización de los resultados y la triangulación, que acuerdo con Cifuentes (2016) este proceso de construcción permite reflexionar sobre la práctica y comprenderla, y la triangulación da confiabilidad y evita el sesgo del investigador. En el caso del presente estudio se contrastó los resultados de las observaciones del diagnóstico, los resultados obtenidos del plan de acción y la evaluación post diagnóstica realizada a los informantes clave.



Figura 2: Proceso metodológico
 Elaboración propia

En este orden de ideas, el aprendizaje de la lectura resulta fundamental para el desarrollo intelectual y personal de los individuos, pues además de contribuir con la adquisición de conocimientos, también permite el acceso a la cultura, es un elemento de recreación y de entretenimiento y ayuda a ampliar la comprensión del mundo y de la realidad, así lo plantean Barboza y Peña (2014), quienes también afirman que este proceso conlleva un largo y, muchas veces, arduo período, donde la escuela resulta un factor clave para facilitar dicho aprendizaje.

Sin embargo, en las investigaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006; 2021; 2022) se puede observar la existencia de graves problemas con respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura en Educación Primaria a nivel mundial. A estos resultados desfavorables también se une el escaso aumento en el número de maestros que atienden esta etapa educativa, así como la poca propensión de estos para elevar sus credenciales académicas. En el caso de Venezuela, Villasmil, Arrieta y Fuenmayor (2009) refieren como uno de los grandes problemas en la enseñanza de la lengua materna la dificultad que presentan los estudiantes que cursan este nivel para comprender y producir textos. Al respecto y en concordancia con lo planteado por Figueroa (2011), esta situación deviene en función de las prácticas que persisten en las escuelas venezolanas que “alejan al estudiante de la lectura con sentido social y de su formación como lector creativo, crítico, que interrogue al texto, que evalúe sus hipótesis y que le permita redescubrirse de manera permanente como sujeto histórico.” (p. 106). Esto es reafirmado por Tapia (2005) quien precisa que en la escuela:

(...) los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración, difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos. (p. 89)

Por otro lado, son muchos los docentes de los grados más altos de Primaria que utilizan con poca regularidad estrategias que apoyen el desarrollo de comprensión de la lectura para el logro de un aprendizaje significativo, sin tomar en cuenta que la lectura

como proceso “conduce al fortalecimiento de la conciencia social, base de los saberes y la transformación efectiva de la sociedad” (Barboza y Peña 2014, p. 140). Surge así la importancia de considerar el aprendizaje cooperativo como un enfoque pertinente para romper con el aprendizaje tradicional y memorístico de la lectura y como una opción metodológica viable para favorecer la comprensión de la lectura en Educación Primaria. A este respecto Ferreiro y Espino (2009) señalan:

El aprendizaje cooperativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades al descubrir los estudiantes, por ellos mismos, el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollando así la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones, la autonomía y la autorregulación: bases de la inclusión social y la democracia. El aprendizaje cooperativo es en esencia el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad. (p. 54)

Dado que el enfoque cooperativo pone acento en el carácter dialógico y ofrece la oportunidad de compartir experiencias y desarrollar una interacción social entre grupos, en el caso específico del desarrollo de la comprensión de la lectura sus aportes consisten en ofrecer un contexto motivante y de enseñanza recíproca, donde los estudiantes trabajen en equipos cooperando entre sí, alcanzando de este modo habilidades lectoras. En este sentido, llama la atención el poco uso que los docentes dan al enfoque cooperativo o su inadecuada aplicación para dinamizar la práctica pedagógica, específicamente para favorecer el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Primaria.

Esta afirmación surge de la propia experiencia de la investigadora, quien realizó observaciones sistemáticas a un grupo de estudiantes de sexto grado en un colegio de la localidad para conocer sobre la utilización del trabajo en equipo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura (Salcedo, 2007). Durante la investigación se pudo observar algunos factores inherentes a la comprensión de la lectura y al uso del trabajo cooperativo como estrategia. En el caso de la comprensión de la lectura se constató que los estudiantes presentaban dificultad para aplicar estrategias de comprensión de textos, como anticipación, predicción, inferencias o

paráfrasis del contenido leído. En cuanto al trabajo cooperativo, aunque no lograron resolver en grupo los ejercicios sobre comprensión de la lectura, los estudiantes sí alcanzaron armonía grupal, socializando y resolviendo los conflictos surgidos entre ellos. Con relación al desempeño docente como mediador, la docente se inclinó hacia la resolución de conflictos de socialización en los grupos, prestando poca atención a las actividades curriculares trabajadas en los grupos cooperativos. Se evidencia en estos resultados que el rol mediador del docente es fundamental para lograr contextos cooperativos idóneos dentro del aula que contribuyan a elevar el desempeño de los estudiantes, y que coadyuven en el desarrollo de las habilidades requeridas para alcanzar la comprensión de la lectura, razón por la cual la investigadora se motivó a realizar el presente estudio en la E.B.N. "Elías Toro", contexto donde labora.

2.- Referentes teóricos

Piaget y la Teoría cognitiva

Piaget (1979) en su Teoría cognitiva plantea que el niño va construyendo su conocimiento progresivamente al interactuar activamente con el ambiente social que le rodea mientras va creciendo. Este autor sostenía que el aprendizaje en medios cooperativos era más significativo, debido a la influencia que ejerce el intercambio social en el aprendizaje. En este sentido, los ambientes escolares son espacios idóneos por excelencia para la socialización, formación de la personalidad y la construcción del conocimiento puesto que la interacción con sus pares y con los adultos hace que el aprendizaje del niño sea rico en experiencias significativas.

Vygotsky y la Teoría sociocultural

La Teoría socio cultural de Vygotsky (2010) señala que el ser humano es un ser social, que adquiere sus conocimientos en el contexto donde se desarrolla y luego los internaliza. Todo individuo tiene la capacidad de aprender y lo hace con más ventaja cuando tiene la colaboración de un par o un adulto. Esto ratifica la importancia de la

interacción social en los procesos de desarrollo cognitivo, el aprendizaje se da mejor en interrelación y colaboración con otras personas. En tal sentido, este autor hace referencia a una “zona de desarrollo próximo” la cual define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky, en Pérez, 2017, p.55)

Aquí plantea la presencia de un potencial existente en cada niño, cuyo descubrimiento se realiza a través del apoyo de otra persona con más conocimiento. Vygotsky (2010) señala que “El desarrollo y la maduración de las funciones mentales superiores del niño son fruto de esta cooperación” (p.215). De allí la importancia de que el niño vaya a la escuela, ya que es el medio por excelencia para desarrollar las competencias comunicativas y sociales.

Ausubel y la Teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) plantea que el niño ya posee un conocimiento en su estructura cognitiva previa y es aprovechado para relacionarlo con la nueva información. Señala que el aprendizaje significativo del niño es un proceso que se va construyendo progresivamente, donde el conocimiento previo se relaciona con el nuevo conocimiento convirtiéndose en aprendizaje para toda la vida. En la escuela esta referencia es muy importante, ya que facilita al docente la planificación curricular, pues estaría orientada hacia el mejor aprovechamiento de los saberes previos que trae cada estudiante.

Los postulados de estas tres teorías mencionadas arriba dan soporte al presente estudio, pues sus planteamientos se hacen relevantes al diseñar y ejecutar el plan de acción previsto para determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo en la mediación de la comprensión de la lectura en los estudiantes de 5to grado.

La lectura

Cassany, Luna y Sanz (2003), señalan que leer es comprender lo que se lee. Sin importar la forma en que se lea, “lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (p.197). Consideran la lectura como “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (p. 193). Por otro lado, Solé (1992) manifiesta que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el lector intenta satisfacer su motivación que lo llevó a leerlo. En tal sentido, es “un lector activo que procesa y examina el texto” (p.17). En cuanto a la comprensión de la lectura, el autor señala que se relaciona con la reinterpretación del significado de un texto leído a partir de indicios contenidos en dicho texto. Así mismo, Colomer (1997), señala que leer es “como un acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos”, (p. 7). En este sentido, la lectura es un tema de interés social puesto que al saber leer se puede acceder más fácilmente a la cultura y al conocimiento universal. Por ello es tan importante y hay que ejercitarla diariamente hasta convertirla en un acto voluntario, que además sea placentero.

Con relación al proceso de lectura, Solé (1994) en su libro “Etapas del proceso de lectura” señala tres subprocesos: 1) *Antes de la lectura*. En esta etapa se crean las condiciones afectivas necesarias para armonizar con la lectura, así como la dirección y propósitos de la lectura, es la etapa de reconocimiento del texto. 2) *Durante la lectura*. El lector interactúa con el texto. En este proceso el lector aplica las herramientas cognitivas conocidas y necesarias para poder comprender el texto y construir significados, a la vez que se entrelazan sus conocimientos previos con el texto, así como su carga emotiva e ideológica y de contexto. 3) *Después de la lectura*. Es la consolidación del proceso anterior. Aquí el lector pone de manifiesto su capacidad de síntesis, generalizar y transferir los conocimientos adquiridos. Estas tres etapas le permiten al lector reconocer, conocer y aprehender el texto leído, dando significado a su contenido y significación a la lectura

En cuanto a los niveles de comprensión de la lectura, Johnson y Johnson (1999) y Durango (2017) hacen mención de tres niveles básicos: 1) *Nivel literal*. Es leer conforme

está escrito el texto. Es decir, se explora el texto de manera explícita sin profundizar, sin ahondar en posibles interpretaciones más allá de su sentido. 2) *Nivel inferencial*. No solo se lee el contenido explícito del texto, sino que también el que está implícito, más allá de las palabras. Se interpreta y se comprende de qué trata el texto de manera clara y precisa. El lector deduce la información del texto, suministrada a modo de pistas o entrelíneas. Relaciona en forma lógica los valores sociales y culturales del contexto con el mundo del conocimiento para simbolizar la información dada en el contenido. 3) *Nivel crítico*. El lector, una vez comprendido el texto, se hace sus propios criterios de juicio. Es la etapa donde el lector asume su posición crítica y reflexiva frente al autor y el texto leído. Generalmente en los espacios escolares se trabaja con poca profundidad con los dos primeros niveles de lectura Pérez (2003), estos se trabajan más con funciones evaluativas. En cuanto al nivel crítico, el autor señala que apenas y se trabaja, muchas veces solo se le pide al estudiante “opiniones sobre los textos leídos” (p.17). Es quizá por estas razones que se observa tantas debilidades en los resultados de investigaciones sobre la comprensión de la lectura. En el caso del presente estudio se evidenció en los resultados que los estudiantes se encuentran mayoritariamente en el nivel literal.

Aparte de los niveles de comprensión de la lectura, también hay otros elementos importantes que intervienen en este proceso. En tal sentido, Morales (1997) señala que también inciden otros factores en la comprensión de la lectura, tales como: 1. Factores que dependen del lector; 2. Factores que dependen del ambiente; 3. Factores que dependen del status socioeconómico; 4. Factores gráficos; 5. Factores vinculados a las variables lingüísticas; 6. Factores vinculados a la estructura del texto; 7. Factores vinculados al contexto.

Importancia de la comprensión de la lectura

Comprender lo que se lee es comprender el mundo y en la escuela. Con la alfabetización, el niño aprende a leer y escribir como herramientas para enfrentarse y avanzar en ese mundo en constante cambio. Pero, como expresan Cassany, Luna y Sanz (2003), cómo es posible que luego de estudiar por seis largos años en Educación Primaria,

en el caso de Venezuela, un estudiante llegue al liceo sin tener dominada la comprensión de la lectura. Señalan que

Una causa esencial de este fracaso, entre otras, es el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtienen unos resultados -como mínimo-cuestionables. (p. 194)

La lectura debería estar incorporada en todas las áreas del aprendizaje, hacerla parte integral del currículo, pues al dejarla solo en el área de lengua se le resta la importancia que tiene para la vida. Por otro lado, la forma tradicional en la que se imparte la educación dificulta que se pueda realizar cambios significativos en la didáctica de la enseñanza curricular. Romper con esos cánones es la meta de muchos investigadores, quienes buscan nuevas formas de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en los espacios escolares.

En este orden de ideas, dentro de las estrategias utilizadas para promover la comprensión de la lectura se pueden nombrar las señaladas por Johnson y Johnson (1999) y Solé (1992): señalizaciones, estrategias discursivas, analogías, uso de mapas conceptuales y mentales, gráficos, organizadores, contestar y hacer preguntas, reconocer la estructura del texto; resumir; parafrasear; inferir; escribir cuentos cortos, completar textos, entre otras. Estas estrategias, son utilizadas por los docentes con la finalidad de estimular el pensamiento del estudiante y desarrollar habilidades de meta cognición. La práctica constante de la meta cognición es muy importante para provocar el ejercicio del análisis, la crítica y la reflexión en el estudiante.

La comprensión de la lectura en Educación Primaria

La escuela es para el niño el lugar por excelencia donde ocurre la evolución y transformación del conocimiento, es donde el educando aprende a leer y se alfabetiza. Como señalan Cassany, Luna y Sanz (2003) “La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta” (p. 193), además, “la lectura es un

instrumento potentísimo de aprendizaje” (p.193), pues a través de ella se llega a la producción de saberes y a la cultura general del ser humano.

Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla, en parte, su pensamiento. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 194)

De aquí se deriva la importancia de que el estudiante aprenda a leer de manera comprensiva, pues de esta manera se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo. El docente como mediador en este proceso escolar, tiene la significativa misión de despertar en el niño el interés por la lectura y acompañarlo en el desarrollo de su pensamiento. Ahora bien, a pesar de todo lo expresado aquí, el fracaso escolar está latente, pues se siguen aplicando estrategias tradicionales donde el docente es el que imparte la clase de manera vertical, dejando poco espacio para que el estudiante sea más activo e independiente en su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. A este respecto, Tapia (2005), precisa que en la escuela

(...) los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración, difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos. (p. 89)

Estas prácticas que persisten en las escuelas venezolanas “alejan al estudiante de la lectura con sentido social y de su formación como lector creativo, crítico, que interrogue al texto, que evalúe sus hipótesis y que le permita redescubrirse de manera permanente como sujeto histórico.” (Figuroa, 2011, p. 106). Esto trae como consecuencia que los estudiantes lleguen a Educación Media con muchas debilidades para comprender y producir textos, pues carecen de las herramientas cognitivas básicas que les permitan desarrollar estas capacidades de manera eficiente.

Aprendizaje cooperativo (AC)

Para Johnson y Johnson (1999), “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.” (p.5). Ferreiro y Espino (2009) expresan que “el aprendizaje cooperativo es, en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad” (p.54). “Pero ser capaz de inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica, primero, vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores.” (ibíd.). Por otro lado, estos autores señalan que “al aprendizaje cooperativo también se le conoce como *aprendizaje entre iguales* o *aprendizaje entre colegas*, a partir del principio educativo de que “el mejor maestro de un niño es otro niño”, (p.34). En el trabajo cooperativo hay compromiso individual y grupal de todos los miembros participantes; funcionan como una unidad, en donde cada uno contribuye por igual para que se alcance la meta propuesta con éxito. Todos estos autores han demostrado la importancia del aprendizaje cooperativo en los espacios escolares, lo que los hace un punto de referencia obligatorio para la presente investigación.

Fundamentos teóricos del AC

El aprendizaje cooperativo tiene relación directa con la construcción del conocimiento y las habilidades sociales, pues es en el intercambio social donde el ser humano alcanza su desarrollo integral y el lenguaje juega un papel primordial. A este respecto Piaget (1979) señala al lenguaje como “vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo” (p. 38). Así mismo, Vygotsky (2010) menciona:

En el desarrollo del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica (...)) Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre los seres humanos. (p.63.)

A este proceso social lo llama “Ley de doble formación”. De allí la importancia de la socialización de los estudiantes que ocurre en los espacios escolares. A este respecto, Woolfolk (1999), señala:

(...) el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos. Los niños pueden realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por sí solos; así, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje. (p.350)

En este sentido, el aprendizaje cooperativo se puede considerar una forma natural de aprendizaje. El ser humano es social por naturaleza y al ser integrante de un núcleo social adquiere con más facilidad sus primeros conocimientos del mundo que le rodea. Por otro lado, autores como Ferreiro y Espino (2009); Johnson y Johnson (1999) y Slavin (1999) señalan cinco elementos esenciales para que el aprendizaje cooperativo se pueda desarrollar con éxito, son: interdependencia positiva, mediación, liderazgo distribuido, adquisición de habilidades sociales, autonomía grupal.

1) Interdependencia positiva. Este principio se relaciona con las habilidades sociales que debe poseer cada individuo para permanecer en armonía durante el desarrollo de las actividades grupales. La interdependencia positiva permite el intercambio de saberes de manera constructiva, mientras se socializa con todos los integrantes del equipo cooperativo. 2) Mediación. Se refiere a la relación del docente y de los estudiantes. No hay un maestro, todos enseñan y todos aprenden. 3) Liderazgo distribuido. En este principio, según Ferreiro y Espino (2009) “Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo” (p.82). Esto ocurre cuando se distribuyen las tareas durante el desarrollo del trabajo cooperativo. 4) Adquisición de habilidades sociales. En el aprendizaje cooperativo, cada miembro se hace consciente de su responsabilidad, tanto individual como en grupo. Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y valores que le permiten integrarse al equipo de manera armónica y dar lo mejor de sí para el logro de los objetivos grupales. 5) Autonomía

grupal. Los equipos se autorregulan, con muy poca inherencia del exterior. El docente solo es mediador, por lo tanto, debe permitir que los grupos cooperativos intenten solucionar los problemas que se les vaya presentando durante el desarrollo de la actividad grupal.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por ser versátil y dinámico, Johnson y Johnson (1999) señalan que esta metodología puede implementarse en todas las áreas curriculares y con estudiantes de cualquier edad, además, mencionan tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo: 1) grupos de aprendizaje cooperativo formal, para enseñar cualquier objetivo curricular; 2) grupos de aprendizaje cooperativo informal, luego de una clase magistral y 3) grupos base cooperativos, “para proporcionar a los alumnos un apoyo a largo plazo y ayuda en su progreso académico” (p.5). Los docentes pueden implementar uno o los tres tipos de grupos de aprendizaje en cualquier área curricular, dependiendo de las necesidades o características de los grupos. Para efectos del presente trabajo, la investigadora utilizó un grupo de aprendizaje cooperativo informal, en virtud de que estos grupos de aprendizaje “operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clases” (p.6).

3.-La propuesta de investigación

Para cumplir con la metodología seleccionada, con base en los postulados teóricos y en el objetivo general: determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado de la E.B.N. “Elías Toro”, el presente estudio se subdividió en tres secciones. La primera corresponde con la fase de diagnóstico, a los fines de definir los niveles de comprensión de la lectura de los informantes clave. La segunda sección se corresponde con el diseño e implementación de un plan de acción fundamentado en el aprendizaje cooperativo. La tercera sección se propuso evaluar los logros alcanzados por los estudiantes luego de la aplicación del plan diseñado por la investigadora.

I.- Diagnóstico de comprensión de los niveles de lectura

Para el diagnóstico se procedió a aplicar un ejercicio diseñado por la investigadora para establecer en qué nivel de la lectura se encontraban los cinco informantes clave, y consistió en la lectura en silencio e individual de un texto expositivo denominado “La contaminación atmosférica”, tomado de Didáctica, 5to grado (2007). Luego de la lectura, cada estudiante respondió cuatro preguntas de selección simple, marcando con una X la opción correcta. Seguidamente resolvieron dos ejercicios de comprensión, escribiendo la respuesta que consideraron adecuada, relacionada con el texto leído. Para resguardar el anonimato de los informantes clave, se les denominará Inform-1, Inform-2, Inform-3, Inform-4 e Inform-5.

Cuadro 1 Fases del diagnóstico

Proceso	Inicio	Desarrollo	Cierre
Diagnóstico	-Conversación-información. -Orientaciones generales sobre la actividad a desarrollarse	-Implementación de la actividad diseñada por la investigadora. -Trabajo individual de los estudiantes: -Responder preguntas de selección simple. -Escribir con relación a la lectura realizada.	-Conversación, reflexión sobre la actividad realizada. -Evaluación del proceso.
Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos

En el cuadro 1 se presentan los elementos considerados en el diagnóstico.

Elaboración propia

Resultados obtenidos de la fase diagnóstica:

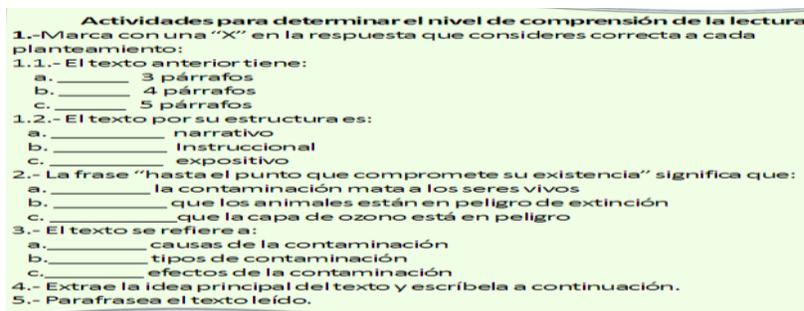


Figura 3: Actividades aplicadas para diagnosticar el nivel de comprensión de la lectura.

Fuente: Didáctica, 5to grado (2007).

En la actividad uno, de selección simple, la respuesta correcta es la opción “a”, tres párrafos. Solo el Inform-3 no respondió ninguna opción, estuvo dubitativo y borró la opción correcta para dejar vacío el espacio. El resto de los estudiantes respondió la opción “a”. Lo que indica que la mayoría reconoce la conformación interna del texto al identificar cuántos párrafos tiene el mismo.

Para la segunda actividad, la respuesta correcta es la opción “c”, expositivo. En este ejercicio, solo el Inform-2 respondió la opción “instruccional”. El resto de los estudiantes respondió correctamente, lo que indica dominio de la estructura del texto en la mayoría de los participantes. Con respecto a la tercera actividad, cuya intención era precisar si los estudiantes podían escoger una respuesta que se acercara al significado de la frase “hasta el punto que compromete su existencia”, la más adecuada es la opción “a”. La mayoría respondió correctamente. Solo la Inform-3, aunque en un principio respondió correctamente, posteriormente borró la respuesta y marcó la opción “c”, lo que indica que no estaba seguro de su respuesta.

La cuarta actividad, se orientó a indagar si los estudiantes podían inferir una idea aproximada sobre el contenido del texto. Aquí la respuesta correcta es la opción “a”, causas de la contaminación. Solo el Inform-1 respondió la opción adecuada. El Inform-2 y la Inform-3 borraron, luego de haber marcado una opción, por lo que dejaron vacío el ejercicio, ambos dudaron de la respuesta. El Inform-4 y EL inform-5 optaron por la opción “c”. Se observa en este ejercicio que se les dificultó inferir la respuesta acertada, confundiendo entre la opción “a” y la “c”.

La quinta actividad, solicitaba extraer la idea principal del texto y transcribirla. En este caso, la Inform-1 escribió: “La idea principal del texto, es dar a conocer las causas de la contaminación atmosférica, de igual manera enseñar lo efectos de esta sobre el medio ambiente y todos y cada uno de los seres vivos”. La Inform-3 escribió: “Su principal idea nos enseña de la contaminación atmosférica y de su consecuencia”. El Inform-4 escribió: “Evitar en lo que más se pueda contaminar nuestro ambiente ya que nos causa daño a todos”. El Inform-2: dejó en blanco el ejercicio. El Inform-5 escribió: “La contaminación como problema fundamental en la Tierra”. De acuerdo con las respuestas dadas por los

estudiantes, ninguno extrajo la idea principal del texto. Todos dieron una respuesta global, refiriéndose a la idea general del texto, sin extraerla de manera literal, para luego interpretarla.

En cuanto al último ejercicio, se les pidió que parafrasearan el texto leído. El Inform-5 escribió: “La contaminación ambiental es la principal causa por la que ocurre el calentamiento global, la lluvia ácida y la reducción de la capa de ozono”. El Inform-2 escribió: “Que la contaminación proviene naturalmente”. El Inform-4 escribió: “Nos ayuda a conocer lo que hacer y los efectos de la contaminación atmosférica”. La Inform-3 escribió: “La contaminación atmosférica se produce por actividades humanas e impurezas que provienen de la naturaleza”. La Inform-1: “La contaminación atmosférica es la alteración del aire a causa de agentes tóxicos, mayormente estos agentes son producidos por el humano, mientras el aire se encuentra alterado (contaminado) pone en peligro la salud de todos los seres vivos llegando a tal punto donde se puede poner en peligro su existencia. Causando lluvias acidas y acelerando el calentamiento global por la contaminación atmosférica”. Con relación a la paráfrasis del texto, solo la Inform-1 se acercó a la respuesta correcta. Los otros estudiantes estuvieron muy lejos de escribir un parafraseado del original, dando respuestas muy alejadas del contenido del texto leído.

Los resultados del diagnóstico evidenciaron que los informantes clave se encuentran en un nivel de lectura de tipo literal, pues de acuerdo con Pérez (2003), ninguno de ellos logró aplicar técnicas de comprensión como la inferencia o la paráfrasis para entender el texto trabajado. En consecuencia, la investigadora diseñó un plan de acción para mejorar estos resultados.

II.- Diseño y ejecución del plan de acción

En los cuadros 2, 3 y 4 se puede observar el diseño del plan de acción. Este plan se ejecutó organizando los grupos de acuerdo con la estructura, características y estrategias planteadas por Johnson y Johnson (1999); Slavin (1999) y Ferreiro y Espino (2009). Para trabajar los contenidos se ubicó a los estudiantes en un espacio que permitió la interacción cercana entre ellos y la investigadora. Ver figuras 3 y 4.

En el plan de acción se trabajaron tres contenidos curriculares: texto expositivo y texto narrativo, en el área de Lengua y resolución de problemas en el área de Matemática, los mismos fueron desarrollados en un total de 6 sesiones de trabajo, estructurados de acuerdo con la planificación curricular de 5to grado.

Artículo

Cuadro 2
Plan de Acción

Contenido	Competencia	Estrategia	Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos	Observaciones
Tipos de textos: Textos expositivos. (*)	Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos.	Trabajo en pequeños grupos	-A través de la pregunta y torbellino de ideas se revisan los conocimientos previos: ¿Qué es un texto expositivo? ¿Qué recuerdan?	-Lectura, discusión y análisis y presentación de un texto expositivo -Elaboración de un resumen con base en el contenido del texto leído. -Presentación del resumen al resto de los grupos.	-En círculo grande. - Reflexión sobre la actividad realizada: ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué les pareció? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué les pareció más fácil? ¿Qué hay que mejorar? Sugerencias, aportes.	-Estudiantes -Docente -Texto expositivo -Lápiz, cuaderno, hojas blancas, creyones, regla.	-Para la elaboración del resumen el estudiante puede utilizar alguna de las técnicas de organización de la información vistas en salón o que domine mejor: mapas, cuadros, esquemas, textos, etc. -El docente es mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje
		Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos		

(*) Área: Lengua. Texto trabajado: Baku.

Fuente: Didáctica, 5to grado, ediciones Santillana (2007).



Artículo

Cuadro 3

Contenido	Competencia	Estrategia	Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos	Observaciones
Tipos de textos: Textos narrativos. (*)	Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos.	-Elaboración de un cuento grupal. -Lectura dramatizada.	-Se organizan los estudiantes en grupos de tres, cuatro y cinco integrantes. -Se dan las instrucciones para trabajar en equipo la elaboración de un cuento y presentarlo a la clase. -Se recuerda el manejo del tiempo y el respeto en la interacción social. -Se aplican las normas del buen oyente y del hablante. -Ubicación espacial libre: cara a cara; en círculo o en semicírculo...	-La docente escribe en la pizarra cinco palabras: parque, niño, helado, cuchillo, manzana. -Les recuerda la estructura del texto narrativo: inicio, desarrollo o nudo y cierre o desenlace. -Todos aportan para elaborar el texto de manera coherente. -Preparan la presentación del cuento elaborado por el grupo. -Realizan la lectura dramatizada al resto de los grupos.	-En semicírculo grande. -Reflexión sobre la actividad realizada: ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué les pareció? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué les pareció más fácil? ¿Qué hay que mejorar? Sugerencias, aportes.	-Estudiantes -Docente -Lápiz, cuaderno. -Materiales diversos para la dramatización: bolsos, pañoletas, sombreros, pelucas, entre otros. -Imaginación, creatividad.	-Para elaboración del texto narrativo los estudiantes utilizaron todos los recursos de que disponían, junto con la creatividad, ingenio e inventiva individual y grupal. -En el desarrollo de esta actividad hubo mucha emoción y movimiento, ya que contaron con cierta libertad con relación a la utilización del espacio y materiales para trabajar.
		Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos		

Plan de Acción (Con.)

(*) Área: Lengua. Fuente del texto:
 Elaboración propia.



<https://doi.org/10.56219/letras.v63i103.2367>



Cuadro 4
Plan de Acción (Cont.)

Contenido	Competencia	Estrategia	Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos	Observaciones
Resolución de problemas matemáticos sencillos. (*)	Resuelve problemas cualitativos y cuantitativos del contexto escolar, familiar y social, utilizando diversos tipos de razonamiento, seleccionando entre diversas estrategias de solución y aplicando los contenidos referidos a números y operaciones	Taller Trabajo en pequeños grupos	-A través de la pregunta y torbellino de ideas se revisan los conocimientos previos: ¿Cómo se resuelve un problema matemático? ¿Recuerdan cuáles son los pasos para resolver un problema?	-Revisión de un problema matemático sencillo entregado por la docente a cada grupo. -La docente copia el problema en la pizarra. -Resolución en grupo del problema, utilizando las estrategias y los pasos vistos para la resolución de problemas matemáticos. -Escribir en la pizarra su posible solución.	-En círculo grande. -Reflexión sobre la actividad realizada: ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué les pareció? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué les pareció más fácil? ¿Qué hay que mejorar? Sugerencias, aportes.	-Estudiantes -Docente -Problema sencillo de matemática. -Lápiz, cuaderno, borra. -Pizarra.	-El docente es mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de las actividades.
		Duración	5 minutos	45 minutos	10 minutos		

(*) Área: Matemática.
 Elaboración propia.

En la aplicación del plan de acción participaron los cinco informantes clave conjuntamente con el resto de los estudiantes, a fin de hacer más enriquecedora la actividad, y poder tener mayor amplitud para organizar los grupos de aprendizaje cooperativo. En las figuras 3 y 4 se visualiza la manera en que se organizó los grupos de aprendizaje cooperativo, tanto para el desarrollo de las diferentes actividades como para el momento de cierre.

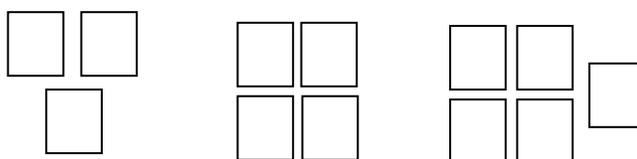


Figura 3: Posición y distribución de las mesas y los grupos de aprendizaje en el espacio.
Elaboración propia

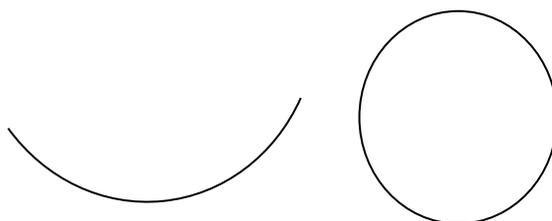


Figura 4: Distribución de los estudiantes para el momento de la reflexión final.
Elaboración propia

III.-Resultados de las actividades con base en el aprendizaje cooperativo

Cuadro 5

Evaluación general del grupo de informantes clave. (1er contenido)

Competencia: Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos.							
Estudiante	Indicadores						
	Identifica y diferencia la estructura general de diversos tipos de textos.	Realiza inferencias, anticipaciones y predicciones como estrategias de comprensión de la lectura.	Reflexiona y discute sobre lecturas realizadas.	Identifica párrafos como unidades organizadoras del texto.	Selecciona ideas principales y secundarias en párrafos leídos	Responde coherentemente de acuerdo con el tipo de pregunta formulada.	Realiza lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de
INFORM 1	Ex	MB	MB	MB	M	M	M
INFORM-2	M	M	RA	RA	M	RA	M
INFORM-3	M	M	M	M	M	M	M
INFORM-4	M	M	M	B	M	M	M
INFORM-5	B	M	M	M	M	M	M

Leyenda: Ex.: Excelente; MB: Muy Bien; B: Bien; M: Mejorable; RA: Requiere de ayuda; NP: No participó

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el cuadro anterior se puede observar que, en términos generales, los estudiantes presentaron bajos niveles de comprensión de la lectura, a excepción de LA INFORM 1 quién evidenció los mejores resultados durante su participación. Esta situación se corresponde con los resultados del diagnóstico, donde solo la Inform-1 acertó casi todas las respuestas de los ejercicios. Aquí hay que resaltar el esfuerzo realizado por los otros estudiantes para cumplir con las actividades asignadas.

Cuadro 6

Evaluación general del grupo de informantes clave. (2do contenido)

Competencia: Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos. –Textos narrativos							
Estudiante	Indicadores						
	Identifica y diferencia la estructura general de diversos tipos de textos.	Realiza inferencias, anticipaciones y predicciones como estrategias de comprensión de la lectura.	Reflexiona y discute sobre lecturas realizadas.	Identifica párrafos como unidades organizadoras del texto.	Selecciona ideas principales y secundarias en párrafos leídos	Responde coherentemente de acuerdo con el tipo de pregunta formulada.	Realiza lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de comprensión de la lectura
INFORM 1	Ex	MB	Ex	MB	M	M	MB
INFORM-3	B	MB	MB	M	M	M	M
INFORM-2	B	M	M	RA	M	RA	B
INFORM-4	B	M	MB	B	M	M	B
INFORM-5	MB	B	MB	M	M	M	MB

Leyenda: Ex.: Excelente; MB: Muy Bien; B: Bien; M: Mejorable; RA: Requiere de ayuda; NP: No participó

Fuente: Elaboración propia

En este cuadro se puede observar que se registraron avances en el desarrollo de la comprensión de la lectura, por parte de los informantes clave con relación a la evaluación anterior, evidenciando que la mayoría presenta mejor claridad en la identificación los diferentes tipos de textos y reconocimiento de su estructura. Igualmente, algunos de ellos (INFORM 1, INFORM-3, INFORM-5), comienzan a desarrollar la capacidad de realizar algunas inferencias, y lograron anticipar ideas, así como realizar predicciones de algunas acciones plasmadas en las lecturas de tipo narrativa, que fueron trabajadas en clase. Por otro lado; la mayoría a excepción del Inform-2, participó activamente en la discusión de los temas trabajados, y comenzaron a realizar algunas reflexiones, dando a conocer lo que pensaba de manera espontánea mediante las conclusiones e inferencias basadas en el texto.

Otro de los indicadores donde la mayoría presentó avances, a excepción de LA INFORM-3, fue en la realización de lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de comprensión de la lectura, lo cual constituye un aspecto importante para avanzar a niveles superiores de lectura. Se debe mencionar aquí la dificultad que presentó la mayoría para seleccionar las ideas principales y secundarias de un texto y responder de manera coherente con el tipo de pregunta formulada, aspecto en el que se les siguió apoyando para ayudarlos a lograr más avances significativos en estos aspectos.

Cuadro 7

Evaluación general del grupo de informantes clave. (3er contenido)

Competencia: Resuelve problemas cualitativos y cuantitativos del contexto escolar, familiar y social, utilizando diversos tipos de razonamiento, seleccionando entre diversas estrategias de solución y aplicando los contenidos referidos a números y operaciones.							
Estudiante	Indicadores						
	Realiza una lectura comprensiva de problemas cotidianos planteados en clase	Realiza predicciones e inferencias, en la resolución de problemas matemáticos	Interpreta los enunciados de los problemas.	Identifica la información de que dispone y de lo que se quiere encontrar.	Selecciona y simboliza las operaciones.	Selecciona las estrategias de cálculo más adecuadas: algoritmo, cálculo mental, tanteo y estimaciones	Expresa en forma oral y escrita los resultados obtenidos
INFORM 1	Ex	B	MB	MB	MB	B	MB
INFORM-2	B	M	M	M	M	M	M
INFORM-3	B	M	M	B	M	M	B
INFORM-4	B	B	M	B	M	B	B
INFORM-5	MB	B	B	MB	B	B	MB

Leyenda: Ex.: Excelente; MB: Muy Bien; B: Bien; M: Mejorable; RA: Requiere de ayuda; NP: No participó

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos para este tercer contenido denotan mejoras significativas en la comprensión de la lectura de los estudiantes participantes, pues todos lograron acercarse a la lectura comprensiva de los enunciados del problema trabajado. Algunos,

como LA INFORM 1, EL INFORM-5 y EL INFORM-4, lograron realizar algunas inferencias con apoyo docente y seleccionar las estrategias de cálculo más adecuadas, para resolver tales problemas. La mayoría, a excepción de EL INFORM-2, pudo identificar la información que se disponía y de aquella que se requería encontrar, para resolver adecuadamente el ejercicio y expresar en forma oral y escrita los resultados obtenidos.

Con respecto a la realización de predicciones e inferencias, interpretación de los enunciados y selección y simbolización de las operaciones, LA INFORM 1 y EL INFORM-5 tuvieron una actuación más destacada en estos aspectos. Al respecto Blanco y Blanco (2009) consideran que un elemento clave en la resolución de los problemas matemáticos está vinculado a la comprensión de los enunciados de los problemas y las operaciones aritméticas. Es por ello que muchos estudiantes tienen tantas dificultades en el momento de realizar las operaciones matemáticas, que en la mayoría de los casos están relacionadas con la dificultad de comprensión del enunciado. Por tanto, es fundamental aplicar estrategias que permitan atender las deficiencias y dificultades que tienen los estudiantes, a través de clases participativas, que generen el debate crítico dentro del aula de clases, propiciando el pensamiento reflexivo y generar interés por la resolución de problemas, como es el caso de las estrategias diseñadas y aplicadas en este plan de acción, fundamentadas en el aprendizaje cooperativo cuyos resultados, para estas últimas sesiones, evidenciaron más integración y eficiencia de los equipos de trabajo, favoreciendo el aprendizaje exitoso

Cabe mencionar que, para obtener buenos resultados, la implementación del aprendizaje cooperativo debe hacerse metódica y con mucha frecuencia en las diversas áreas del conocimiento escolar, pues, se evidencia claramente que los estudiantes se van involucrando progresivamente en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La comprensión de la lectura y las interrelaciones personales mejoran con la práctica sistemática que involucre el aprendizaje cooperativo.

Evaluación post diagnóstica

Para realizar esta evaluación post diagnóstica, la investigadora dividió la actividad en dos partes: la primera de manera cooperativa y la segunda de manera individual, como en el diagnóstico, cuyas actividades se reflejan en el cuadro uno.

Cuadro 8

Actividades para la evaluación post diagnóstica

Proceso	Inicio	Desarrollo	Cierre
Evaluación post diagnóstica	-Técnica didáctica: preguntas y torbellino de ideas. -Recursos: láminas, fotografías. -Metodología pedagógica: trabajo colaborativo. -Participación activa.	Instrumento: texto expositivo. -En grupo colaborativo: lectura silenciosa y en voz alta; tomar notas, producir (escuchar, hablar; leer, escribir). -Responder en equipo las cuestiones planteadas en el instrumento diseñado por la investigadora.	-Conversación, reflexión sobre la actividad realizada. -Evaluación del proceso: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. -Aportes significativos.
Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos
	-Evaluación -Aportes, reflexiones -Recomendaciones		

Actividades de manera cooperativa. Fuente: Elaboración propia

Descripción de la actividad:

I.- De manera cooperativa. Para el inicio, la investigadora invitó a los estudiantes a reunirse en grupos de cinco. Seguidamente introdujo el tema través de un torbellino de ideas e imágenes de apoyo, en este caso el tema fue “La contaminación atmosférica”, el mismo del diagnóstico. La investigadora realizó una serie de preguntas relacionadas con las imágenes mostradas: ¿Qué observas? ¿Qué ideas se te ocurren al observar las láminas?

¿Descubriste qué tema vamos a desarrollar hoy? ¿Cómo lo descubriste? ¿Qué sabes del tema?

En el desarrollo se le entregó a cada equipo el texto “La contaminación atmosférica”. Seguidamente la investigadora les comunicó las instrucciones para la realización de la actividad. Realizaron la lectura silenciosa y en voz alta. Luego hubo una discusión y reflexión en grupo, donde intercambiaron opiniones y puntos de vista. Tomaron algunas notas y respondieron cinco ejercicios dados para el desarrollo, sobre el texto expositivo. Para el cierre se realizaron dos actividades, relacionadas con la estructura del texto y la comprensión de la lectura. La docente observó y tomó notas en su cuaderno mientras se desarrollaba la actividad. En algunas ocasiones intervino, cuando fue necesario aclarar algunas reglas para las dinámicas grupales como normas del buen oyente, del hablante y turnos conversacionales. En esta actividad se reunieron todos formando un semicírculo, para poder mirarse. Esta técnica de organización facilitó la intervención de los estudiantes, al tiempo que podían interactuar más fácilmente entre ellos.

Durante la sesión cada estudiante expresó su experiencia en cuanto a lo que sintió y aprendió, de la misma manera sus impresiones con relación a la participación de los otros compañeros. La investigadora intervino como mediadora, realizando algunas preguntas generadoras: - ¿Qué te pareció la experiencia? - ¿Qué hiciste? - ¿Cómo lo hiciste? - ¿Qué aprendiste? - ¿En qué otro sitio puedes poner en práctica lo aprendido hoy? Estas preguntas que se hicieron con la finalidad de que los estudiantes pudieran participar de manera más activa y significativa. Por esta razón la participación de los estudiantes giró en torno a la auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación, que de acuerdo con Pérez (2003) y Durango (2017) son formas de evaluar y autoevaluar la participación de los estudiantes, de la docente y de toda la dinámica didáctica y pedagógica ocurrida en el salón de clases. Tomando en cuenta el registro realizado durante la actividad se pueden evidenciar los siguientes resultados:

De las actividades de inicio la investigadora tomó nota de la participación de los informantes clave, quedando reflejado que la Inform-1 participó con mucha frecuencia, interviniendo muy seguido para responder a las interrogantes que la docente hacía. Los

cinco informantes clave participaron en la discusión, reflexión y realización de las actividades escritas. El Inform-5 y la Inform-1 fueron los estudiantes más activos y la Inform-3, al inicio, permaneció callada y el Inform-2 participó muy poco. Luego de la intervención de la docente, la Inform-3 participó con más frecuencia, quedando registro del proceso en el cuaderno de la investigadora. La Inform-1 tomó notas durante la discusión y llevó el registro de la participación del grupo.

A la pregunta ¿A qué se refiere el texto? LA INFORM 1 tuvo nociones más claras durante la discusión, al explicar que la lectura hacía referencia a los problemas relacionados con la contaminación de la atmósfera. LA INFORM-3 y EL INFORM-2 se dispersaron durante la sesión, por lo que LA INFORM 1 les llamó la atención en varias ocasiones. LA INFORM-3 en ocasiones no parecía interesarse en la actividad. La pregunta de la actividad 2 (b) ¿Qué significa la frase “hasta el punto que compromete su existencia”? causó cierta discusión en el grupo. La INFORM 1, EL INFORM-5 y EL INFORM-4 respondieron que “la contaminación mata a todos los seres vivos”, en cambio, EL INFORM-2 y LA INFORM-3 no estuvieron de acuerdo con esa respuesta, ambos estuvieron de acuerdo en que la respuesta era que “los animales estaban en peligro de extinción”.

En el ejercicio número tres: “Extrae la idea principal del texto y escríbela a continuación”, solo LA INFORM 1 extrajo la idea principal del texto, ubicada en la primera oración del mismo. EL INFORM-2 y LA INFORM-3 escribieron “La contaminación del ambiente es peligrosa y hay que cuidar a todos los seres vivos”. EL INFORM-4 y EL INFORM-5, luego de pensarlo mejor, estuvieron de acuerdo con LA INFORM 1, pues su compañera les explicó dónde estaba la idea principal del texto. Esta respuesta implicó reconocer marcas textuales como títulos, párrafos e ideas clave que aparecen varias veces, así como distinguir las ideas principales y las secundarias. Para inferir el tema central, el estudiante tiene varios indicios o señales desplegadas en todo el texto. Así, la estudiante que respondió correctamente la pregunta sobre el tema central integró las pistas que aluden a “la contaminación atmosférica”, tanto en el anuncio del tema central como en las ideas secundarias presentes en los demás párrafos. En el caso de los estudiantes que tuvieron

dificultades para responder esta pregunta, pudo deberse a que no reconocieron un indicio clave para deducir el propósito.

En el enunciado número cuatro: Responde, ¿Qué otro título le pondrías al texto anterior?, LA INFORM 1, EL INFORM-4 y EL INFORM-5 respondieron “Contaminación ambiental”, LA INFORM-2 y LA INFORM-3 respondieron “Peligro en la capa de ozono”. Luego, todos votaron por la “Contaminación ambiental”.

Por último, en el ejercicio cinco: “Parafrasea el texto leído. Cuida la ortografía y la concordancia”, solo LA INFORM 1 logró escribir un texto coherente, con las características de la paráfrasis, utilizando sinónimos para escribir con sus propias palabras el texto expositivo dado “Contaminación atmosférica”. Sus compañeros no quisieron compartir su texto al inicio, pero lo hicieron, luego de la intervención de la docente. Finalmente, todos escribieron el texto de LA INFORM 1.

Es interesante destacar que dentro del grupo de cinco hubo una subdivisión: LA INFORM 1 y EL INFORM-5 rápidamente se unieron, pues, compartían rasgos en común, se ponían de acuerdo muy seguido; EL INFORM-2 y LA INFORM-3 fueron los más silenciosos y tendían a trabajar juntos, EL INFORM-4 a ratos estaba con el grupo de LA INFORM 1 y a ratos con el de LA INFORM-3. LA INFORM-3 muy seguido se retraía y parecía con el pensamiento en otro lugar, lejos del salón. En la paráfrasis del texto, LA INFORM-3 escribió “La contaminación atmosférica se produce por la contaminación de los seres humanos al ambiente”.

Finalmente, en las actividades de cierre, todos estuvieron de acuerdo con que el texto tenía tres párrafos y que, por su estructura, era un texto expositivo, “ya que trataba sobre un tema en específico, el cual era la contaminación atmosférica”. En las conclusiones todos se pusieron de acuerdo y escribieron: “Tenemos que cuidar de no contaminar el ambiente atmosférico para no comprometer la salud de todos los que habitamos este planeta. Tenemos que cuidar de no contribuir con actos que dañen la atmósfera y colaborar y ayudar a cuidar todo para estar llenos de salud”. Cada uno de los cinco informantes clave contribuyó con una idea y EL INFORM-4 fue el encargado de pasar en limpio las ideas que estaban plasmadas en el borrador.

II.- De manera individual. Luego de la actividad grupal, la investigadora realizó la actividad de manera individual para poder constatar los avances de cada informante en cuanto a la comprensión de la lectura del texto trabajado. Ver cuadro uno.

4.-Resultados

A través de la evaluación post diagnóstica, realizada de manera individual, se pudo constatar la mejoría significativa de la comprensión de la lectura de los cinco informantes clave, mediante la implementación del trabajo cooperativo. En las tres actividades de selección simple, casi todos acertaron marcando con una equis (X) en la opción correcta, solo hubo duda en el número dos (2) La frase “hasta el punto que compromete su existencia” significa que; y en el número tres (3) “El texto se refiere a”, dos estudiantes: El Inform-2 y la Inform-3 tuvieron dudas al responder. En cuanto a los dos ejercicios de desarrollo: (4) “Extrae la idea principal del texto” y (5) “Parafrasea el texto leído”, sólo una estudiante se acercó a las respuestas adecuada, los demás informantes clave presentaron dificultades en la paráfrasis del texto, aunque se observó el esfuerzo realizado por resolver todos los ejercicios.

Interpretación de la información

Analizados los resultados del diagnóstico, la intervención y la evaluación post diagnóstica se puede evidenciar los logros alcanzados con la estrategia aplicada, basada en el aprendizaje cooperativo. Se pudo constatar los logros significativos para mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes de quinto grado de la E.B.N. “Elías Toro”.

En el caso del aprendizaje cooperativo, al principio se dificultó la integración de algunos estudiantes y el acoplamiento de los equipos, pero con la mediación docente, paso a paso se fueron integrando hasta lograr un trabajo más armónico, participando todos con mucho entusiasmo. En cuanto a la comprensión de la lectura, los estudiantes fueron

avanzando de manera progresiva, y todos ellos, aunque no en la misma medida, obtuvieron logros importantes relacionados con el desarrollo de habilidades lectoras.

En la evaluación post diagnóstica se reflejaron los avances obtenidos con la ejecución del plan de acción, lo que se manifestó en una mejor comprensión del texto dado al responder adecuadamente una parte importante de los ejercicios propuestos. La mayoría presentó dificultades para localizar la idea principal del texto y parafrasear, a excepción de LA INFORM 1, aunque todos se esforzaron por cumplir con los ejercicios propuestos.

Evidentemente el trabajo en equipo mejora significativamente la calidad de la comprensión de la lectura, ya que, al intercambiar ideas, compartir la lectura en voz alta, analizar el texto, socializar el aprendizaje y escribir colaborativamente las respuestas a las cuestiones dadas, influyó en la manera de interpretar significativamente la lectura y comprender el texto más rápido. Por lo tanto, se puede determinar que el trabajo cooperativo sí mejora la comprensión de la lectura en los estudiantes de 5to grado.

5.-Conclusiones y recomendaciones

Con base en los resultados de la presente investigación se puede concluir que el aprendizaje cooperativo como metodología es exitoso y mejora significativamente la comprensión de la lectura en los estudiantes de 5to grado de la E.B.N. "Elías Toro".

En este orden de ideas, la investigadora tomó en cuenta los resultados del presente estudio, la reflexión sobre el mismo y su experiencia como docente. Se presentan unas recomendaciones que de seguro van a enriquecer futuras investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y su implementación exitosa en todos los espacios escolares.

- Transformar los escenarios educativos en espacios de aprendizaje cooperativo, que tomen en cuenta a los estudiantes como seres sociales, protagonistas de su propio aprendizaje y por consiguiente de su aprendizaje lector.
- Implementar estrategias, para desarrollar la comprensión de la lectura, que incrementen la participación activa en el proceso de aprendizaje e incluyan actividades prácticas, interactivas e innovadoras, alejadas de lo rutinario y del

aprendizaje mecanicista.

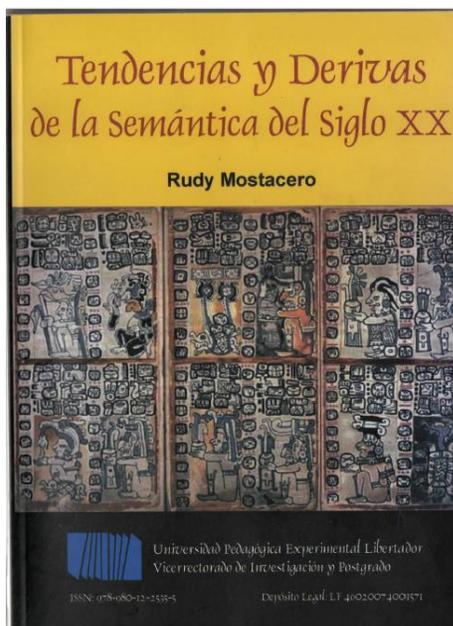
- Motivar la formación permanente del docente, a fin de facilitar las herramientas necesarias para enfrentar en mejores condiciones los constantes cambios que la sociedad plantea.
- Incentivar al docente de Educación Primaria para que utilice con más frecuencia estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo, en virtud de la gama de posibilidades didácticas que ofrece.
- Continuar con las investigaciones sobre la aplicación de metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje cooperativo.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una propuesta cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Barboza F. y Peña F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria. *Revista Investigación*. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Blanco, B. y Blanco L. (2009). Lectura comprensiva y Matemáticas Escolares. *Revista Didácticas de las Matemáticas. Volumen 71*. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9na ed.). España: Graó.
- Cifuentes, R, (2016). *IAP y sistematización de experiencias: apuestas, propuestas, desafíos para construir educaciones e intervenciones pertinentes y potenciadoras*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Cuyo
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*. Teoría y práctica de la educación, No. 20, enero-marzo de 1997, pp. 6-15.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. (Sexta edición). España: Ediciones Morata.
- Ferreiro Gravié, R. y Espino Calderón, M. (2009). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. Trabajo en equipo para aprender y enseñar. (2da. Ed.). México: Trillas.
- Figueroa, V. (2011) La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* n.º 17 enero-diciembre, 2011, pp. 103-114. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619007>

- Hernández S, Fernández C, Baptista L. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V. México D.F.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. [1994]. Traducción de Gloria Vitale. Argentina: Paidós.
- Morales, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. 15,2, 1997, 253-277.
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: UNESCO. (2006). *Mesa redonda ministerial sobre la Educación de Calidad*. <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>- [Consulta: 2017, marzo 25]
- _____ (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación. Resumen.
- _____ (2022). *Reimaginar nuestro futuro juntos - Un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. Versión en inglés. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. [Consulta: 2022, abril 28].
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Piaget, J. (1979). *Seis Estudios de Psicología*. (10ma. Ed.). Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Salcedo, M. (2007). *El Diálogo en Equipo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura*. Material mimeografiado.
- Santillana (2007). *Enciclopedia Didáctica*, 5to grado.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Editorial Graó.

- _____ (1994). *Etapas del proceso de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*. Lima Perú. 11, 49-61. <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Tapia J, (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 63-93
- Villasmil Y, Arrieta B. y Fuenmayor De V. (2009). *Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional*. En *Multiciencias*, 1(9), 62-69.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. [1995] Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. (7ª ed.). México: Prentice Hall-Pearson.

Rudy Mostacero. *Tendencias y Derivas de la Semántica del Siglo XX.*

**Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Vicerrectorado de Investigación y
Postgrado, 2007, 243 págs.**

Julio César González Díaz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

✉ juliogonzalez.ipv@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-0531-8574>

Profesor egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Estudiante de la maestría en Lingüística de la misma universidad. Docente universitario en la cátedra de Español Instrumental.

Yeimi Yleni León Paredes

Colegio "Tirso de Molina"
Caracas, Venezuela

✉ yyleonp@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0009-8557-0881>

Egresada de la Universidad de Carabobo de la Facultad de Ciencias de la Educación en la mención inglés, con más de 8 años de experiencia en la enseñanza del idioma a estudiantes de diferentes edades y niveles. Ha desarrollado habilidades en la planificación y ejecución de planes de lecciones, la evaluación del desempeño de los estudiantes y la utilización de tecnología educativa.

Mónica Salinas

Investigadora independiente

✉ monicamsr1@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0003-1847-1388>

Profesora egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Estudiante de la maestría en Lingüística de la misma universidad.

Rudy Mostacero es un autor reconocido en el ámbito de la lingüística y la filosofía del lenguaje, con una amplia trayectoria académica y profesional. Es licenciado en Lingüística y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima y cuenta con un doctorado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, España. Ha publicado numerosos artículos y libros en el campo de la lingüística y la filosofía del lenguaje. Además, ha sido profesor y conferencista en diversas universidades y eventos académicos en América Latina y Europa.



En el año 2007, publica su obra *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX*, la cual se encuentra organizada en tres capítulos, en los que se evidencia la solidez teórica y el enfoque crítico de Mostacero. El primer capítulo se titula “El origen y desarrollo de las teorías lingüísticas fundamentales”, en el que se presenta un panorama histórico de la teoría lingüística en el campo semántico, desde la antigüedad hasta su evolución en el siglo XX; el segundo capítulo se refiere a “La transición del estructuralismo al generativismo” en el que se aborda dicha transición y hace una crítica al enfoque formalista del estructuralismo, en el que se limita el estudio del significado de las palabras; el tercer capítulo se titula “La semántica en el contexto de las interdisciplinas”, en el que se destaca la relación estrecha con otras disciplinas.

En el primer capítulo de *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX*, Mostacero formula su fundamentación epistemológica, la cual se encuentra en Saussure (1969), Bréal (1897), Hjelmslev (1974), Greimas (1966), Eco (1975), Bloomfield, Chomsky, Coseriu (1967), Lyons (1975), Lévi-Strauss (1967), Leech (1977), entre otros teóricos; con la finalidad de explicar la evolución de la semántica, la complejidad para determinar su objeto de estudio, debido a que el significado no es estable; y los estancamientos que contribuyeron en el atraso de la misma. En este sentido, Mostacero afirma que una de las causas del atraso de la semántica es debido a la dependencia de sus enfoques hacia otras disciplinas.

Por lo tanto, se puede afirmar que el objetivo fundamental del autor con esta obra es la crítica y el análisis epistemológico de las diferentes teorías semánticas y corrientes que han surgido, así como también sus declives para identificar sus fortalezas y debilidades. *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX* es una contribución importante al campo de la semántica lingüística y destaca la importancia de la pragmática y la lingüística del discurso en el movimiento hacia el texto y el discurso. Asimismo, Mostacero presenta un panorama histórico de las teorías lingüísticas fundamentales desde la antigüedad hasta el siglo XX y hace una crítica del enfoque formalista del estructuralismo en el que se limita el estudio del significado de las palabras.

A su vez, Mostacero menciona que otra causa del estancamiento de la semántica es la llegada del estructuralismo, ya que se enfocaba en la parte interna de la lengua, algunos



puntos de vista semánticos se orientaron hacia el análisis de los aspectos formales y estructurales del significado, dejando de lado su dimensión histórica y cultural. Es por ello que critica que esta visión limitada y simplificada del significado en el lenguaje no tomaba en cuenta su complejidad y su variación en diferentes contextos culturales e históricos como se mencionó anteriormente. Esto llevó a una pérdida de contacto con la realidad concreta y cotidiana del lenguaje y las prácticas comunicativas entre los hablantes.

Por otro lado, destaca a Hjelmslev y Lévi-Strauss como los dos pensadores más influyentes del estructuralismo lingüístico, debido a su influencia en el análisis de los sistemas lingüísticos gracias a la glosemática y a la aplicación de los principios estructurales de la lingüística en otras disciplinas.

A partir del segundo capítulo, los encuentros entre el estructuralismo y el generativismo serán fundamentales para Mostacero, quien no se limita a analizar a cada corriente por separado, como opuestos, sino que destaca su complementariedad. Se resaltan dos hechos importantes: Saussure no estuvo solo en el estructuralismo y Chomsky fue el último estructuralista. Aunque paradójico, Mostacero basa esta última afirmación en el carácter psicológico que se atribuye al objeto de estudio y en el carácter idealista de la teoría, la cual se basa en abstracciones. El autor deja claro que aún en las grandes diferencias, estructuralismo y generativismo pertenecen a la misma tendencia que va desde principios del siglo XX hasta la consolidación de la pragmática y la lingüística del discurso, este es el período en el que Mostacero se ha interesado en estudiar a la luz del desarrollo de la semántica.

Desde el estructuralismo los años 60 hay un acontecer importante en el trabajo de la lingüística que no es despreciable, la lingüística norteamericana realizó valiosos aportes que tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de la disciplina a nivel mundial. En sus inicios, se enfocó en el estructuralismo lingüístico y la fonología, con figuras destacadas como Leonard Bloomfield y Edward Sapir. Más tarde, la influencia de Franz Boas impulsó la antropología lingüística, resaltando la importancia del contexto cultural en el análisis de las lenguas indígenas de América del Norte.



La lingüística histórica también cobró relevancia gracias a lingüistas como Morris Swadesh, quienes se enfocaron en la reconstrucción de la evolución de las lenguas mediante el método comparativo, y en la década de 1940, el énfasis cambió hacia el estructuralismo descriptivo, liderado por Zellig Harris, quien abogó por analizar las estructuras gramaticales de manera matemática y estadística.

Sin embargo, Mostacero afirma que el hito más influyente surgió entre los años 50' y 60' con Noam Chomsky y su enfoque en la gramática generativa. Chomsky revolucionó la lingüística al introducir el concepto de estructuras profundas y superficiales, así como las transformaciones gramaticales, y propuso la existencia de una gramática universal subyacente en todas las lenguas. También, alrededor de la década de 1960, Dell Hymes y otros lingüistas adoptaron la etnografía del habla, que no solo analiza la estructura del lenguaje, sino también el contexto sociocultural y las funciones comunicativas del lenguaje en diferentes comunidades, además, hacia finales de los años 60, William Labov contribuyó al desarrollo de la sociolingüística, estudiando la variación lingüística en función de factores sociales. Estos aportes sentaron las bases para investigaciones posteriores y dieron forma a diversas corrientes de estudio lingüístico en las décadas siguientes. La lingüística norteamericana continuó evolucionando y expandiendo sus horizontes a lo largo del tiempo.

Entre 1957 y 1980, la teoría de la gramática generativo transformacional, desarrollada por Noam Chomsky, experimentó diversas variaciones y evoluciones significativas. En su obra seminal "Estructuras sintácticas" (1957), Chomsky propuso la idea de una gramática generativo transformacional (GGT) basada en estructuras profundas y superficiales, así como en reglas de transformación que relacionaban estas estructuras. Este enfoque transformacional se convirtió en un hito importante en la lingüística y desencadenó una serie de cambios en los años siguientes. Posteriormente, en la década de 1970, Chomsky realizó una revisión más amplia de la teoría y propuso una gramática generativo transformacional extendida. Con este desarrollo, Chomsky intentó abordar algunas limitaciones y ambigüedades encontradas en la TGG, enfocándose en aspectos como la teoría de principios y parámetros.



A partir del tercer capítulo se destaca el progreso de la semántica que el generativismo lingüístico ha experimentado en diversas etapas y enfoques a lo largo del tiempo. Inicialmente, la semántica no recibió tanta atención como la sintaxis en las primeras obras de Noam Chomsky y otros lingüistas generativistas, quienes se centraron principalmente en el estudio de la estructura gramatical y las reglas de transformación. Sin embargo, con el tiempo, se reconoció la importancia de la semántica en la comprensión completa del lenguaje humano. A medida que la teoría generativa se desarrollaba, surgieron nuevos enfoques que buscaban integrar la sintaxis y la semántica en un marco teórico más completo.

En la década de 1960, Chomsky y otros lingüistas comenzaron a explorar la relación entre la sintaxis y la semántica, y cómo el significado de las expresiones lingüísticas se deriva de su estructura gramatical. Esto llevó a un mayor énfasis en la semántica composicional, que se refiere al proceso mediante el cual se construye el significado de oraciones complejas a partir del significado de sus partes constituyentes. En la década de 1970, se produjo un enfoque más profundo en la semántica generativa y se exploraron diferentes teorías y enfoques para abordar el significado lingüístico. Se buscaron conexiones más estrechas entre la sintaxis y la semántica, y se desarrollaron formalismos matemáticos y lógicos para representar y analizar el significado de las expresiones lingüísticas.

A lo largo de las décadas posteriores, la semántica generativa continuó evolucionando y se enriqueció con la incorporación de principios semánticos más refinados y sofisticados. Se abordaron cuestiones más complejas relacionadas con la interpretación del significado en diferentes contextos pragmáticos y discursivos. Además, la semántica generativa también se ha combinado con enfoques cognitivos y psicolingüísticos, lo que ha permitido una comprensión más profunda de cómo el significado lingüístico se relaciona con los procesos mentales y cognitivos.

En líneas generales, esta revisión de los fundamentos lingüísticos realizada por Mostacero constituye una visión general del desarrollo de la semántica, precisa y bien organizada. El texto pudiera ser más crítico sobre las teorías lingüísticas; sin embargo, el tratamiento de las mismas es justa, otorgando a cada corriente la contribución destacada para la constitución de la semántica. Por otra parte, es necesario hacer una actualización de este



camino histórico trazado por Mostacero, pues la semántica es una ciencia que está en actual desarrollo, pero esto ya quedará para posteriores investigaciones.

Después de esa reconstrucción histórica, Mostacero aborda la semántica en el contexto de las interdisciplinas. Afirma que lo que contribuyó a modificar la situación (su retraso histórico e inconstancias) dentro del campo de la ciencia del significado fue el surgimiento de intereses interdisciplinarios y la aparición gradual de la gran otra tendencia del siglo XX: la lingüística transdisciplinaria. Esto ocurre en la década de los 60, como respuesta a la postura innatista e idealista del enfoque generativo transformacional.

El florecimiento interdisciplinario dentro de la lingüística se vio favorecido por el advenimiento de cuatro áreas científicas: semántica interpretativa, psicolingüística y la sociolingüística (en Norteamérica) y la pragmática y la lingüística del texto (en Europa). Posterior a los años 70, surgiría la lingüística del discurso y la lingüística cognitiva. Todas estas corrientes marcan el movimiento de teorías en dirección al texto y al discurso, es decir el objeto ya no es la frase o la oración sino enunciados y textos.

Mostacero destaca el interés en desarrollar, desde un punto de vista teórico, lo que tiene que ver con la pragmática y el estudio del discurso. La pragmática reivindica el uso en su contexto, lo implícito en lo explícito, lo polifónico y lo hipertextual. Asimismo, considera que el análisis del discurso es el dominio interdisciplinario más amplio y complejo.

Para cerrar con esta mirada crítica de la evolución de la semántica, durante el avance de los estudios discursivos y pragmáticos, Mostacero nos deja ver su preocupación con respecto al establecimiento de los límites entre la pragmática y la semántica lingüística. Lo primero sería considerar ambas en una relación de complementariedad. La otra cuestión es pensar la relación en términos de asimilación, en caso de que la pragmática sea asimilada a la lingüística.

Una vez que Mostacero hace ese recorrido por el siglo XX y nos muestra cómo las condiciones de desarrollo de la lingüística han influido en la semántica, incluye, al final del libro, un episodio sobre los estudios de la semántica venezolana, haciendo referencia a las posturas de Iraset Páez Urdaneta y José Adames, ambos docentes de los cursos de pregrado y posgrado del pedagógico de Caracas.



Iraset sostenía que los estudios semánticos están relegados a un espacio limitado por una tendencia que seguía siendo estructuralista y que no se avanzaba hacia los estudios de pragmática y sociolingüística. Aunque, José Adames responde a esta postura de Iraset Páez, finalmente reconoce que la semántica que él practica puede complementarse con el propósito programático de Páez.

En suma, en este libro Mostacero nos dibuja una línea de tiempo, haciendo un recorrido desde el punto de vista histórico, pero lo más destacable es su análisis exhaustivo sobre las principales tendencias teóricas que tuvieron lugar entre los siglos XIX y XX en el área de los estudios del lenguaje y que afectaron el desarrollo de la semántica lingüística, logrando dilucidar cómo ha logrado hacerse su propio espacio y qué procesos se vinieron para que pudiera llegar a constituirse en una disciplina.

Sobre su libro, podemos observar: 1) coherencia en su postura epistemológica, 2) sistematicidad en su exposición, 3) exhaustividad en su análisis y 4) escrito con un lenguaje accesible y comprensible. Asimismo, él no intenta forzar conclusiones o imponer su modo de ver, nos ayuda, a través de su exposición y análisis, a tomar una postura (epistemológica). Debido a esto, el trabajo de Mostacero constituye una de las más completas investigaciones sobre la trayectoria de la semántica, su obra es un referente obligatorio para abordar la ciencia del significado. Si no queremos buscar en distintas fuentes y hacer una lectura atomizada acerca de la semántica lingüística, “Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX” es una buena opción. Es un excelente libro introductorio, para ponernos en contexto con respecto a lo que es la semántica.

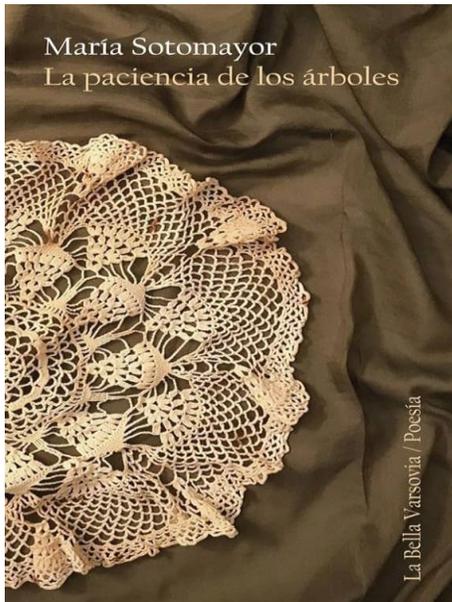
Además, fue importante incluir un apartado que nos permite conocer cómo han resultado los estudios sobre semántica dentro del ámbito venezolano. Sobre ello, estamos de acuerdo con Mostacero en cuanto a la necesidad de la actualización científica dentro de los programas de posgrado para la enseñanza de esta disciplina.





María Sotomayor. *La paciencia de los árboles*. Madrid: La Bella

Varsovia, 2018, 88 págs.



Vanessa Anaís Hidalgo

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela**

✉ vanessanaishidalgo@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-5791-627X>

Profesora de Castellano, Literatura y Latín y Magíster en Literatura Latinoamericana egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora asistente en la misma universidad.

Desde la persistente y no tan reciente intención de hablar de la muerte, la memoria, la enfermedad y el cuerpo en la poesía contemporánea, nace la obra de María Sotomayor. Esta poeta madrileña es reconocida en el mundo de la poesía por su contundente obra: *Estoy gritando, me conocí de esta manera* (Canalla, 2013); *Nieve antigua* (La Bella Varsovia, 2017), *Misericordia* (Letraversal, 2020). Con *Nieve antigua* obtuvo el IX Premio de poesía joven “Pablo García Baena”. En este carril, aparece *La paciencia de los árboles*, editado por primera vez por Letour1987, en el 2015, reeditado y ampliado en mayo de 2018 por La Bella Varsovia.

En *La paciencia de los árboles*, todos los poemas apuntan a una misma propuesta: acercarse a la difícil experiencia de ver la muerte muy de cerca, la del ser amado y la nuestra, también inminente. Una anciana, su abuela, está en cama. A ella y a su madre les ha tocado limpiar sus “pupas”, sus llagas, su ropa bañada en secreciones y lidiar con el sentimiento de aversión frente al asco y la ternura que ofrece el abrazo de quien otorgó la vida.

Este libro “narra”, en segunda persona, las etapas del proceso de agonía de la abuela. Cada una de sus partes está encabezada por un epígrafe del escritor español Federico García



Lorca, quien le canta “jondo” a la vida, a la mujer, a la muerte en sus obras poéticas y dramáticas.

La primera parte de *La persistencia de los árboles* lleva el nombre: “Dejemos que caigan las hojas”. En veintitrés poemas se describe la descomposición del cuerpo en vida y el contacto con este, la experiencia de sus cuidadoras y el amor que batalla para preservar el cuerpo de quien aman: “tu pis gotea la cama/ llenándome de asco la ternura”. p.13. En este nombrar el cuerpo, aparecen imágenes de sus manos, el rostro, la mirada que bien pudieran recrearse en una pintura.

La segunda parte comprende diecinueve poemas y se intitula “Tres raíces para una trenza”. En esta se infiere la aproximación de la muerte y su llegada. Las raíces son tres mujeres (abuela-madre-hija) arraigadas a la tierra, resignadas. Ya no es el cuerpo padeciendo el dolor y la decadencia, es el cadáver: “No sé quiénes se han creído que son para tratarte como un cadáver ojoso/ a ti, que te gustaba ser paisaje para todos/ con los pechos rebosantes de alimento”. p.43.

La tercera parte se llama “Has muerto cuando las golondrinas crían”. Sotomayor ha dedicado la última sección de su libro a la experiencia del duelo en doce poemas. Las palabras “ausencias”, “hondo”, “charco”, “llanto”, “anhelo” ocupan el espacio de lo que no existe ya, del recuerdo de quien dio vida a la generación de dos mujeres: “es cierto que la soledad es siempre/ lo que sujetamos en el último recuerdo”. p.74. La autora cierra con los poemas más dolorosos y contundentes, la sentencia final es su recurso, las imágenes de impacto, los impresionismos, el deslumbramiento. Estos son poemas más extensos, los suspiros son más largos; la sensación es de plegaria, de ruego y largo aliento.

Los poemas de Sotomayor han ascendido silenciosamente como la enredadera entre los árboles. Esto lo hace a través de una simbología casi fundadora. El árbol- madera, mater- madre- se asienta con fuerza, con “persistencia” en el piso que le toca. Recibe ventiscas, desenfrenos de lluvias, largas sequías y el olvido. Magdalena Buenosvinos, la abuela a quien se dedican los poemas, es ese árbol que persiste, pero también lo son la hija y la nieta, abocadas a la dureza de verla morir: “los árboles siempre se mantienen en pie”. p.16.



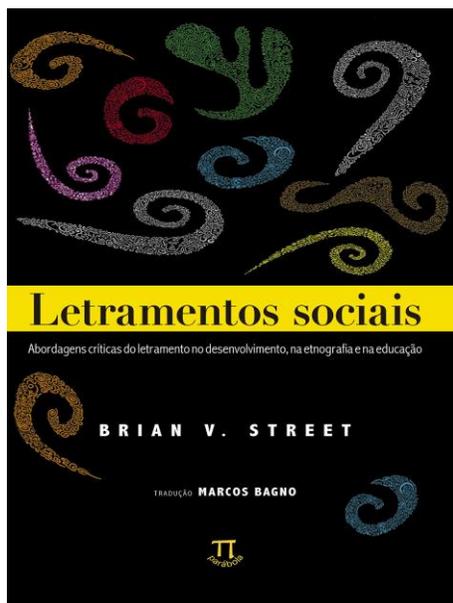
No en vano son mujeres las testigos de la agonía; tenemos una tradición de generaciones de cuidadoras, las que aprendieron a amar en la bonanza, en la enfermedad y en la muerte. Hay una queja frente a la ausencia del hombre en el proceso, las mujeres han sostenido la carga de llevar la tarea a cabo sin su auxilio: “Tú no lo hueles/ pero aquí huele a los testículos del cansancio/ precisamente tú no los ves/ pero yo observo cómo sudan/ cómo las mujeres desgarradas de la luz/ los convierten en corazones de ballena”. p.16.

La persistencia de los árboles es un libro que no miente. Su autora ha decidido confesarnos su dolor real, sin pudor. Luna Benitez, en el epílogo del poemario nos dice sabiamente: “no puedo decir nada que no haya sido ya dicho entre estas páginas”. p.88. Y ciertamente, hablar desde las entrañas ha hecho de este poemario, único entre los que a la muerte se abocan.





Brian V. Street. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014, 240 págs.



Carlos Eduardo Díaz Loyo

Universidade Estadual Feira de Santana
UEFS, Brasil

✉ cdiazloyo@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-9949-3268>

Licenciado en Educación en Lengua Extranjera mención inglés (UNEFM), Magister en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (UNEFM), Magíster en Educación mención Procesos de Aprendizaje (UCAB), Doctor en Ciencias de la Educación (UPEL), Doctorando en Estudios Lingüísticos en la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), becario extranjero (OEA-CAPEs) e investigador en el Grupo de Estudio y Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UEFS). Profesor de Lengua inglesa en la Educación Media.

Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz

Universidade Estadual Feira de Santana
UEFS, Brasil

✉ egledyszarraga@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-7307-4778>

Licenciada en Educación en Lengua Extranjera mención inglés (UNEFM), Magister en Enseñanza de la Lectura y la Escritura (UNEFM), Doctoranda en Estudios Lingüísticos en la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), becaria extranjera (OEA-CAPEs) e investigadora en el Grupo de Estudio y Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UEFS). Profesora de Lengua Inglesa en la educación universitaria.

Los estudios de la lectura y la escritura han cambiado a partir de perspectivas teóricas asumidas por investigadores que, no sólo se centran en el aspecto psicolingüístico, sino que reconocen una posición transcultural. El libro titulado *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*¹, es una traducción a la lengua portuguesa del libro *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in*

¹ Literacidades sociais: enfoques críticos de la literacidad en desarrollo, etnografía y educación



Development, Ethnography and Education de Street (1995) que, a pesar del tiempo desde su primera edición, constituye un referente teórico para los estudios sobre literacidad. Ya varias reseñas se han hecho de este libro en la lengua portuguesa, tales como las de Sobrinho (2015), Cordeiro (2016) y Barros (2016), lo que ha permitido promover tal referente bibliográfico en investigaciones en dicha lengua. No obstante, la presente reseña resulta ser la primera en español, permitiendo un acercamiento de este libro a la comunidad hispanohablante.

Este libro contiene una presentación, en la que Clencio Bunzen describe la obra de Brian Street como una forma de comprender la literacidad como práctica social, destacando a su vez los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que dieron paso a nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bunzen también destaca lo importante de esta obra para investigadores brasileños en lo que respecta a la comprensión de la lectura y escritura, desde el punto de vista psicolingüístico, histórico, antropológico y cultural.

En el prefacio e introducción, el autor hace referencia a la naturaleza social de la literacidad, considerando ésta como la apropiación de la lectura y la escritura en prácticas sociales y lingüísticas. Asimismo, Street resalta dos perspectivas de la literacidad: el modelo autónomo y el modelo ideológico. El primero, basado en las habilidades, y el segundo en la relación de las prácticas de lectura y escritura insertadas en significados culturales y argumentos ideológicos. De igual manera, se presenta una perspectiva teórica y transcultural de la literacidad, que contribuye a concebirla no con una visión dominante o como habilidad neutra, pero sí con énfasis en su práctica ideológica. En esta sección, también se mencionan las concepciones de prácticas y eventos de literacidad.

En la sección 1 "*Letramento, política y mudança social*"², se describen los modelos autónomo e ideológico. El modelo autónomo se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas, técnicas, neutras e individuales, medibles en grados y niveles. Es decir, se busca el dominio individual de los procesos de lectura y escritura de manera genérica, asumiendo que tales competencias son aplicables a todas las situaciones comunicativas. En cambio, el modelo ideológico resalta el proceso de socialización en la construcción de significados de

² Literacidad, política y cambio social



literacidades para los estudiantes y en las instituciones sociales en que se da tal construcción. Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia del contexto y las relaciones de poder en la comprensión y producción de la lengua escrita.

La sección 1 consta de dos capítulos. En el capítulo 1 “*Trazer os letramentos para a agenda política*”³, el autor se dedica a estudiar las literacidades en el plano político y en analizar el estigma del analfabetismo que, por muchos años, ha sido considerado como un problema cultural, despertando en muchos la necesidad de combatirlo, por el hecho de relacionarse con contextos de pobreza. Por su parte, en el capítulo 2, titulado “*Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento*”⁴, se explica cómo los programas de literacidad se han centrado en el modelo autónomo. Además, se reseña cómo ha sido la transmisión de la literacidad en casos como en la Inglaterra medieval, Madagascar, que conllevaron a prácticas de literacidad colonial⁵, y el caso de Irán, que representan prácticas de literacidad dominante⁶. Esto refleja cómo se desplazan las literacidades locales⁷ por literacidades neutras, aplicables a todos los contextos y situaciones. Sin embargo, Street resalta la variabilidad de las literacidades de acuerdo con el contexto social.

En la sección 2 “*A etnografia do letramento*”⁸, el autor resalta que la investigación de las prácticas letradas requiere de enfoques etnográficos que ofrezcan relatos detallados de todo el contexto social en el que estas prácticas tienen sentido. Específicamente, esta sección abarca los capítulos 3 y 4. El capítulo 3 titulado “*Os usos do letramento e da antropologia no Irã*”⁹, se muestra el aprendizaje por repetición en pro de acumular conocimientos sin pensar de manera crítica. En el capítulo 4 “*Oralidade e letramento como construtos*

³ Traer las literacidades para la agenda política

⁴ Literacidad y cambio social: la importancia del contexto social en el desarrollo de programas de literacidad.

⁵ Aquella que se transmite de una sociedad a otra.

⁶ Aquella promovida por un grupo dominante de en una sociedad y se responsabiliza por difundirla a las subculturas.

⁷ Aquellas propias de una localidad y/o región

⁸ La etnografía de la literacidad

⁹ Los usos de la literacidad y de la antropología en Irán



ideológicos: alguns problemas em estudos transculturais”¹⁰ se describen relatos clásicos sobre literacidad en sociedades tradicionales hechas por antropólogos que fueron escritos siguiendo el modelo autónomo y, por consiguiente, tienden a reproducir explicaciones tecnicistas y aculturales de la literacidad. Además, se concibe una actitud ritualizada de la literacidad, asumida erróneamente por los nativos como correcta.

En la sección 3 “*O letramento na educação*”¹¹, Street resalta los vínculos entre la literacidad y la pedagogía, así como la pedagogización de la literacidad. En el capítulo 5 “*A escolarização do letramento*”¹² se describe cómo las concepciones dominantes de la literacidad son construidas y reproducidas por la escuela, olvidando esas prácticas que se propician en entornos no escolares, como la comunidad y la familia. A partir de esto, se percibe un proceso de pedagogización, distanciando a la lengua de los sujetos y de los contextos sociales, objetificando la lengua, la de casa y la de la escuela. El autor concluye que la concepción de literacidad asociada a su escolarización transforma la rica variedad de prácticas letradas evidentes en las literacidades comunitarias en una práctica única y homogeneizada. Por su parte, el capítulo 6 “*Implicações dos novos estudos do letramento*”¹³ permite reflexionar sobre cómo, a partir de los nuevos estudios de literacidad, se repiensa cómo las literacidades son aprendidas en contextos específicos de un modo particular, reconociendo las relaciones sociales dadas.

Por su parte, en la sección 4 “*Para um quadro teórico crítico*”¹⁴ se contemplan los argumentos de la propuesta de Brian Street sobre el modelo ideológico de la literacidad, teórica y metodológicamente sensible a la variación local de las prácticas letradas. Específicamente, en el capítulo 7 “*Olhar crítico sobre Walter Ong e a “grande divisão”*”¹⁵ hace críticas a la dicotomización entre oralidad y literacidad, afirmando que es incorrecto concebir la literacidad aislada de otro medio de comunicación, puesto que las prácticas

¹⁰ Oralidad y literacidad como constructos ideológicos: algunos problemas en estudios transculturales

¹¹ La literacidad en la educación

¹² La escolarización de la literacidad

¹³ Implicaciones de los nuevos estudios de literacidad

¹⁴ Para un cuadro teórico crítico

¹⁵ Una mirada crítica a Walter Ong y la “Gran División”



letradas estarán siempre encajadas en usos orales, y las variaciones entre culturas son generalmente variaciones en la mezcla de canales orales y letrados. En el capítulo 8 “*Prácticas letradas e mitos do letramento*”¹⁶, el autor declara que desde el modelo ideológico no se intenta negar la habilidad técnica y los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura, se reconoce cómo estos procesos están involucrados con los elementos culturales y estructuras de poder. Por lo tanto, el modelo ideológico subsume el trabajo emprendido dentro del modelo autónomo. Asimismo, Street define las prácticas letradas como un concepto amplio y abstracto que se refiere a comportamientos y conceptualizaciones relacionadas al uso de la lectura y/o de la escritura. Las prácticas letradas incorporan eventos de literacidad, los cuales son considerados como las diferentes ocasiones en que la lectura y la escritura se materializan y permiten hacer sentido en una situación específica.

En la sección 5 titulada “*Relações entre políticas, teoria e pesquisa no campo do letramento*”¹⁷ se presenta el capítulo 9 con el mismo nombre y se señala que los países en desarrollo tienen alta prioridad para la educación centrada en habilidades de lectura, escritura y raciocinio matemático. Para evaluar esto, se aplican pruebas educativas estandarizadas que no reconocen la diversidad cultural, de tradiciones, creencias y prácticas. Por lo tanto, el autor sugiere que las políticas se realicen mediante abordajes culturalmente sensibles, respetando los métodos locales presentes en los nuevos currículos. Así, se sugiere reconocer las prácticas letradas de los estudiantes que están íntimamente ligadas a la familia y a la comunidad, de las cuales se puede tener gran provecho.

Esta obra resulta relevante por considerarse un punto de referencia teórico y práctico en investigaciones que tienen como tema principal los estudios de literacidad, sus prácticas y eventos. En este libro, el autor hace una reflexión crítica de la perspectiva asumida tradicionalmente y propone un punto de vista en el que se reconoce el valor de la lectura y la escritura desde una posición social, histórica, antropológica y cultural. En este sentido, resulta de gran relevancia este material bibliográfico para comprender cómo se llevan a cabo los procesos de literacidad tanto en la práctica pedagógica como investigativa, por lo tanto,

¹⁶ Prácticas letradas y mitos de literacidad

¹⁷ Relaciones entre políticas, teoría e investigación en el campo de la literacidad



éste pudiera constituir un referente en los programas de pregrado y postgrado que tienen como interés las prácticas de lectura y escritura.

Referencias

- Barros, Raquel. Brian Street. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 391-395, jul./dic. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.6.6.2.391-395>
- Cordeiro, Ariane (2016). Brian Street. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, jan./jun. <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/115-120-Letramentos-Sociais.pdf>
- Sobrinho, Viviane (2015). Brian Street. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. *Revista Linguagem & Ensino*. v.18, n. 1, <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15303/9491>
- Street, Brian (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman: London.





ÍNDICES PREVIOS

Todos los volúmenes de nuestra revista

[Letras](#)

(desde el primer número del año 1958) se encuentran digitalizados. Pueden consultarlos y descargarlos:

INDEXACIONES, BASES DE DATOS, DIRECTORIOS Y REDES SOCIALES



Síguenos como [/VILLABIPC](#) en:



LETRAS, Vol. 62, N° 101 - Año 2022

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

100 Letras y más.....	19
	José Gabriel Figuera Contreras

ARTÍCULOS

Memoria discursiva en las caricaturas de Eduardo Sanabria desde la perspectiva de Michel Pêcheux.....	21
	Carlos Eduardo Díaz Loyo Egledys Zárraga de Díaz
Manifestaciones literarias de prensa obrero-satírica en la zona minera del carbón en Chile (Coronel, 1904-1906).....	37
	Karina Monsálvez Elgueta
Minoridad y escritura. La poética kafkiana en Respiración artificial (1980) de Ricardo Piglia..	77
	Karlin Andrés Camperos García
Reseña académica de libros: propuesta didáctica para su construcción.....	107
	Lourdes Díaz Blanca
Imaginario del petróleo en Venezuela. Un estudio de los ensayos de Arturo Úslar-Pietri.....	135
	Yildret del Carmen Rodríguez Ávila

CRÓNICA

¡Salud! Por... el guarapo.....	161
	Mercedes Guanchez

RESEÑA

El Palacio de la Medianoche de Carlos Ruiz Zafón.....	167
	Dulce María Santamaría Moya
Índices previos Vol. 61 (99) y Vol. 62 (100)	171
Normas para la publicación.....	175
Normas para los árbitros.....	190



PROGRAMAS DE POSTGRADO

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	200
Maestría en Lingüística.....	201
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	202
Maestría en Lectura y Escritura	203
Especialización en Lectura y Escritura.....	204



LETRAS, Vol. 63, N°102 - Año 2023

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas
 Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
 Caracas, Venezuela

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Letras 102	19
	Johanna Rivero Belisario

ARTÍCULOS

Imaginarios de luz en <i>La Noche Sagrada</i> de Tahar Ben Jelloun.....	21
	Yonarki Alberto Ramírez Silva Ariana Cermeño Pujol
La imaginación en la comprensión de la lectura.....	59
	Jenny Fraile Velásquez
La autobiografía como escritura del yo. Conformación del sujeto femenino a través de los relatos de Conny Méndez, Gloria Stolk, Lucila Palacios y Margot Boulton De Bottome.....	87
	María Elena D'Alessandro Bello
Los nuevos personajes de la literatura: las pandillas como sujeto histórico en la narrativa centroamericana.....	121
	Gerardo Alexis Pérez Viana
El monstruo sexual <i>En sueños matarás</i> de Fedosy Santaella.....	139
	Ivonne De Freitas Argenis Monroy

RESEÑAS

Stephen King. <i>Cuento de hadas</i>	163
	Ríchard José Sosa Villegas
Puig Llano Luisa. <i>Armarse de argumentos. Persuadir y algo más con la palabra</i>	167
	Enrique Meléndez Zarco
Rildo Cosson. <i>Como criar círculos de leitura na sala de aula</i>	173
	Carlos Eduardo Díaz Loyo Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz
Índices previos Vol. 62, Letras 100 y 101.....	179
Normas para la publicación.....	184



PROGRAMAS DE POSTGRADO

Doctorado en Pedagogía del Discurso.....	197
Maestría en Lingüística.....	198
Maestría en Literatura Latinoamericana.....	199
Maestría en Lectura y Escritura	200
Especialización en Lectura y Escritura.....	201
Nuevos logos para Letras e IVILLAB.....	203

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA LETRAS**NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA LETRAS****Sobre la revista*****Enfoque y Alcance***

Letras fue fundada por el Departamento de Castellano, Literatura y Latín, del Instituto Pedagógico de Caracas (hoy en día decanato de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Publicada desde 1958 bajo el título de Boletín (desde el número 1 al 22), cambió su denominación a Letras en 1967, a partir del número 23, cuando se adscribe al Centro de Estudios “Andrés Bello”, transformado en 1976 en Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” y elevado en el 2004 a la categoría de Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB), lugar en el que hoy día se edita y publica Letras semestralmente.

Desde que los profesores del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, del Instituto Pedagógico de Caracas impulsaron la creación del Boletín, en el año de 1958 se ha pensado que cada publicación incluya trabajos de la especialidad que beneficien a los estudiantes y también a las comunidades abocadas a la enseñanza, y más particularmente, a la enseñanza de la lengua. Estas ideas se concretaron en el Boletín hoy llamado Letras, pues se pensó como un espacio en el que los especialistas y estudiantes —de Castellano, Literatura y Latín— publicaran y leyeran trabajos de indiscutible valor e importancia que en algunos casos podían haber quedado en el olvido. Evitando que esto ocurriera, el Boletín agrupó diversas disertaciones, ponencias, artículos, misceláneas gramaticales, entrevistas, semblanzas, noticias, reseñas bibliográficas y culturales. Así día tras día, se convirtió en referencia para la publicación y consulta de trabajos en las áreas de lengua, literatura y enseñanza de la lengua y de la literatura.

Misión

Letras es una publicación científica que 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.

Visión

Letras es un espacio para que los investigadores nacionales y extranjeros puedan publicar artículos científicos que constituyan un aporte relevante en las áreas de la lengua, la literatura y la enseñanza en ambos campos. Es una publicación de altísima calidad académica, con una amplia trayectoria, conocida y referenciada por ilustres investigadores a nivel mundial y disponible en diferentes bibliotecas de los más importantes países.

Esta revista se sigue proyectando como una publicación de acceso libre con la intención de que el conocimiento sea compartido y poder trascender fronteras. Y con los avances tecnológicos se lograron digitalizar todos los números de la revista, editados desde sus inicios en año el 1958, todos están disponibles en línea y nos mantenemos en versión electrónica.

Editada y financiada

La elaboración, edición y composición de la revista se realiza en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" IVILLAB, con sede en el primer piso del Edificio Histórico del Instituto Pedagógico de Caracas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador), Av. Páez, El Paraíso, Caracas, Venezuela.

- **Depósito legal:** pp.195202DF47
- **ISSN impreso:** [0459-1283](#)
- **ISSN en línea:** [2791-1179](#)
- **La frecuencia de publicación** es semestral, de dos (2) números al año, el primero corresponde a los meses de enero a junio y el segundo a los meses de julio a diciembre. Procuramos que cada número contenga un mínimo de 5 artículos, además de 3 productos adicionales entre reseñas, entrevistas o crónicas.

- **Se publica en idioma español** con resúmenes de los artículos en español, inglés, francés, italiano y portugués.

POLÍTICAS DE LA REVISTA LETRAS

Política de Acceso Abierto

- **LETRAS** es una revista de acceso abierto totalmente gratuita, tanto para los lectores como para los autores.
- La revista **LETRAS** conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, que favorece y permite la reutilización de los mismos bajo la licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0*, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra), no se usen para fines comerciales u onerosos y se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- Los lectores tienen el derecho de leer todos nuestros artículos de forma gratuita inmediatamente posterior a su publicación.
- No se realiza ningún cobro por gestión editorial ni publicación.

Política de Autoarchivo

LETRAS mantiene una política de autoarchivo que otorga a los autores la libertad de publicar y difundir sus artículos en otros medios electrónicos (webs personales, repositorios institucionales, blogs...), bajo las condiciones de la licencia (CC BY-NC-SA 4.0), siempre y cuando proporcionen información bibliográfica que acredite su primera publicación, esto se permite solo después de su publicación por la revista.

Política de Preservación Digital

La revista LETRAS desarrolla diversos procesos destinados a garantizar la accesibilidad permanente de los objetos digitales que se alojan en el servidor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.



- Los archivos publicados en [esta página web](#) están disponibles en formatos fácilmente reproducibles (PDF, HTML y ePub).
- **PKP Preservation Network (PN)** proporciona servicios gratuitos de preservación para cualquier revista OJS que cumpla con unas normas básicas.
- **LETRAS** habilita [LOCKSS](#) para almacenar y distribuir contenido de la revista en bibliotecas colaboradoras a través de una página del [Manifiesto editorial LOCKSS](#).
- Permitir a [CLOCKSS](#) almacenar y distribuir contenido de la revista a las bibliotecas participantes a través de la página [CLOCKSS Publisher Manifest](#).
- Metadatos de preservación digital y utilización de [Crossref-DOI](#) - *Digital Object Identifier*.

Identificación de Autoría

- Esta revista utiliza el identificador digital persistente de ORCID (Open Research and Contributor ID) como sistema de normalización de autorías.
- Todos los miembros del equipo editorial de Letras están registrados. Asimismo, nuestros autores deben estar registrados en ORCID. En caso de que quiera enviar un manuscrito y no tenga el registro, debe ir al url: ORCID y registrarse.

Protocolos de Interoperabilidad

- Todas las publicaciones de la Revista incorporan **protocolos de interoperabilidad (OAI-PMH)** que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores. **Especificaciones:** El módulo DRIVER extiende la interfaz OAI-PMH según las directrices DRIVER 2.0, lo que ayuda a las revistas OJS a ser compatibles con DRIVER. Este módulo integra las etiquetas meta Dublin Core en las visualizaciones del artículo con fines de indexación.

Ruta para los cosechadores: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/oai>

Redes Sociales Para La Difusión Científica

La revista **LETRAS** y el IVILLAB cuentan con [redes sociales](#) (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn y YouTube) y académicas ([Academia.edu](#), [Google Scholar](#)) en las que se informa cada vez que se publica un nuevo número, además regularmente se hacen publicaciones de los distintos artículos para darlos a conocer en otros espacios.

También se recomienda a todos nuestros autores que divulguen sus trabajos tras la publicación de su artículo en nuestra página oficial en alguna otra red social o académica que permita la difusión entre la comunidad: [ORCID](#), [ResearchGate](#), [Academia.edu](#), [Google Académico](#), [Mendeley](#), entre otras. Solo se solicita que se garantice la mención de la revista como fuente de publicación.

Exención de Responsabilidad

Las opiniones y hechos asumidos en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores. El equipo editorial de la revista Letras no se hace responsable, en ningún caso, de los juicios o ideas expuestas por los articulistas o colaboradores.

Política Ética de Publicación

La revista **Letras** asegura que los editores, evaluadores, y autores sigan rigurosamente las normas éticas internacionales durante el proceso de revisión y publicación de los manuscritos. Además, los autores están obligados a enviar una carta para solicitar que texto sea sometido a arbitraje y estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales. Además, se atiende a las recomendaciones del **Código de Conducta y Buenas Prácticas** definido por el **Comité de Ética en Publicaciones** (COPE) para editores de revistas científicas.

En la carta, declaran:

- 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.

- Que de ser aceptada mi investigación contraigo obligaciones para actuar como futuro **árbitro de Letras**, en artículos de mi área de competencia.
- Que conozco el **proceso editorial** de *Letras* y acepto tanto la revisión por pares doble ciego como las posibles correcciones del artículo que deban hacerse tras comunicarme oportunamente la disconformidad con ciertos aspectos pertinentes en mi artículo.
- Que conozco y acepto la **exención de responsabilidad** de Letras
- Que conozco y acepto el **código de ética** asumido por la revista.
- Autorizo que, una vez aprobado el artículo para su publicación, Letras conserve los derechos patrimoniales (copyright) y haga uso de la totalidad del contenido para su divulgación a través de cualquier medio impreso o electrónico, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.
- Que reconozco que *Letras* es una revista de acceso abierto totalmente gratuita, tanto para los lectores como para los autores.

Todo trabajo que no se adecúe a estas recomendaciones y que se compruebe mala praxis será eliminado, en función del estado en que se encuentre el manuscrito en el momento de detectar faltas éticas. [Carta de Solicitud de arbitraje, declaración de originalidad y reconocimiento de copyright](#)

Política Antiplagio

En beneficio de la producción intelectual y de los derechos de los autores, sobre sus obras. El equipo editorial y los árbitros encargados de la evaluación en la revista Letras se aseguran de que cada artículo pase por un riguroso proceso de arbitraje doble ciego. En el que se toma principal atención a la detección de plagios, valiéndonos de la pericia de los evaluadores y de las alternativas de programas en línea que pueden analizar y detectar similitudes totales o parciales entre distintos trabajos. Una vez que se detecta alguna irregularidad, los árbitros están obligados a informar al equipo editorial e inmediatamente se procede a la exclusión del artículo, además, se elabora un informe consolidado con las razones que motivan el rechazo del trabajo y se le envía al autor(es).

- **Sobre la autoría y herramientas de IA compartimos lo dispuesto en la Declaración de posición de COPE**

Política Sobre Conflictos de Intereses

Letras cuenta con mecanismos de detección, seguimiento y monitoreo para resolver conflictos de intereses que puedan presentarse en las distintas instancias de publicación: entre los/as editores/as y gestores/as de la revista; entre estos/as y los/as autores/as; entre los/as autores/as y los evaluadores/as; entre sus contenidos y sus lectores/as.

1. Los conflictos que surjan dentro del equipo de trabajo de la revista y sus distintos consejos, se analizan en reuniones y consultas entre sus miembros.
2. Ante la sospecha de existencia de un conflicto de interés no revelado en un manuscrito recibido o de un artículo ya publicado, sigue el árbol de decisiones recomendado por el Comité de Ética en la Publicación COPE.

- **En otros casos que se mencionan a continuación se seguirá el árbol de decisiones recomendado por el Comité de Ética en la Publicación (COPE).**

1. Sospecha de publicación redundante en un manuscrito recibido
2. Sospecha de plagio en un manuscrito recibido
3. Sospecha de datos inventados en un manuscrito recibido
4. El autor correspondiente solicita añadir un autor adicional antes de la publicación
5. El autor correspondiente solicita eliminar un autor antes de la publicación
6. Solicitud para agregar un autor adicional después de la publicación
7. Solicitud para eliminar un autor después de la publicación
8. Qué hacer si el revisor sospecha que hay un conflicto de interés (CdI) no revelado en un manuscrito recibido
9. Qué hacer si un lector sospecha que hay conflicto de interés (CdI) no declarado en un artículo publicado

Características de las Contribuciones

Los materiales que se envían a *Letras* 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. Consultar *Proceso editorial y evaluación por pares*

Letras acepta los siguientes tipos de contribuciones:

1. *Artículo de investigación científica*
2. *Artículo tipo ensayo*
3. *Artículo de revisión*
4. *Reseñas críticas*
5. *Crónicas*

Áreas temáticas

1. *Lengua*
2. *Literatura*
3. *Enseñanza de la lengua y la literatura*
4. *Análisis del discurso*
5. *Crítica literaria*
6. *Otros estudios en diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario*

Proceso Editorial y Evaluación por Pares

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 que se envían a *Letras* 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: grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX), número de documento de identidad, ORCID, correo electrónico. En caso, de dos autores o más cada uno elaborará su propia comunicación.
3. Véase carta para la [Solicitud de arbitraje, declaración de originalidad y reconocimiento de copyright](#).
4. Los artículos que se envíen a la revista LETRAS deberán reunir las siguientes [condiciones de las normas editoriales](#). De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje. También se puede revisar la sección de [Envíos](#)
5. Los manuscritos al ser recibidos pasan a un primer proceso de revisión, en este caso, se evalúa que cumplan con las normas editoriales y con las áreas temáticas de la revista. Este primer proceso se desarrolla en un lapso de 15 días.
6. Si son aceptados se informa a los autores que su trabajo pasará al proceso de arbitraje y se les describen los lapsos estimados para las distintas etapas del proceso editorial.
7. Por los árbitros pertenecer a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales, 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. 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.
8. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de Letras y su 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 y diversidad de perspectivas.

9. 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.
10. El proceso de arbitraje (doble ciego) contempla que dos o tres jueces evalúen el trabajo. Estos no conocen que están arbitrando el mismo manuscrito, pues evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación. Las reseñas y demás contribuciones de la revista también son arbitradas.
11. Los manuscritos recibidos son evaluados por pares externos nacionales e internacionales e internos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de informe que contiene los siguientes aspectos: consúltese el [formulario de evaluación](#) utilizado en el proceso de revisión por pares.

Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:

- Título del trabajo
- Área
- Sub-área
- Categoría: artículo especializado, reseña, creación, entre otros.
- Apellidos y Nombres del árbitro
- Institución de adscripción

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)

12. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS.
13. 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.
14. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación: con correcciones o sin correcciones
 - No sugiere su publicación
15. 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.
16. La Coordinación de la revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.

17. 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.
18. El envío se hará de manera digital a la siguiente dirección electrónica: letras.ivillab@gmail.com y revista.letras.ipc@upel.edu.ve

El Manuscrito

19. Se deben enviar dos documentos (en formato de Word) con su trabajo: el primero debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) institución de adscripción (debe indicarse el país) d) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); d) número ORCID. El segundo contendrá solo el trabajo sin ningún dato 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.
20. Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra “Times New Roman” o “Arial”, tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, en formato tamaño carta, margen de 3 cm en todos los lados.
21. El trabajo debe poseer título y resumen en español. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla, es decir entre 100 y 250 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.
22. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía).
23. 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 solo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
24. 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 deben elaborarse siguiendo las [Normas APA](#) (7a edición).
 25. 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 las [Normas APA](#) (7a edición).
 26. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.
 27. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
 28. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda. Debe seguirse el sistema de las [Normas APA](#) (7a edición).
 29. 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.
 30. En las reseñas se requieren todos los datos del libro y un orden particular: nombre y apellido del autor del libro, el título de la obra en cursivas, ciudad, editorial, fecha y número de páginas: Jonas Jonasson. *El abuelo que volvió para salvar el mundo*. Barcelona: Ediciones Salamandra, 2019, 443 págs.
 31. En la reseña es necesario detenerse en el autor del libro: introducir al autor en el espacio cultural, su producción académica o intelectual...entre otros datos que lo presenten al lector (esto se recomienda para los dos primeros párrafos del texto).
 32. Al presentar la estructura global del libro es necesario describirlo totalmente. Esto dará información necesaria para que el lector se haga una idea precisa del libro a leer.

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

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

• **Correos electrónicos de contacto:**

- revista.lettras.ipc@upel.edu.ve
 - lettras.ivillab@gmail.com
 - ivillab.1964@gmail.com
 - jfiguera.ipc@upel.edu.ve
 - johanna.rivero.ipc@upel.edu.ve
-
- Directora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Johanna Rivero Belisario, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. 
 - Subdirector del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Editor científico de la revista LETRAS. José Gabriel Figuera Contreras, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. 

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. Dra. Shirley Ybarra

pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com



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. Mgtr. Norma González de Zambrano
maestrialinguisticaipc@gmail.com

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. Mgtr. Luis Alfredo Álvarez A.
literapost.ipc@gmail.com

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. Mgtr. Sabrina Delgado
lecturayescrituraipc@gmail.com

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. Mgtr. 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.



El logotipo del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” representa, en su conjunto, una composición integral entre la identidad visual del instituto y su finalidad como centro de investigaciones y desarrollo científico y socio humanístico. Está caracterizado por sostener de forma indivisible el logo (texto) y un símbolo gráfico con colores, formas y disposiciones específicas y reguladas:

- El texto principal corresponde a las siglas IVILLAB; este contiene la letra inicial de cada palabra que conforma el nombre del Instituto. El texto siguiente, ubicado en la parte inferior, y establecido con un tamaño menor, contiene el nombre completo. Es de color azul oscuro porque representa la academia, el conocimiento, la profundidad, el equilibrio, la claridad de ideas y la creatividad. Además, los colores del logotipo del IVILLAB se inspiran en las instituciones que sentaron las bases del Instituto: tomamos el color azul del logo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y el color verde del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).
- El símbolo gráfico del lado izquierdo representa las páginas que a lo largo de la historia se han escrito como resultado de la investigación, el trabajo abnegado y la experiencia de muchos profesionales que dedican su vida en pos de la academia. Se trata de, más que un conjunto de libros, un cúmulo de conocimientos compartidos que, durante la trayectoria de distintos investigadores, dieron lugar al órgano de divulgación del Instituto, hoy llamado *Letras*. Para la Revista se siguió el mismo principio de selección de colores, manteniendo la tipografía que ha representado por años a *Letras*, y en este caso se agrega el nombre completo: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.

LETRAS

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

- Colores verde, azul y amarillo. Corresponden a la triada de la esperanza y la formación: el verde se abraza a la pedagogía que forma parte de la vida de todo upelista e ipecista investigador, ese que se complace en compartir con otros su saber. El azul, como ya se ha indicado, es el color del conocimiento y, finalmente, el amarillo en su tono más cálido representa la excelencia y la luz que el IVILLAB quiere ser no solo para la sociedad venezolana, sino para el mundo.

También mantenemos el logo que, por mucho tiempo, ha representado al IVILLAB.

En él aparece el busto de Don Andrés Bello, epónimo del Instituto



IVILLAB (1964-2023) 59 años

LETRAS (1958-2023) 65 años

José Gabriel Figuera Contreras

Johanna Rivero Belisario

Iria Natalia Agreda Abreu

